

**UNIVERSITATEA DE STAT
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU”
DIN CAHUL**



**PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE
INTEGRĂRII ÎN SPAȚIUL EUROPEAN
AL CERCETĂRII ȘI EDUCAȚIEI**

*Prospects and problems of research and education integration into the
European area*

Volumul VI, Partea 2

CAHUL 2019

Articolele incluse în volum au fost elaborate și prezentate de autori în cadrul celei de-a VI-a ediții a Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, care s-a desfășurat la Cahul pe data de 6 iunie 2019.

Articolele sunt recenzate în sistem „double-blind peer review”.

Pagina web a Anuarului: <http://ppr.usch.md/>

PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE INTEGRĂRII ÎN SPAȚIUL EUROPEAN AL CERCETĂRII ȘI EDUCAȚIEI

*Prospects and problems of research and education integration into the
European area*

Volumul VI, Partea 2

**ISSN 2587-3563
E-ISSN 2587-3571**

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Bostan Ion, academician al Academiei de Științe a Moldovei, dr. hab., prof. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei
Găină Boris, academician al Academiei de Științe a Moldovei, dr. hab., prof. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei
Duca Maria, academician al Academiei de Științe a Moldovei, dr. hab., prof. univ., rector, Universitatea Academiei de Științe a Moldovei
Belostecinic Grigore, academician al Academiei de Științe a Moldovei, dr. hab., prof. univ., rector Academia de Studii Economice a Moldovei
Bostan Viorel, dr. hab., prof. univ., rector Universitatea Tehnică a Moldovei
Pop Ioan-Aurel, președinte al Academiei Române, prof. univ., dr., rector, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Toader Tudorel, prof. univ., dr., rector, Universitatea „A.I.Cuza” din Iași, România
Bîrsan Iulian Gabriel, prof. univ., dr. ing., rector, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Pușcă Andy, prof. univ., dr., rector, Universitatea „Danubius” din Galați
Pogoșă Lilia, conf. univ., dr. hab., director, Institutul de Științe ale Educației
Cojocar Gheorghe, prof. univ., dr. hab., Director al Institutului de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
Șișcanu Ion, prof. univ., dr. hab., Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
Bulatova Elena, prof. univ., dr. hab., prorector, Universitatea de Stat din Mariupol
Tudor Florin, prof. univ., dr., decan, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Guțu Vladimir, prof. univ., dr. hab., decan, Universitatea de Stat din Moldova
Popa Andrei, prof. univ., dr. hab., rector, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Parmacli Dmitrii, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Axentii Ioana Aurelia, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Axentii Victor, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Balțatu Ludmila, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Bercu Oleg, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Bîrlea Svetlana, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Ceclu Liliana, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Cojocari-Luchian Snejana, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Cornea Sergiu, conf. univ., dr. hab., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Cornea Valentina, conf. univ., dr., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Ghelețchi Ion, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Miron Oxana, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Todos Irina, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

COLEGIUL DE REDACȚIE

Cornea Sergiu	Redactor - șef
Bercu Oleg	Științe politice și administrative
Blașcu Olesia	Științe juridice
Nedelcu Ana	Științe economice
Ceclu Liliana	Științe exacte și ingineresti
Cojocari-Luchian Snejana	Științe pedagogice și psihologice
Ghelețchi Ion	Științe istorice și umaniste
Luchianciuc Natalia	Științe filologice: limba și literatura română
Pușnei Irina	Științe filologice: limbi moderne

CUPRINS

V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

PETROVSCHI Nina, MIHAILA Monica Maria DEZVOLTAREA GINDIRII CRITICE CA STRATEGIE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE A INVATA.....	7
PLATON Carolina, LUCHIAN Olesea EVALUAREA DIMENSIONALĂ A PERSONALITĂȚII: ABORDĂRI TEORETICE ȘI METODOLOGICE.....	11
РАКУ Жанна ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ГОРОДЕ И СЕЛЕ.....	15
Corina LUNGU ROLUL ATITUDINILOR PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIE.....	18
CLICHICI Veronica STANDARDE DE CALITATE PRIVIND REALIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIEI TIMPURI.....	22
BUZINSCHI Elena DETERMINAREA FUNDAMENTELOR PSIHOPEdagogICE ÎN FORMAREA CULTURII ECOLOGICE A PERSONALITĂȚII.....	27
IANIOGLO Maria CULTURA COMUNICĂRII ÎN CONTEXTUL DIALOGULUI INTERCULTURAL.....	32
GRIGOR Ina IMPACTUL COMUNICĂRII MANAGERIALE ASUPRA IMAGINII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	35
COJOCARI-LUCHIAN Snejana EFECTELE COMPUTERULUI ASUPRA DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPIILOR.....	39
КИЧУК Надежда Васильевна АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.....	43
СЕКУНДАНТ Сергей ГЛАВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ.....	46
SEBANU Lilia, BARALIUC Nadejda MENTORATUL – MODALITATE DE PREGĂTIRE ȘI INTEGRARE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE.....	49
ARSENE Igor LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ, ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE, MOTIVAȚIE PENTRU UN STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS.....	54
CUCER Angela ROLUL FAMILIEI ÎN PROCESUL DE ORIENTARE PROFESIONALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....	57
POPA Valentin CAUZELE DECLINULUI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN ROMÂNIA.....	62
ОВЧЕРЕНКО Надежда СПЕЦИФИКА РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ НА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	65
КЕР Людмила, ВЛАХ Мария НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	69
RACU Iulia EXPERIENȚA ANXIETĂȚII LA PREADOLESCENȚI ȘI ADOLESCENȚI.....	72
PALADI Oxana SEMNIFICAȚILE ORIENTĂRIILOR VALORICE ALE PERSONALITĂȚII.....	75
PUZUR Elena SPECIFICUL ADAPTĂRII PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRIILOR SOCIALE.....	81
АХЕНТИЙ Ioana ONISIFOR GHIBU – ORGANIZATORUL ASOCIAȚIEI „ASTRA” ÎN BASARABIA.....	83
МАВРОДИ Мария, ЯНИОГЛО Мария МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	87
CHICIUC Tatiana STRATEGII ȘI TEHNOLOGII INTERACTIVE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	91
ZEGREA Luminița Gabriela PROVOCĂRILE ȘI OPORTUNITĂȚILE TRANSFORMĂRII DIGITALE A EDUCAȚIEI.....	94
ȘTEFAN Elena Gabriela INFLUENȚA E-LEARNING-ULUI ASUPRA ANALFEBETISMULUI FUNCȚIONAL.....	98
BATOG Mariana INTERACȚIUNI ALE PĂRINȚILOR ȘI CADRELOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI.....	100
DASCAL Angela PARTICULARITĂȚILE PREȘCOLARILOR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI ECOLOGICE.....	105
FURDUI Emilia IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE PRIN STIMULAREA CREATIVITĂȚII.....	108
СЮВАНУ Ана EDUCAȚIA PENTRU ȘI PRIN VALORI A PERSONALITĂȚILOR ÎN DEVENIRE.....	112
LĂCĂTUȘU Elena-Simona METODE MODERNE ȘI TRADIȚIONALE ÎN RECEPTAREA CURENTELOR LITERARE.....	115
POPA Rodica ASPECTE TEORETICE ALE BULLYING -ULUI ÎN MEDIUL ȘCOLAR.....	119
STRAISTARI-LUNGU Cristina CONCEPTUALIZAREA DOMENIULUI EU, FAMILIA ȘI SOCIETATEA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE.....	123
БОГАТАЯ Лидия МЕТАМЕТОДОЛОГИЯ VS НАУЧНАЯ ГУМАНИТАРИСТИКА: НОВЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	125
ALEXANDRESCU Maria, ALEXANDRESCU Loredana-Aurelia INTERVIUL – GEN AL DISCURSULUI MEDIATIC.....	130
DONEA Cristian-Ionel EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN METODE TRADIȚIONALE.....	134
IONAȘCU Grigore CAUZELE CONSUMULUI DE ALCOOL LA ADOLESCENȚI.....	137
DONEA Ramona-Lenuța EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN METODE ALTERNATIVE (SAU COMPLEMENTARE).....	140
ADĂSCĂLIȚEI Cristian PROCESUL DE EVALUARE A IDENTITĂȚII VOCAȚIONALE LA ADOLESCENȚI.....	145
CĂLIN Iuliana ASIGURAREA EFICIENȚEI STILUL DE CONDUCERE ȘI CLIMATUL ORGANIZAȚIONAL.....	147
MUSTAȚĂ Aliona MODALITĂȚI DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ELEVI.....	152

VI. ȘTIINȚE ISTORICE ȘI UMANISTE

CROITORU Costin <i>VENUS PUDICA (I)</i>	157
GUMENĂI Ion <i>APARIȚIA ȘI EVOLUȚA ISTORICĂ A COMUNITĂȚII ARMENE DIN HOTIN</i>	161
ARAPU Valentin <i>PERSONALITĂȚILE ISTORICE ALE LUI SKANDERBEG ȘI ȘTEFAN CEL MARE REFLECTATE ÎN MEDALISTICĂ ȘI EMISIILE NUMISMATICE (PRELIMINARII GENERALE)</i>	165
BERCU Igor <i>RELAȚIILE DE PROPRIETATE ÎN UNITĂȚILE TERITORIAL-ADMINISTRATIVE OTOMANE DIN ȚARA MOLDOVEI (ANII 1486-1621)</i>	169
SAVA Igor <i>MUNCA LA ROMĂNI DIN PERSPECTIVA „CELUI LALT”. ATITUDINI ȘI REPREZENTĂRI ALE CĂLĂTORILOR STRĂINI (SECOLELE XVI-XVIII)</i>	174
ARAPU Valentin, ARAPU Gabriel <i>REFLECTAREA CIUMEI ÎN SURSELE ISTORICO-ETNOGRAFICE DIN SPAȚIUL ROMÂNESC: ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE</i>	180
TOMULEȚ Valentin <i>PARTICULARITĂȚI ALE POLITICII IMPERIALE RUSE ÎN BASARABIA ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-LEA (Privire generală)</i>	185
BOȚOLIN Sergiu <i>PRIMELE MANIFESTĂRI DE INSTITUȚIONALIZARE A NOBILIMII BASARABENE</i>	190
KUZNEȚOVA Olga <i>«ЭКОНОМИЗМ», КАК ПУТЬ ЕВРОПЕИЗАЦИИ РАБОЧЕГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ В 1880-1890-Х ГГ.</i>	192
BOLDUMA Viorel <i>DIVERSITATEA PREOCUPĂRILOR ISTORIOGRAFICE PRIVIND EMIGRAȚIA POPULAȚIEI DIN BASARABIA ÎN CAUCAZ, SIBERIA ȘI EXTREMUL ORIENT (Sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea)</i>	195
CONSTANTIN Cristian <i>ACTIVITATEA COMPANIEI „KHEDIVIAL LINE” ÎN PORTUL CONSTANȚA (ÎN 1927)</i>	199
MIHOCIU Daniel <i>CONTRIBUȚIA COMITETELOR ȘCOLARE LA CONSTRUCȚIA ȘCOLILOR</i>	201
GHERCĂ Iulian <i>DIN ISTORIA OPERELOR SOCIALE ALE BISERICII CATOLICE ÎN MOLDOVA. PROVINCIA FRANCISCANĂ ȘI ORFELINATUL DIN HĂLĂUCEȘTI</i>	203
CURTEANU Daniel <i>ACTIVITATEA MISIONARĂ A LUI GRIGORIE LEU, EPISCOPUL HUȘILOR, ÎN BASARABIA ȘI TRANSNISTRIA ÎN TIMPUL CELUI DE-AL DOILEA RĂZBOI MONDIAL</i>	206
NENU Camelia <i>FASCISM VERSUS COMMUNISM, STUDIU ASUPRA TOTALITARISMULUI SECOLULUI AL XX-LEA</i>	210
MALCOCI Iulia, XENOFONTOV Ion Valer <i>MEMBRUL CORESPONDENT MAKARI RADUL (1910–1971). REPERE BIOGRAFICE</i>	214
ZINOVII Maria <i>„AM AVUT NOROC CĂ SOLDAȚII CARE NE-AU LUAT ERAU OAMENI BUNI”, DIN ISTORISIRILE VARVAREI ZEMLEACOV (NĂSCUTĂ PANFIL) DESPRE DEPORTĂRILE DIN 1949</i>	225
MIRON Dorica <i>IOAN PETRU CULIANU ÎNTRE ISTORIE ȘI MEMORIE</i>	228
BUȚCU Maria <i>PREOȚI BASARABENI ÎN OBIECTIVUL SECURITĂȚII. STUDIU DE CAZ: MINA DOBZEU</i>	232
DOLGOȘ Ana-Maria <i>STATUTUL PRIZONIERILOR DE RĂZBOI ÎN ACTELE LEGISLATIVE MODERNE: CONVENȚIILE DE LA GENEVA ȘI DE LA HAGA. STUDIU</i>	236
WEBER Gerard A. <i>FROM EMPLOYMENT SECURITY TO LABOR MIGRATION: AN ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE FROM ROMANIA ON THE HISTORICAL TRANSFORMATION OF WORK FROM THE COMMUNIST ERA TO EU INTEGRATION</i>	240
POTAPU Игорь <i>ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИКИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА</i>	244

VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

AXENTII Victor <i>METODE DE COMPRESIUNE SEMIOTICĂ ȘI COMUNICAȚIONALĂ A INFORMAȚIILOR ÎN TEXT</i>	248
DERMENJI Svetlana, NEAGA Lilia <i>ASPECTE ALE MODERNIZĂRII CURRICULUMULUI AXAT PE COMPETENȚE ÎN CONTEXTUL REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR</i>	255
ALEXANDRESCU Maria, ALEXANDRESCU Loredana-Aurelia <i>STRATEGII ARGUMENTATIVE</i>	258
GROSU Liliana <i>STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII UTILIZATE ÎN PREDAREA TEXTULUI DRAMATIC</i>	262
SÎRBU Lorina <i>ANGLICISMELE ÎN LIMBA ROMÂNĂ</i>	268
ANIȚOI Galina <i>SIMBOLISTICA OGLINZII: DE LA PSIHANALIZĂ LA LITERATURĂ</i>	272
KOROLEVSKI Svetlana <i>CRONICI/CRONICARI MOLDOVENI POST-NECULCE. PUNCTĂRI IMAGOLOGICE</i>	274
IOVU Elisaveta <i>DISCURSUL IMAGOLOGIC SAU DISCURS DESPRE CELĂLALT</i>	279
ȘOVA Simona-Andreea <i>ALEXANDRU I. PHILIPPIDE ȘI BOGDAN PETRICEICU-HASDEU. CONTRIBUȚII PRIVIND POLEMICA ȘTIINȚIFIC</i>	283
IONAȘCU Liliana <i>OPERA LUI ION CREANGĂ REFLECTATĂ ÎN POVEȘTI, POVESTIRI, AMINTIRI</i>	287
ALEXANDRESCU Loredana-Aurelia <i>FLORILE DE GRĂDINĂ ÎN LIRICA ANTUMĂ EMINESCIANĂ</i>	290
LUPȘAN Mihaela Diana <i>CULTURA ÎNTRE EU ȘI CELĂLALT. MIRCEA ELIADE ȘI ADRIAN MARINO DESPRE ÎMBRĂȚIȘAREA VALORILOR EUROPENE</i>	294
GÎRLEA Olesca <i>REPREZENTĂRI ALE UMBREI ÎN ROMANUL „DRĂCEASCA SCHIMBARE DE PIELE” DE LUDOVIC DAUȘ</i>	299
ȘEVCENCO Diana <i>SCHIMBAREA PERSPECTIVEI ÎN CARACTERIZAREA PERSONAJULUI (ANII '20 - '30)</i>	302
MITTELU Oxana <i>DOGMA TOTALITARISTĂ CA SUPREMAȚIE A IDEOLOGICULUI ASUPRA ESTETICULUI</i>	306
BALȚATU Ludmila <i>GEORGE MENIUC – OM AL SCRISULUI</i>	310
GÎSCĂ Raisa <i>GRIGORE VIERU – POET AL VALORILOR ABSOLUTE. DIRECȚII ȘI RECEPTĂRI CRITICE</i>	312
CIBOTARU Liuba <i>DIDACTICA TEXTULUI DRUȚIAN ÎN GIMNAZIU</i>	316
ANTONI Cristina <i>DEZVOLTAREA SPECIEI ROMANULUI ÎN CADRUL LITERATURII BASARABENE</i>	

<i>POSTBELICE</i>	320
COGUT Sergiu <i>ARHETIPUL MAMEI ÎN DOUĂ DIN POVEȘTILE LUI HANS CHRISTIAN ANDERSEN</i>	324
APETRI Dumitru <i>IURI KOJEVNIKOV ADMIRATOR ȘI PROMOTOR AL LITERELOR ROMÂNEȘTI ÎN SPAȚIUL CULTURII RUSE</i>	328
COCE TOV Alexandru <i>APORTUL LUCRĂRII TEOLOGICE ÎN LITERATURA UNIVERSALĂ: CRONICILE DIN NARNIA ȘI LEUL RĂSCUMPĂRĂTOR DE C. S. LEWIS (VOLUMUL 1 și 2)</i>	331
IVANOV Nadejda <i>VALORIFICAREA ARHETIPULUI MATERNITĂȚII ÎN UNIVERSUL POETIC VIEREAN</i>	336
VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE	
POPESCU Floriana <i>LEXICAL MOBILITY AS A CONSEQUENCE OF THE INTEGRATION INTO THE EUROPEAN SPACE</i>	339
FRĂȚILĂ-NICHITA Cipriana-Manuela <i>THE MISSION OF CONFESSION ÎN LA CONFESSION D'UNE ÂME FAUSSE (THE CONFESSION OF A SEMBLANT SOUL) BY ILARIE VORONCA</i>	343
GOLOVINA Natalia <i>ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В РЕЧИ БЕССАРАБСКИХ НЕМЦЕВ КОЛОНИИ ТАРУТИНО (1814/1940) (на примере поэмы Э. Морица “Тарутинское зимнее воскресенье”)</i>	346
FUCIJI Marianna <i>EFFECTIVE vs. NON-EFFECTIVE TRANSLATIONS OF HOLLYWOOD FILM TITLES</i>	350
PUȘNEI Irina <i>ENHANCING CRITICAL THINKING IN THE EFL TEACHING</i>	357
USATÎI Larisa <i>CARACTERISTICA FONETICO-FONOLOGICĂ A MONOFTONGULUI POSTERIOR ENGLEZESC /a.:/: ASPECTELE LINGVISTIC ȘI GLOTODIDACTIC</i>	359
CHIRDEACHIN Alexei <i>ASPECTUL GLOTODIDACTIC AL STRUCTURILOR FONETICE COMPUSE (ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ, FRANCEZĂ ȘI GERMANĂ)</i>	363
MORARU Ecaterina <i>LES FIGURES DE STYLE DANS LE DISCOURS POLITIQUE</i>	366
BABÎRĂ Nicanor <i>ENGLISH SYLLABIC CONSONANT ALLOPHONE /ɫ/ (Lateral Dark Sound)</i>	376
BABÎRĂ Nicanor, BABÎRĂ Eugenia <i>ENGLISH SCHWA SOUND AND WAYS OF ITS TEACHING</i>	378
STANCIUC Tatiana <i>TECHNIQUES FOR TEACHING – LEARNING NEW VOCABULARY</i>	380
COLODEEVA Liliana <i>THE REPRESENTATION OF SPIRITUAL SELF IN THE AMBASSADORS</i>	385
NICOLAEVA Prascovia <i>ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS DENOTING NEGATIVE EMOTIONS: PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN AND GAGAUZIAN</i>	388
CURTOVA Elena <i>ЦВЕТОВЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ФРАГМЕНТ ИДИОМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ: НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ</i>	392
PINTILII Alina <i>EXCESSIVE PATERNAL LOVE AND LACK OF FILIAL APPRECIATION IN JULIA KAVANAGH'S RACHEL GRAY</i>	396
TRIȘCĂ IONESCU Anca <i>TEACHING TECHNICAL ENGLISH TO FUTURE NAVAL ARCHITECTS: DIFFICULTIES AND SOLUTIONS</i>	400
MARIN Ana <i>L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN LANGUE ÉTRANGÈRE PROFESSIONNELLE</i>	402
CHIRDEACHIN Alexei, BABÎRĂ Nicanor, SULAC Sofia, BABÎRĂ Eugenia <i>DIFICULTĂȚI TIPICE ALE STUDENȚILOR VORBITORI DE LIMBĂ ROMÂNĂ LA ÎNSUȘIREA MATERIALULUI AFERENT COMPARTIMENTELOR LIMBII (MICROSTUDIUL DE SINTEZĂ)</i>	406

V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

DEZVOLTAREA GINDIRII CRITICE CA STRATEGIE DE FORMARE A COMPETENȚEI DE A INVATA

Nina PETROVSCHI, dr. hab. în pedagogie, conf univ.

IȘE

Monica Maria MIHAILA, drd.

Rezumat. *Societatea în care creștem și ne dezvoltăm oferă un ansamblu de oportunități pentru fiecare dintre noi, însă aceste oportunități trebuie valorificate într-un mod critic, asertiv de analiză și evaluare. Fără gândire critică elevii nu înregistrează performanțe în dezvoltarea abilităților cognitive de ordin superior, dar și a celor noncognitive: competențe de bază, capacitatea de a lucra în echipă, deprinderi de comunicare și negociere etc. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice este cea mai eficientă modalitate de a învăța să găsim soluții inteligente în diferite situații-problemă. Încrederea în capacitatea elevului de a gândi critic, respectarea ideilor și a convingerilor sale îl determină pe acesta să fie mai sigur pe forțele proprii, să se implice în actul de învățare cu mai mult entuziasm.*

Termeni cheie: *gândire reflexivă, gândire critică, gândire creativă, metacogniție, învățare prin acțiune.*

Abstract. *La société dans laquelle on grandit et on se développe fournit un ensemble d'opportunités pour chacun de nous, mais ces opportunités doivent être capitalisées dans une manière critique et affirmée d'analyse et d'évaluation. Sans pensée critique, les étudiants n'enregistrent pas de performance dans le développement de compétences cognitives plus élevées, mais aussi des compétences non cognitives: compétences de base, capacité à travailler dans l'équipe, compétences en communication et négociation, etc. L'application des techniques de développement de la pensée critique est le moyen le plus efficace d'apprendre à trouver des solutions intelligentes dans différentes situations-problème. Faire confiance à la capacité de l'élève à penser de façon critique, en respectant ses idées et ses croyances, l'amène à être plus en sécurité par lui-même, à s'impliquer dans l'acte d'apprentissage avec plus d'enthousiasme.*

Termes clés: *pensée réflexive, pensée critique, pensée créative, métacognition, apprentissage par l'action.*

Necesitatea dezvoltării *gândirii critice* derivă din dimensiunile schimbărilor care se petrec în societatea contemporană, datorate dezvoltării fără precedent a tehnologiei. Este imposibil de anticipat cu ce fel de provocări se vor confrunta actualii elevi în momentul în care vor intra pe o piață a muncii competitivă și în continuă schimbare. Pentru a funcționa cu eficiență în lumea viitorului va fi adesea nevoie de cunoștințe și perspective complet noi.

În prezent, informația apare într-un ritm fără precedent. În paralel cu această explozie informațională, se desfășoară o explozie tehnologică în domeniul înregistrării și transmiterii informației. Informațiile pe care le învață elevii nu vor reprezenta decât o fracțiune din tot ceea ce se știe într-un domeniu și o fracțiune foarte mică din ceea ce va trebui ca ei să știe în cursul vieții lor.

Toate acestea reprezintă provocări serioase pentru cei a căror sarcină este să-i pregătească pe copiii pentru a vieții în secolul XXI. Cadrele didactice se confruntă cu problema de a-i pregăti optim pe elevi pentru a reuși, pentru a fi prosperi și productivi într-un viitor pe care nu-l putem prevedea în detaliu. O practică sistematică de predare în cheia *gândirii critice* ar ajuta elevul să *producă* (să creeze), și nu doar să reproducă (să repete). Exersarea capacităților de a gândi, a înțelege, a deduce, a comunica în diverse moduri cele descoperite vor transforma învățarea într-un proces util și plăcut.

Cele mai influente definiții ale *gândirii critice* din secolul XX, care trasează astăzi dimensiunile conceptului de gândire critică sunt concepțiile lui J. Dewey, E. Glaser, R.R. Ennis și R. Paul. Alături de concepțiile antice care pornesc de la Socrate, de acum 2500 de ani, conceptul modern de *gândire critică* este trasat de **John Dewey**, filosof, psiholog și educator. Încă din 1933 J. Dewey utiliza expresia *gândire*

reflexivă pentru a desemna „o manieră de a gândi conștient cauzele și consecințele”. *Gândirea reflexivă*, numită adesea și metacogniție, îi conferă individului o suplețe intelectuală, îi dă putere de a alege între mai multe posibilități și de a-și influența acțiunile. Metodele utilizate pentru a dezvolta gândirea reflexivă, afirma J. Dewey, apar ca urmare a legăturilor dintre diverse experiențe, care antrenează un flux de sugestii și soluții la diferite probleme, favorizând divergența opiniilor [2, p.123].

Dewey consideră *gândirea critică* ca fiind în esență un proces „activ”, adică gândim lucrurile pentru noi, punem întrebări pentru noi, să găsim informații relevante pentru noi, proces opus primirii / învățării pasive de la altcineva. Dewey subliniază importanța pe care o au dovezile și concluziile, adică importanța motivelor invocate care ne îndeamnă să credem ceea ce credem și implicațiile și consecințele acestor opinii. Dewey accentuează raționalitatea, întemeierea și evaluarea demersului rațional, raționalitatea antrenată fiind cheia gândirii critice în viziunea sa.

Dezvoltarea gândirii reflexive se articulează în special în jurul *gândirii critice și creative*, a competențelor argumentative și a abilităților metacognitive. Articulația dintre *gândirea critică și cea reflexivă* se relevă în intervenția acesteia din urmă în analiza competenței argumentative pentru a evalua dacă argumentele sunt suficiente sau acceptabile, susceptibil de a fi împărtășite celorlalți. Dezvoltarea gândirii reflexive este strâns legată de achiziționarea unui limbaj elevat pentru a demonstra rigoarea și întemeierea discursului.

Gândirea reflexivă înseamnă a avea control asupra propriilor operații mintale, fiind echivalentă cu sintagma: gândirea se gândește pe sine. Relația dintre gândirea critică și gândirea reflexivă este o relație dinamică și dialectică. În diferite lucrări de specialitate, gândirea critică este fie subordonată celei reflexive și considerată ca element al acesteia, fie este considerată ca sinonimă cu gândirea reflexivă.

Edward Glaser urmează linia conceptuală deschisă de Dewey, dar concepțiile sale se concretizează în dezvoltarea instrumentului de testare utilizat în Statele Unite (și nu numai), *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* [4, p. 4]. Este interesant cum Glaser (împreună cu colegul său Watson) pornesc în definirea conceptului pe care-l utilizează în acest test cu sublinierea faptului că gândirea critică este o atitudine prin care cineva este dispus să ia în considerare problemele întâlnite într-un mod reflexiv. Acestei caracteristici îi urmează cunoașterea metodelor de investigare și judecare logică, și anumite deprinderi de operare, de utilizare a acestor metode. Adică nu este suficient să deții anumite metode de raționare, să știi logică, ci să fii și dispus să le utilizezi în situațiile cotidiene.

În 1989, **Robert Ennis** propune, probabil, cea mai utilizată definiție: *gândirea critică este gândirea rațională, reflexivă care este concentrată de a decide ce să credem sau ce să facem* [3, p.47]. Accentuarea raționalității alături de latura acțională (*ce să facem*) este partea care surprinde aici. Adică *luarea de decizii* este o parte integrantă din gândirea critică, ceea ce este nou, interesant și ne duce spre un teren neexplorat până acum. Este clar că *gândirea critică este implicată în deciziile pe care le luăm zi de zi* sau, mai bine zis, ar trebui să participe la deciziile cotidiene. Definiția lui R. Ennis implică acest *aspect acțional – practic* al gândirii critice, lucru care aduce o nuanță nouă în „portretul” acestei capacități psihice.

Astfel, gândirea critică poate fi considerată o modalitate cognitivă (*de „a ști ce”*) și un program de acțiune (*de „a ști cum”*), o modalitate prin care cunoașterea se angajează în acțiune (teoretică sau practică), motiv pentru care învățământul modern accentuează *învățarea prin acțiune*, care vizează formarea și perfecționarea capacităților psiho-motorii, a deprinderilor practice, de acțiune directă fie cognitiv, fie instrumental, fie reflexiv. Mai importante devin efectele cunoașterii raportate la *rezolvarea de probleme centrată pe aplicație*, având scop practic, devenind consensuală și contextuală [5, p.109].

Richard Paul (1993) mai adaugă în definirea gândirii critice încă o caracteristică: *metacogniția*. El menționează că gândirea critică este acel mod de gândire, despre orice subiect, conținut sau problemă, în care gânditorul își îmbunătățește calitatea gândirii prin abila luare sub control a structurilor intrinseci ale gândirii și impunerea de standarde intelectuale asupra acestora [4, p.4].

Metacogniția este un instrument de transfer al cunoștințelor. Transferul urmează să se producă în mod conștient, deoarece vorbim de un act voluntar, de reflecție, de abstractizare și generalizare. Elevii realizează în mod constant legături între diverse situații și stabilesc similitudini sau diferențe. Pentru ca elevii să realizeze transferul, profesorii sunt la rândul lor obligați să: *contextualizeze, să decontextualizeze, să recontextualizeze cunoștințele*, astfel încât elevii să le poată recunoaște și aplica în sarcini complexe și în situații diversificate.

Menționăm că, metacognițiile elevului sunt în foarte mare măsură determinate de metacognițiile profesorului. Acestea sunt, în cea mai mare parte, implicite în actul predării, dar se pot identifica în modul în

care profesorul abordează predarea și evaluarea: aspectele pe care pune accent, criteriile de performanță stabilite pentru notarea elevilor, tipurile de întrebări formulate etc. Ele sunt învățate involuntar, implicit de către elevi, devenind apoi propriile lor metacogniții, care sunt foarte rezistente la schimbare.

În sine, definirea gândirii critice necesită o perspectivă interdisciplinară: filosofică (logico-filosofică), psihologică și educațională. Cele patru puncte de vedere prezentate mai sus (Dewey, Ennis, Glaser și Paul), reprezintă aceste trei domenii: filosofia (teoria argumentării și epistemologia – Dewey, Ennis, Glaser, Paul), psihologia (dispoziția și atitudinea critică – Glaser, Ennis și Paul), științele educației (Glaser, Ennis și Paul). Astfel, putem afirma că a gândi critic este o capacitate, o sumă de însușiri psihologice care permit posesorului său să desfășoare cu succes o activitate școlară, socială sau tehnică.

În 1988 demarează **proiectul Delphi**, finanțat de American Philosophical Association, adunând o echipă cross-disciplinară de specialiști (filosofi, pedagogi, psihologi, sociologi, specialiști în gândire critică, specialiști în evaluare, un economist, un specialist în știința calculatoarelor, un zoolog, un fizician) și care a avut ca scop conceptualizarea „gândirii critice”. Titlul oficial al acestui proiect a fost *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (Gândirea critică: O declarație a consensului experților pentru a servi evaluării și instruirii educaționale). Participanții la Delphi Project, pe parcursul a celor doi ani ai proiectului, au ajuns la o definiție care stipulează că gândirea critică este raționarea orientată de un sens și autoreglată, care are ca rezultat analiza, interpretarea, evaluarea, inferarea, dar și explicarea considerentelor conceptuale, metodologice, criteriologice, contextuale și doveditoare pe baza cărora raționamentul se întemeiază. Gândirea critică, în opiniile participanților la Delphi Project, este un *instrument esențial al investigării* (eng. *inquiry*, care are și sensul de cercetare, interogare sau întrebare), *este o forță eliberatoare în educație și o resursă puternică în viața personală și civică* a unei persoane. Astfel, acestea desfășoară și implicațiile gândirii critice în plan personal și social.

Necesitatea dezvoltării gândirii critice, încă de la vârste mici, derivă din cel puțin trei motive:

1. Elevii nu știu să-și caute informațiile necesare realizării unui proiect. Profesorii trebuie să-i determine să descopere mijloacele necesare, plasându-i în situații favorabile. Dacă răspunsul la problemele solicitate se află în manualul lor școlar, ei nu vor face efortul pentru a găsi informația în altă parte. Unele probleme necesită studiul teoretic, în timp ce altele favorizează experimentele, aplicațiile practice sau alte strategii de cercetare.

2. Elevii sunt „inundați” de informații și, în consecință, vor trebui să-și dezvolte simțul critic. Informațiile găsite pe Internet, în reviste, în ziare nu sunt întotdeauna adevărate și uneori sunt incomplete. Elevii vor trebui să selecționeze sursele credibile și să compare aceleași informații provenite din surse diferite. Pentru a-i ajuta, vor fi provocați la dezbateri, anticipate sau spontane, pot fi realizate comentarii critice asupra unui film sau asupra unei cărți, însoțite de opinia unui expert invitat etc.

3. Elevii nu cunosc toate mijloacele pe care le au la dispoziție pentru a prezenta proiectele. Din acest motiv elevii trebuie stimulați de profesori să-și valorizeze potențialul creativ, propunându-le anumite modalități de prezentare sau lăsându-le libertatea de a le alege singuri. În acest sens, se poate realiza un brainstorming asupra diferitelor modalități de prezentare a realizărilor sau evidențierea unor modalități mai puțin explorate de către elevi.

Numeroase studii au demonstrat că ar fi preferabil ca abilitățile de gândire să se formeze chiar în cadrul curriculum-ului, și nu în mod distinct, pentru că gândirea face parte intrinsecă din învățare. Profesorul devine un model care demonstrează cum utilizează el însuși diferite strategii cognitive, de exemplu, a gândi cu voce tare și verbalizarea diferitelor etape care ghidează raționamentul său. De asemenea, profesorul trebuie să-l cunoască pe elev cu procesele și metodele pe care el însuși le utilizează, fie prin întrebări directe, fie prin integrarea în evaluarea demersului său de gândire.

Pe măsură ce își dezvoltă capacitatea de a gândi critic, elevii progresaază pe următoarele **patru planuri**:

- **De la personal la public.** Primele și cele mai simple argumente aduse de o persoană/elev pentru a-și justifica o opinie sau o alegere sunt exprimate sub formă „îmi place/ nu-mi place”, „este frumos/este urât”, cu alte cuvinte, reprezintă verbalizarea reacțiilor emoționale și senzoriale ale respectivei persoane, reacții ce nu sunt niciodată complet abandonate. Pe măsură ce persoana se maturizează și acumulează experiență, devine din ce în ce mai capabilă să - și exprime reacțiile în termeni care pot fi înțeleși de alții și care sunt mai adecvați pentru comparații și dezbateri. Rolul educației este de a crește capacitatea elevilor de a argumenta, de a-și exprima gândurile clar și convingător de față cu alții.

- **De la heteronom la autonom.** Piaget folosea termenul de “heteronomie” pentru a se referi la credința copilului mic, că înțelepciunea și autoritatea aparțin altora, categoric mai mari sau mai experimentați decât el, iar termenul de “autonomie” pentru a se referi la realizarea de către copil a faptului că el însuși este capabil să descrie lumea și să facă judecăți despre ea. Elevii care își dezvoltă autonomia de gândire devin mai siguri pe sine, mai dispuși să - și formeze un punct de vedere și să îl susțină, mai înclinați să pună sub semnul întrebării validitatea unei informații, unui argument auzit sau citit.

- **De la intuitiv la logic.** A afirma lucruri în mod intuitiv înseamnă a exprima idei fără a reflecta prea mult la legătura dintre afirmație și experiență. A te concentra asupra logicii înseamnă a deveni sensibil la modul în care sunt aranjate premisele pentru a susține o concluzie. În științe, atât intuiția cât și logica au rolul lor, intuiția fiind generatoarea ideilor creative, iar logica este cea care conduce la cercetarea acestor idei și susținerea lor consistentă. Elevii a căror gândire logică este dezvoltată sunt capabili să - și expună ideile ordonat și coerent, să dezvolte raționamentele necesare argumentării unei idei sau rezolvării unei probleme.

- **De la o perspectivă la mai multe perspective.** O persoană cu o gândire critică puțin dezvoltată se va crampona de propriile convingeri și judecăți, indiferent de argumentele aduse de altcineva. Un gânditor mai matur, un gânditor critic va ține cont și va analiza și opiniile altor persoane, fiind capabil să - și modifice convingerile când ajunge să fie convins de argumentele acestora. Elevul capabil să gândească critic are capacitatea de a accepta și opiniile altora, exprimând acest lucru în maniera: “Știu că sunt mulți care cred X, dar dați-mi voie să vă arăt motivele pentru care Y e preferabil”[6, p. 4-5].

Scopul gândirii critice, privită ca abilitate cognitivă, este de a evalua într-o manieră rațională ceea ce elevul citește, ascultă/studiază sau observă, de a-l determina să emită judecăți de valoare. De exemplu, a-l învăța pe un elev să citească critic un text înseamnă, în primul rând, să-l ajutăm să înțeleagă ceea ce a citit și apoi să analizeze și/sau să interpreteze textul. Sau, dacă ne referim la scrierea critică, aceasta solicită aplicarea capacităților de raționament (logică, precizie, concizie etc.) în redactarea unui eseu sau altă sarcină de învățare bazată pe scriere, dar și dezvoltarea unor sentimente, păreri, așteptări, adică o lume pe care profesorii o pot valorifica pentru scopurile instruirii.

Gândirea critică este condusă de întrebări, nu de răspunsuri. Din păcate, întrebările profesorilor vizează într-o proporție prea mare nivelul literal sau faptul. Se solicită insuficient prelucrarea informațiilor, capacitatea elevilor de a sintetiza, reintegra și reconstrui informațiile. Întrebările definesc sarcini, exprimă probleme, deschid noi căi de acțiune. Răspunsurile marchează punctele de “sosire” ale gândirii. Din acest motiv este important ca instruirea în școală să ofere elevilor posibilitatea de a trece, prin efort propriu, de la abilități cognitive de bază la abilități cognitive superioare”[1, p. 143].

Dacă în practica educațională curentă interogația aparține aproape exclusiv profesorului, programele de învățare a gândirii critice ne solicită să îl obișnuim pe elev să producă el însuși întrebări. Printre strategiile de instruire propuse de programul LSDGC există numeroase modalități de a-l încuraja pe elev să formuleze întrebări. Astfel, elevul este forțat ca prin întrebări profunde să treacă de la suprafața lucrurilor spre aspectele lor diferite, să trăiască mental o experiență senzorială și apoi să verbalizeze informația pentru a o transmite și altora. Întrebările care îi invită să reflecteze, să reconstruiască, să-și imagineze, să creeze sau să cîntărească un răspuns ridică nivelul gândirii elevilor și îi învață să-și aprecieze propria gândire.

Pentru a favoriza formarea și dezvoltarea gândirii critice profesorul nu se poate limita în predarea disciplinei la cunoștințe declarative și procedurale, ci trebuie să le implice pe cele contextuale. Componentele atitudinale ce trebuie adoptate de un profesor care dorește să favorizeze dezvoltarea gândirii critice la elevii săi, se poate constitui în jurul următoarelor idei:

- să fie sensibil la fiecare elev, să fie disponibil față de acesta, să-i acorde atenție să-i adreseze comentarii încurajatoare. Gândirea critică nu corespunde unei anumite discipline, ci se manifestă mai mult ca un proces de asimilare care se derulează în ritm diferit de la un individ la altul. A fi sensibil la altul înseamnă să-ți depășești propria disciplină pentru a putea sesiza anumite aspecte particulare ale dinamicii grupului, ale psihologiei învățării și ale teoriilor dezvoltării;

- să faciliteze participarea elevilor în clasă – pe măsură ce elevii achiziționează un bun simț critic ei cîștigă în autonomie și sunt din ce în ce mai capabili să-și asume responsabilitatea propriilor acte. De aceea profesorii trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a participa la stabilirea obiectivelor lecției, să contribuie la realizarea lor, să participe la evaluarea propriului randament;

- să organizeze activități în grupuri mici de elevi – gândirea critică este favorizată de situațiile în

care elevii pot să schimbe liber idei. Faptul că se lucrează în grupuri mici permite elevilor să-și pună propriile idei ca dovezi în confruntarea cu ideile celorlalți. Profesorul nu mai este perceput ca o amenințare. Luând contact cu ideile altora în cadrul grupurilor mici, elevii pot constata că gândirea critică rezultă din interacțiunile sociale și că ea este condiționată de contextul în care apare. Liberul schimb al ideilor permite profesorului să urmărească progresul elevilor spre formarea gândirii critice.

- să enunțe reguli foarte clare pentru tipul de activitate dorit – desfășurarea oricărei activități să se realizeze în mod ”transparent” pentru elevi: formularea clară a sarcinilor, precizarea criteriilor de validare a unui răspuns corect sau a normelor care trebuie respectate pentru a critica.

- să valorizeze contribuțiile elevilor – elevii trebuie să experimenteze diferite modele de gândire, proprii diferitelor discipline. Astfel, ei se familiarizează cu diferite modele de gândire: raționale, vizuale, metaforice ect., încercând să diferențieze utilitatea. Apoi, au tendința de a le aplica în alte contexte și în final, de a le înțelege rostul pentru propria lor viață. Din acest motiv profesorul trebuie să conceapă experiențe de învățare axate pe interesele și preocupările elevilor.

- să favorizeze lărgirea perspectivei – interesul față de gândirea critică nu se limitează la un singur domeniu sau la câteva domenii privilegiate, ci vizează tot ceea ce ne înconjoară.

Bibliografie:

1. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 325 p.
2. Cristea S. Fundamentele Științelor educației. Teoria generală a educației. București: Litera Internațional, 2003. 240 p.
3. Frumos F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive. Iași, 2008. 213 p.
4. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunea Scriitorilor, 2004. 148 p.
5. Petroschi N. Didactica istoriei în educația postmodernistă. Chișinău: „Print - Caro” SRL, 2014. 133 p.
6. Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C. Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice. Cluj-Napoca: Casa de Editură și Tipografia Gloria, 1998, vol.I
7. Temple, Ch., Steele, J.L., Meredith, K.S. Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice. Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice, Ediția a II-a. *Supliment al revistei DidacticaPro*, 1(7), Chișinău, 2003.

EVALUAREA DIMENSIONALĂ A PERSONALITĂȚII: ABORDĂRI TEORETICE ȘI METODOLOGICE

Carolina PLATON, doctor habilitat, profesor universitar

Olesea LUCHIAN, doctorand
Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat. *Articolul conține o succintă prezentare a abordărilor teoretice și metodologice ale evaluării dimensionale a personalității și reflectă ideile unui proiect de cercetare teoretico-empirică privind rolul dimensiunilor fundamentale ale personalității în manifestarea perfecționismului și a responsabilității la diferite etape de vârstă.*

Concepte cheie: *personalitate, dimensiune fundamentală, dimensiune secundară, abordare, chestionar, scală.*

Abstract. *The article contains a brief presentation of the theoretical and methodological approaches of the dimensional evaluation of the personality and reflects the ideas of a theoretical and empirical research project on the role of the fundamental dimensions of the personality in the manifestation of perfectionism and responsibility at different stages of age.*

Keywords: *personality, fundamental dimension, secondary dimension, approach, questionnaire, scale.*

Introducere

În psihologie personalitatea este descrisă ca fiind constituită dintr-o serie de *dimensiuni*

fundamentale și *secundare*, diferite ca importanță și influență, care permit identificarea asemănărilor și a deosebirilor dintre indivizi. Deși cu privire la *dimensiunile fundamentale* teoreticienii au ajuns la un consens, *dimensiunile secundare*, precum *perfecționismul* și *responsabilitatea*, au rămas obiectul mai multor discuții. Totodată, atât *perfecționismul*, care reflectă tendința de a stabili și a urmări realizarea unor standarde de performanță, cât și *responsabilitatea*, care reflectă realizarea controlului exterior și interior asupra îndeplinirii propriei activități - ambele delimitează trăsături de importanță majoră de care depinde eficiența activității și capacitatea de adaptare în situațiile de stres a personalității. În Republica Moldova nu există investigații destinate examinării *dimensiunilor fundamentale* ale personalității în relație cu *perfecționismul* și *responsabilitatea*. Prezentul articol se referă la *problema* interacțiunilor dintre dimensiunile fundamentale și cele secundare ale personalității, soluționarea căreia poate fi privită ca o importantă contribuție la formarea armonioasă a personalității în aspectul dezvoltării personale.

Evaluarea dimensională a personalității: abordări teoretice

Abordarea dimensională a personalității constituie subiectul numeroaselor studii psihologice. În linii mari, există un consens cu privire la ideea că personalitatea reprezintă un model ierarhic care se constituie din dimensiuni (factori, trăsături) fundamentale și independente. Totodată, acestea pot fi, la rândul lor, subdivizate în entități mai mici, numite subdiviziuni sau fațete. Pe parcursul mai multor ani, autorii modelelor dimensionale au utilizat analiza factorială ca tehnică de regrupare a factorilor constitutivi ai personalității. În acest cadru se înscriu modelele clasice ale lui Eysenck și Cattell și modelele mai recente ale lui Costa, McCrae și Goldberg [6].

Primul punct al discuției cu privire la modelele personalității se referă la numărul dimensiunilor fundamentale. Pentru Eysenck, acesta este de doi sau trei, pentru Cattell, de șaisprezece. Totuși, în prezent, în lucrările destinate descrierii personalității, atât în limbajul curent, cât și în teoriile științifice, se evidențiază, în general, cinci dimensiuni fundamentale (*Big five*) care au fost identificate indiferent de: metoda de analiză factorială utilizată, modul de descriere a personalității (adjective sau fraze), procedura de evaluare a personalității (autoevaluare sau heteroevaluare), populația studiată (sex, cultură etc.). Or, ansamblul diferențelor dintre indivizi ar putea fi descrisă pornind de la diferite combinații ale celor cinci dimensiuni fundamentale.

Dezacordul dintre teoreticieni se referă la natura exactă a dimensiunilor fundamentale. Există mai multe modele a celor cinci factori, două dintre ele fiind cele mai cunoscute. Primul model, chestionarul NEO PI R a lui McCrae și Costa [3], a fost construit pornind de la un număr de trei factori, *extraversiunea*, *neurotismul* și *deschiderea spre experiență*, autorii adăugând, ulterior, încă doi factori, *agreabilitatea* și *conștiința*. Al doilea model, elaborat de Goldberg, își găsește originea în abordarea lexicală în cadrul căreia se consideră că diferențele individuale privind personalitatea sînt înscrise în limbaj. Goldberg a realizat o analiză factorială pornind de la lista lui Allport și Odbert și, spre deosebire de Cattell, de asemenea, a găsit cinci factori fundamentali [6].

În toate modelele de tip *Big five* factorul 1 este *extraversiunea*, iar factorul 2 *agreabilitatea sau amabilitatea*, deși compoziția acestor doi factori fundamentali nu este identică la toți autorii. Factorul 3 prezintă similitudini considerabile în diverse modele, cu toate că reprezintă *conștiința* pentru majoritatea și *voința de realizare* pentru celelalte. Și conținutul factorului 4 este același, deși este orientat în direcții opuse: *neurotismul* pentru unii și *stabilitatea emoțională* pentru alții. Finalmente, factorul 5 constituie subiectul celei mai aprinse polemici. La McCrae și Costa el reprezintă *deschiderea spre experiență* în timp ce în modelul lexical al lui Goldberg el devine *inteligență sau imaginație* [1,6].

Cattell și Eysenck au fost opozanți fervenți ai teoriei celor cinci factori (*Big five*). Și totuși, contrar structurii inițiale a celor 16 factori de personalitate a lui Cattell, în ultima ediție a 16PF, Cattell vorbește despre cinci factori de ordinul doi care pot fi considerați drept dimensiuni de bază a modelului său. Acești superfactori apar ca fiind foarte asemănători cu factorii modelului *Big five*. În acest sens, cei 16 factori ar putea fi considerați doar ca fațete și nu ca dimensiuni fundamentale. Din partea sa, Eysenck insistă asupra a doi factori de bază (*Big two*), *extraversiunea* și *neurotismul*, cărora le adaugă, mai târziu, o a treia dimensiune, *psihotismul*. Considerînd întotdeauna că inteligența (pentru anumiți teoreticieni – factorul 5) nu aparține personalității, autorul o elimină din sistemul său. Primele două dimensiuni ale sistemului Eysenck se regăsesc în toate modelele personalității, fiind în acord cu sistemul *Big five*. Dimensiunea a treia, *psihotismul*, poate fi considerată ca un melanj a factorului 2 (agreabilitate) și a factorului 3 (conștiință). Totodată, pentru adepții modelului *Big five* dimensiunea *psihotism* nu este reprezentativă, pentru Eysenck, din contra. În continuarea polemicii, comparînd cele două tipuri de

modele, savanții au propus să se vorbească doar de patru dimensiuni fundamentale, ajungându-se, astfel, la un acord și oferind posibilitatea creării unei noi direcții de cercetare. Or, din cele expuse putem conchide că personalitatea poate fi descrisă sub forma dimensiunilor fundamentale care reflectă esența ei.

În altă ordine de idei, numeroase cercetări psihologice au fost destinate studiului *dimensiunilor secundare* ale personalității - dimensiuni care pot fi situate în modelul ierarhic al personalității la un nivel inferior dimensiunilor fundamentale, aparținând domeniului fațetelor / constituantelor acestora. Conform opiniei savanților [3], în dependență de nivelul de conștientizare, pornind de la nivelul superficial, conștient spre cel profund, inconștient, mai multe dimensiuni secundare pot fi evidențiate, cele care constituie obiectul prezentei cercetări fiind *perfecționismul și impulsivitatea*.

Noțiunea de *perfecționism* a apărut în psihologie relativ nu demult, însă a reușit să se impună printr-o largă problematică, fiind folosită din ce în ce mai mult. Astfel, perfecționismul, poate fi considerat atât ca o trăsătură de personalitate, o motivație, un comportament, cât și o maladie. Totodată, perfecționismul este caracterizat prin tendința de a stabili și a urmări realizarea unor standarde de performanță sau obiective personale foarte ridicate, însoțite și de alte caracteristici, precum o tendință puternică spre autocritică. Paul Hewitt și colaboratorii săi (1996) au considerat perfecționismul ca o nevoie de a fi sau de a părea perfect, persoanele perfecționiste fiind perseverente, minuțioase, organizate, care stabilesc norme ireale și au tendința de a se judeca pe ei înșiși, precum și pe cei din jurul lor. Or, cert este că de această trăsătură depinde eficiența activității și capacitatea de adaptare în situațiile de stres a personalității.

Conform lui Hewitt [12] perfecționismul are trei componente: orientat spre sine; orientat spre alții; perfecționismul social impus. În cea mai mare parte din studiile destinate perfecționismului, acesta este divizat în două categorii: perfecționismul funcțional, sănătos și cel patologic, nevrotic [2]. Perfecționismul funcțional (sănătos) este caracterizat prin sentimentul de libertate al individului de a fi mai mult sau mai puțin precis sau perfect în dependență de situație, chiar dacă are o atitudine și comportament perfecționist, cu standarde ridicate pentru el însuși. Atitudinea perfecționistă este preluată în scopul obținerii unei satisfacții personale și nu pentru a obține aprobarea altora sau pentru a evita niște consecințe negative. Obiectivele stabilite sînt realiste și accesibile, în urma realizării cărora persoana obține satisfacție și nu anxietate. În același timp, persoana este capabilă să recunoască și să accepte că poate face erori, nefiindu-i frică de critica celor din jur, fiind conștientă de valoarea sa personală, percepută ca fiind independentă de valoarea celor din jur.

Totodată, într-un șir de lucrări [2,4,8] este expusă legătura dintre perfecționism și disconfortul emoțional permanent, problemele interpersonale, neadaptarea, etc. Astfel, autorii consideră perfecționismul ca fiind o structură profundă a gândirii care se manifestă prin anumite comportamente sau emoții specifice. În așa mod, această structură cognitivă se poate manifesta atât într-un mod pozitiv, oferind motivația și energia necesară pentru atingerea scopurilor, cât și într-un mod negativ, prin apariția problemelor de anxietate, depresie sau surmenaj, astfel înrăutățind calitatea vieții. De mai multe ori, tendința spre perfecțiune duce la pierderea posibilității de relaxare, iar tensiunea permanentă duce la crize nervoase. În asemenea cazuri, perfecționistii reacționează bolnăvicios la orice critică, cu greu se acomodează în condiții noi, nu preferă să colaboreze cu cei din jurul lor, ci doar să concureze [8]. Ulterior, perfecționistii încep să simtă oboseală cronică, griji și disperare, probleme de sănătate cauzate de stres: dureri de cap, slăbiciune, acutizarea bolilor cronice. Din cauza tensiunii psihice în care se află în permanență persoana, se dezvoltă nevrozele. Cercetările științifice au demonstrat că printre perfecționisti sînt foarte multe persoane care suferă de anxietate și depresie [9]. Prin urmare, perfecționismul într-adevăr reprezintă o problemă a societății contemporane. O astfel de trăsătură de personalitate poate împiedica atât persoana care o deține, cât și persoanele care o înconjoară.

Un șir de cercetări actuale identifică legătura dintre tendința perfecționistă și nivelul înalt al responsabilității. În acest sens, responsabilitatea reprezintă realizarea controlului exterior și interior asupra îndeplinirii propriei activități, respectării regulilor și a normelor sociale [10]. Cercetătorii au divizat responsabilitatea în mai multe forme, în dependență de ce sau cine, pentru ce și cum persoana o are, avînd o structură ramificată, care include în sine componenta cognitivă, comportamentală și emoțională, astfel, identificîndu-se responsabilitatea optimă și responsabilitatea situativă. Tipul de responsabilitate optim arată dorința individului de a fi o persoană responsabilă înainte de începerea activității, adică responsabilitatea, în acest caz, este o caracteristică personală stabilă care se manifestă în toate sferile activității vieții individului. Tipul de responsabilitate situativ este opusul celui optim și se distinge prin absența mai multor parametri ai responsabilității, caracterizîndu-se prin prognozarea rezultatelor

activității, a consecințelor comportamentelor, tendința de a-i ajuta pe alții, etc. [11].

Evaluarea dimensională a personalității: abordări metodologice

Metodologia de evaluare din cadrul cercetării se raportează la stabilirea rolului dimensiunilor fundamentale în manifestarea perfecționismului și a responsabilității la diferite etape de vîrstă. În această ordine de idei, au fost selectate și adaptate probe relevante pentru identificarea specificului *dimensiunilor fundamentale* ale personalității și delimitarea particularităților manifestării dimensiunilor secundare - *perfecționism și responsabilitate*, pe de o parte și evaluarea diverselor categorii de vîrstă, adolescenți și tineri, antrenați în cercetare, pe de altă parte.

1. *Inventarul de personalitate Big five* [3] reprezintă unul dintre cele mai cunoscute instrumente ale modelului celor cinci factori (Big five). Chestionarul se bazează pe ideea că trăsăturile personalității sînt organizate ierarhic. El evaluează cinci dimensiuni fundamentale ale personalității: *extraversiunea, agreabilitatea, conștiința, neurotismul, deschiderea* și fațetele acestora. Scopul instrumentului este de a permite situarea individului în raport cu cele 5 dimensiuni de bază și de a rafina această analiză cu ajutorul fațetelor. *Extraversiunea* evaluează sociabilitatea și afectele pozitive, activismul și faptul de a fi sigur de sine. Cele 6 fațete ale acestei dimensiuni sînt: sociabilitatea, activismul, asertivitatea, căldura sufletească, căutarea senzațiilor și emoțiile pozitive. *Agreabilitatea* măsoară tendințele interpersonale, altruismul, încrederea și dorința de ai ajuta pe alții. Fațetele dimensiunii sînt: modestia, sensibilitatea, încrederea, altruismul, dreptatea, conformismul. *Conștiința* evaluează planificarea, organizarea și executarea sarcinilor. Fațetele acestei dimensiuni sînt: competiția, ordinea, sentimentul datoriei, reușita, autodisciplina și deliberarea. *Neurotismul* măsoară adaptarea sau stabilitatea emoțională și inadaptația sau neurotismul. Fațetele dimensiunii sînt: anxietatea, furia/dușmănia, timiditatea socială, depresia, impulsivitatea și vulnerabilitatea. *Deschiderea* evaluează curiozitatea intelectuală, imaginația, sensibilitatea estetică, atenția atribuită propriilor sentimente și atitudinile nondogmatice. Cele 6 fațete ale dimensiunii sînt: deschiderea către reverii, estetic, sentimente, acțiuni, idei și valori. Chestionarul conține afirmații pentru care subiectul își exprimă acordul sau dezacordul. De asemenea, sînt prezenți indicatori pentru a verifica tendința spre consimțire, tendința spre negare și tendința spre răspunsuri hazardate. Există forme de autoevaluare, forme de heteroevaluare și forme scurte.

2. *Scala multidimensională a perfecționismului* numită *scala standardelor personale* [3]. evaluează șase dimensiuni ale perfecționismului: *preocuparea de erori* care exprimă tendința de a interpreta eroarea ca un eșec și de a gândi că după un eșec respectul altora este pierdut, *standardele personale* care reflectă criteriile foarte înalte și importanța excesivă acordată standardelor în evaluarea propriei persoane; *așteptările și criticile parentale* care indică tendința de a crede că părinții aveau standarde înalte în raport cu subiectul; *dubiile privind acțiunile* care reflectă tendința de a gândi că proiectele/activitățile nu sînt niciodată finalizate; *organizarea* care indică importanța ordinii, organizării, preocupării de detalii.

3. *Chestionarul perfecționismului* [3] evaluează două tipuri de perfecționism: *perfecționismul funcțional* și *perfecționismul patologic*. Subiecții care demonstrează tendințe perfecționiste înalte asociate cu puține consecințe negative sînt perfecționiști funcționali, pe cînd subiecții care demonstrează tendințe perfecționiste înalte asociate cu multe consecințe negative sînt perfecționiști patologici. Chestionarul identifică trei scale independente: 1. *tendințele perfecționiste*, 2. *domeniile privind perfecționismul* care delimitează două aspecte: situațiile și domeniile în care subiectul este perfecționist și persoanele față de care subiectul este exigent și 3. *consecințele negative*. Totalul pentru fiecare scală se obține adîunînd notele obținute la itemii scalei respective. Rezultatul general al chestionarului este calculat multiplicînd rezultatul scalei *tendințe perfecționiste* (scala 1) cu rezultatul scalei *consecințele negative* (scala 3).

4. *Scala responsabilității* [3] evaluează credințele generale referitoare la responsabilitate. Scorul total este constituit din suma scorurilor fiecărui item.

Concluzii

În cercetare se urmărește scopul de a stabili rolul dimensiunilor fundamentale în manifestarea perfecționismului și a responsabilității la diferite etape de vîrstă. În cadrul cercetării sînt proiectate un șir de obiective generale, precum: analiza abordărilor existente și argumentarea necesității unei abordări extinse, integratoare a personalității; stabilirea relației dintre dimensiunile fundamentale și cele secundare ale personalității și delimitarea specificului de manifestare a lor la diferite etape de vîrstă; elaborarea și valorificarea unui Program de armonizare a personalității din perspectiva dezvoltării personale. Considerăm că studiul va furniza date importante referitoare la evaluarea nivelului perfecționismului și a

responsabilității, inclusiv prin prisma manifestării dimensiunilor fundamentale ale personalității. În context, se va stabili specificul dimensiunilor fundamentale ale personalității la diferite etape de vîrstă și influența acestora în dezvoltarea personalității. Subsidiar, se estimează ca în cadrul investigațiilor teoretice și aplicative, în urma experimentelor diagnostice realizate și a Programului de armonizare a personalității aplicat, se va contura o serie de recomandări, care vor permite transferul rezultatelor către practicieni, în vederea valorificării unor noi strategii de dezvoltare multidimensională a personalității.

Bibliografie:

1. Barbaranelli C. et all. 2003, A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood, Personality and Individual Differences n. 34, p 645-64.
2. Boivin I., Marchand A, Le perfectionnisme et les troubles anxieux, La revue quebecoise de psychologie, vol.17, nr.1, 1996, p.125-130.
3. Bouvard M. Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité, Masson, Paris, 2009, p 7-49, p. 151-233.
4. Crăciun B. Dimensiunile perfecționismului: implicații și intervenții psihologice, ProUniversitaria, București, 2014, p. 10-13.
5. Crăciun B., Dudău D. P. The relation between perfectionism, perfectionistic self-presentation and coping strategies in medical employees, procedia – Social and Behavioral Sciences 127 (2014) p. 509-513.
6. Platon C. Evaluarea personalității: dimensiuni fundamentale, Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5, 2017, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/22_p.143-148_Psihologie_105.pdf
7. Ларских М., Матюхина Н., Взаимосвязь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов, Universum: Психология и образование: электрон. Научн. Журн. 2015, №7 (17), www.7universum.com/ru/psy/archive/item/2370
8. Андраханова Н., Перфекционизм: нормальная патология или патологическая норма, Профессия – директор, 2009, №8, <http://psy.m-sk.ru/html/article.php?id=12>
9. Ильин Е. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень, СПб, Питер, 2011, p. 75-100.
10. Абульханова – Славская, Стратегия жизни, Издательство «Мысль», 1991, p. 58-66.
11. Дементий Л., Лейфрид Н., Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения, Вестник омского университета, №3, 2012, p. 289-295.
12. www.psylab.info/ Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта – Флетта.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ГОРОДЕ И СЕЛЕ

Жанна РАКУ, профессор, доктор хабилитат психологии
Молдавский Государственный Университет

***Abstract.** Te article is devoted to the review of the research of particularities of self-determination at adolescents from different environments. The modern adolescents in choosing their profession are focused on prestige and relevance. The adolescents are interest in professions such as information technology and social professions. The adolescents have a small interest in choosing professions associated with arts and nature. The research highlighted the differences in choosing professions at adolescents from urban and rural environment.*

В современных условиях происходит усиление интереса к психологическим аспектам проблемы профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте. Процесс выбора профессии для старшеклассников очень важен для последующей их успешной самореализации. Однако он обусловлен еще и практическим запросом общества, которое переживает этап экономических преобразований, происходящих в нашей стране. Поворот образования к профессиональному самоопределению в условиях школьного обучения поставил принципиальный вопрос всестороннем развитии личности школьника.

Системообразующим фактором становления личности в юношеском возрасте является

профессиональное самоопределение, понимаемое в психологии как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде. (Е.А. Климов)¹. Эффективность самоопределения старшеклассника в профессии зависит от характера психолого-педагогического сопровождения данного процесса, и управления им. Образовательное пространство и школа должны создать оптимальные условия для самостоятельного и осознанного выбора юношами будущей профессиональной деятельности.

Этап выбора профессии приходится на старший школьный возраст и потребность в самоопределении является основным моментом в социальной ситуации личностного развития. Существенный вклад в развитие теоретических основ профессионального самоопределения и профориентации внесли также исследователи как Е.А.Климов, Н.С. Пряжников², А.Д.Сазонов³, В.Д.Шадриков⁴ и др.

Цель нашего пилотажного исследования стало изучение особенностей профессионального самоопределения старшеклассников 9-х и 12-х классов городской и сельской школ юга Молдовы. В исследовании приняли 87 человек, из них первая группа состояла из 44 школьников 9 классов (14–15 лет), во вторую группу вошли 43 выпускника лицея (18 – 19 лет).

В исследовании использовались следующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А.Климова (ДДО) и тест на Типы интеллекта Г. Гарднера.

В продолжение представим результаты профессиональных предпочтений выпускников гимназий (город/село) по методике ДДО Климова Е.А. в табл. 1 и проанализируем их.

Таблица 1. Результаты профессиональных предпочтений учащихся 9-х классов (город/село) по методике ДДО Климова Е.А. (в %)

Профессиональная направленность	Место проживания	
	Город	Село
Человек-человек	23,5 %	25,8 %
Человек-знак	37,6 %	25,8 %
Человек-техника	14,4 %	22,6 %
Человек-природа	18,8 %	13 %
Человек - художественный образ	4,7 %	13 %

Анализ результатов показывает, что среди выпускников гимназии сельской школы доминируют предпочтения к таким типам профессии как «человек-человек» и «человек-знак» (по 25,8% исп.), а также 22,6% учащихся выбирают профессии «человек-техника». Однако отметим, что по 13% испытуемых остановили свой выбор на типах профессии «человек – художественный образ» и «человек природа». У 37,6 % выпускников городских гимназий преобладает выбор профессии типа «человек-знак» и для 23,5% учащихся интересной представляется профессия типа «человек-человек», а 22,6% учащихся выбирают профессии типа «человек-техника». Однако отметим, что выявлена интересная закономерность, что для 18,8% городских школьников характерен выбор типа профессии «человек природа» и для 14,4% школьников – «человек-техника». В исследовании получены низкие показатели выбора учащимися типа профессии «человек - художественный образ» (4,7 % исп.).

Так, полученные данные подтверждают и результаты других исследователей о том, что современные школьники тяготеют к современным профессиям, связанным с информационными технологиями и техникой. Вместе с тем, по-прежнему популярными среди выпускников гимназий являются социальные профессии. Однако творческие профессии не всегда оцениваются школьниками по достоинству и пользуются популярностью.

В продолжение в табл. 2 представим и проанализируем результаты профессиональных предпочтений выпускников лицеев (город/село).

¹ Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Издательство: Академия, 2004. 304 с.

² Пряжников Н.С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2002. 400с.

³ Профессиональная ориентация учащихся. Под ред. А.Д. Сазонова. М.: Просвещение, 2001. 219 с.

⁴ Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.

Таблица 2. Результаты профессиональных предпочтений старшеклассников (город/село) по методике ДДО Климова Е.А. (в %)

Профессиональная направленность	Место проживания	
	Город	Село
Человек-человек	21 %	46,8 %
Человек-знак	42 %	15,8 %
Человек-техника	33,6 %	5,2 %
Человек-природа	4 %	20,8 %
Человек - художественный образ	8,4 %	10,4 %

Анализ результатов показывает, что ситуация выбора профессии среди выпускников лицеев приобретает несколько иные закономерности. Так, примерно половина городских старшеклассников (42% исп.) тяготеют к типу профессии «человек-знак». На втором и третьем местах типы профессий «человек – техника» и «человек-человек», которые выбирают и предпочитают, соответственно, 33,6 % и 21% учащихся. Особо отметим, что такие сферы как творческие профессии и связанные с природой старшеклассники выбирают в последнюю очередь. Так, соответственно, 8,4 % испытуемых интересны типы профессий «человек - художественный образ», 4 % исп. – «человек-природа».

В сравнении представим предпочтения профессиональных сфер у старшеклассников из сельской местности. Примерно половина выпускников лицеев планируют связать будущее с социальными профессиями (46,8% исп.). На втором месте профессии, связанные с природой, так их выбирают 20,8% старшеклассников. Отметим, что такие профессии как «человек-знак» и «человек – художественный образ» предпочитают соответственно, 15,8% и 10,4 % испытуемых, а также только 5,2 % учащихся выбирают профессии типа «человек-техника».

Следующая методика, которая применялась в исследовании – это «Типы интеллекта» Г.Гарднера. Она была предназначена для определения преобладающего типа интеллекта школьника и выбора направленности деятельности, в соответствии с ним.

Таблица 3. Результаты учащихся 9-х классов по методике «Типа интеллекта» Г.Гарднера

Типы интеллекта	Место проживания	
	Город	Село
Математико-логический	42 %	26 %
Визуально-пространственный	9 %	9 %
Межличностный	27 %	22 %
Лингвистический	14 %	13 %
Музыкальный	4 %	4 %
Кинестетический	4 %	9 %
Внутриличностный	-	17 %

Ниже проанализируем полученные результаты. Представим данные по распределению городских школьников в связи с их направленностью на сферы деятельности с учетом интеллектуальных способностей. Согласно полученным результатам по типам интеллекта испытуемые распределились следующим образом: математико-логический тип – 42% учащихся; межличностный – 27% учащихся; лингвистический тип – 14% испытуемых; визуально-пространственный тип интеллекта – 9% учащихся. Меньше всего, т.е. по 4% выпускников городской гимназии обладают музыкальным и кинестетическим типами интеллекта.

Согласно полученным данным у выпускников сельской гимназии типы интеллекта распределились следующим образом: математико-логический – у 26% учащихся; межличностный – у 22% испытуемых; внутриличностный - у 17%, лингвистический тип характерен для 13% учащихся. Особо отметим, что кинестетический и визуально-пространственный типы выявлены, соответственно, по 9% испытуемых и меньше всего 4% школьников выявлены с музыкальным типом интеллекта.

Для испытуемых городского лицея мы изучали, как влияет тип интеллекта с выбором ими профиля класса (гуманитарный и реальный). В таблице 4 представлены результаты

испытуемых по методике «Типа интеллекта» Г.Гарднера.

Таблица 4. Результаты выпускников лицеев по методике «Типа интеллекта» Г.Гарднера

Тип интеллекта	Профили классов	
	Гуманитарный	Реальный
Математико-логический	32 %	34 %
Визуально-пространственный	6 %	18 %
Межличностный	36 %	13 %
Лингвистический	26 %	13 %
		22 %

Анализ полученных данных, выявил следующие закономерности. Так, по типам интеллекта в гуманитарном классе старшеклассники распределились следующим образом: математико-логический тип характерен для 31% учащихся; межличностный тип выявлен у 36% лицеистов; лингвистический тип интеллекта – у 26% испытуемых и визуально-пространственный тип характерен всего для 5% учащихся. В продолжение проанализируем результаты распределения испытуемых по типам интеллекта в реальном классе: математико-логический тип интеллекта характерен для 34 % школьников; кинестетический тип интеллекта выявлен у 22 % лицеистов, визуально-пространственный – у 18% учащихся, межличностный и лингвистический типы интеллекта, соответственно по 13% испытуемых.

Наряду с полученными количественными данными, мы выявили, что учащиеся профильных классов лицейского цикла образования более мотивированы в определении профессионального пути и склонны к продолжению образования, чем учащиеся из сельской школы.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы. Старшеклассники не всегда испытывают трудности в профессиональном самоопределении. Особо отметим, что на их самоопределение, в основном, влияет мнение родителей. Так, в нашем исследовании установлено, что большинство старшеклассников определилось с выбором профессии. Выпускники лицеев планируют продолжать свое образование в университете. Главными трендовыми сферами профессиональной деятельности становятся информационные технологии и социальные профессии. Вместе с тем, подчеркнем, что для старшеклассников важной и необходимой является психологическая помощь при профессиональном самоопределении. Она может быть направлена на своевременное выявление задатков и интересов школьников, а также их ориентация на выбор профессии с учетом наилучшего применения своих способностей.

ROLUL ATITUDINILOR PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIE

Corina LUNGU,
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Abstract. *This article reveals essential ideas about pedagogical attitudes specific to the teacher, which contributes to the continuous improvement of the educational activity designed and realized both in school and extra-school environments. The author highlights the content of the pedagogical attitude, aspects that ensure its directional function, dimensions that reflect its characteristics and other defining components.*

Cuvinte-cheie: *educație, atitudine, atitudine pedagogică, aptitudini pedagogice, competențe pedagogice, stil pedagogic.*

E știut faptul că prin educație se dorește dezvoltarea conștientă a potențialului biopsihic al omului și formarea unui tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și de perspectiva societății.

În acest context, Platon definea educația ca fiind „arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta *aptitudinile* native pentru virtute ale acelor care dispun de ele.” Pedagogul român Constantin Narly, consideră că educația este „un fapt social și individual în același timp”. Florin Georgescu considera

că „educația este prima activitate creatoare neproducătoare de bunuri de consum, cunoscută de istorie” (Florin Georgescu, 1970). Sociologul francez Émile Durkheim considera că educația este o acțiune „exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială”, are ca obiect să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale.¹

Unele *caracteristici* esențiale ale educației sunt: pune accent pe oameni, urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor, este orientată predominant spre pregătirea pentru viață, are în vedere, cu precădere, întrebări asupra existenței, vizează cu precădere dezvoltarea unei stări sau a unei structuri atinse, finalitatea în educație îmbină viziunea pe termen scurt cu cea pe termen lung.

În această ordine de idei, preocupările intense ale specialiștilor din domeniul educației, în special din a doua jumătate a secolului al XX-lea, s-au concretizat în găsirea unor noi soluții la provocările apărute în fața școlii de: dificultățile la învățătură, atitudini și comportamente problematice, clasele incluzive, absentism, abandon școlar ș.a. Implicite, au generat: preocupări pentru a găsi formule noi de solidaritate umană, căi de prospectare a unor strategii eficiente pentru stimularea progresului la toți elevii, mai ales la cei supradotați, modernizarea învățământului și a cadrelor didactice.

În ultimii zece ani ai secolului al XXI-lea, prin perfecționarea tehnologiei informațiilor și a comunicațiilor, prin dotarea școlilor și prin înnoirea conținuturilor, ca principal factor exponențial al procesului de învățământ, profesorul modern reunește o serie de *competențe, calități și roluri*.

Noțiunea de *profesor* este asociată în minte, pentru fiecare dintre noi, cu „portretul unei anumite persoane care întruhidează tot ceea ce credem noi că reprezintă modelul de dascăl”, sau cu o serie „de trăsături, selectată din mulțimea de exemple oferită pe timpul anilor de școală”.²

Necesitatea de a transforma meseria de dascăl în *profesia de cadru didactic*, a fost impusă de faptul că la nivelul fiecărui stat, educația reprezintă o prioritate națională, care are ca obiectiv principal elaborarea unei politici educaționale, în baza căreia este făcută pregătirea pentru viață, la orice vârstă, a ființelor omenești. Activitatea educațională este complexă, adaptată, orientată, dinamică și flexibilă, pentru a stimula idealul fiecărei ființe umane, exprimat prin „a fi și a deveni”, concis: realizează pregătirea omului ca element activ al vieții sociale.

Prin urmare, activitatea didactică a profesorului modern trebuie să depășească evidențierea unor *calități personale* ale acestuia, apreciate prin terminii de: *vocație, talent, măiestrie*, prin faptul că presupune însușirea unui sistem complex de *cunoștințe teoretice, formarea unor deprinderi, abilități, competențe, calități și asumarea unor roluri*, într-o manieră riguroasă și controlată, ceea ce reprezintă profesionalismul său.

Din această perspectivă, psihologul Gordon Allport³ a considerat faptul că personalitatea nu este un conglomerat de trăsături, ci o structură complexă și organizată alcătuită pe lângă trăsături comune și de dispoziții personale.

Astfel, de-a lungul timpului, specialiștii au încercat să contureze modelul *profesorului ideal*, prin care să prezinte într-o manieră sintetică totalitatea trăsăturilor și a calităților personale, necesare unui bun specialist. A fost subliniat faptul că, pe lângă caracterul înnăscut și dobândit al cadrului didactic, este necesară și *dobândirea unui sistem complex de competențe*, care să facă posibilă obținerea de plus valoare în activitatea sa de predare-învățare.

Cel mai frecvent aplicat criteriu de stabilire a modelului profesorului ideal este cel de *eficiență* în activitatea de predare-învățare, definită în termeni de *conduită așteptată și realizată de către elevi*. Principala calitate a acestui model, din punct de vedere structural, a fost considerată compatibilitatea dintre *vocația pedagogică* și a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini. Vocația pedagogică presupune: iubire pedagogică, certitudinea valorilor social-culturale, conștiința responsabilității față de copii, față de țară și față de umanitate, în general. Alte *însușiri* ale profesorului ideal sunt de ordin: fizic (sănătatea, integritatea fizică, prezența agreabilă, ținuta decentă), intelectual (inteligenta, spiritul de observație, memoria bună, imaginația bogată), *afectiv* (empatia, generozitatea, pasiunea, entuziasmul), *volitiv* (fermitatea, perseverența, consecvența, răbdarea), moral (modestia, onestitatea, corectitudinea) etc.

Așadar, și formarea/dezvoltarea *atitudinilor* joacă un rol esențial în eficientizarea activității

¹ Apud <https://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bie>

² Cucos, C. (coordonator) – Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2009.

³ Allport, G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.

didactice. Or, după cum susține autorul J.Keller, succesul tău în viață începe și se termină cu atitudinea pe care o ai.¹

În exemplele ce urmează², sunt ilustrate câteva diferențe dintre o atitudine pozitivă și o atitudine negativă:

- Persoana cu o atitudine negativă gândește: NU POT.
- Persoana cu o atitudine pozitivă gândește: POT.
- Persoana cu o atitudine negativă se axează pe PROBLEME.
- Persoana cu o atitudine pozitivă se concentrează pe SOLUȚII.
- Persoana cu o atitudine negativă le găsește celorlalți nenumărate DEFECTE.
- Persoana cu o atitudine pozitivă caută aspectele POZITIVE ale celorlalți.
- Persoana cu o atitudine negativă se concentrează pe LIPSURI.
- Persoana cu o atitudine pozitivă este recunoscătoare pentru CE ARE.
- Persoana cu o atitudine negativă va vedea întotdeauna OBSTACOLELE.
- Persoana cu o atitudine pozitivă va vedea întotdeauna OPORTUNITĂȚILE.

În acest context, se înscriu și **atitudinile pedagogice**, care reprezintă un ansamblu de însușiri stabilizate la nivelul structurii personalității ce marchează o anumită poziție angajată *cognitiv, afectiv, motivational și caracterial* în raport cu activitatea de educație proiectată și realizată în diferite contexte instituționale și noninstituționale.

În plan psihologic, atitudinea pedagogică definește o stare de spirit sau o dispoziție interioară dobândită de o persoană în relațiile sale cu sine și cu mediul exterior,³ în plan social - o modalitate relativă constantă de raportare a personalității umane la realitatea culturală, economică, politică, religioasă etc. din perspectiva semnificațiilor educaționale angajate direct sau/și indirect.

Funcția direcțională a atitudinii pedagogice asigură: orientarea valorică a proceselor cognitive specific personalității educatorului (atitudini cognitive bazate pe: cunoaștere empirică-logică; raționament deductive-analitic; operații dispozițiilor profunde ale personalității educatorului (atitudini afective, atitudini motivationale); raportarea stării de spirit a personalității educatorului la anumite valori sociale (atitudini caracteriale fata de învățare, perfecționare, politica educației, reforma educației etc).

În viziunea lui De Landsheere, G., *continutul atitudinii pedagogice* valorifică următoarele dimensiuni generale, de natură psihosocială⁴: a) direcția de acțiune, care presupune adeziunea sau neadeziunea (cognitivă, afectivă, motivațională, caracterială) explicită față de anumite valori sau "actori" implicați în activitatea de educație; b) gradul de implicare (cognitivă, afectivă, motivațională, caracterială), care susține desfășurarea în timp și spațiu a activității de educație; c) intensitatea (cognitivă, afectivă, motivațională, caracterială) angajată de subiect (cadru didactic) în proiectarea și realizarea activității de educație. d) coerența acțiunii susținută - cognitiv, afectiv, motivational, caracterial - la nivelul corelației optime dintre opiniile exprimate și comportamentul asumat; e) forța de persuasiune - cognitivă, afectivă, motivațională, caracterială - care influențează conduita reală a subiectului și a obiectului educației pe tot parcursul desfășurării activității de educație.

Caracteristicile atitudinii pedagogice a cadrului didactic reflectă dimensiunile psihosociale evocate, concentrate la nivelul următoarelor note esențiale: stabilitate și pregnanță angajate în plan caracterial; valorificare afectivă pozitivă, dominantă în raporturile realizate cu comunitatea școlară și cu comunitatea educativă locală; direcționare motivațională internă, centrată spre autorealizare, autoperfecționare, autodepășire a performanțelor realizate; proiectare creativă a activității cognitive la parametri de inventivitate și de inovație didactică și socială, semnificativă la scara întregului proces de învățământ.⁵

În corelație cu aceste fenomene, atitudinile pedagogice specifice cadrului didactic contribuie la perfecționarea continuă a activității educaționale proiectată și realizată în mediul școlar și extrascolar. Ele sunt definatorii pentru structurarea personalității acestuia în măsura în care intervin efectiv ca: atitudini față de societate în general; atitudini față de valorile culturale (științifice, tehnologice, politice, economice,

¹ Keller, J. Atitudinea este totul, https://www.academia.edu/7983189/Atitudinea_este_totul_-_Jeff_Keller, p.30.

² Apud Keller, J. Atitudinea este totul, https://www.academia.edu/7983189/Atitudinea_este_totul_-_Jeff_Keller, p.27.

³ Legendre, R. Dictionnaire actuel de l'éducation.

⁴ De Landsheere, G. L'éducation et la formation: science et pratique. Presses Universitaires de France, 1992. 734 p. ISSN 1158-6028

⁵ Cristea, S. https://www.academia.edu/36303246/Sorin_Cristea_-_dictionar_de_termeni_pedagogici; Cristea, S., Dictionar enciclopedic de pedagogie. Volumul I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015, 831 p. ISBN: 9786066832953

filosofice, religioase etc); atitudini față de valorile educației (intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice); atitudini față de activitatea de învățare; atitudini față de activitatea de muncă și creație; atitudini față de comunitatea profesională; atitudini față de elev; atitudini față de familie; atitudini față de comunitatea educativă locală.

Reieșind din expunerea acestor aspecte, putem constata un lucru foarte important pentru educație și anume faptul că atitudinea pedagogică, în mod obligatoriu, va corela cu **competențele cadrului didactic**.

Unii cercetători constată despre *competențele profesorului eficient* următoarele:

- stabilește cu claritate obiectivele educative pe care urmează să le realizeze cu elevii;
- le prezintă elevilor cele mai înalte performanțe de atins;
- identifică și concepe activitățile de învățare care sunt relevante pentru viața cotidiană;
- manifestă preocuparea de a se adapta diversității elevilor;
- creează și menține în sala de clasă un climat de lucru favorabil învățării;
- încurajează interacțiunea socială în clasă;
- le oferă elevilor o structură de lucru de natură să le ghideze eforturile de învățare;
- facilitează prelucrarea/procesarea informațiilor de către elevi prin folosirea diverselor metode și strategii didactice;
- dezvoltă capacitățile de esențializare a informațiilor de către elevi;
- stimulează dezvoltarea intelectuală a elevilor prin structurarea sarcinilor de învățare, prin antrenarea lor în diverse situații de lucru cu informațiile;
- realizează o permanentă monitorizare a progresului elevilor în îndeplinirea obiectivelor propuse.

La nivelul de *profesor performant*, se ajunge după parcurgerea mai multor niveluri cu etape evolutive ale perfecționării, cum ar fi:

- nivelul deprinderilor de lucru singulare (care coincide cu perioada de formare inițială a viitorilor profesori, caracterizată prin prezența unor capacități care asigură realizarea unor sarcini de lucru punctuale cu elevii);
- nivelul reproducerii unor scheme de acțiune propuse de diverse instrumente de lucru;
- nivelul competenței pedagogice propriu-zise, când profesorul este capabil să preia, să adapteze și să aplice creativ diverse metode, în funcție de context.

În așa fel, nivelul de performanță la care formarea și dezvoltarea unui cadru didactic ajunge, se poate considera **competență pedagogică**, reprezentând diferiți algoritmi metodici, preexistenți, de realizare a unor sarcini de lucru, care sunt selectați, combinați și puși în aplicare în funcție de modificările contextului instituțional în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă cu elevii.

Competența pedagogică a unui cadru didactic se poate evalua prin: testarea aptitudinilor de predare; aprecierea deprinderilor de predare; aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în conducerea unor activități de învățare ale unui grup de elevi; aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, adaptabilitatea la situații noi și curba efortului personal.

Dacă ar fi să sintetizăm, competența pedagogică a unui cadru didactic poate fi analizată doar în strânsă legătură cu cea de **aptitudine pedagogică**, prin care se asigură dobândirea de noi capacități, cunoștințe, priceperi, deprinderi, fiind componenta funcțional-operativă, specială, a personalității, dependentă de experiența pedagogică a persoanei.

Aptitudinile pedagogice, ca componentă a măiestriei profesionale, presupun prezența la cadrul didactic a mai multor calități: să fie bun organizator al propriei comunicări și al lucrului cu elevii, comunicabil, sociabil, dinamic, receptiv, creativ ș.a, având menirea de a-i permite profesorului să se includă mai ușor, activ și cu plăcere, satisfacție în activitatea profesională și mai ușor să se perfecționeze, fiind deosebit de productiv în activitatea profesională. Profesorul cu aptitudini deosebite se perfecționează mai repede, fiind mai iscusit, mai flexibil, cumpătat în diferite situații ale activității profesionale.

Cercetătorul Marcus S. avansează ideea că prima formă de manifestare a aptitudinii pedagogice se refera la predare și evaluare, a doua la eficiența în relațiile cu elevii.¹

R.Dottrens,² în șirul de *indicatori ai aptitudinii pedagogice* menționează: echilibrul, curiozitatea, spiritul de observație, simțul critic, luciditatea, tinerețea spirituală, bunavoința, autoritatea firească.

Structural, aptitudinea pedagogică are trei componente, care vizează domeniile: *cognitiv, organizatoric și comunicativ* și care presupune, în același timp, existența subcomponentelor: spiritul de

¹Marcus S. Competența didactică. București: All, 1999. 173p.

²Dottrens R. Institutori ieri. Educatori mâine. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

observație pedagogică, imaginația pedagogică, exigența, tactul pedagogic, atenția distributivă, spiritul organizatoric, creativitatea în plan pedagogic.

În această ordine de idei, se înscrie și *stilul pedagogic*, prin care se înțelege comportamentul cadrului didactic, sub toate aspectele, în procesul educativ, mai exact, este expresia originalității fiecărui educator (incluzând și părinții elevilor), a modului său aparte de a fi, a culturii sale pedagogice, a unor concepții, opinii și mentalități.

Comisia Europeană, de exemplu, a elaborat, în ultimii ani, o serie de documente prin care sistemele educaționale din statele membre să adopte strategii referitoare la învățarea (formarea, educarea) permanentă în cadrul unor programe, cum ar fi: Comenius și eTwinning, din cadrul amplului program „Lifelong Learning Programme”, în care sunt incluse din anul 2007. Dintre obiectivele pe care aceste strategii ar trebui să le realizeze, fac parte:

- 1) creșterea calității și a eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în U.E.;
- 2) facilitarea accesului tuturor cadrelor didactice în sistemele educaționale și de formare profesională;
- 3) deschiderea sistemelor educaționale și de formare profesională, la nivel european și mondial.

Cea mai importantă variabilă potrivit căreia promovarea unui stil adecvat în activitatea instructiv-educativ-formativă a unui cadru didactic este personalitatea acestuia, prin ale cărei caracteristici are posibilitatea să-și moduleze comportamentul în diferite situații specifice, eficientizarea lor favorizând dezvoltarea unor competențe multiple și a unor atitudini.

Analizând prin prisma finalităților, specialiștii psihopedagogi au subliniat faptul că stilul cel mai potrivit este *stilul centrat pe elev*, concretizat pe: nevoile, trebuințele și dorințele acestuia, situație în care, profesorul devine:

- pedagog care nu impune informații științifice, idei, opinii, ci care adoptă o manieră nondirectivă, diferențiată, individualizată în realizarea demersului de predare-învățare;
- proiectant, tutore, manager, moderator, organizator, persoană care proiectează, simulează, organizează, orientează, reglează și ameliorează activitatea de cunoaștere desfășurată de elevi;
- mediator al învățării, facilitând legătura dintre cunoaștere și acțiune;
- partener al elevului într-o relație educațională interactivă;
- coordonator, consilier al elevilor în munca lor personală, în orientarea lor legată de utilizarea timpului de lucru, de folosirea optimă a materialelor, a mijloacelor;
- valorizator al schimburilor intelectuale și verbale realizate în cadrul instruirii;
- persoană resursă pentru organizarea și derularea activităților propuse de/pentru elevi;
- transmițător de informații, de atitudini, principii;
- agent, autor și autor în derularea demersurilor educative;
- evaluator, care pune în practică metode, tehnici de evaluare și care încurajează, susține eforturile de învățare ale elevilor.

În concluzie, menționăm că atitudinile pedagogice în educație sunt semnificative și anevoios de format/dezvoltat (în deosebi componenta afectivă și cea volitivă), deoarece trebuie proiectate în dependență de: personalitatea cadrelor didactice, stilurile de activitate ale acestora, finalitățile în activitățile educaționale, competențele pedagogice ale profesorului eficient/performant și aptitudinile pedagogice.

Aceasta s-ar înscrie în ideea că educația este o cultură a caracterului, o obișnuință contra naturii, dar și singura care-i distinge pe oameni.

STANDARDE DE CALITATE PRIVIND REALIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIEI TIMPURI

Veronica CLICHICI, doctor în științe pedagogice
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. This article presents the issue of the "Quality Standards on the Early Education Process" research. The necessity of these standards is effective for the early education system of the Republic of Moldova which aims at the holistic development of the child through the professional training of the teaching staff. Thus, current Child Education and Development Standards up to 7 years of age are in line with the Curriculum for Early Learning.

Keywords: *child, early education, learning and development standards, curriculum, model, process, professional skills.*

Fiecare *copil* merită să aibă un început bun în viață. În primii ani, dezvoltarea lui (fizică, intelectuală și afectivă) are un ritm rapid și este dependentă atât de condițiile în care trăiește, de experiențele pe care le are, cât și de părinții / adulții care îl îngrijesc.

Conceptul de *standard în educația timpurie*¹ reflectă un cadru de referință privind așteptările despre ceea ce ar fi necesar copiilor să știe și să facă. Ele au menirea de a orienta actorii actului educațional în creșterea și dezvoltarea copiilor de la naștere până la intrarea în școală, atât în mediul familial, cât și în cadrul altor instituții de educație timpurie.

În baza *Cadrului de referință al educației timpurii*² s-a realizat reactualizarea următoarelor documente: *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* și *Curriculumul pentru educație timpurie*³.

Actualul document de politici educaționale *SÎDC* (2018) prezintă varianta revizuită/dezvoltată a *SÎDC* din 2010⁴. Această revizuire a fost efectuată pentru⁵:

- ✓ racordarea *SÎDC* la cerințele societății actuale;
- ✓ asigurarea unei treceri armonioase de la o vârstă la alta;
- ✓ acoperirea tuturor domeniilor de activitate;
- ✓ promovarea valorilor naționale și internaționale;
- ✓ respectarea diversității etnoculturale.

Necesitatea acestor standarde sunt eficiente pentru Sistemul Educației Timpurii din Republica Moldova care vizează dezvoltarea holistică a copilului prin pregătirea profesională a cadrelor didactice.





Documentul *SÎDC* este destinat cadrelor didactice, părinților și adulților care participă la creșterea, dezvoltarea și educația copiilor și informează despre premisele de dezvoltare a copilului în perioada antepreșcolară și preșcolară.

Standardele reflectă finalitățile acțiunilor actorilor educaționali și-i orientează spre îmbunătățirea practicilor educaționale în acord cu specificul dezvoltării copilului în această perioadă a vieții, abordând în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui.

Ce promovează Standardele în educația timpurie? unicitatea copilului; caracterul global și integrat al dezvoltării lui; rolul activ al copilului în construcția sinelui și a propriei învățări; importanța respectării drepturilor fundamentale ale copilului; rolul fundamental al adultului în îngrijirea, creșterea, dezvoltarea și educația copilului în perioada timpurie.

Standardele de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere la 7 ani se adresează tuturor copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 7 ani. Orice demers educațional necesită să aibă o finalitate. Standardele de învățare și dezvoltare în educația timpurie definesc aceste finalități cu caracter general. Întrucât există diferențe individuale importante între ritmurile de dezvoltare ale copiilor, aceste standarde sunt flexibile, permițând mici variații de la copil la copil. În acest sens, cadrele didactice, părinții necesită să-și cultive această responsabilitate educativă și să întreprindă măsuri pentru a sprijini educația copilului.

Din perspectiva abordării holistice *SÎDC* vizează domeniile de dezvoltare ale copilului:

-  *Domeniul dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății;*
-  *Domeniul dezvoltarea personală, emoțională și socială;*
-  *Domeniul dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii;*
-  *Domeniul dezvoltarea cognitivă.*

Structura *SÎDC* este reprezentată în **figura 1** pentru fiecare domeniu de dezvoltare în particular. De asemenea, pentru fiecare indicator sunt sugerate practici de sprijin pe care adultul le poate utiliza pentru a

¹ *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani.* /coord.: V.Guțu, M.Vrânceanu [et. al.]; aut. M. Pavlenco [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018, p. 5.

² *Cadrul de referință al educației timpurii.* /coord.: V.Guțu [et. al.]; aut. V.Clichici, L.Ciobanu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018.

³ *Curriculum pentru educația timpurie* /coord.: V.Guțu [et. al.]; aut. M. Pavlenco, L.Mocanu, V.Clichici [et. al.], aprobat CNC, MECC, 01 noiembrie 2018. Chișinău: Lyceum, 2019.

⁴ *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copil de la naștere până la 7ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie.* Vărtosu L., Pânzari A., Velișco N. [et al.]. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2013.

⁵ Vasian T., [et al.]. *Aspecte ale politicilor educaționale în educația timpurie.* Studiu analitic. Chișinău: IȘE, 2018.

sprijini atingerea așteptărilor formulate prin standard. Indicatorii au menirea de a acoperi întregul standard, iar, la rândul său, toate standardele acoperă complet întregul domeniu de dezvoltare.



Figura 1. *Structura SÎDC*

Toate domeniile de dezvoltare sunt interconținonate, adică dezvoltarea unui domeniu favorizează dezvoltarea copilului într-un alt domeniu, iar experiențele de învățare sunt cu atât mai semnificative pentru progresul copilului, cu cât ele se adresează simultan tuturor domeniilor dezvoltării. Ritmul dezvoltării fiecărui domeniu este diferit de la copil la copil.

Pentru cadrele didactice, standardele reprezintă un punct de referință în organizarea și proiectarea activităților din instituțiile de educație timpurie (a se vedea *figura 2*). Astfel, domeniile de dezvoltare din *SÎDC* își găsesc corespondența în domeniile de activitate: *Sănătate și motricitate; Eu, familia și societatea; Limaj și comunicare; Științe și tehnologii; Arte*, stabilite în *Curriculum pentru educație timpurie*, care servesc la atingerea indicatorilor dezvoltării copilului.

Fiecare cadru didactic¹, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale competențelor, precum și demersul dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri continue.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din instituția de educație timpurie² se aplică de către:

¹ *Codul Educației al Republicii Moldova*, art. 53, p. 3-6. (nr. 152 din 17.07.2014).

² *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copil de la naștere până la 7ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Vărtosu L., Pânzari A., Velișco N. [et al.]. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2013.

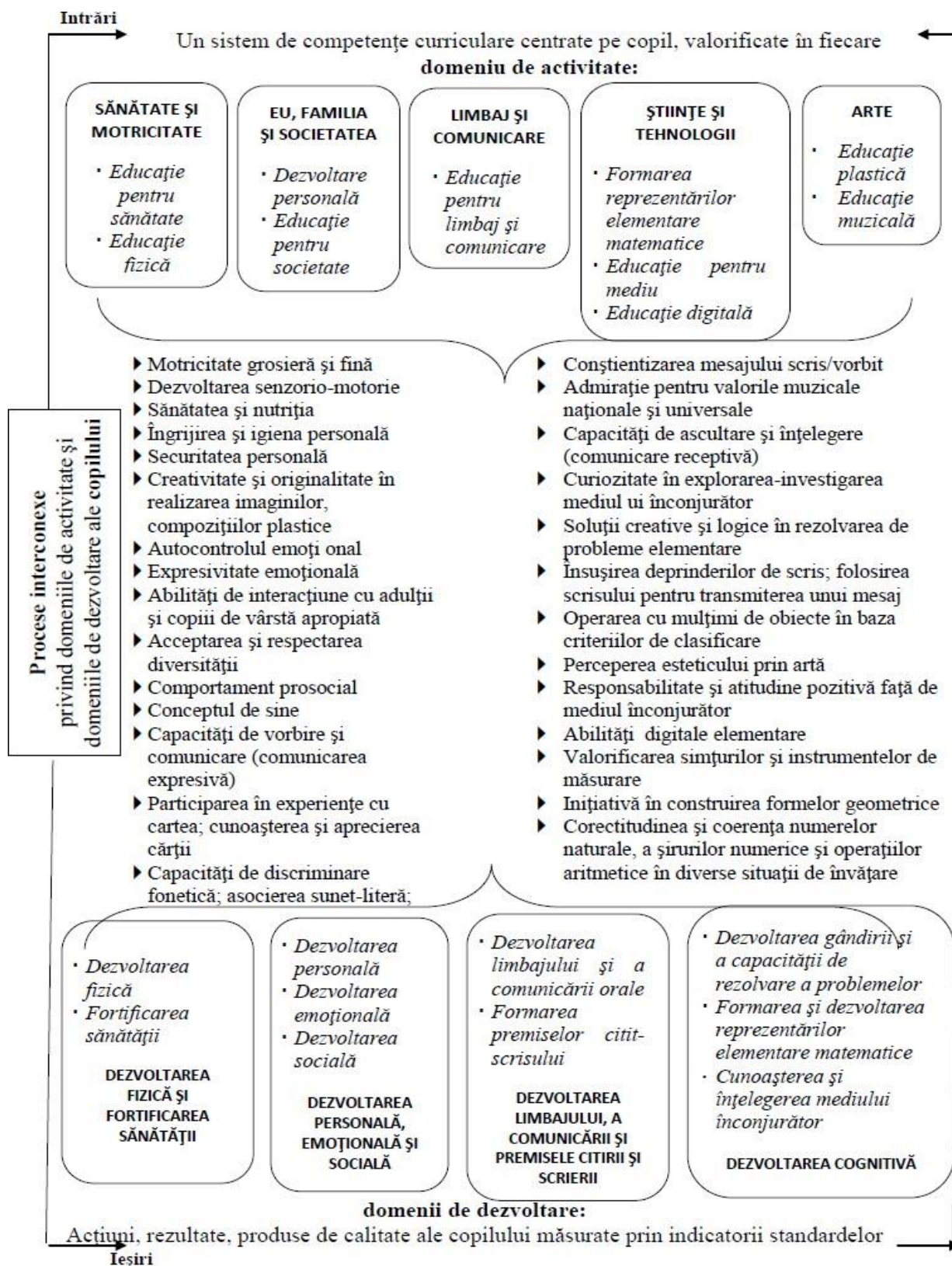


Figura 2. Modelul corelării domeniilor de activitate și domeniilor de dezvoltare a copilului în procesul educației timpurii

- cadrele didactice, pentru autoevaluarea competențelor profesionale (autoevaluarea activității, elaborarea planurilor individuale de dezvoltare profesională);

- *managerii IET*- evaluarea individuală și la nivel de instituție a cadrelor didactice;
- *metodiști* – observarea cadrelor didactice și sprijinirea dezvoltării lor profesionale;
- *furnizorii de formare inițială și continuă* a cadrelor didactice pentru educația timpurie;
- *factorii de decizie* din domeniul educației și formularea de politici educaționale în domeniul educației timpurii.

Standardele profesionale ale cadrelor didactice din domeniul educației timpurii au avut ca principal reper *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. Pentru a răspunde cerințelor necesare asigurării tuturor condițiilor pentru învățarea și dezvoltarea deplină a copilului, prevăzute prin standardele de învățare și dezvoltare, cadrul didactic trebuie să dețină un ansamblu larg de competențe ce pornesc de la modul în care gândește despre copil, copilărie și educația copilului mic, modul în care acționează și interacționează atât cu copilul cât și cu familia acestuia, până la competențele de ordin didactic ce țin de organizarea mediului educațional, de strategiile de învățare și evaluare utilizate.

Domeniile de competențe profesionale¹, rămân în continuare actuale în procesul educației timpurii, pentru că ele se realizează din perspectiva *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere la 7 ani*:

A. Concepția despre copil și educație timpurie - acest domeniu se referă la concepția pedagogică, pregătirea de ordin teoretic a cadrului didactic în privința educației timpurii, care se reflectă în practicile didactice cotidiene. Prin acest domeniu este conturată concepția despre educație centrată pe copil a cadrului didactic susținută prin practici de: individualizare a învățării, abordare integrată a dezvoltării copilului, respectare a specificului învățării în perioada timpurie, incluziune socială.

B. Planificarea învățării - acest domeniu se referă la competențele de planificare a activităților de învățare ale cadrului didactic în strânsă corelație cu perspectiva pedagogică promovată prin standardele formulate la domeniul A.

C. Organizarea învățării - vizează competențele de organizare a procesului de învățare ale cadrului didactic prin care acesta corelează obiectivele curriculare cu strategiile didactice și mediul de învățare în strânsă corespondență cu nevoile individuale ale copilului.

D. Evaluarea învățării - vizează competențele de evaluare ale cadrului didactic. Aceste competențe promovează principiile evaluării autentice care se bazează pe utilizarea unor strategii alternative de evaluare: observarea copilului și înregistrarea datelor privind progresele înregistrate de copil, utilizarea portofoliului individual al copilului, feedback-ul pozitiv, utilizarea mai multor surse de informație și contexte pentru aprecierea performanțelor copilului, autoevaluarea.

E. Dezvoltare profesională vizează competențele de autorefecție, autoevaluare și management al carierei profesionale. Standardele privind acest domeniu pun accent pe capacitatea cadrului didactic de a utiliza și a gestiona resursele pe care le are la dispoziție (materiale și literatură de specialitate, cursuri de formare continuă, expertiza altor specialiști, rezultatele propriei activități) pentru a-și îmbunătăți permanent performanțele profesionale.

F. Parteneriatul cu familia vizează competențele de comunicare și cooperare ale cadrului didactic cu familia copilului, considerat primul educator al copilului. Acest domeniu reflectă necesitatea construirii de către cadrul didactic, prin diferite modalități, a unui parteneriat durabil și eficient.

Prin urmare, procesul de autoevaluare a cadrului didactic în baza standardelor este unul continuu, anumite competențe manifestate bine azi, mâine ar putea necesita îmbunătățire. Iar, în contextul *SÎDC*, caracterul copiilor nu se formează numai prin cuvinte și activități, ci și prin modul de viață al părinților/adulților/cadrelor didactice, prin exemple reale și situații de învățare din viața de zi-cu-zi.

¹ *Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Vărtosu L., Pânzari A., Velișco N. [et al.]. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2013.

DETERMINAREA FUNDAMENTELOR PSIHOPEDAGOGICE ÎN FORMAREA CULTURII ECOLOGICE A PERSONALITĂȚII

Elena BUZINSCHI,
UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Summary. In the article "Psycho-pedagogical Approaches in the Formation of the Ecological Culture of Personality" the issue of the interaction of man with nature is analyzed. At the present stage, more than ever, it is required to create an ecological culture of personality that will determine attitudes and behaviors of respect and nature protection. Through the concept of ecological culture we understand an assembly of representations, knowledge, notions, primary beliefs about nature in its hierarchical integrity and organization, about life and its fundamental characteristics, about the ecological problems of contemporary life, about the inherent human belonging to nature, about the role of nature in human life and about the harmful consequences of human activity on nature as well as the formation of the orientations, attitudes, affects, abilities to apply this ensemble in the practical actions. The constituent elements of the ecological culture of personality are: ecological awareness, ecological perception, ecological thinking, ecological knowledge, ecological feelings and attitudes. In this context, ecological culture presents itself as the nucleus of the new thinking of the personality that materializes not only in the interaction with nature, but also between the communities

Cuvinte-cheie: cultură ecologică, conștiința ecologică, percepție ecologică, gândire ecologică, cunoștințe ecologice, sentimente ecologice, atitudine ecologică.

La etapa contemporană a dezvoltării societății, deosebit de acută este problema dezvoltării spirituale a personalității, aprofundată de faptul, că în ultimele decenii devine tot mai alarmantă problema interacțiunii naturii și omului. Ultima este condiționată de dezastrul ecologic – consecință nocivă crescândă a intervenției omului în natură.

În relațiile sale complexe cu natura omul nu o singură dată a acționat în dezavantajul acesteia, efectuând mutații dezechilibrante, uneori chiar ireversibile în sistemele ecologice. Omul n-a conștientizat, decât prea târziu, că locul lui în natură este limitat, că prin alcătuirea sa materială el este supus aceluiași legi inexorabile ale existenței, că nu este stăpânul absolut al planetei, ci numai locuitorul ei și, luând în considerație poziția dominantă pe care o ocupă în piramida trofică, problemele sale – în special cele ecologice – pot avea consecințe grave pentru viața lui. Tocmai această neînțelegere stă la baza actualiei crize ambientale pe care o parcurgem, criză care prin dimensiunile, intensitatea și diversitatea formelor de manifestare este considerată drept criză globală a contemporaneității.

Ieșirea din această criză, soluționarea problemei ecologice implică un sistem complex de acțiuni materiale și spirituale, un loc prioritar printre care îl ocupă constituirea și elaborarea unui “algoritm” ideal, care ar precede și ar determina direcția, caracterul și mecanismul acțiunilor materiale în vederea depășirii situației de criză. Constituirea și elaborarea unui astfel de algoritm ține de formarea unui fenomen spiritual și mai amplu – a culturii ecologice a personalității.

Formarea culturii ecologice a personalității devine imperativul major al timpurilor noastre. În acest conținut de idei devine importantă sarcina formării culturii ecologice a generației în creștere, deoarece anume tineretului îi revine sarcina punerii bazei siguranței ecologice a lumii secolului XXI. Tineretul de astăzi trebuie să-și asume responsabilitatea viitorului planetei.

Astăzi este evident, că cunoștințele în domeniul ecologiei sunt diverse și stratificate: de la concluzii concrete, menite să satisfacă necesitățile practicii zilnice, până la generalizări filosofice, ce dezvăluie legile societății și naturii.

O contribuție majoră în cercetarea problemelor de țin de idealul relațiilor reciproce dintre societate și natură a adus-o V.Vernadski, fondatorul teoriei despre noosferă – “sfera rațiunii”. Momentul important în învățătura lui V.Vernadski a fost înțelegerea clară a faptului, că trecerea biosferei în noosferă nu poate fi înfăptuită automat. Omul dintotdeauna a transformat lumea înconjurătoare potrivit intereselor sale, totodată acomodându-se și el la transformările și particularitățile ei. V.Vernadski, evident, avea dreptate când presupunea, că pe parcursul progresului care va transforma activitatea omului, știința va avea un rol important în organizarea biosferei pe noile temelii, va influența asupra

comportamentului oamenilor.¹ Iată de ce, în oameni trebuie să persiste sentimentul de responsabilitate de soarta planetei. Pentru aceasta, însă, este nevoie de formarea unui nivel înalt al culturii ecologice al omenirii întregi.

Punctul forte al științei ecologice sunt diversele tipuri de nexiuni și interdependențe, existente în complexul unitar “natura–societatea-omul”. El devine punctul inițial în conținutul educației ecologice a generației în creștere.

Astăzi, generația în creștere, ca de altfel și întreaga populație, este dominată de atitudinea consumativă față de natură. Ideile despre inepuizabilitatea bogățiilor naturale, posibilitatea cuceririi și dominării naturii, neglijarea legilor dinamicii și stabilității sistemelor naturale sunt niște idei învechite.

De aceea, devine tot mai acută problema reformării radicale a întregului sistem de instruire ecologică în corespundere cu exigențele amplificării crescânde ale ocrotirii naturii și utilizarea rațională a resurselor naturale. Iată de ce, formarea unei atitudini prudente față de mediul înconjurător și natură nu mai poate fi lăsată la voia hazardului, întrucât aceasta ar însemna iresponsabilitate față de natură.

Prin urmare, la etapa actuală, mai mult ca oricând, se cere formarea unei culturi ecologice a personalității, care să determine atitudini și comportamente de respect și ocrotire a naturii, față de toate bogățiile și resursele sale.

M.Duțu menționează, că "atitudinea individului față de natură se formează și se afirmă în raport cu cunoștințele teoretice pe care acesta le posedă în acest sens, convingerile pe care le dă sensul moral și estetic pe care îl conferă mediului",² acestea impunând promovarea culturii ecologice ca acțiune educativă cu finalități și conținut bine determinate.

Cultura ecologică trebuie să constituie și să dezvolte la omul contemporan un ansamblu coerent de informații adecvate, capabile să determine convingeri și atitudini constructive, responsabile față de protecția, conservarea și ameliorarea mediului ambiant în cadrul multiplelor și complexelor raporturi reciproce dintre individ/societate și natură.

Iată de ce, astăzi devine tot mai actuală maxima: "Non imperatur naturae, nisi parendo" - "Nu poți porunci naturii, decât supunându-te ei".³

Istoria ideilor pedagogice și diverse sisteme de instruire și educație mărturisesc despre multiplele tentative de organizare a procesului pedagogic sub genericul unității cosmice (având ca principiu prim unitatea cosmică). Începând cu I.A.Comenius principiul conformării naturale capătă statut oficial. Potrivit lui, omul - este copilul naturii, iată de ce toate procedeele pedagogice trebuie să fie cele conforme naturii. Acest principiu de educație presupune familiarizarea cu legile vieții și corelarea tuturor influențelor pedagogice cu ele.⁴

Adept al educației în conformitate cu natura a fost și I.Pestalozzi, care afirmă, că educația trebuie să se efectueze în corespundere cu mersul natural al dezvoltării naturii omenești.⁵

Din punctul de vedere al lui J.J.Rousseau, educația trebuie să se facă în baza aceluiași principiu - principiul conformității cu natura.⁶

Academicianul B.Lihaciov în lucrările sale subliniază, că L.Tolstoi considera natura în autodezvoltarea copilului drept perfectă; mediul natural - o condiție ideală pentru manifestarea naturii omenești; interacțiunea dintre om și natură realizată prin procesul muncii - un mod de viață ideal. Cât privește marii pedagogi ruși A.Makarenko, S.Șațkii, V.Suhomlinski, care erau de părerea că, organizarea unui proces pedagogic eficient și finalist orientat era inimaginabil în afara naturii, muncii și relațiilor morale și estetice cu ea.⁷

B.Lihaciov menționează că, se vehiculează o concepție majoritară în corespundere cu care J.J.Rousseau și mulți alți pedagogi doar au aprofundat și au educat dragostea pentru natură - concepție ce poate și trebuie contestată. Dragostea față de natură, în viziunea lor, constituie o condiție necesară și o rezultantă a priorității: formarea unei concepții unitare despre lume în sensul unității cu tot ce este viu, concepție ce ar permite deducerea atât a gândului cât și a sentimentului nemijlocit.⁸

¹ Коменский Я., Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1982, Т.2, стр. 124.

² Duțu M., Educația și problemele lumii contemporane. București: Ed. Albatros, 1989, p. 8.

³ Coussinet R., Educația nouă. București: Ed. Didactică și pedagogică, 1978, p. 12.

⁴ Коменский Я., Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1982, Т.2, стр. 454.

⁵ Песталоцци И., Избранные сочинения. М.: Педагогика, 1981, стр. 396.

⁶ Руссо Ж., Избранные сочинения. В 3-х томах, 1961, стр. 257.

⁷ Лихачов Б., Экология личности//Педагогика, 1993, №2, стр. 44.

⁸ Ibidem, p. 45.

T.Iarkina este de părerea că, pedagogia trebuie să se înarmeze cu un complex de priceperi și deprinderi practice importante, ca priceperea de a se identifica pe sine, locul său în viață, priceperea de organizare a activității sale la diferite etape ale vieții în corespundere cu legile Naturii și Cosmosului.¹

Astfel, în contextul celor relatate se deschide un câmp larg de activitate creativă pentru toți educatorii, învățătorii, pedagogii sociali etc.. Anume ei trebuie să aibă ca punct de pornire în munca lor mobilizarea și utilizarea rezervelor ascunse ale omului: autoperfecționarea și autoreglarea structurii lui lăuntrice; stabilirea contactelor strânse cu natura; formarea deprinderilor de a trăi conform legilor ei.

E.Bondarevskaia distinge o nouă dimensiune a educației orientată asupra personalității - principiul conformității culturale. Ea subliniază, că nucleul cultural al conținutului educației îl constituie valorile general umane, naționale și regionale. În același timp, principiului conformității cu natura și a atitudinii personale îi atribuie statutul de principiu fundamental al educației umaniste, acesta implicând o atitudine față de copil ca parte componentă a naturii, atitudine ce presupune educația lui în unitate și bun acord cu natura, cât și grija de mediul natural ecologic curat. Un aspect deosebit al acestui principiu îl constituie cerințele ce țin de educarea responsabilității personale a copilului față de starea mediului ambiant, față de rezultatele interacțiunilor sale cu flora și fauna, față de starea sănătății sale și a modului sănătos de viață.²

Generalizând cele menționate mai sus, putem contura o definiție relativă a conceptului central al studiului nostru – **conceptul de cultură ecologică** - un ansamblu de reprezentări, cunoștințe, noțiuni, convingeri primare despre natură în integritatea și organizarea ei ierarhică, despre viață și caracteristicile fundamentale ale ei, despre problemele ecologice ale contemporaneității, despre apartenența inerentă a omului la natură, despre rolul naturii în viața omului și despre consecințele nocive ale activității omului asupra naturii precum și formarea orientărilor, atitudinilor, afectelor, abilităților de aplicare a acestui ansamblu în acțiunile practice.

Drept consecință a celor relatate poate fi concluzia referitoare la necesitatea formării unei culturi ecologice a omenirii, constituanta de temelie a căreia este conștiința ecologică.

Din punct de vedere pedagogic, **conștiința ecologică** a personalității apare ca o totalitate de idei științifice, etice, estetice, juridice etc., cât și a trăirilor, dispozițiilor, luărilor de atitudine în care își găsesc expresia problemele corelațiilor societate-natură sub aspectul armonizării, optimizării acestor corelații. Formarea conștiinței ecologice presupune procesul familiarizării și conștientizării de către om a anumitor reguli și norme de comportare cu natura, ce ar contribui la ocrotirea și conservarea bogățiilor naturale.

Conștiința ecologică a personalității ca o unitară complexă poate fi concretizată, în dependență de obiectul cercetării, sub aspect socio-juridic, etico-moral, socio-psihologic și pedagogic.

Sub aspectul *socio-juridic* conștiința ecologică este abordată ca fiind fundată pe cunoașterea legilor naturii și societății; conștientizarea unității dintre omenire și natură, precum și corelația dintre ele; dependenței bunăstării oamenilor; de integritatea și imuabilitatea relativă a mediului ambiant și drept consecință - necesitatea menținerii echilibrului atât la nivelul unor ecosisteme aparte, cât și la nivelul biosferei în întregime.

Sub aspectul *etico-moral* conștiința ecologică este interpretată drept nivel al culturii morale a personalității și societății.

Sub aspectul *socio-psihologic* - ea implică sentimentul coabitării omului cu natura, potențialul volitiv al acțiunilor orientate spre ocrotirea naturii, atitudinea față de acțiunile și condițiile în care ele decurg, aprecierea situației, trasarea scopului și posibilităților de realizare a lor, a acțiunilor proprii și corelarea lor cu acțiunile altor persoane.

Sub aspectul *pedagogic* - ca totalitatea opiniilor, teoriilor, emoțiilor ce redau problema corelației societății și naturii în vederea rezolvării optime a problemei ecologice reieșind din posibilitățile sociale și naturale; cunoștințe despre legile dezvoltării naturii și societății, activitatea practică și faptele, în baza cărora stă sentimentul responsabilității și dragostei față de natură se dovedesc a fi criteriul conștiinței ecologice a personalității.

În cele ce urmează, ne propunem să relevăm temeiurile teoretico-metodologice ale formării culturii ecologice ale personalității, ca problemă psihopedagogică; vom contura căile și mijloacele acestui proces evidențiate în cercetările psihopedagogice, cât și specificul corelațional al principalelor

¹ Яркина Т., Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи//Педагогика, 1996, №2, стр. 10.

²Бондаревская Е., Ценности основания личности – ориентированного воспитания//Педагогика, 1995, №4, стр. 33.

constituante structurale ale culturii ecologice ca formațiune structural-integrantă (Figura 1).

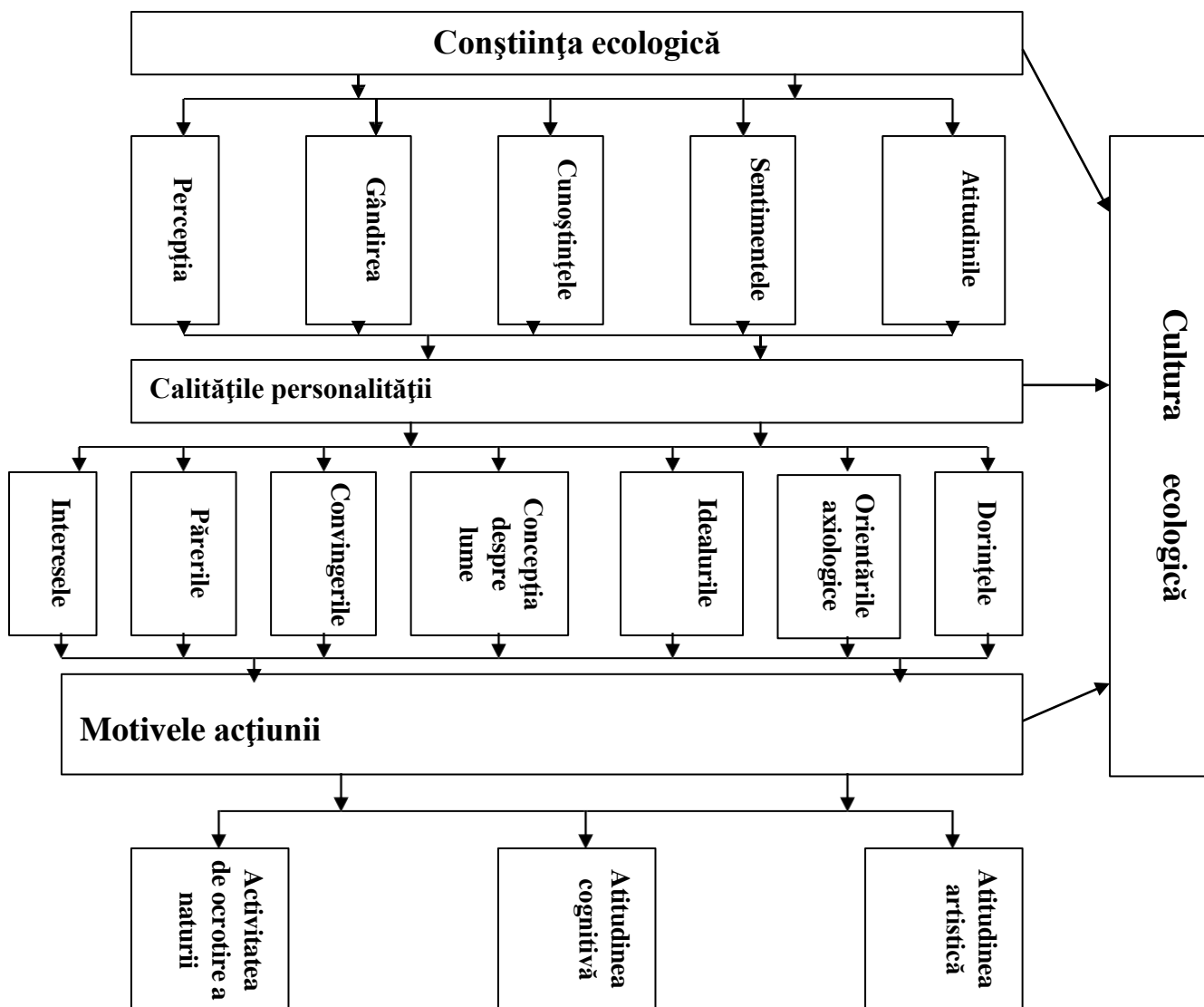


Figura 1. Principalii constituanți structurali ai culturii ecologice a personalității

Formarea *percepției ecologice* se bazează pe perceperea tabloului global unitar al lumii, în scopul obținerii unității tabloului lumii la copil. Ține de datoria pedagogului să descopere lumea de fiecare dată împreună cu el, cheia spre descoperirea lumii fiind perceperea, în primul rând, cea vizuală și verbală. Caracterul percepției depinde în mare măsură de ceea ce este relevat în obiectul perceput și în ce direcție este îndreptată interpretarea lui.

Gândirea ecologică științifică este capacitatea de abordare a problemei ecologice în amploarea diapazonului social luându-se în considerație prioritatea începuturilor general umane, analiza rațională a sistemului societate-natură în proporții regionale și globale, anticiparea consecințelor imediate și îndepărtate ale acțiunii omului asupra mediului înconjurător.

Gândirea ecologică este procesul dinamic al activității cognitive orientat spre formarea și constituirea imaginii unitare a lumii luate în ansamblul conexiunilor și raporturilor ei fundamentale în interacțiunea practică și spirituală cu ea. Gândirea ecologică se prezintă drept conștientizare a multiplicității valorice a naturii (materiale, estetice și spirituale), care contribuie la armonizarea raporturilor omului față de lumea înconjurătoare.

Cunoștințele ecologice sunt rezultatul logic al procesului de cunoaștere a naturii, a interrelațiilor ei, reflectarea ei adecvată în conștiința omului prin reprezentări, noțiuni, judecăți, teorii – toate fiind supuse verificării prin intermediul practicii materiale. Cunoștințele ecologice includ conștientizarea și comprehensiunea legilor ecologice, a principiilor, raporturilor imanente, diverselor obiecte ale naturii și a

raporturilor lor cu omul; a organizării și dirijării, utilizării resurselor naturale în vederea asigurării vieții omului și umanității; a necesității construirii unui tip nou de relații dintre natură și om întemeiat pe înțelegerile raționale sau pe principiile funcționării noosferei.

Un rol determinant în structura conștiinței ecologice îi revine pe bună dreptate **atitudinii față de natură**. N.Oprescu consideră, că atitudinea ecologică se bazează pe cunoștințe metamorfozate în convingeri și sentimente.¹

P.Drumea este de părerea, că cultivarea unei conduite ecologice presupune orientarea educației ecologice către obiective clare, în funcție de care va decurge selecția conținuturilor educaționale, vor fi adoptate metodele, procedeele și tehnicile didactice.²

L.Rubenștein relevă ideea indisolubilității atitudinii și activității subliniind, că atitudinile determină în mare parte esența decurgerii activității, profunzimea și conștientizarea proceselor ei.³

A.Leontiev interpreta atitudinile în raport cu conceptul “semnificație personală” - achiziție teoretică proprie – acesta fiind o expresie adecvată a atitudinii subiectului față de fenomenul obiectual conștientizat. În viziunea lui “*caracteristica autentică, plină de conținut și nu pur formală a dezvoltării psihice a copilului nu poate face abstracție de la dezvoltarea atitudinilor lui reale față de lume, de la conținutul atitudinilor sale. El trebuie să pornească de la analiza lor, astfel nu poate fi înțeles conținutul conștiinței lui*”.⁴

Analiza teoriilor referitoare la temeiurile psihologice ale atitudinilor ecologice devin o problemă în favoarea afirmației că, formele și metodele instruirii și educației trebuie să fie în măsura posibilităților dirijate spre reperele ecologice socialmente necesare: cunoștințe, deprinderi, caracteristici axiologice și idealuri; principii și norme de atitudine a societății față de mediul ambiant.

Studiul teoretic efectuat până acum poate servi drept rațiune suficientă în vederea deducerii următoarei concluzii: conceptul “**conștiința ecologică**” este un concept generalizat, manifest în interacțiunea și relațiile reciproce ale constituanților conștiinței: percepția ecologică, gândirea ecologică, cunoștințele ecologice, sentimentele și atitudinile ecologice.

Academicianul B.Lihaciov subliniază, că cultura ecologică a personalității este imposibilă fără atitudinea practică cu realitatea, care se formează în baza eforturilor comune ale educatorului și copilului. Este vorba despre formarea unei orientări psihologice ce implică o includere fundamentală ecologică în natură, noosferă și în viața societății.⁵

Ne asociem afirmației lui V.Koșev, care după părerea noastră este destul de legitimă: “*Dacă practica instructiv-educativă ar putea implanta generației de azi și celei de mâine sentimentul de dragoste față de natură, capacitatea de a-și orienta intelectul și voința întru binele său și al naturii, capacitatea de a anticipa și preîntâmpina consecințele ecologice negative ale activității sale, aceasta ar însemna punerea unor temelii solide în vederea rezolvării problemelor ecologice globale și realizarea implacabilă a viitoarei civilizații ecologice*”.⁶

Condiția principală în rezolvarea eficientă a problemelor ecologice se dovedește a fi prezența conștiinței și gândirii ecologice. În acest context, cultura ecologică se prezintă drept nucleul noii gândiri ale personalității ce se materializează nu numai în procesul interacțiunii cu natura, dar și între comunitățile de oameni, cu un individ aparte – copil, adult etc.

De asemenea, este necesar de a lua în considerație și faptul, că în cultura ecologică este important nu atât rezultatele, cât procesualitatea: ea se asimilează, își sporește cunoștințele noi, se îmbogățește cu experiență vitală și se transmite sub formă de valori culturale, informație și tehnologii educaționale. Copilul trebuie adus la concluzia, că starea sănătății omului depinde de starea mediului natural și deci, ocrotirea proprietăților estetice, ecologice, sanitaro-igienice ale mediului ambiant echivalează cu grija față de sănătatea omului, activității vitale normale.

În concluzie vom menționa, că în condițiile crizei ecologice actuale se cere imperios elaborarea unei noi viziuni asupra interacțiunii societății cu natura. Acest obiectiv poartă un caracter atât social,

¹ Oprescu N., Pedagogie. București: Ed. Fundației “România de Măine”, p. 158.

² Drumea P., Obiectivele educației ecologice în ocrotirea naturii. Prezent și viitor. Chișinău, 1995, p. 50.

³ Рубенштейн С., Основы общей психологии. В 3-х томах. М., 1989, Т.2, стр. 5.

⁴ Леонтьев А., Деятельность, сознание, личность. М., Политгиз, 1975, стр. 170.

⁵ Лихачов Б., Экология личности//Педагогика, 1993, №2, стр. 49.

⁶ Кошелева В., Экология и нравственность//Общественная наука и современность. 1993, №1, стр. 160.

ecologic și tehnic, cât și moral, deoarece este generat de necesitatea educării culturii ecologice, bazată pe conștiința indisolubilității omului cu mediul înconjurător, formării atitudinii de responsabilitate față de natură, a înțelegerii necesității păstrării ei pentru generațiile viitoare.

Viitoarea atitudine față de natură, în mare parte va fi determinată de conștientizarea rolului și valorii naturii în viața omului, cât de profunde vor fi consecințele educației atitudinii estetice și morale față de natură, dorința de a activa în corespundere cu natura.

CULTURA COMUNICĂRII ÎN CONTEXTUL DIALOGULUI INTERCULTURAL

Maria IANIOGLO, doctor, conferențiar universitar
departament Pedagogie
Universitatea de Stat din Comrat

***Summary.** In today's multicultural society the ethnic culture is one of the main sources of spiritual and moral development of the individual. The ensuring of ethno-cultural continuity, transformation of cultural potential of ethnos into heritage of each person are necessary, because the successful preparation of new generations to real life, to creative and truly humanistic activities can not be done without the experience gained in the past. In a multicultural society the assertive communication contributes to the efficient adaptation to different situations and development of the dialogue which is accompanied by the features of open, honest communication with their rights observance without any aggression. Assertiveness is a complex psychosocial phenomenon termed as the ability to self-promotion and asserting capabilities, to express oneself fillings and beliefs without over anxiety, to protect oneself rights without hurting the others.*

***Keywords:** multicultural society, intercultural dialogue, culture of communication, assertive communication, interpersonal communication.*

Personalitatea se obiectivează în actele și faptele sale de conduită și creație. Prin cultură omul își depășește condiția de cunoscător și ajunge la condiția axiologică, la condiția valorică – de producător și creator de valori. Datorită performanțelor sale revelatorii, omul devine creator de cultură, iar ca sistem deschis de valori, cultura reprezintă cadrul, contextul și conținutul educației. Cultura este un stil de existență și de activitate umană, omul fiind unitatea lumii sale interne și externe care se autorealizează într-un context cultural și profesional.

Conceptul de *cultură*, perceput prin descoperire și accentuarea laturii sale dinamice, în permanentă schimbare și restructurare, valorifică nu doar produsele culturale, ci și toate procesele subsumate. A. Nedelcu afirmă că „cultura nu este doar un bogat și impresionant tezaur de valori spirituale și materiale care să îndemne la contemplație pioasă, nu este percepută ca fiind doar o sumă finită de trăsături punctuale, ci este în același timp și un proces ce implică și responsabilizează individualități și grupuri” [p. 18]¹.

Pluralismul cultural contemporan este produsul unei istorii lungi și continue ce înglobează „acceptarea celuilalt, toleranța, coexistența plurală, dar și șansa afirmării pozițiilor proprii” [p. 137]². În acestă ordine de idei vine oportună și viziunea M. Malița „diversitatea și pluralitate culturilor are beneficii comparabile cu acelea ale biodiversității. Pluralismul are avantajul că dă atenție tezaurului acumulat al întregii experiențe, înțelepciuni și conduite umane”. În acest context cercetătorul afirmă că „orice cultură poate beneficia prin comparație cu alte culturi, ceea ce îi dezvăluie propriile idiosincrasii și particularități” toate acestea nu implică relativismul cultural, dar este „în întregime compatibilă cu afirmarea validității unor standarde absolute” [p. 236]³.

Problema coexistenței diferitelor culturi în sânul aceleiași societăți este, după părerea multora, o sfidare destul de concertantă a prezentului și viitorului. Trăim vremuri când trebuie să primeze dialogul

¹ Nedelcu A. Fundamentele educației interculturale: diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008.

² Cucoș C. Pedagogie. Ed. a II-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2006.

³ Malița M. Zece mii de culturi. O singură civilizație. București: Editura Nemira, 1998.

deschis între oameni, între naționalități și etnii. Integrarea este un principiu ce se caracterizează prin păstrarea de către grup a particularităților culturale proprii, în același timp, aceasta unindu-se cu o comunitate, care are importanță pentru persoanele ce aparțin acestui grup.

Conviețuirea interetnică complică fenomenul relațiilor cu altul, oferind diverse „modele de comportament” ce diferă de la o etnie la alta, acestea alcătuiesc „modele culturale”, propuse spre realizare de societate membrilor săi. Totalitatea organizată a acestor modele constituie cultura societății date. Mediul mixt creează condiții pentru un contact permanent al culturilor etnice, care, în cazul când nu se exercită o presiune de dominație, contribuie la interferență, manifestată în împrumuturi libere, modificări și îmbogățire reciprocă¹.

Analizând condițiile contemporane de formare socială, se aplică noțiunea de *personalitate multimodală* - rezultat al interconexiunilor cauzate de realitatea multietnică, policulturală, pluriconfesională. Într-o accepțiune largă, societatea multiculturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere mutuală a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. În acest caz se manifestă un proces de toleranță activă și de menținere a raporturilor echitabile, de respect a valorii și importanței fiecărei culturi, fără diferențieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele.

Totodată, din punctul de vedere al raporturilor sociale, într-o comunitate multietnică **comunicarea asertivă** reprezintă calea de mijloc și implică: solicitarea propriilor drepturi; refuzarea unor sarcini într-o manieră simplă, directă. De aici, **comunicarea asertivă** reprezintă adaptarea eficientă la situații conflictuale și în orice **situație**, comunicarea se îmbunătățește dacă există un dialog deschis, fără agresivitate².

Dialogul intercultural, fiind un schimb valoric, presupune o complexă interacțiune a mentalităților, concepțiilor, idealurilor, creând multiple perspective de dezvoltare. Ca orice alt fenomen, comunicarea interculturală se învață și are ca obiectiv „cultivarea receptivității față de diferență, integrarea optimă a noutății valorice, mărirea permisivității față de alteritate, formarea unei competențe interculturale. Concomitent, dialogul intercultural este o strategie de interogare intra-culturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităților față de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare a acestora ca fiind minore sau negative, plecând de la criterii apriori, etno- sau sociocentriste. Încercarea de a impune anumite invariante monoculturale altor spații culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită să fie luată drept pretext de interpretare a propriului sistem valoric.

Cultura comunicării ca fenomen multifuncțional și condiție de bază a succesului socioprofesional se referă la cunoașterea principiilor eticii generale și transferarea lor în sfera relațiilor interpersonale. În condițiile instabilității sistemului de valori și a societății de consum, cultura comunicării între tinerii, reprezentanți ai diferitelor etnii, culturi, religii etc. scade evident. Valorile de consum preponderent apar pe prim loc, iar responsabilitatea, adevărul, cinstea, onestitatea, bunăvoința, sinceritatea ș.a. valori morale, concomitent și valori ale comunicării nonviolente rămân neexplorate în conduita oamenilor.

Un nivel înalt al culturii comunicative presupune dirijarea propriilor emoții, manifestarea interesului față de alți oameni, aprecierea obiectivă a oricărei situații. În acest sens, competența comunicativă contribuie la manifestarea omului ca personalitate, atitudinea condescendentă față de tradițiile naționale ale propriului popor constituie conținutul interior al omului-personalitate. Relațiile interumane, comportamentul unuia față de celălalt trebuie să se bazeze pe sentimentul de respect reciproc, fiecare membru al unei societăți multiculturale fiind capabil a apăra o altă limbă ca pe a sa proprie, a aprecia cultura, istoria, monumentele de artă ca pe o avere comună a popoarelor și a întregii civilizații.

Este evident, că odată cu sporirea progresului tehnic crește și rolul activității comunicative, apare stringenta necesitate la subiecții, mai accentuat la cei din mediul multietnic, de a-și dezvolta competența comunicativă, de a se înarma cu instrumentul universal de socializare umană, prin intermediul căruia însușesc experiența de veacuri a umanității, fac schimb de informații, se cunosc și se influențează reciproc, își coordonează activitățile comune.

În acest context, educația în mediul multicultural include orientarea ei socială utilă, relațiile

¹ Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2012.

² Ianioglu M. Particularitățile competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. În: Univers Pedagogic, 2012, nr. 4, p. 70-76.

interindividuale și sociale din perspectiva dezvoltării personalității prin integrarea ei într-o societate democratică; individualizării instruirii; cultivării și realizării vocațiilor caracteristice fiecărui individ; profesionalizării flexibile prin asigurarea caracterului permanent al educației; stimulării potențialului creativ; educării spiritului de cooperare, a empatiei și toleranței.

Prin educație se creează deschiderea spre lumea valorilor culturii iar formarea omului cultivat este un obiectiv major al educației, deziderat și imperativ al epocii postmodernismului. A fi cultivat înseamnă a fi receptiv pentru a asimila valorile culturii, a aprecia și ierarhiza valorile conform unor criterii, strict determinate, a dobândi libertatea spiritului și construirii propriului interior spiritual. A fi cultivat înseamnă a forma competențe valorizatoare sau axiologice, a dobândi înțelepciunea vieții.

Sintetizând accepțiunile despre comunicare, rezumăm că are un rol, un ansamblu de funcții, principii, o finalitate care poate fi formulată explicit, implicit sau inconștient. Comunicarea umană se poate desfășura la niveluri relativ distincte: comunicarea intrapersonală; comunicarea interpersonală; comunicarea de grup; comunicarea publică. Aspectul social al comunicării și cel interpersonal asigură o legătură vitală cu alte persoane: comunicarea joacă un rol fundamental în schimburile și interacțiunile ce concurează la instituirea unui univers consensual. Astfel, comunicarea, reprezintă un act social deliberat sau involuntar, conștient sau nu, unul dintre actele care stau la baza legăturii sociale, este un potențial mijloc de a promova relații sociale interindividuale armonioase, dar și o sursă de influență.

Abilitățile de comunicare sunt „parte ale succesului social și profesional”, astfel, în interacțiunea cu alții, se încearcă organizarea mesajelor în așa fel, încât să se obțină răspunsurile așteptate [p. 133]¹. Competența de comunicare se află în centrul performanței și competenței sociale. Una dintre cele mai importante funcții ale comunicării, este ceea ce se numește în literatura de specialitate competența de comunicare. În plan psiho-social competența de comunicare se exprimă prin abilitatea persoanei de a produce, emițând un partener activ în relație. Competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște oportunitățile de a urmări alte scopuri, mai importante din punct de vedere personal.

A comunica, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței de comunicare, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită. Opțiuni similare le regăsim în studiu monografic al cercetătoarei L. Sadovei, astfel, competența de comunicare este „o rezultată a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor, atitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracteriale de care persoana dispune în vederea îndeplinirii funcției sale sociale, fiind dobândită prin asimilarea informațiilor și formarea abilităților de comunicare” [p. 13]².

Cercetătoarea T. Callo vede competența de comunicare drept abilitatea „de a realiza comportamente verbale în relația intențională de comunicare situațională, influențând interlocutorul și implicând un ansamblu de abilități personale” [p. 8]³.

Totodată, competența comunicațională vizează capacitatea de interacțiune verbală și nonverbală a partenerilor procesului de comunicare care presupune stăpânirea tehnicilor comunicării interactive, a codurilor adecvate diferitelor mesaje, căilor de retroacțiune. Astfel, competența de comunicare constituie întregul ansamblu de abilități personale - *a ști, a ști să faci, a ști să fii și să devii*, de aceea implică toate formele de comunicare și de manifestare, în general.

Cercetarea problemei competenței de comunicare într-un mediu multietnic a reliefat că competența prezintă integrarea unei persoane de a mobiliza și a integra un set coerent de resurse achiziționate ale subiectului în vederea rezolvării într-un anumit context al unei situații-problemă, care face parte dintr-un ansamblu de situații asemănătoare. Competența reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoaștere, priceperi, deprinderi, atitudini și un optim motivațional care determină eficiența

¹ Ivan L. Cele mai importante 20 de secunde în comunicarea nonverbală. București: Tritonic, 2009, 302 p.

² Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2008. 172 p.

³ Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera; București: Litera Intern., 2003. 148 p.

subiectului într-o activitate.

Analizele operate conceptualizărilor competenței de comunicare preferă să subliniem că competența în comunicare înseamnă a fi capabil să eviți capcanele relaționale și pericolele „reparând din mers” atunci când tacticile de evitare dau greș. Eficiența comunicării poate fi pe deplin înțeleasă la nivel relațional și în termenii unor pattern-uri de comportamente, interlocutorii care posedă un număr de abilități care îi pot crește acestora șansa de a intra într-o relație componentă, dar simpla lor prezență nu o garantează.

Pluralismul multiethnic și policultural al contextului social global de astăzi încorporează elemente valorice specifice atât grupului de apartenență, cât și altor comunități. Multiethnicitatea, policulturalitatea societății moderne implică acceptarea altuia, suportivitate, coexistența plurală și șansa propriei afirmări. În acest context, comunicarea asertivă reprezintă adaptarea eficientă la diverse situații și eficientizarea dialogului intercultural, înzestrându-l cu particularități de comunicare deschisă, onestă, cu solicitarea propriilor drepturi, fără agresivitate, într-un mod constructiv. În acest context, formarea competenței de comunicare asertivă constituie una din priorități ale educației contemporane.

IMPACTUL COMUNICĂRII MANAGERIALE ASUPRA IMAGINII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Ina GRIGOR,
Institutul de Științe ale Educației

***Rezumat.** The article is speaking about the idea that in the formation of an image of an educational institution, the intern and extern managerial communication has a very important role. For the formation of a positive image, the goals of extern communication and the ways of their realization are deeply analyzed. A particular attention is provided to the characteristics of the extern communication from the managerial perspective, as well as the specificity of the managerial communication inside the Institution, especially the efficiency of the communication with the employees, realizing the impact of these in the creation of the image of the institution concerned.*

***Cuvinte – cheie:** comunicarea, management, imaginea instituției, comunicarea manageriale, comunicarea externă, comunicarea internă, eficacitatea comunicării manageriale.*

*Pentru a exista trebuie întâi să te faci acceptat;
pentru a te face acceptat trebuie să știi să te pui în valoare;
pentru a te dezvolta trebuie
să știi să-ți construiești o imagine și să știi să te impui;
pentru a rezista trebuie să știi să te aperi.
(International Public Relations Association)*

Fiecare suntem conștienți că existăm, ne facem acceptați, evoluăm și rezistăm dacă știm să comunicăm. Nu putem trăi fără a interacționa cu mediul în care existăm, fără a comunica.

Procesul care satisface aceste trebuințe ale omului și care este în strânsă legătură cu latura socială a acestuia, este **comunicarea**. Comunicarea este prezentă în tot ceea ce facem în viață și este esențială pentru a putea trăi și munci.

Or, comunicarea prezintă, pe de o parte, o formă de manifestare a relațiilor și a atitudinilor personale, iar pe de altă parte, ea constituie o formă specifică de activitate în cadrul căreia relații și atitudini îmbracă diferite forme, legate de țelurile, funcțiile și pe care le precizează activitatea respectivă, ce contribuie la abordarea proceselor, funcțiilor, etc. de comunicare din diferite perspective.

Astfel, cercetarea multiaspectuală (psihopedagogică, lingvistică, retorică, sociologică, managerială, mass-media etc.) a comunicării, determină dezvoltarea viziunilor privind fenomenul dat în conformitate cu realitățile științifice și aplicative specifice fiecărui domeniu de studiu, precum și domeniului didactic și managerial.

În perspectiva pedagogică și managerială fenomenul comunicării este interpretat în lucrările

autorilor autohtoni precum sunt Patrașcu Dumitru, Cojocaru Vasile Gh., Andrițchi Viorica, etc., dar și celor de peste Prut cum sunt: Cristea Sorin, Jinga Ioan, Prutianu Ștefan, Iosifescu Șerban etc.

Cum menționează Țoca Ioan, comunicarea, în accepțiunea modernă a managementului, reprezintă o componentă vitală a sistemului managerial a oricărei organizații.¹ În opinia Cojocaru Vasile Gh., managementul educațional este centrat pe dimensiunea umană și utilizează strategii de tip comunicativ, dar funcțiile manageriale pot fi realizate doar prin comunicare, care este și una din cele mai importante funcții manageriale. Comunicarea, în viziunea autorului, este premisa nu numai stabilității, dar și dezvoltării organizaționale. Eficiența activității manageriale în ansamblu, reușita directorului unității școlare, depinde în mod direct de organizarea și funcționarea **rețelelor de comunicare**.²

În viziune a lui Ștefan Prutianu comunicarea managerială presupune nu numai transmiterea mesajelor, ci și schimbarea mentalității, atitudinilor, comportamentului managerului cât și a subalternilor”.³ Comunicarea devine, astfel, o filozofie a managerului și nu o sumă de cunoștințe, decizii acțiuni mecanice,⁴ fapt care determină actualitatea instituționalizării comunicării și includerea ei în plan strategic al instituției prin focalizarea asupra a trei obiective strategice: **obiectivul existențial, de identificare, de socializare** reliefate de către Constantin Marin în lucrarea sa Comunicarea instituțională⁵.

Obiectivul existențial rezidă în faptul că instituția, realizând acțiuni de comunicare instituțională, creează premisele necesare de ordin legal-moral pentru funcționarea ei eficientă. Acestea sunt următoarele:

(1) implementarea culturii instituționale, crearea unui climat psihologic-profesional propice conlucrării subdiviziunilor ei, a personalului și conducătorilor;

(2) ca un subiect al comunicării, îngrijindu-se de propria existență, instituția tinde spre un confort în relațiile cu partenerii, beneficiarii săi, cercurile legiferante care determină cadrul normativ;

(3) instituția e interesată în atitudinea de încuviințare a activității sale din partea comunității unde funcționează (municipiu, comună etc.), instituția de învățământ comunică pentru a demonstra prestația sa profesională, socială.

Obiectivul de identificare se impune, în condițiile de competiție în care activează o instituția de învățământ în urmă descentralizării sistemului de învățământ și respectării principiului de finanțare a entității școlare „banul urmează elevul”. Poziționarea fermă și distinctă pe piața serviciilor educaționale e posibilă doar în cazul profilării clare a propriei identități, aceasta putem realiza profitând de rețele largi de comunicare non-formală, care acționează pentru a difuza mesaje privind preocupările instituțiilor și care suplimentează canalele/rețele formale de comunicare. Conținuturile care circulă prin aceste rețele cuprind informații despre climatul psiho-social, performanțele dar eșecurile instituției în cauză.

Obiectivul de socializare presupune eforturile instituției școlare de a demonstra opiniei publice activitățile pe care le reglementează instituția, precum și de a se implementa în țesutul general al sistemului de învățământ în scopul acoperirii necesităților de învățare a comunității în care activează instituția.

Obiectivele nominalizate conturează scopul comunicării într-o instituție: de a poziționa instituția, de a-i da o personalitate recunoscută de tot publicul său și de a-i da o identitate distinctă, aceasta în planul strategic al instituției va oferi o schiță globală în care comunicării se va acorda locul și rolul prin asumarea acțiunilor coerente de comunicare internă și externă.

În opinia Corinei Rădulescu⁶, comunicare internă și externă contribuie la: difuzarea de informații, legitimarea acțiunilor a unei instituții, crearea și modificarea atitudinilor față de instituție, schimbarea de comportament sau stabilirea preferințelor afirmate față de instituție.

Astfel în cadrul comunicării externe:

- Difuzare de informații este importantă pentru acordare a unei vizibilități a instituției și prestațiilor acesteia și pentru facilitarea demersurilor beneficiarilor a instituției date; astfel instituțiile de învățământ oferă informații de bază cu privire la activitățile, evenimentele și acțiunile sale (raport de activitate, numirea unui nou responsabil, etc.), la nivelul serviciilor educaționale se oferă informații despre conținutul serviciului, despre accesibilitatea acestuia etc. Instituția într-un fel răspunde la întrebare: care sunt „speranțele” ei – să câștige în notorietatea (?), să devină mai cunoscută (?), să-și

¹ Ioan Țoca, Management educațional, Ed. Didactică și Pedagogică, RA, București, 2002, p. 95

² Vasile Gh. Cojocaru, Management educațional, Ghid pentru directorii unităților de învățământ, Știința, 2002, p. 21

³ Ștefan Prutianu, Manual de comunicare și negociere în afaceri, Iași, Polirom, 2000, p. 44

⁴ Ioan Țoca, Management educațional, București, Ed. Didactică și Pedagogică, RA, 2002, p. 95

⁵ Constantin Marin, Comunicarea instituțională Studiu, Chișinău: Centrul Tehnologiei Informaționale al FJCC, C.C.R.E. „Presa”, 1998, p. 38

⁶ Corina Rădulescu, Imaginea instituției publice, București, Editura Universitară, 2015

îmbunătățească imaginea?

- Legitimarea acțiunilor a instituției se realizează prin explicația și justificarea rațiunii unei decizii, prezentarea avantajelor și inconvenientelor unui proiect instituțional care desfășoară școala, sau prezentarea principalelor caracteristici pentru un nou serviciu educațional. Aici întrebarea de bază este: care sunt intențiile instituției – a stabili noi contacte (?), a întreține relațiile deja existente (?), a-și spori notorietatea (?), a dezminți (a înlătura) rumoarea creată în jurul ei?

- Prin crearea și modificarea atitudinilor instituția instaurează un climat de încredere cu public, în special cu beneficiarii săi, spre exemplu: întărirea unor relații cu beneficiarii atunci când se renovează o școală, chiar fiind riscurile pentru copii slabe, școala nu trebuie să limiteze informații dar să explice situația. Ea trebuie să vegheze instaurarea unui climat de încredere pentru ca atitudinea elevilor, părinților și organizațiilor vizate să fie constructivă. Respectiva instituție poate să informeze cu regularitate despre avansarea proiectului de renovare (ședința de informare publică, scrisoare de informare adresată părinților, etc.) și în cazuri când sunt disponibile puține informații concrete. Toate aceste măsuri de comunicare au ca scop liniștirea persoanelor –cheie pentru că atitudinea lor față de școala să nu fie critică.

- Promovarea valorilor și atitudinilor propuse de către instituția, susținerea activă a unui proiect sau a unor servicii educaționale destinate beneficiarilor săi, permite schimbarea comportamentului lor sau stabilirea preferințelor afirmate față de școală; în practica instituției aceasta se prevede în cadrul campaniilor de prevenție, campaniilor ce vizează să modifice comportamentul actorilor educaționali (formarea atitudinilor civice, oprirea violenței domestice, abandonului școlar, etc.), sau situațiilor în care se așteaptă un comportament activ din partea beneficiarilor (părinții să aibă mai multă grijă de educația copiilor etc.).

Or, comunicarea externă poate fi calificată drept cureaua de transmisie ce leagă instituția care-și promovează identitatea cu publicul ce urmează să-și creeze o imagine distinctă despre ea.

La construirea unei imagini pozitive își aduc contribuția nu numai factori cu vizibilitate maximă exprimate prin comunicarea externă, ci și alți parametri cu un grad de vizibilitate redus la prima vedere: *identitatea instituțională, atmosfera de înțelegere și de motivație a activității fiecărui membru, conștientizarea instituției ca entitate și personalitate, documentarea personalului asupra notorietății instituției, conexiunea direcției cu fiecare scară ierarhică inferioară, promovarea comunicării între toate treptele ierarhice*, acestea fiind obiective ale comunicării interne.¹

Eficacitatea comunicării interne este vitală pentru eficacitatea întregii organizații și depinde în mare măsură de abilitatea managerilor de a transmite mesaje în interiorul organizației, astfel se realizează comunicarea managerială internă.

Comunicarea managerială se află în centrul a tot ceea ce întreprinde organizația, este prezentă în toate activitățile acesteia și își pune amprenta asupra rezultatelor obținute, determinând atât succesul, cât și insuccesul acesteia. Comunicarea managerială este prezentă în toate aspectele muncii managerilor, asigură operaționalizarea funcțiilor de conducere, sporirea performanțelor individuale și colective, statornicirea unor relații corecte și eficiente între angajați atât pe orizontală, cât și pe verticală.

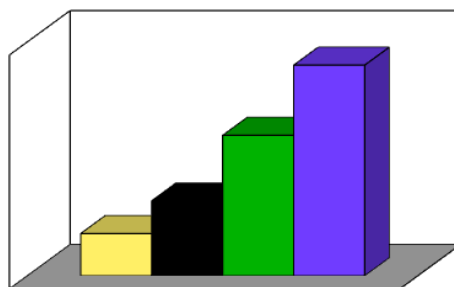
Astfel calitatea muncii manageriale depinde de capacitatea de comunicare a managerului, de abilitatea lui de a fi bun comunicator, de a valorifica eficient informațiile de care dispune la un moment dat.

Cercetările comunicării interne identifică probleme ale acesteia, precum sunt: deficitul de informație, puterea zvonurilor indezirabile, comunicarea ascendentă deficitară, canalele de comunicare defectuoase, ședințele și întâlnirile neproductive². Toate aceste provoacă perturbări în procesului managerial datorită faptului că în medie 75% din timpul de lucru al unui manager se consumă pentru comunicare, având aproximativ următoarea structură:

¹ Constantin Marin, Comunicarea instituțională Studiu, Chișinău: Centrul Tehnologiei Informaționale al FJCC, C.C.R.E. „Presa”, 1998, p. 82

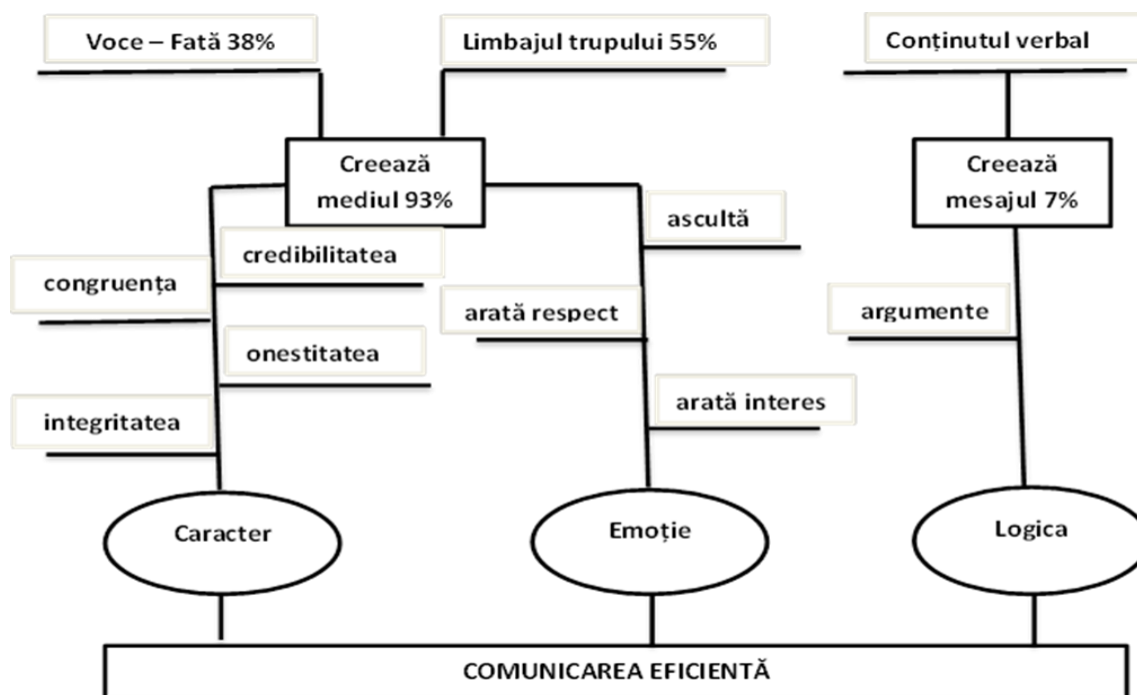
² Zelter Ch. Diana, Comunicarea organizațională – premisă a eficienței și eficacității organizaționale, Teza de doctor, internet, consultat 19.05.2019

■ CITEȘTE ■ SCRIE ■ VORBEȘTE ■ ASCULTĂ



Un manager, pentru a fi un bun comunicator, trebuie: să întrebe, să răspundă, să-și expună punctul de vedere, să se informeze și să informeze la rândul lui, să asculte, să consulte, să se documenteze, să înțeleagă și să asigure cele mai eficiente relații cu subordonații, superiorii și egali, trebuie să dispune de o serie de sisteme de transmisie și de procedee de comunicare pe care le poate pune în acțiune, le poate dirija, fructifica și controla, adică să posede abilități de comunicare eficientă.

Un model complex de comunicare eficientă include următoarele elemente, ce au roluri și poziții diferite în procesul de comunicare:



Astfel o valoare semnificativă au anumite deprinderi și abilități care ajută la eficientizarea procesului de comunicare managerială.

Cercetările arată că managerii, în ipostaza de emițători, ar trebui să posede următoarele abilități:

- să trimită mesaje care sunt clare și complete;
- să codifice mesajul în simboluri pe care receptorul să le înțeleagă;
- să selecteze mediul cel mai potrivit pentru transmiterea mesajului;
- să selecteze un mediu pe care receptorul îl monitorizează;
- să evite filtrarea și distorsionarea informației;
- să se asigure că mecanismul de feedback este încorporat în mesaje;
- să ofere informație precisă pentru a se asigura că zvonurile înșelătoare nu se răspândesc.

Managerii fiind eficace în ipostaza de receptori ai mesajelor posedă următoarele abilități esențiale:

- sunt atenți (oricât de ocupați ar fi, managerii acordă atenție tuturor mesajelor pe care le primesc);
- sunt buni ascultători (se abțin din a-i întrerupe pe ceilalți, mențin contactul vizual, pun întrebări după primirea mesajului pentru clarificarea elementelor confuze, parafrazează sau să refrazează

punctele importante ca și formă de feedback);

- manifestă empatie;
- înțeleg stilurile lingvistice prin conștientizarea diferențelor individuale ¹.

Abilitățile respective au un impact nu doar asupra eficacității comunicării la nivel de instituție dar și determină comunicarea dintre șef și subaltern.

Comunicarea acestora poate fi dezvoltată pe 4 dimensiuni esențiale: susținerea (comportamentul unei persoane care intensifică sentimentele celuilalt față de sine), facilitarea interacțiunii (comportamentul prin care membrii unui grup sunt încurajați să dezvolte relații), accentul pe scopuri (comportamentul care stimulează entuziasmul pentru realizarea scopului de grup) și facilitarea activității (comportamentul prin care ajută la realizarea scopurilor unei activități: planificare, coordonare etc.). Subordonații doresc ca șefii să fie sensibili la dorințele și aspirațiile lor în activitățile sale, receptivi la ideile și sugestiile, să arate respect pentru cei cu care lucrează, dar și nu resping observațiile critice cu condiția să fie pertinente, în locuri și în momente adecvate.

Pentru a vedea cât de bună este comunicarea dintre șef și subordonat trebuie evaluat gradul în care șeful și subordonatul cad de acord în chestiuni de serviciu și fiecare este sensibil la punctul celuilalt de vedere. Problemele apar atunci când diferențele de percepție sunt extreme și persistente. Cercetările arată, că șefii și subordonații percep diferit următoarele aspecte:

- modul în care subordonații își folosesc timpul pentru ceea ce trebuie să facă;
- cât durează să învețe ceva;
- cât de important este salariul pentru subordonat;
- câtă autoritate are subordonatul;
- capacitatea profesională a subordonatului;
- performanțele subordonatului și obstacolele în calea acestora;
- stilul de conducere al șefului.²

Fără o comunicare eficientă, un manager nu poate arăta că își susține echipa, nu-i poate ajuta pe membrii echipei să stabilească relații, să concluzeze pentru același scop și să realizeze scopurile activității sale. Prin urmare, misiunea managerului este de a folosi comunicarea în așa fel încât să trezească entuziasmul oamenilor pentru a lucra împreună spre binele organizației.

Or, comunicarea managerială adecvată, la nivelul colaboratorilor consistă în a crea un sentiment de apartenență, în a dezvolta mândria lor cu privire la faptul că lucrează în cadrul instituției respective, deci în a dezvolta valorile specifice culturii organizaționale. Comunicarea managerială adecvată vizează să se facă din angajații apărătorii instituției, ca ei să contribuie la explicarea activităților, schimbărilor din instituție și să devină un fel de promotori ai acesteia.³

Or, fiecare angajat poate deveni un comunicator extern cu un mesaj centrat pe eficiența și calitatea instituției, propunând publicului, astfel de informații care va contribui la crearea unei viziune despre instituția dată. Acest lucru presupune că angajatul să știe (ceea ce ține de eficiența comunicării interne), să creadă (coerența dintre ceea ce spune și acțiunile sale concrete) și să vrea (să simtă dorința și să fie motivat să vorbească despre instituția).

EFFECTELE COMPUTERULUI ASUPRA DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPIILOR

Snejana COJOCARI-LUCHIAN,

Departamentul Istorie și Teoria Educației
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Abstract. *The computer has become one of the most important informational resources for its uncontrolled, pathological use – the computer dependency has a negative influence on the psychic and emotional development, being a behavior with signs and symptoms with those of any other addiction. The article presents the negative effects of the computer on the psychic development of children.*

¹ Zelter Ch. Diana, Comunicarea organizațională – premisă a eficienței și eficacității organizaționale, Teza de doctor, internet, consultat 19.05.2019

² Ibidem.

³ Corina Rădulescu, Imaginea instituției publice, București, Editura Universitară, 2015, p. 82

Cuvinte cheie: efectele calculatorului, dezvoltare psihică, dependență de calculator

În lumea noastră, din ce în ce mai tehnologizată suntem martorii creșterii fără precedent a unor probleme precum tulburarea cu deficit de atenție, comportamentele antisociale, slaba motivație, depresia și obiceiuri de lucru ineficiente. Toate acestea își au originea în centrii emoționali ai creierului și sunt formate în anii copilăriei.

Timpul petrecut la calculator în primii ani de viață, scria Dr. Jane Healy, crează proaste obiceiuri de învățare, ducând la o slabă motivație și chiar la simptome de dizabilități de învățare¹.

Cele mai importante trasee neuronale ce reglează aceste comportamente nu pot fi însă dezvoltate dacă lăsăm copilul în fața calculatorului, dând la o parte interacțiunea frecventă și afectuoasă cu oamenii, la dezvoltarea unor modele de gândire responsabilă, precum și la exercițiile fizice. Mulți neurologi afirmă că circuitele neuronale care reglează comportamentul agresiv sunt foarte maleabile pe durata copilăriei, iar expunerea la prea multe jocuri violente pe computer, alături de prea puțină afecțiune primită din partea celorlalți, îi poate afecta negativ pe copiii-care pot deveni, când vor mai crește, viitori delicvenți. Dr. Jane Healy afirmă că copiii fără computere au mult mai multe șanse să reușească în viață decât copiii înconjurați de capricii tehnologice.

Provocarea pe care ne-o pune înaintea era electronică constă în faptul că avem acces la atâta informație în condițiile în care continuăm să avem același creier pe care l-am avut dintotdeauna. Cercetătorii subliniază faptul că perioada copilăriei timpurii este un stadiu critic de dezvoltare cu impact asupra rezultatelor academice și social-emoționale. Copiii contemporani cu vârsta de până la 6 ani fac parte din *generația de nativi digitali*. Dezvoltarea rapidă a tehnologiilor, mai ales în ultimii 10 ani, a schimbat modalitățile de învățare ale copiilor și a adus numeroase cercetări privind impactul noilor tehnologii asupra vieții copiilor.

Utilizarea îndelungată a calculatorului poate determina tulburări emoționale: anxietate, iritabilitate, toleranță scăzută la frustrare, până la depresie. Young considera că cei care au probleme psihologice pot fi cei mai atrași de interacțiunea anonimă de pe internet².

Utilizarea îndelungată a calculatorului duce la tulburări de comportament: retragere socială, introversie, agresivitate verbală sau fizică, comportament exploziv iritant atunci când i se cere să facă altceva. Găsind atâtea satisfacții în legătura cu calculatorul copilul începe să renunțe la activitățile sale sociale, de la cele casnice, școlare până la cele de recreere cu prietenii. S-a văzut o tendință de erodare a autorității parentale, copii o acceptă mai puțin. Aceasta depinde de tipul de activitate realizată la calculator și de timpul petrecut în fața ecranului.³

Posibilitățile de manifestare nonverbală prin intermediul calculatorului sunt extrem de avansate, astfel încât utilizatorii își pot exprima emoționalitatea adecvată situației fără ca partenerul de discuție să perceapă intensitatea reală a emoțiilor lor sau diferența între emoția afișată grafic și emoția trăită real⁴.

Un nivel moderat de utilizare a calculatorului/internetului are un impact social minor dar utilizarea excesivă (peste 30h/săptămână) și jocurile violente pot duce la creșterea comportamentului agresiv, a ostilității la copii⁵.

Or, viziunea TV și calculatorul dăunează dezvoltării și funcționării creierului uman deoarece activitatea corticală atunci când ne așezăm în fața monitorului este complet diferită de aceea întâlnită în mod obișnuit în viața reală. Acele câteva ceasuri petrecute zilnic de copii în fața televizorului și calculatorului, încă din primii ani de viață, pot influența definitiv modul în care creierul răspunde la provocările lumii reale, modul în care va procesa informația.

De asemenea, mintea copiilor ajunge să fie dependentă de starea de pasivitate, de neconcentrare și negândire. În timp ce copilul stă în fața monitorului emisfera stângă a creierului se inhibează și nu se dezvoltă normal, ceea ce duce nemijlocit la anihilarea curiozității, la deficiențe în vorbire, în construirea frazei, concentrarea atenției, în motivația urmării unei activități oarecare, în controlul emoțiilor și al

¹ Healy J. Failure to Connect: How Computers Affect Our Children`s Minds. New York: Editura Simon & Schuster, 1998, p. 12

² Canadian P. Society, Impact of media use on children and youth. În: Paediatrics & Child Health, 8, 2003, p. 31

³ Ștefănescu C. Și alții.. Impactul jocurilor pe calculator asupra dezvoltării psiho-comportamentale la adolescenți. În: Buletinul de Psihiatrie Integrativă, an XIII, vol. XII, nr.3 (34), 2007, p. 61.

⁴ Chiriță V. Și alții. Dependența de calculator – între normal și patologic. În: Tratat de psihiatrie, Vol. I, 2009, p. 38.

⁵ Chiriță R. Și alții. Date generale privind efectele utilizării calculatorului la copiii și adolescenți. În: Revista Română de Psihiatrie, 2006, p. 84.

comportamentului.

Neuropsihologii Emery și Paper au demonstrat că intrarea într-o stare semi-hipnotică atunci când ochii sunt fixați pe monitor indică nu numai diminuarea cenzorului rațional, al judecății, ci și deschiderea subconștientului și pătrunderea necenzurată a mesajelor în adâncul acestuia.

Cercetările efectuate în ultimele decenii arată că în timp ce copiii stau în fața monitorului, indiferent de ceea ce urmăresc, traseele electroencefalografice ale copiilor se schimbă dobândind după numai două minute de vizionare o configurație nouă, specifică, neîntâlnită în nici o altă activitate umană (starea de vis și de hipnoză neputând fi socotite activități). Se înregistrează o micșorare a nivelului activității corticale. Se constată o scădere a frecvenței undelor cerebrale care trec din starea beta în starea predominant alfa și delta. Emisfera stângă își diminuează extrem de mult activitatea, proces ce se desfășoară concomitent cu întreruperea parțială a punții de legătură dintre cele două emisfere-corpul calos. În același timp, ariile cortexului prefrontal (centrii executivi ai creierului) care îl deosebește pe om de animal sunt periclitate, ceea ce duce la slăbirea motivației și favorizează comportamentele instinctive-bulimia, agresivitatea și pulsunile sexuale¹.

Statul în fața monitorului amortește emisfera stângă și lasă emisfera dreaptă să îndeplinească toate activitățile cognitive. Acest fapt poate avea consecințe din cele mai grave pentru dezvoltarea și sănătatea creierului.

Din aceste motive Academia Americană de Pediatrie recomandă ca până la doi ani copiii să nu fie lăsați în fața calculatorului și televizorului, iar după această vârstă, pe toată perioada vârstei preșcolare și școlare mici, să li se limiteze timpul vizionării la una, cel mult două ore pe zi. Alți autori consideră că până la vârsta de 5-6 ani când se încheie prima perioadă esențială în dezvoltarea creierului, copiii să fie ținuti departe de calculator și televizor. Acestea din cauza că preșcolarii nu se pot opune și nu au încă discernământul de a se proteja de aceste tehnologii cu un caracter hipnotic și care dau dependență și care le poate pune în pericol sănătatea mintală și viitorul².

Copilul în fața computerului nu are parte de experiența obișnuită a limbajului, de stimularea dialogică a gândirii și reflecției pe care le oferă mediul uman. Stimulii vizuali și auditivi percepuți în fața computerului sunt agresivi, se succed cu o asemenea rapiditate încât depășesc capacitatea creierului de a-i controla. Drept consecință la aceasta poate urma inhibarea unor importante procese mintale. În urma statului la calculator copiii nu mai doresc să înțeleagă ce se întâmplă în lumea reală, ci se mulțumesc doar cu senzații. Experiența virtuală nu este una a spațiului și a timpului real, a distanțelor și a duratelor reale, ci a unora virtuale sugerate sau doar simulate în interiorul lumii virtuale. În fața computerului copilului îi lipsește posibilitatea cunoașterii prin atingerea și manipularea fizică a materialelor, una dintre condițiile desfășurării procesului de cunoaștere, și, prin urmare, de structurare a traseelor neuronale. În fața monitorului, cei mici sunt lipsiți de liniștea și răgazul necesare dezvoltării mecanismelor limbajului intern și al gândirii reflexive.

Computerul nu favorizează participarea interactivă în procesul de cunoaștere, ci, dimpotrivă, presupune o experiență pasivă pentru mintea umană. După vizionarea prelungită, copiii vor avea tendința de a rămâne în aceeași stare de pasivitate sau de neimplicare în cunoașterea lumii reale. Celor care stau mult în fața computerului li se sărăcește în mod proporțional capacitatea de a-și imagina jocuri, le slăbește dinamismul mintal. J. Healy subliniază faptul că „întrucât în configurarea sistemelor neuronale, conexiunile se realizează ca răspuns la efortul presupus de o activitate mintală, a-i introduce pe copii în mediul virtual, a le deprinde mintea cu plăcerea facilă a vizionării înseamnă să le punem într-un risc real dezvoltarea abilităților mintale, apud J.Healy.

Deprinderile formate prin repetiție (statul în fața calculatorului) determină construirea unor modele neuronale specifice (de răspuns cortical la stimulii de mediu), modele care se vor repeta în viața cotidiană și care vor influența perceperea și reflectarea mintală a realității.

Cercetătorii afirmă că primul efect al lumii virtuale este crearea unei atitudini mentale pasive. Proporțional cu timpul dedicat navigării în lumea virtuală, se poate constata o micșorare a vigilenței generale la copii. De asemenea, navigarea în lumea virtuală scade nivelul de inteligență și performanțele intelectuale.

¹ Gheorghe V. Efectele televiziunii asupra minții umane. București: Editura Prodromos, 2006.

² Stamatoiu I. Sindroame psihopatologice. București: Editura Militară, 1992; Gheorghe V. Și alții. Efectele micului ecran asupra minții copilului. București: Editura Prodromos, 2007.

Stând un timp îndelungat în fața computerului copiii riscă să semene tot mai mult cu personajele micului ecran: oameni care doar acționează urmărind anumite scenarii prestabilite sau tipare comportamentale, care se exprimă în clișee, care trăiesc îndeosebi la un nivel emoțional și reacționează automat, instinctiv, la provocările lumii inconjurătoare. Din cauza maturizării sale târzii (până la 14 ani), corpul calos poate fi extrem de vulnerabil în condițiile lipsei exercițiului. Astfel că, în condițiile în care creierul rămâne relativ pasiv în timpul copilăriei și adolescenței (prin navigarea în lumea virtuală, jocurile pe calculator și vizionarea TV), va fi mult mai dificil să-și dezvolte capacitățile intelectuale mai târziu, când această punte este mai puțin flexibilă.

Copiii ce urmăresc aceste jocuri au cele mai slabe rezultate în stăpânirea vocabularului. Ei nu reușesc să pătrundă înțelesurile cuvintelor și să organizeze cuvintele în fraze gramaticale corecte, ceea ce denotă ca la vârsta școlară aceștia pot avea deficiențe în citire, deoarece cercetările arată că *cei care vorbesc bine limba sunt și buni cititori*. Cercetătorii ne explică faptul că atunci când copiii văd ceva la calculator, caută în mod instinctiv să înțeleagă, dar viteza de desfășurare a acțiunii, bombardamentul de imagini și informații fac imposibilă înțelegerea și adâncirea sensului celor văzute. Mintea copilului, repetând în mod frecvent această experiență, de a nu fi lăsată să înțeleagă conținutul mesajului transmis, se învață cu această atitudine pasivă, în care se subînțelege faptul că nu i se cere sau nu se așteaptă de la ea să prindă înțelesul a ceea ce se întâmplă pe monitor. Această deprindere, transferându-se mai târziu în experiența cotidiană, școlară sau extrașcolară, îl va face pe copil să se mulțumească doar cu percepția vizuală, emoțională sau senzorială a lucrurilor, fără a mai face efortul înțelegerii lor. Înțelegerea, gândirea ajung să fie lucruri prea dificile, enervante și plictisitoare, mai simplu fiind să te mulțumești cu imaginile și cu senzațiile pe care acestea le provoacă sau cu distracția care o presupune vizionarea. În diferite studii se demonstrează că, la nivelul cortical, există mai multe mecanisme care pot conduce la apariția problemelor de atenție și hiperactivitate. Este vorba, pe de o parte, de nedezvoltarea comunicării interemisferice realizate prin puntea care leagă cele două emisfere (corpul calos) și, pe de altă parte, de nedezvoltarea suficientă a centrilor ce aparțin cortexului prefrontal.

În anul 1986, Byron Reeves de la Universitatea din Stanford, Esther Thorson de la Universitatea din Missouri și colegii lor au încercat să afle care este mecanismul sau modul în care computerul sau televizorul captează atenția. Ei au constatat că *formal features*, ce caracterizează oricare desen animat, joc pe calculator sau emisiune TV (tăieturi de plan, rotiri ale camerei de filmat, edits, pans, mișcări rapide ale camerei, zgomote bruște), au capacitatea de a provoca din partea preșcolarului un răspuns numit *reacție orientată*, care are ca efect menținerea atenției fixate asupra ecranului. Prim-planurile care se schimbă brusc, mișcările rapide ale aparatului de filmat țin în alertă creierul deoarece acestea agresează reflexul de a menține, în mod anticipat, un control al spațiului în care ne aflăm, al unei distanțe stabile, date între unii și ceilalți. Marea parte a efectelor speciale, prezente pe monitor, sunt percepute de creier ca semnale ale unui potențial pericol.

Studiind modul în care variază undele cerebrale în timp ce preșcolarii se află în fața computerului privind ceva sau jucându-se la jocuri video, cercetătorii au ajuns la concluzia că aceste trucuri stilistice provoacă apariția unui număr foarte mare de reacții involuntare care pot duce la orientarea atenției prin creșterea semnificației mișcării detectate.

O altă dovadă a apariției răspunsului de orientare o constituie modificarea ritmului cardiac, fenomen care însoțește totdeauna această reacție la pericol. O echipă de cercetători condusă de Aurie Lang, de la Universitatea din Indiana a constatat că bătăile inimii își modifică ritmul pentru o durată de la 4 la 6 secunde după apariția reacției de orientare, produse de schimbările bruște de pe monitor, ceea ce arată durata în care se manifestă răspunsul la stimul. Astfel că, dacă în acest timp apare pe ecran un alt stimul (efect special), atunci se obține un răspuns orientat, permanent, adică o menținere la același nivel a atenției orientate¹.

Or, timpul excesiv petrecut în fața monitorului duce la apariția hiperactivității, acea stare de permanentă agitație, zbânțuială sau mișcare continuă, care cauzează sau corelează cu problemele de atenție. Hiperactivitatea determină impulsivitatea excesivă, lipsa controlului interior și determina o oboseală nervoasă permanentă, un somn agitat sau chiar insomnie.

¹ Drăgulinescu A. Computerul, IQ-ul și viitorul copiilor noștri. În: Familia Ortodoxă. 2014, nr.1, p.21-22; Drăgulinescu A. Toate la timpul lor, Computerul și copilul preșcolar. În: Familia Ortodoxă. 2013, nr.5, p.13

J. Healy susține că efectul acestei manipulari planificate și atente constituie separarea răspunsului natural al creierului de cel al trupului, deoarece, în timp ce atenția mentală a copilului este în alertă, nu este necesar ca acesta să reacționeze și fizic.

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Надежда Васильевна КИЧУК, доктор педагогических наук, профессор,
декан педагогического факультета
Измаильского государственного гуманитарного университета, Украина
idgu_pedfakultet@ukr.net

Современные реалии, связанные с общественным сознанием, прочно утвердившимся (прежде всего в экономически развитых, демократических странах) относительно приоритетности образования как фактора становления высокодуховной личности и конкурентоспособного специалиста, существенно повышают роль дошкольного образования.

Ныне это особенно ощутимо в украинской образовательной сфере, где реализуются, с одной стороны, положения Закона Украины «Об образовании» (2017 г.) (в частности, начиная от статуса социальной институции не детского сада, а дошкольного учреждения образования, и заканчивая признанием за воспитанниками субъектной позиции в образовательном процессе), а, с другой – идеи концепции «Новая украинская школа» (2017 г.), актуализирующие роль предшкольного звена и определяющие императив дошкольной социальной зрелости ребёнка в обретении им новой социальной роли – школьника.

Учёные, которые фундаментально исследуют современную проблематику дошкольного детства (А. Богуш, Н. Гавриш, И. Княжева, Е. Ковшар, Т. Пониманская и др.) небезосновательно связывают динамику демократических изменений в украинском социуме с результативностью системной реализации идей инклюзии во всех звеньях образовательной системы, начиная с дошкольного учреждения образования. В педагогической среде ныне активно обсуждается, в частности, проект «Положения о команде психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих особенные образовательные потребности, в общеобразовательных учреждениях и дошкольном образовании» (2018 г.).

Вышеизложенное, а также тенденции, связанные с кризисными явлениями в современной семье как социальной институции, с евроинтеграционными процессами в образовательной сфере, с социально-экономическими противоречиями в украинском обществе (в частности, обусловленными своеобразием утверждения рыночных отношений) способствуют активизации интереса и исследователей (Л. Зданевич, Л. Писоцкая, и др.), и практиков учреждений дошкольного образования (Е. Низовская, Л. Фарбатюк и др.) к идее альтернативности. Актуализации такой идеи способствовал международный интернет-марафон «Мировые образовательные практики. Опыт Канады» (март, 2018 г.).

Анализ справочной литературы свидетельствует о достаточно разноаспектной трактовке понятия «альтернатива». Так, педагогические энциклопедические источники в основном оттеняют в нем значение «другой» в сравнении с традиционным, уже устоявшимся, например, в дошкольной педагогике. К тому же речь идёт обо всём разнообразии отличий от «другого» - в аспектах цели дошкольного образования, содержания, методов, позиций субъектов образовательного процесса. Если контекстом рассматривать, например, школьное образование, то в качестве убедительной аргументации приводится зарубежная практика «свободных школ». Речь идёт о педагогическом явлении, возникшем в 60-х годах XX столетия, которое обрело базовой характеристикой антиавторитарность на уровне организационных форм («открытые школы», «уличные академии», «школы без стен», «учебные парки» и др.) [1, с. 27-28].

С учётом вышеобозначенного, ныне и интерпретируется понятие «альтернативное дошкольное учреждение» [2].

Вместе с тем, нам представляется педагогически целесообразным в данном явлении усматривать спектр более конкретных параметров. Особенно исходя из сложившегося в

отечественной практике дошкольного образования опыте творческих педагогов-дошкольников. Так, обращает на себя внимание альтернативное дошкольное учреждение «Вальдорфский детский сад» с доминирующей идеей создания пространства, не только близкого к детской природе, а и побуждающего к активным действиям в окружающей природной и социальной среде [3]. Архитектурные особенности оборудования такого учреждения максимально полно, с одной стороны, реализуют концепцию Р. Штейнера, основанную на антропософской интерпретации развития человека (цветные витражи, округлые архитектурные формы, «столик сезона», игрушки из натуральных материалов, костюмированные элементы, приусадебный участок и т.п.); с другой стороны – учтены современные представления, в частности, американских исследователей (Д. Гамильтон, Д. Маерс, М. Чиксентмихалий) о счастье ребенка - интригующем психическом состоянии, эмоциональной реакции дошкольника на «ценностные события» [4, с.12].

Детализируем основные параметры альтернативного дошкольного учреждения образования. При этом подчеркнем важность опоры на системный подход, который, как известно, предполагает «конструирование» составляющих с точки зрения, во-первых, организации образовательного пространства социальной институции (в нашем случае – учреждение дошкольного образования), а, во-вторых, рассмотрение сконструированного образования как единой образовательной системы, т.е. как первый и самодостаточный её компонент.

С целью достижения обстоятельности в обосновании параметров альтернативности учреждения дошкольного образования, нами было проведено пилотное исследование, респондентами которого выступили директора, старшие воспитатели, воспитатели, сочетающие практическую работу с дошкольниками и обучение в магистратуре Измаильского государственного гуманитарного университета по специальности 012 Дошкольное образование. Так, в результате анкетирования, в котором приняло участие 38 магистрантов (педагогов – дошкольников), установлено, во-первых, что положительно-активное отношение к идее альтернативных учреждений дошкольного образования характеризует каждого второго респондента; во-вторых, в полном объёме готовы к реализации данной идеи себя считает лишь 16% опрошенных, «больше готовым, чем не готовым» - каждый третий, «больше не готовым, чем готовым» - 21%, а остальные (30%) констатируют свою неготовность организовывать профессиональную деятельность в альтернативном учреждении дошкольного образования.

Мы расценивали полученные данные как педагогическую информацию, позволяющую на уровне только самооценочных суждений педагогов – практиков дополнить представления о таком явлении, каким является альтернативность в дошкольном современном образовании.

В соответствии с современными представлениями о феноменологии конструкта «альтернативное учреждение дошкольного образования» по нашему мнению, целесообразно усматривать, по меньшей мере, четыре параметра: целевой, содержательный, функционально-процессуальный, мониторингово-результативный.

Принимая во внимание *первый параметр - целевой*, важно учитывать, что «другой» по сравнению с традиционным учреждением дошкольного образования должен максимально ориентироваться на реализацию принципа преемственности дошкольного и школьного образования ребенка. В этом плане следует признать правомерной позицию тех исследователей (в частности, И. Печенко), которые считают важным осмыслить дошкольный период жизни ребенка как самоценный и не сводить учреждение дошкольного образования к «школе для маленьких».

В этом смысле интересен опыт самого распространенного в Великобритании типа учреждения дошкольного образования - игровые группы (объединение 6-40 детей возрастом от двух до трех лет, где обстоятельно организована игровая деятельность - по 2-3 часа от двух до пяти дней в неделю).

Если иметь в виду *содержательную* составляющую альтернативности, то исследователи едины в утверждении, что ключевой проблемой является отсутствие законодательной регуляции и государственной поддержки альтернативного образования украинских дошкольников. А это негативно сказывается на его качестве. В данном ракурсе привлекательной считается идея хоумскулинга (с англ. home school - домашнее обучение). Речь идет о распространенной в зарубежье практике, когда и дети, и родители берут на себя ответственность за развитие дошкольной зрелости ребенка.

У такого дошкольника активно развивается способность самостоятельно распоряжаться

своим временем, а данный тип альтернативного дошкольного образования не позволяет родителям перекладывать на других свою развивающе-воспитательную миссию; при этом обеспечивается опосредованное педагогическое сопровождение дошкольника через патронаж со стороны учреждения дошкольного образования. Отметим, что в последнее время и украинский социум активизировал интерес к содержанию такого типа альтернативного дошкольного образования детей. К тому же считается национальной удачей исторически сложившийся феномен социального института «семья – родина», т.е. активное участие в социализации дошкольников ближайших родственников.

Функционально-процессуальный параметр альтернативности в дошкольном образовании связан с выбором технологического подхода к достижению приоритетной задачи такого образования дошкольника - успешное обеспечение индивидуальной траектории комфортного и в тоже время, «педагогически скоординированного» его дошкольного взросления.

Например, через реализацию Программы поддержки развития ребенка дошкольного возраста «Тропинка» [5]. Это комплексная альтернативная образовательная программа для учреждений дошкольного образования, которые работают в ракурсе вальдорфской педагогики. Как известно, её реализация поддерживается не только Министерством образования и науки Украины, а и Международной ассоциацией вальдорфской педагогики в Центральной и Восточной Европе, ассоциацией вальдорфских инициатив в Украине. Содержанием данной программы предусмотрена педагогическая работа с детьми от четырех до шести (семи) лет с опорой на принципы и в соответствии с положениями Базового компонента дошкольного образования. А именно: принципа целостного охвата «всей природы» ребенка, принцип опоры на главный природный механизм его развития - подражание и др.

Процессуально значимыми считаются те методы и приемы, которые обеспечивают успешность и минимально регламентированной групповой деятельности дошкольников, и постижение ими искусства движений (эвритмии), и обеспечение взрослыми (педагогами, родителями) ритмического объединения занятий в течение недели, соотносительность этих занятий с сезонными изменениями в природе, эмоциональной обстановкой и т.п.

Как замечено творческими педагогами-дошкольниками [6], мощным подспорьем в обозначенном ракурсе является педагогически грамотное использование интернет-ресурсов, социальных сетей (например, «Методическая копилка для учреждений дошкольного образования», «Медиаресурсы и дети»), социального сервиса PINTEREST (всемирный каталог идей) и т.п.

Таким образом, современное дошкольное образование характеризуется открытостью к педагогическим инновациям, что повышает интерес к идее альтернативности. Между тем принципиально важным является постоянное отслеживание динамики его качества, организация службы образовательного маркетинга с целью изучения социального запроса на образовательные услуги в современных условиях конкурентности этих услуг.

Список использованной литературы:

1. Альтернативні садочки. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.Ivivpost.net.i/vivnews/n20913/>
2. Гончаренко А., Дятленко Н. Програма підтримки розвитку дитини дошкільного віку «Стежина». - К, 2014. - 120 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. - Вид. друге, доп. й випр. - Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Диценко Н. Вальдорський дитсадок - простір дитинства // Дошкільне виховання. - 2017. - № 11. - С. 14-17.
5. Мітюхіна В.П. Альтернативна педагогіка у партнерстві з тенденціями «Нової української школи» // Управління школою. - 2017. - №2. - С. 8-11.
6. Смольська Л.М. Щастя дитини як психолого-педагогічна проблема // Практична психологія та соціальна робота. - 2005. - №11. - С. 12-17.
7. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII (із змінами і доповненнями). - [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html

ГЛАВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ УНКРАИНЕ

THE MAIN PROBLEMS OF REFORMING THE SOVIET EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE

Сергей СЕКУНДАНТ,

Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова

***Резюме.** В докладе реформа советской системы образования рассматривается в контексте проблемы взаимоотношения науки и образования. Подчеркивая неразрывную связь между социальным, экономическим, политическим, педагогическим и психологическим аспектами образовательного процесса, доклад концентрирует свое внимание на важности педагогического и психологического аспекта в процессе трансформации системы образования. Советское государство и возникшая в его рамках система образования в докладе характеризуется как системы легистского типа. Главной причиной провала реформы образования является доминирование стереотипов тоталитарного сознания, сохранение административно-командной системы и сформированного ею психологического типа личности, ее идеологический характер и ее ориентация на количественные показатели*

***Ключевые слова:** советская система образования, педагогические и психологические аспекты реформы образования, наука и образование, стереотипы тоталитарного сознания, административно-командная система.*

***Abstract.** The report discusses the reform of the Soviet education system in the context of the relationship between science and education. Emphasizing the inextricable connection between the social, economic, political, pedagogical and psychological aspects of the educational process, the report focuses on the importance of the pedagogical and psychological aspects in the process of transforming the educational system. The Soviet state and the educational system that emerged within its framework are described in the report as systems of the legist type. The main reason for the failure of education reform is the dominance of the stereotypes of totalitarian consciousness, the preservation of the administrative-command system and the psychological type of personality that it has formed, its ideological character and its focus on quantitative indicators*

***Keywords:** Soviet educational system, pedagogical and psychological aspects of educational reform, science and education, totalitarian consciousness stereotypes, administrative-command system.*

Советский союз возник в результате революционного преобразования Российской империи, которая не только занимала территорию, почти полностью совпадающую с территорией Великой Монгольской империи, но и по праву считается ее наследницей. Все три государственных образования представляли собой государства легистского типа. Для такого типа государственного устройства изначально характерно было 1) концентрация власти в руках императора (вождя, генерального секретаря КПСС, президента), 2) директивный способ управления государством, 3) наличие административно-командной системы, опирающейся на огромный класс чиновников; 4) критериями карьерного роста служат личная преданность императору и военные заслуги; 5) война выступает как средство сплочения всех слоев населения и расширения власти государства; 6) отношение между властями и народом характеризуется как отношение перманентной войны. Это далеко не все черты, которые характерны в той или иной степени государствам подобного типа. Для нас важнее другая черта легизма и государств легистского типа – негативное отношение к науке, образованию и ученым. Согласно легизму, невежество народа и его бедность являются залогом стабильности государства.

Легистский характер советского государства проявлялся в отношении государства к **интеллигенции**. Основанная на классовом подходе идеология рассматривала интеллигенцию не как класс, а лишь как прослойку, которая должна служить интересам рабочего класса, интересы которого представляли партийные чиновники, и тем самым выполнять идеологические функции. Она фактически служила партийной номенклатуре орудием для управления сознанием народных масс. Это отношение к интеллигенции отразилось не только на социальном статусе, но и на его материальном положении ученого. Работники науки и образования, за исключением партийной

верхушки, оставались самым низкооплачиваемым слоем даже тогда, когда началась научно-техническая революция и наука стала непосредственной и главной производительной силой. В этом следует видеть влияние характерного для легистского миропонимания стереотипа в отношении класса ученых.

Легистский характер советского государства обнаружился и в его отношении к **науке**. Наука работала не для блага своего народа, а на идеологию, которая требовала оказывать военную и экономическую помощь «братским», идеологически родственным режимам. Вся остальная наука, как и система образования, финансировалась по остаточному принципу. Только в военном производстве поощрялись, финансировались и быстро внедрялись новые научные разработки. Вторая особенность состояла в том, что наука стала заложницей плановой экономики. Поскольку директивы спускались сверху, то и планы создавались наверху. Плановая экономика требовала тотального контроля и многочисленных отчетностей. Все это привело к бюрократизации науки и, в конечном счете, к господству в ней чиновников. Ориентированность марксистской идеологии на соревнование двух социальных систем во многом обусловила третью особенность советской науки - ее ориентацию на количественные показатели. Дело в том, что выработка качественных показателей предполагала наличие специалистов высокого класса, а определить его и утвердить его в этом качестве мог только партийный чиновник. Тому, что качественные характеристики науки были отодвинуты на второй план, во многом способствовал плановый характер советской экономики. Директивный характер советской системы управления подавлял любую инициативу снизу. Поскольку всякая инициатива должна была быть одобрена сверху, она могла быть внедрена только после многочисленных проверок и согласований, которые, как правило, ее убивали.

Легистский характер советского строя проявился и в его отношении к **образованию**. На первый взгляд советская система заботилась об образовании. В действительности же она носила просветительский характер. Безусловным достижением Советской власти было введение всеобщего начального и среднего образования. В целом же она ориентировалась на количественные показатели. Только в начальный период индустриализации страны качественные показатели принимались во внимание. В дальнейшем они сохранялись на уровне, достаточном для того, чтобы поддерживать экономику на плаву. Система высшего, как и среднего, образования строго контролировалась партийными чиновниками. Для этой цели преподавателей объединяли в огромные группы (кафедры, факультеты) со строгой иерархией по армейскому образцу. Особенно тщательно контролировался процесс получения высших научных званий, степеней и должностей. В системе образования, в министерстве и на местах, была создана своя партийная номенклатура. Научная карьера считалась успешной, если ученый становился чиновником. Идеологический контроль привел в конечном счете к засилью партийных чиновников в системе образования. Именно партийные чиновники решали, кому дать защититься, кому нет, кому присвоить звание и дать должность, а кому нет. Критерием этому служили лояльность по отношению к идеологии (на раннем этапе) и личная преданность начальству. Хотя в стране принимались демократические законы, формально осуществлялись выборы, в действительности же в системе образования, как и везде, решения принимались партийной верхушкой. Место законов заняло «телефонное право» и «кулуарные договоренности». Псевдодемократический характер советской политической системы, которая только по названию была советской, сохранил свои основные черты и в системе образования. Решение ученых советов осуществлялось часто по звонку и обязательно с одобрения партийного руководства. Все это стало основной причиной профанации образования, когда решения принимались не на основании объективных критериев, а по «звонку сверху». Советская система образования фактически перестала выполнять свою основную функцию: она не в состоянии была готовить квалифицированные кадры для народного хозяйства.

Больше всего пострадало гуманитарное образование и особенно такие «идеологические» дисциплины, как философия и история. Эти науки, которые в силу своей специфики должны были заниматься решением насущных социальных проблем, занимались только пропагандой и доказательством верности марксистско-ленинской идеологии. Большинство диссертаций и «научных» работ касались, как правило, абстрактных тем, далеких от действительности. Основным средством обучения становятся учебники, в которых информация передается как правило в виде тезисов. Глубинные основания этих тезисов, аргументы, контраргументы, аналитические экскурсы и все то, что лежит в их основании, исчезают из учебников. Когда

учебники пишутся на основании учебников, диссертации на основании диссертаций, то неудивительно, что из учебника в учебник, из диссертации в диссертацию начинают переходить клише. Абстрактные рассуждения «не о чем», «вообще» делают студентов и соискателей степеней неспособными к подлинной аналитической и творческой работе. Не только философы, но и историки оказываются неспособными к анализу реальных событий, их трезвой оценке и подлинной творческой работе. Их сознание, не привыкшее к самостоятельному решению актуальных исторических задач и сформированное на учебниках истории и философии, фактически начинает жить в параллельном, искусственном и в значительной мере иллюзорном мире. И дело не в том, что они не хотят обращаться к анализу действительных ситуаций, они просто не владеют техникой такого анализа. Ее нельзя отыскать у авторов тех книг и учебников, на основании которых он строит свои рассуждения.

Хотя исчез репрессивный аппарат, на котором держалась административно-командная система образования, была ликвидирована идеологическая монополия коммунистической партии, более того, коммунистическая идеология в Украине была запрещена, созданная ею система образования практически не изменилась. Этому есть ряд причин. Во-первых, это причины экономического характера. «Перестройка» задумывалась для перехода от плановой к рыночной экономике. Поскольку рынок предполагает наличие капитала, начался период первоначального накопления капитала, который очень скоро принял криминальный характер и до сих пор никак не может закончиться. Этот процесс осуществлялся наиболее эффективно за счет приватизации государственной собственности, которая носила криминальный характер: предприятия банкротили, а потом за бесценок скупали и перепродавали. Все это привело к резкому падению экономики и, как следствие, спросу на научные кадры для промышленности. Хотя Советский союз прекратил существование, созданные плановой экономикой государственные институты не исчезли. Сохранился и многомиллионный класс чиновников. Если раньше чиновник только распоряжался государственной собственностью, то сейчас он получил фактически законное право приватизировать то, чем он распоряжается. Возникает спрос на такие специальности, которые готовят чиновников, прежде всего на юридические и экономические специальности. С переходом системы образования на «хозрасчет», дух коммерции приходит и в систему образования. Вместе с ним в вузы приходит дух коммерции. С середины 90-х годов в Украине начинают открываться новые специальности, кафедры, факультеты, институты, но они преследуют уже не образовательные, а чисто коммерческие цели. В вузах начинает процветать взяточничество, а вместе с ним профанация образования, когда оценки покупаются, достигает своего апогея.

Разрешив университетам коммерческую деятельность, государство, с одной стороны, все больше устраняется от финансирования вузов, но, с другой, не ослабляет государственный контроль. Сохранение административно-командной системы, планирования научной и учебной деятельности, а также многочисленных видов отчетности. Ее сохранение не только дает средство для существования многочисленного класса чиновников от образования, но и придает коррупции в сфере образования организованный характер. Вузы перестали выполнять свои непосредственные функции и превратились в коммерческие организации, в которых можно четко выделить два класса: класс чиновников-предпринимателей (от ректора до заведующего кафедрой) и класс наемных работников (простые преподаватели и ученые). Сохранение административно-командной системы в вузах выгодно было прежде всего для коррумпированных топ-чиновников. Она дает возможность закрыть рот любому, кто выступит против коррупции и начальства, и уволить его. Сохранившиеся со времен Советского союза многочисленные виды отчетности не просто бесполезны, они вредны. Они вредны не только потому, что сохраняют многочисленный класс чиновников-дармоедов. Они мешают нормальному учебному процессу, ориентированному на качество образования, ибо служат только статистике. Эта бюрократическая работа на статистику, бессмысленную в условиях отсутствия борьбы социалистического и капиталистического лагеря, отвлекает преподавателей от научной работы и переключают их внимание на заполнение ненужных планов и отчетов. Она подавляет всякую творческую инициативу.

Что позволяет этой системе, ставшей раковой опухолью университетского образования, сохраняться, несмотря на все изменения, происходящие в экономической, социальной и политической сферах деятельности? Дело в том, что после распада тоталитарной системы сохранились не только многие ее институты, но и рожденные этой системой люди, а вместе с ними

и стереотипы тоталитарного сознания. Советская система оставила после себя определенный тип личности, который наделен определенными психологическими качествами, которые назвать моральными очень трудно. Homo sovjeticus - это преимущественно трус, перестраховщик, конформист, карьерист, лицемер, демагог и т.п. Советская система, которая в течение многих лет насаждала атмосферу страха среди граждан, приучила их к бесправию и вытравивала в человеке все нравственные принципы. Стать «человеком системы» мог только безнравственный человек. Именно сохранение этого психотипа человека является главной причиной того, что административно-командная система сохраняется. Люди привыкли к своему бесправию, они привыкли, что за них кто-то должен все решать.

В условиях, когда взяточничество и воровство стало привычным и, следовательно, «моральным» делом, эти качества не только не исчезли, но лишь окрепли и обогатились. К ним добавились меркантилизм, авантюризм, алчность и т.п. Качество образования не интересует не только многих преподавателей, но и студентов. Большинству из них нужен диплом, а не знания. Это объясняется в первую очередь отсутствием нормального рынка труда. Рыночная экономика в Украине так и не стала доминирующей из-за господство криминально-олигархических кланов как общегосударственного, так и местного масштаба. Следует, правда, признать, что клептократия возникла еще в советские времена. Истоки ее следует искать в ослаблении легистского принципа «малых зарплат». Советская идеология не допускала высоких перепадов зарплат, боясь, что это приведет к эксплуатации богатыми бедных, но при Брежневле она разрешила понемногу красть. Так что трансформация личности произошла еще до перестройки, а «перестройка сверху» только стимулировала развитие новых качеств у партийно-комсомольского состава, которые первыми ринулись в сферу бизнеса и очень скоро превратились в обычных барыг. «Барыга» как тип личности отличается от капиталиста тем, что он не развивает производство, это трутень, торгаш, меняла, профессионал в области коррупции, рейдерства и т.п.

Успех реформы системы образования, конечно, зависит в первую очередь от восстановления экономики страны, а это – от успеха борьбы с коррупцией. Но реформа не будет успешной без изменения психотипа личности. Главное условие формирования нового типа личности – ликвидация административно-командной системы, ликвидации многочисленных отчетностей и радикального сокращения числа чиновников как в министерстве образования, так и на местах. Функции ректората должны быть резко ограничены, а должность декана ликвидирована, как в Германии, где ее периодически выполняют заведующие кафедр. Студенты должны получить право выбирать курсы, а преподаватели создавать новые курсы без согласования с многочисленными инстанциями чиновником. Оценщиком качества и полезности этих курсов должен стать студент и экспертный совет, а не далекий от образования чиновник. Необходимо полностью исключить возможность того, чтобы один преподаватель командовал другим. Кафедры должны превратиться в научно-исследовательские группы, во главе которых стоит профессор, обладающий своей программой научных исследований, а ее членами – студенты, аспиранты и соискатели научных званий, которые работают под его руководством. Приоритетом должна обладать научная деятельность. Основная задача образования в переходный период должна состоять в формировании нового типа личности, свободной, творческой открытой по отношению к новым идеям. Задача педагога – максимально раскрыть творческий потенциал каждого студента, помочь ему найти себя в науке и жизни. Это возможно только в условиях полной ликвидации административно-командной системы и избавлении от стереотипов тоталитарного сознания.

MENTORATUL – MODALITATE DE PREGĂTIRE ȘI INTEGRARE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Lilia CEBANU, dr. ped., cercetător științific coord.
Nadejda BARALIUC, dr. lector universitar
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract. This article presents the concept and aspects of the mentoring process from the perspective of the early education institution. There were described the benefits of mentoring from the

formable point of view and from the institution perspective; the roles and functions of the mentor on the basis of which the activity observation sheets and the professional dialogue were proposed.

Conceptul de “mentorat” provine de la povestea grecească a lui Mentor care l-a avut în grijă, l-a îndrumat și l-a încurajat pe Telemakhos (împreună cu zeița Athena) într-o serie de decizii legate de viața sa. Astfel, a rămas în limbaj definirea mentoratul ca o metodă de a transfera/împărtăși experiență, expertiză, cunoștințe de la cei care le au către cei care au nevoie de ele pentru propria dezvoltare.

Conceptul de *mentor* este un concept inovativ pentru instituțiile de învățământ preșcolar, fapt demonstrat și de lipsa literaturii de specialitate în domeniu, în limba română. Totuși, acest concept ar trebui să rămână unul de bază în existența și devenirea fiecărui individ. Prin mentor înțelegem: „*în sens larg*, o persoană care ajută pe cineva să se dezvolte prin învățare; *în sens restrâns*, un profesionist care lucrează cu o persoană, un grup sau o organizație pentru dezvoltarea personală sau organizațională”

Conform DEX –ului mentorul se definește astfel: “*Conducător spiritual, povățuitor, îndrumător; preceptor, educator*”¹

În context educațional, mentoratul este o relație de colaborare temporară între doi profesori bazată pe relația dintre un profesor mai experimentat și un novice, sau un profesor debutant².

Mentoratul este un concept mai larg, care merită explorat la toate nivelurile de vârstă și educație.

Fără îndoială, relația impusă de mentorat este sinonimă clasicului raport maestru-discipol, fiecare cristalizându-se în interiorul unui parcurs de formare conștient, motivat și asumat. Indiferent de schimbările din sfera politicilor educaționale, de promovarea din ce în ce mai accentuată a filosofiei pluralității și a alterității ca emanație a „*spiritului veacului*” în care trăim, mentoratul își are rolul bine stabilit în piramida formării didactice. Orice instituție va funcționa mult mai eficient și cu costuri mai mici de instruire dacă în cadrul ei deține o serie de persoane special pregătite pentru a deveni mentori sau traineri în anumite situații. Aceste persoane sunt oameni cu experiență, care doresc să-și împărtășească cunoștințele, sunt consilieri care ghidează emoțional, profesional și moral angajații. Mentorii oferă periodic un feedback specific asupra performanței persoanei pe care o pregătesc.

De asemenea, ei sunt reale surse de informație și ajutor în obținerea unor facilități, ei fiind practic modele de identitate. Calitatea cadrelor didactice determină, fără îndoială, calitatea procesului educațional și este direct proporțională cu nivelul rezultatelor obținute de preșcolari. Acesta este motivul pentru care, în toate țările lumii, formarea inițială a cadrelor manageriale/didactice este tratată cu maximă seriozitate și sunt căutate permanent modalități de ameliorare a acestui proces. În aceeași măsură, stagiile de mentorat au o importanță capitală, reprezentând etapa cheie de armonizare a cunoștințelor teoretice cu cele practice, etapa de formare a identității profesionale.

Profesorii mentori sunt responsabili pentru schimbările de percepție, modificarea sistemelor de valori și comportamentele cadrelor didactice tinere, acesta fiind însuși scopul profesional al stagiilor de mentorat. Provocările stagiilor de mentorat sunt multiple, iar profesorii mentori au nevoie de numeroase calități profesionale, dar și personale pentru a le face față – deschidere, competențe de comunicare interpersonală, abilitatea de a identifica oportunități în sfera profesiei, flexibilitate, puterea de a se concentra pe o problemă diversă, capacitatea de a identifica concret momentele de derută și de stres – atribute capitale pentru consilierea profesională eficientă. Pe de altă parte, cadrele didactice debutante au nevoie de îndrumare și de susținere constantă pentru a face față provocărilor, atunci când învață să fie educatori. Cu regret în Republica Moldova acest proces nu este practicat în pedagogia preșcolară și se resimte necesitatea promovării unei astfel de metode.

Una din *premisele obligatorii* ale mentoratului o reprezintă existența unei necesare „*tensiuni etice*” între mentor și cel mentorat, întrucât este ideal ca modelul reprezentat de cel dintâi să fie imitat diferențial. În altă ordine de idei, căutarea și crearea unui stil personal de înlesnire a învățării constituie o satisfacție și o împlinire în sine pentru cel implicat în actul de educație. Dacă unul dintre principiile școlii umaniste de psihologie este acela că noi avem o profundă dispoziție înnăscută de a încerca să devenim ceea ce putem să fim, atunci se poate accepta ideea că mentorul se autoformează, printr-o acțiune deliberată, programată și gestionată algoritmic, într-un continuu proces de activare a potențialului personal.

Pentru *debutant* activitatea de mentorat are ca scop *formarea competențelor de proiectare*,

¹ Dex online, 2009.

² Packard, B.W, (2003): Definition of Mentoring. Mount Holyoke College

desfășurare și evaluare a activităților didactice. Realizarea acestor activități presupune realizarea următoarelor obiective specifice:

- formarea capacității de analiză a Curriculumului pentru educație timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani;*
- cunoașterea resurselor umane și materiale ale unității preșcolare, a organizării și funcționării unei unități de învățământ;*
- formarea capacității de a studia și cunoaște personalitatea preșcolarilor, capacitățile și stilurile de învățare ale acestora;*
- *a capacității de întocmire și completare a documentelor preșcolare, de planificare și proiectare a activității didactice;*
- identificarea tipurilor de activități și a momentelor etapelor în dinamica desfășurării activității didactice;*
- formarea abilităților de identificare și aplicare a metodelor și procedeeleor didactice în situații de învățare diverse;*
- formarea capacității de proiectare și coordonare a activităților didactice;*
- formarea abilităților de comunicare și colaborare cu părinții;*
- formarea capacității de observare și evaluare a comportamentului preșcolarilor;*
- formarea capacității de evaluare și autoevaluare a activităților didactice în evaluarea activității didactice;*
- formarea capacității de identificare a situațiilor de criză educațională și de adoptare a celor mai bune strategii de negociere.*

Mentoratul educațional presupune o relație bazată pe încredere, profesionalism și deschidere între mentorul de stagiu și stagiul ¹.

În domeniul educațional stagiul este cadrul didactic începător aflat în perioada de stagiu (2 ani) într-o unitate preșcolară (în care este angajat) și care beneficiază de îndrumare și asistență mentorială din partea mentorului de stagiu și a altor factori implicați în asistarea acestuia până la obținerea definitivării în învățământ.

Un mentor de stagiu este un cadru didactic cu experiența din unitatea preșcolară în care activează stagiul, format special pentru a fi mentor și care urmărește dezvoltarea profesională a stagiului în vederea practicării profesiei didactice la standarde de calitate.

Mentorul de stagiu îndeplinește anumite roluri și funcții de care depinde reușita activității de mentorat.

Fiind un model de personalitate umană și de comportament profesional mentorul îndeplinește următoarele roluri:

1. *Mentorul de stagiu este un model pentru practicant/stagiul prin calitatea prestației didactice și prin implicarea în viața instituției preșcolare.* Mentorul de stagiu primește stagiul ca observator la activitățile sale, inclusiv la activitățile extrașcolare conduse de acesta. Stagiul lucrează în echipă cu mentorul în vederea proiectării didactice, a predării și a evaluării.

2. *Mentorul de stagiu este resursă de învățare pentru stagiul.* Prin asistența la activități și prin analiza activității stagiului, mentorul îi oferă acestuia un feedback referitor la calitatea proiectării, a comportamentului din timpul predării și evaluării. Mentorul sprijină stagiul în selectarea și procurarea bibliografiei și îl îndrumă în explorarea acesteia în activitatea didactică.

3. *Mentorul de stagiu este consilier* pentru managementul activității didactice, pentru dezvoltarea profesională și personală pentru opțiunile de evoluție în carieră, pentru integrarea în cultura organizațională a instituției de educație timpurie, pentru dezvoltarea capacității de relaționare interpersonală, pentru medierea eventualelor conflicte, pentru dezvoltarea capacității de documentare, de autoevaluare etc.

4. *Mentorul de stagiu este un animator pentru stagiul,* în sensul că acesta îl motivează pe stagiul pentru profesie, îi insuflă încredere în forțele proprii și optimism pedagogic.

5. *Mentorul de stagiu este un evaluator al prestației didactice* a stagiului. Mentorul evaluează progresul stagiului în planul competențelor profesionale prin raportare la standarde de calitate.

Funcțiile îndeplinite de mentorul de stagiu sunt:

¹ <http://iteach.ro/experiencedidactice/dezvoltare-profesionala-mentorat-si-coaching>.

- stabilirea ambelor părți a nevoilor profesionale ale acestuia și pe baza lor, stabilesc de comun acord obiectivele și strategia generală de acțiune în relație strânsă cu standardele de calitate;
- oferirea modelelor practice și eficiente pentru activitatea didactică și extradidactică, realizând în echipă cu stagiarul o mare parte a acestor activități;
- observarea activității didactice și extradidactice a stagiarylui;
- asigurarea asistenței pedagogice pentru proiectarea activității profesionale;
- asigurarea feed-back-ului constructiv pentru toate aspectele activității profesionale ale stagiarylui;
- oferă consiliere referitor la managementul grupei, autoevaluare, alte roluri;
- facilitarea integrării stagiarylui în cultura organizațională a instituției respective;
- sprijinirea stagiarylui în demersurile sale de cunoaștere a profesiei;
- contribuirea la evidențierea calităților stagiarylui;
- evaluarea periodică a progresului stagiarylui (fișa de progres) ce ameliorează posibile disfuncționalități etc. și redactează raportul final anual asupra activității stagiarylui (pe baza fișelor de progres și a observațiilor curente) ¹.

Fiind un model de personalitate umană și de comportament profesional, cadrul didactic mentor dispune de un ansamblu de calități care îl deosebește de ceilalți colegi din respectiva comunitate de practică. Profesorul mentor este o persoană complexă care dovedește *cunoștințe, abilități, valori și atitudini* dar și *motivație* pentru munca prestată.

Din cele retate anterior deducem beneficiile mentoratului la nivel de instituție.



Figura 1. Beneficiile mentoratului din punct de vedere al formabilului și a instituției

Conform reperelor prezentate anterior propunem în dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant un model de fișă de observare a activității și model de fișă de dialog profesional.

¹ Renton, J. Coaching and Mentoring. London: Profile Books Ltd, 2009.

FIȘĂ DE OBSERVARE A ACTIVITĂȚII

Data.....

Mentor.....

Educator debutant.....

Grupa.....

Profesorul mentor va face scurte observații în spațiile de mai jos:

1. *Organizarea grupei la începutul activității:*

Începe activitatea într-un mod organizat?

Reușește educatorul debutant să capteze atenția preșcolarilor?

Se orientează preșcolarii repede spre sarcina de lucru?

2. *Accesul la mijloacele și materialul didactic:*

Se distribuie materiale didactice? Se face distribuirea materialelor în mod operativ sau/și sunt deja pregătite?

3. *Caracterul adecvat al activității:* Este conținutul activității adecvat? Au activitățile un grad de dificultate potrivit sau sunt prea grele/ușoare? Sunt strategiile de organizare ale grupei orientate spre scopul activității?

4. *Caracterul clar și concret al sarcinilor:* Știu preșcolarii întotdeauna să facă ce li se cere? Sunt sarcinile clare?

5. *Monitorizare:* Urmărește educatorul debutant progresul preșcolarilor în cadrul activității? Există momente când unii preșcolari pot pretinde, pe drept cuvânt, că nu știu ce trebuie să facă?

6. *Comportamentul preșcolarilor:* Respectă educatorul debutant măsurile de apreciere a preșcolarilor? Este grupa, în general, disciplinată și orientată spre sarcina de lucru?

7. *Sfârșitul activității.* Se încheie activitatea în mod corespunzător? Au preșcolarii ocazia să demonstreze ce au învățat?

8. *Alte comentarii asupra activității:* Privită în ansamblu, ce aspecte pozitive a avut activitatea? Căror aspecte ale activității ar trebui să li se acorde mai multă atenție?

Semnături: _____(Mentor) _____(debutant)

FIȘĂ DE DIALOG PROFESIONAL

Întâlnire cu _____

Data stabilită _____

Ora _____

Agenda _____

Note _____

Obiective propuse _____

Data pentru următorul dialog și revizuire _____

Sinteza activității observate _____

Data.....

Mentor.....

Educator debutant.....

Grupa.....

Subiectul activității:

Aspectele pozitive ale activității:

Aspecte ce trebuie luate în considerare:

Sarcini/acțiuni pentru viitor...

Semnături: _____(Mentor) _____(debutant)

Deci, mentoratul este o relație care are loc într-un mediu de confort și siguranță în care învățarea și experimentarea au loc prin analiză, examinare și reexaminare, reflecție asupra experiențelor asupra situațiilor și problemelor, asupra greșelilor și succeselor (ale ambelor părți) pentru a identifica oportunitățile de învățare. Mentoratul este procesul prin care mentorul ajută debutantul să se dezvolte, să-și dezvolte încrederea în sine, să devină independent, autonom și matur. Este o relație specială prin care se formează o legătură construită pe încredere și respect, deschidere și onestitate, un cadru unde fiecare parte poate fi ea însăși. Relația este puternică și emoțională și pentru a obține rezultate bune, relația de mentorat trebuie să fie calitativ superioară; dacă nu se formează o legătură bună sau ambele părți nu se simt confortabil în această relație atunci nu va avea loc nici mentoratul și nici procesul de învățare.

Scopul acestei relații este acela de a oferi cadrului debutant, un sistem de sprijin care să-l poată ajuta pe acesta să reușească. Cercetările au arătat că există o legătură între colaborarea dintre profesorul experimentat și debutant, în sensul că sunt mai multe șanse ca acesta din urmă să rămână în profesia de cadru didactic, decât cei care nu sunt susținuți. Mentorii eficienți trebuie să aibă pregătirea și practica lucrului cu adulții, să știe să asculte, să facă observații, și să fie capabili de rezolvarea problemelor ¹.

Atunci când această relație este fructuoasă este recunoscută nevoia de dezvoltare personală. În primele etape într-o astfel de relație debutantul este relativ dependent de mentor, iar mentorul trebuie să ofere suport, să fie prieten și să-l încurajeze pentru ca acesta să învețe și să crească. Pe măsură ce relația se dezvoltă și cadrul didactic începător devine tot mai încrezător în forțele proprii și autonom, mentorul trebuie să își schimbe abordarea și să pună accent pe provocarea și stimularea acestuia oferindu-i spațiu suficient pentru reflecție. Astfel se continuă și se adâncește procesul de învățare al celui mentorat.

Pentru a întreține o relație de succes cu un mentor este nevoie să ținem cont de:

- timpul limitat pe care acesta îl are și pe care îl poate acorda;
- interesul necesar pentru a asculta cu atenție, a însuși informațiile și a le aplica, în măsura în care este posibil;

- rolul proactiv și responsabilitatea pe care trebuie să și le asume. Cadrul didactic debutant va trebui să caute drept mentor acele persoane care să fie aproape de el, la locul de muncă sau aproape de activitatea pe care o desfășoară.

Finalitatea procesului de mentorat în educație este de a obține rezultate și progres profesional conform obiectivelor pe care fiecare cadru debutant și le-a definit la începutul carierei.

LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ, ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE, MOTIVAȚIE PENTRU UN STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS

Igor ARSENE, dr., lector superior
al U.S.E.F.S., Chișinău

Sumar. *Conceptul de bază al acestui articol este organizarea activității de promovare cu succes a unui stil de viață sănătos a elevului.*

Cuvinte cheie: *Cultura fizică, activități extrașcolare, motivației, stil de viață sănătos.*

Summary. *The basic concept of this article is organizing the successful promotion of a healthy lifestyle pupil.*

Key words: *Physical education, extracurricular activities, motivation, healthy lifestyle.*

Actualitatea. Progresul științific și tehnic, boom-ul de informații, informatizarea timpurie a sistemului de învățământ impune cereri ridicate pentru caracteristicile psihofiziologice ale elevilor, care la dezvoltarea organismului pot duce la oboseală, tulburări de mediul intern al organismului și dezvoltarea diferitelor stări patologice. Date statistice privind starea de sănătate a copiilor din Republica Moldova sugerează că, în ultimul deceniu, starea de sănătate a tinerei generații în cea mai mare parte elevii, sa

¹UC Santa Cruz New Teacher Center. Peer Coaching Models Information.
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>

înrautățit vizibil, ceea ce observăm un număr mare de elevi cu adeverințe de eliberare de la practicarea exercițiilor fizice în cadrul lecției de cultură fizică.

Copilăria - o perioadă de concentrare și intensă dezvoltare, procesul și calea de formare fizică, intelectuală, spirituală și socială a omului cu perioade critice care apar în fiecare copil diferit.

Din moment ce toate componentele de sănătate sunt strâns legate între ele, precum și punerea în aplicare a programului de dezvoltare umană depinde de mulți factori, atunci, principala sarcină a pedagogiei este de formare holistică, trebuie să păstreze și să consolideze starea de sănătate conștient de motivația pentru un stil de viață sănătos, printr-o metodă de educație, de auto-educare, crearea de programe de formare pentru sănătate.

Astăzi, tot mai mult și mai multă atenție este acordată condițiile în care școlile sunt bune de punere în aplicare a procesului de învățământ, așa se pune accentul pe un elev sănătos, un absolvent sănătos este în același timp și criteriul ce măsoară eficiența activităților educaționale ale fiecărei instituții în parte. Procesul educațional în școală implică nu numai învățare și educație, dar, de asemenea, conservarea și îmbunătățirea sănătății generației în creștere.

De aceea, rolul școlii în menținerea și promovarea sănătății nu poate fi lider. Aceasta este doar o modalitate posibilă de apropiere a rezolvării unor probleme complexe - menținerea stării de sănătate a copiilor noștri, socializarea și adaptarea lor la noile condiții de viață. Prin urmare, problema de a găsi noi tehnologii de predare, învățare a stilului de viață sănătos (SVS), bazat pe principii metodologice moderne este problema actuală a științei și practicii.

Pentru ca copiii să crească sănătoși, avem nevoie de educație fizică corectă, precum și aderarea la un stil de viață sănătos. După cum arată studiile autorilor autohtoni și străini, una dintre cele mai puternice instrumente de prevenire și promovare a sănătății copiilor, dezvoltarea organismului, este practicarea sportului în masă, cultura fizică și sportul în diversele sale forme și combinații, inclusiv de recreere, care nu necesită cheltuieli enorme de material didactic referative, dar desfășurarea lecțiilor după metode moderne, dau sănătate unei persoane și, prin urmare, încredere și optimism în atingerea obiectivelor lor în viață. În activitatea sa, profesorii de cultură fizică, folosesc o abordare integrată la pregătirea fizică a elevilor, care permite profesorilor de educație fizică pentru a munci individual cu elevii, luând în considerare caracteristicile fiziologice și pedagogice legate de vârstă, condiție prealabilă pentru educație fizică. Ca de exemplu: După părerea profesorilor, acestea se reflectă ulterior asupra modalităților de desfășurare a procesului instructiv-educativ din cadrul lecțiilor de educație fizică, în care apar situații pedagogice nefavorabile datorită următorilor fenomene: 1- imposibilitatea realizării sarcinii motrice de către elev (40%); 2- dezinteresul elevului față de sarcinile propuse (27,5%); 3 – dificultăți în însușirea exercițiilor propuse (17,5%); 4 – refuzul elevului de a participa în activitățile comune ale clasei (15%).

La selectarea programelor și dozarea eforturilor în lecția de cultura fizică profesorii utilizează caracteristicile fiziologice și aspectele pedagogice ale grupelor de vârstă a elevilor. În același timp se ia în considerare pregătirea lor fizică, starea de funcționare și dezvoltare a calităților de bază, analiză a caracteristicilor individuale ale organismului în creștere, începând de la vârsta școlară primară și terminând cu absolvirea perioadei de școală.

Dezvoltarea fizică poartă un caracter armonios și, de obicei, corespunde normei vârstei medii de elevi. Atunci când se planifică o activitate fizică, profesor de educație fizică ține cont în principal din standardele individuale optime care asigură dezvoltarea multilaterală, armonioasă a copilului. Efectele fiziologice ale lecției de educație fizică asupra organismului elevului, aceasta depinde de obiectivele și natura muncii academice.

La evaluarea (normalizarea) sarcinilor se ia în considerație cele cinci componente:

- Durata exercițiului;
- Intensitatea ;
- Durata intervalelor de odihnă între exerciții;
- Natura sau caracterul odihnei;
- Numărul de repetări ale exercițiului.

Unul dintre obiectivele fiziologice bazate pe normalizare în lecțiile de educație fizică constă în, că cheltuielile de energie, numărul de repetări de exerciții și durata executării unei serii de exerciții au fost optime. În cazul în care cheltuielile de energie și numărul de repetări de exerciții este mic, atunci efectul de exerciții va fi redus din cauza funcțiilor de mobilizare fiziologice insuficiente. În cazul în care cheltuielile de energie și numărul de repetări și durata de exercițiului sunt excesiv de mari, efectul de

exercitare va fi redus ca urmare a slăbirii proceselor fiziologice datorită substanțelor de epuizare, bogate în energie, și enzime, precum și mecanismele neuronale de reglementare a mișcărilor.

Profesorii de educație fizică, sunt ghidați de faptul că, în primii ani de școală pot fi mai bine dezvoltate calitățile fizice ale elevilor. Ei acordă o atenție deosebită caracteristicilor fiziologice ale organismului în creștere. În primii ani de școală, în clase, la lecțiile lor deprind copiii cu practicarea sistematică a exercițiilor fizice. Ca exemplu:

La întrebarea, prin care am încercat să aflăm de unde elevii obțin mai frecvent informații despre educația fizică și sport am obținut următoarele răspunsuri: „de la profesorul de educație fizică” – 53,3%; „din emisiunile TV și radio” - 40,9%; „din alte surse”- 6,2% ; (tabelul 1).

Tabelul 1

Sursele principale informaționale despre educația fizică și sport

Nr.d/o	Factorii principali	Elevi
		n=416
1	De la profesorul de educație fizică	53,3%
2	Din emisiuni TV și radio	40.9%
7	Din alte surse	6,2%

În această perioadă, este necesar să se îmbunătățească coordonarea mișcărilor, dezvoltarea de viteză și să stimuleze dezvoltarea atât a motricității cât și a sistemelor cardio - vasculare și respiratorii ale organismului. Ei desfășoară starturi vesele "Fete și băieți, precum și părinții lor" ș.a., au ca scop promovarea unui stil de viață sănătos și de recreere. În acest sens, ei recomandă practicarea tenisului de masă, înot ș.a. De la 9-10 ani pot începe antrenamente în acrobație, gimnastică, volei, baschet și alte probe de sport.

În lecția de educație fizică cu copii cu nivel mediu de pregătire fizică se folosește predarea în profunzime a acțiunilor motrice de bază. În acest caz, mai precis se pune accentul pe studiul aprofundat al probelor de sport majore (gimnastica, jocuri sportive, atletism). Paralel cu aceasta, aprofundă cunoștințele lor - pentru igiena personală, precum și efectul ocupației cu exercițiile fizice și efectul lor asupra sistemelor organismului uman (sistemul nervos central, circulația sângelui, respiratorii, metabolismul), precum, dezvoltarea calităților volitive și morale. Evaluarea obiectivă a nivelului de pregătire a stării copiilor de diferite vârste școlare nu este doar o prioritate, dar, de asemenea, o condiție importantă-obligatorie pentru a lucra cu elevii în educația fizică și perfectarea măiestriei sportive.

Principalul obiectiv, pe care profesorul de cultură fizică la pus în fața sa este:

- educarea unei atitudini corecte, conștientă a elevilor față de sănătatea lor, consolidarea sa constantă, descoperirea și dezvoltarea abilităților, calităților motrice individuale, competențe.

La formarea unui stil de viață sănătos ajută nu numai orele de educație fizică, dar joacă un rol important și activități extra-curriculare, implicarea elevilor pentru practicarea în secții și cluburi sportive. În școală tradițional se desfășoară competiții sportive și starturi vesele, stafete, cros, și campionate în diferite probe sportive. Cu mare plăcere participă copiii în șafete sportive, starturi vesele în cadrul maratonului tradițional de toamnă. Anual în școală se desfășoară campionate la baschet și volei. La pauzele dinamice sunt organizate jocuri în aer liber pentru clasele 1-4 ș.a.m.d.

Concluzie:

Organizarea activității de promovare a unui stil de viață sănătos a elevului – este o prioritate a fiecărui cadru didactic, în special a profesorului de cultură fizică. Și numai concentrarea doar în activitate va da rezultate.

În general, trebuie de accentuat că, influența lecțiilor asupra dezvoltării fizice și educarea elevilor depinde de implementarea, utilizarea eficientă a tuturor varietăților de mijloace și metode pentru a facilita această disciplină.

Bibliografia:

1. Arsene I.A., Danail S.N. Adaptarea psihosocială a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică în cadrul lecțiilor de educație fizică cu conținut adecvat// Ministerul educației al Republicii Moldova – Chișinău: "Valinex" SRL. 2010.-192p.
2. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа

- жизни человека // Теория и практика физической культуры. 1990.
3. Виноградов Д.А. Физическая культура и здоровый образ жизни. -М, 1990г.
 4. Здоровье сбережение в дошкольном образовании и начальной школе материалы Всероссийской научной-практической конференции.
 5. Дзятковская Е.Н. Здоровьесберегающая работа образовательных учреждений. Мониторинг и диагностика. Иркутск, 2003 1,2 ч
 6. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия. Спб.: Деан, 1998. 229с
 7. Коростелев Н.Б. Воспитание здорового школьника: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1996. 176 с.
 8. Марков В.В. Основы ЗОЖ и профилактика болезней. М.: ИЦ Академия, 2000

ROLUL FAMILIEI ÎN PROCESUL DE ORIENTARE PROFESIONALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Angela CUCER, doctor în psihologie, conferențiar cercetător
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. *Orientarea profesională urmărește în principal pregătirea persoanei pentru exercitarea unei profesii, vizează latura acțională a idealului educațional, pentru că exercitarea profesiei reprezintă modalitatea fundamentală prin care se realizează joncțiunea dintre individ și societate. Necesitatea implicării părinților în procesul de orientare profesională a copiilor lor este determinată de cerința obiectivă privind participarea persoanei la procesul de producere a bunurilor materiale și spirituale, care reprezintă baza existenței societății, prin exercitarea unei profesii.*

Articolul abordează o problemă de actualitate axată pe rolul familiei în procesul de orientare profesională a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Cuvinte cheie: *cerințe educaționale speciale, orientare profesională, atitudinii pozitive față de muncă, cursuri de formare profesională.*

Abstract. *Professional orientation mainly pursues the training of the person for the exercise of a profession, aims at the actional side of the educational ideal, because the exercise of the profession is the fundamental way of realizing the junction between the individual and the society. The need to involve parents in the professional guidance of their children is determined by the objective requirement of the person's participation in the process of producing material and spiritual goods, which is the basis of the existence of society through the exercise of a profession.*

The article addresses a topical issue focused on the role of the family in the process of professional orientation of children with special educational needs.

Keywords: *special educational requirements, professional orientation, positive attitude towards work, vocational training.*

Motto: „Orientarea și consilierea în carieră sunt larg acceptate ca metode eficiente și eficiente de reducere a decalajului dintre sistemul de educație și piața muncii, precum și între școală și societate. Ele sunt mijloace de asistare a tinerilor în luarea de decizii educaționale potrivite și judicioase care vor permite acestora să-și dezvolte potențialul și le vor facilita accesul la oportunități de muncă potrivit intereselor și abilităților lor.” UNESCO, 2002. ¹

Familia are un rol important în dezvoltarea copilului din punct de vedere fizic, intelectual, moral, estetic ș.a. Ca prim factor educativ, familia oferă copilului aproximativ 90% din cunoștințele uzuale (despre plante, animale, ocupațiile oamenilor, obiectele casnice), contribuind la dezvoltarea spiritului de observație, memorie și gândire a lor. ”Pentru copii, familia reprezintă mediul socio-educativ în care se realizează socializarea primară. Conținutul socializării primare se structurează în jurul unei dimensiuni cognitive și a unei dimensiuni afective.”(Stănciulescu,E., 1998).² Se cunoaște prea bine influența extrem

¹Orientarea în carieră premisa pentru succes. Documentul este disponibil online la adresa: <http://profitpentruoameni.ro/wp-content/uploads/2012/06/ORIENTAREA-%C3%8EN-CARIERA-PREMISA-PENTRU-SUCCESS.pdf> (accesat 14.01.17).

²Stănciulescu, E. , *Sociologia educației familiale*, vol. I, Editura Polirom, Iași, 1998

de puternică pe care părinții o au asupra copiilor, fie prin verbalizarea valorilor personale și îndrumarea lor spre acceptarea acestor valori, fie prin oferirea unor modele de gândire și conduită în relație cu activitățile de muncă (de pildă, împărtășirea experiențelor de la locul de muncă, stimularea anumitor activități și comportamente profesionale ș.a.). Este esențial ca familia să contribuie la sprijinirea copiilor în alegerea liberă a viitoarei lor cariere; găsirea unui loc de muncă; înlăturarea stereotipurilor și prejudecăților legate de anumite profesii; încurajarea și motivarea copiilor, cu scopul unei serioase pregătiri profesionale,¹ devenind unul dintre mai importanți factori în orientarea profesională și a carierei, fiind primele persoane care informează copilul despre profesiile/meseriile existente, asigurându-i acestuia mijloacele materiale, spațiul necesar pentru studiu, ajutându-l din punct de vedere cognitiv. Copilul însușește informația despre diferite profesii, sunt orientați profesional în funcție de modul în care părinții se implică în procesul de învățare.

Formarea și orientarea profesională vizează toate persoanele apte de muncă (până la vârsta pensionării pentru limita de vârstă), altfel spus, intervine pe întregul „parcurs” ocupațional al persoanei cu dizabilități. Însăși conceptul *orientare profesională* constituie un sistem coerent și dinamic de principii, acțiuni și măsuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumați (ajutați) să-și aleagă (să se orienteze) la un moment dat, pentru o anumită profesie dată de o anumită școală, corespunzător înclinațiilor, aptitudinilor, aspirațiilor proprii, în scopul dezvoltării personalității și respectiv, al pregătirii pentru o anumită profesie. *Orientarea profesională* vizează dezvoltarea personală și înzestrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) cu informațiile și abilitățile necesare pentru managementul propriului traseu educațional și profesional. Obiectivul prioritar al programelor de orientare-formare profesională este munca „deschisă, competitivă”(pe piața liberă). Munca „asistată” și respectiv munca „protejată” reprezintă soluții tranzitorii, de pregătire pentru munca „competitivă”, ce pot rămâne definitive numai în ultima instanță (în principal, în cazul persoanelor cu dizabilități severe).

Furnizarea serviciilor de orientare și formare profesională se efectuează în cadrul sistemului educațional național (școli de masă, școli speciale – în general, pentru copii și adolescenți) și în afara acestuia (centre specializate, de stat sau oferite de ONG-uri, întreprinderi economice, instituții de asistență socială, cooperative – mai ales în cazul adulților). Indiferent de cadrul instituțional al serviciilor de orientare și pregătire profesională, în proiectarea și implementarea programelor de profil sunt implicați într-un parteneriat activ toți factorii interesați, reprezentanți ai structurilor de stat, centrale și locale, reprezentanți ai ONG-urilor din domeniul dizabilității, reprezentanți ai asociațiilor profesionale, ai lucrătorilor și ai angajatorilor.

Orientarea și formarea profesională a persoanelor cu CES se subordonează principiului non-discriminării, altfel spus, activitățile de acest tip sunt integrate în structurile și tiparele (procedurile) obișnuite, destinate tuturor membrilor comunității.²

Când vorbim despre oferirea de șanse/ oportunități profesionalizare și angajare, ne conducem de anumite principii cum ar fi:

a) *Posibilitatea de alegere individuală*. – persoanele cu CES trebuie să fie implicate în tot procesul de luare a deciziilor care le pot afecta viața; trebuie respectate preferințele acestora și trebuie stimulate integritatea, demnitatea și dezvoltarea lor personală, iar serviciile de orientare profesională, consiliere și integrare în activități productive nu trebuie să fie diferite de cele oferite persoanelor fără CES;

b) *Asigurarea unui mediu de lucru cât mai aproape de normalitate* - persoana cu CES angajată trebuie să-și desfășoare activitatea într-un mediu care să îi ofere șanse de integrare în comunitate și să beneficieze de aceleași condiții de angajare ca și aceștea (drepturi, obligații, beneficii);

c) *Asigurarea serviciilor de sprijin* – gradul și tipul de sprijin trebuie să fie flexibile și limitate în timp (în unele situații, serviciul poate fi continuu), în funcție de nevoile subiectului, astfel încât acesta să poată desfășura în mod productiv o activitate profesională semnificativă și relevantă într-un anumit context social;

d) *Elaborarea unor strategii de angajare a persoanelor cu dizabilități* – desfășurarea unor programe care să favorizeze fie angajarea în unități de producție, fie asigurarea unor condiții de angajare autonomă și/sau protejată;

¹Jigău, M. *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma, 2001.

²*Integrarea profesională a persoanelor cu handicap actualitate și perspective*, Proiect de analiza și dezbateră a procesului de integrare profesională a persoanelor cu handicap. Documentul este disponibil online la adresa: http://www.crips.ro/raport_bandila.doc. (accesat.24.04.2019).

e) *Dezvoltarea de relații și parteneriate cu întreprinderile* - serviciile care consiliază persoanele cu CES (cunoscute sub denumirea de *monitori de angajare*) trebuie să colaboreze cu întreprinderile, firmele sau unitățile de producție pentru a identifica acele locuri de muncă potrivite pentru nivelul profesional, tipul și gravitatea dizabilității;

f) *Colaborarea cu alte agenții*-la nivel raional/local, acordurile între diverse agenții trebuie orientate astfel încât să nu limiteze posibilitățile de tranziție de la școală la viața adultă.¹

Cercetările ne demonstrează că persoanele cu CES foarte rar își pot alege singuri profesia. Deseori interesele lor profesionale sunt influențate de instruirea prin muncă pe care ei o primesc în școală, în familie. Pentru a familiariza copii săi cu diferite profesii, părinții au obligațiunea de a cunoaște diferite forme a activității de muncă, diferite profesii, importanța lor, condițiile de muncă a acestor profesii, cerințele față de diferite profesii, căile și mijloacele de însușire a unei profesii.

În afară de aceasta este necesar ca părinții să-i familiarizeze pe copii săi și cu unele noțiuni generale din sfera de producere ca: cultura muncii, disciplina de muncă, principiul planificării, structura întreprinderii, salarizarea tarifară, salarizare după rezultatul muncii etc.

IMPORTANT!!! În procesul de orientare profesională a copiilor cu CES să se țină cont de: datele expertizei medicale a copilului, contraindicațiile față de profesia dată, dezvoltarea cognitivă, interesele copilului, abilitățile copilului, capacitatea acestuia la adaptarea socială prin muncă.

Pentru aprecierea capacității copilului față de o anumită profesie sunt folosite profesiogramele specialităților, care reflectă cerințele, ce sunt înaintate de către o profesie sau alta față de persoană și conțin informații despre: lucrările de bază ce sunt întâlnite la o anumită specialitate (profesie); operațiile, metodele și acțiunile ce trebuie să fie îndeplinite de către specialist; cunoștințele generale și speciale, necesare pentru îndeplinirea unui lucru; deprinderile, competențele și abilitățile necesare pentru însușirea profesiei; contraindicațiile de bază față de însușirea profesiei date. Rezultatele evaluării copiilor este necesar de a le contrapune cu cerințele față de profesia aleasă.

De asemenea la alegerea profesiei este important ca părintele să țină cont de competențele copilului (de ex: folosirea vorbirii în procesul lucrului, dezvoltarea percepției spațiale, dacă apelează la ea în procesul activității, dezvoltarea memoriei (de lungă durată, de scurtă durată), a reprezentărilor, gândirii, etc.) care sunt colectate pe parcursul dezvoltării acestuia.

Cunoașterea tendințelor pieței muncii moderne este o necesitate, dacă luăm în considerare viteza de dezvoltare a tehnologiilor moderne, care adesea contribuie la schimbarea/apariția de noi profesii și specializări. Din acest considerent este important ca părinții să participe la seminarii, mese rotunde pentru ghidare profesională. În primul rând, părinții trebuie să învețe/să cunoască și apoi să-i învețe pe copiii cum se scrie un Curriculum Vitae, să-și formeze abilități de redactare și negociere a contractului cu administrația și angajatorul; organizarea unei comunicări eficiente în cursul negocierilor contractuale; să cunoască drepturile și facilitățile persoanelor cu dizabilități, dispozițiile de bază privind ocuparea forței de muncă a persoanelor cu CES, să dezvolte capacitatea de a utiliza legea și drepturile sale. Formele de lucru cu copii cu CES în acest caz sunt: discuții, convorbiri, jocul de rol, dezbateră, interviul, realizarea de postere, dicționare, portofoliul, realizarea de proiecte, autoevaluarea, studiul de caz, imageria mentală.²

Având în vedere influența socio-educatională a familiei, aceasta trebuie să coopereze și cu școala, contribuind astfel la orientarea profesională a copiilor săi.

Cooperarea familie-școală cuprinde următoarele aspecte: înțelegerea de către părinți a scopului orientării profesionale a copilului său; formarea unei poziții unice a părinților privitor la alegerea profesiei, planificării viitoarei cariere; informarea părinților cu rezultatele diagnosticării potențialului copilului și corespunderea lui cu profesia aleasă; mărirea nivelului de competență a părinților în domeniul orientării profesionale; formarea prognosticului pozitiv.

¹Alois Gerguț, *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, POLIROM, 2005.

²Богданова Т.Г. *Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. - М.: Академия, 2002. - с. 3-203

Pentru a contribui cu succes la orientarea profesională a copilului său, părinții trebuie încă de la vârsta preșcolară să:

- nu suprimeze dorința copilului de a acționa;
- lase copilul să experimenteze;
- nu –i frâneze curiozitatea;
- creeze condiții de joacă cu copii de aceeași vârstă;
- asigure copilul cu jucării care să-i trezească gândirea și creativitatea;
- încurajeze activitatea de muncă pe măsura vârstei copilului;
- învețe copilul să-și înțeleagă sentimentele și dorințele;
- observe și dezvolte abilitățile artistice ale copilului;
- permită dezvoltarea unei personalități independente.

Deseori persoanele cu CES își supraapreciază posibilitățile sale și își aleg unele specialități/meserii care pot să influențeze negativ asupra dezvoltării sale. În acest caz este important de a determina corect sfera lor de activitate în continuare. Aici le vin în ajutor diferiți specialiști: medici, pedagogi, psihologi, educatori etc. Ei trebuie să orienteze copiii și părinții acestora în alegerea viitoarei profesii.

De exemplu: diferite forme a activității de muncă necesită diferite cerințe față de văz, unele profesii necesită o participare maximală a vederii altele nu. În acest caz problema orientării profesionale a copiilor cu tulburări de văz trebuie rezolvată luând în considerație posibilitățile vizuale a persoanei și specificul profesiei alese. Copii cu tulburări de văz nu pot fi aviatori, șoferi, chirurghi etc. Ei nu trebuie să-și aleagă profesii care necesită studierea detaliilor mici ale obiectelor, e vorba de așa profesii ca ceasornicar, guvaer etc. Făcând unele recomandări referitor la orientarea profesională este necesar de a lua în considerație starea funcțiilor vizuale, caracterul patologiei, prognoza și decurgerea ei. Atitudinea diferențiată față de alegerea profesiei a elevilor cu tulburări de văz contribuie la păstrarea văzului și la încadrarea cu succes în câmpul muncii.

Copilul cu dizabilități intelectuale întâmpină dificultăți în orientarea profesională, formarea deprinderilor de muncă atât în perioada școlarizării, cât și în procesul muncii după integrarea în producție. Aceste dificultăți sunt legate de organizarea propriei activități, ritmul, viteza, calitatea lucrurilor efectuate. Diminuarea din punct de vedere cantitativ și calitativ al eficienței muncii produce dificultăți în procesul integrării socio-profesionale a persoanei cu dizabilități intelectuale.¹

Prin valorificarea maximă a persoanei cu dizabilități intelectuale, în limitele dezvoltării sale, intelegem formarea la persoane a tuturor treptelor cunoașterii, începând cu cel motric și încheind cu cele afective, volitive și de personalitate în ansamblu. Cunoașterea variabilității individual-tipologice a persoanelor cu dizabilități intelectuale, a particularităților de planificare, de organizare, de autocontrol al muncii, pe de o parte, și a particularităților sistemului nervos, motoriciei, capacității muncii, pe de altă parte, ne oferă posibilitatea creării condițiilor favorabile de corecție și dezvoltare diferențiată, ce contribuie la sporirea eficienței educației și orientării profesionale. Toate acestea constituie o condiție optimă în adaptarea și integrarea socio-profesională a acestei categorii de persoane.

Prin orientarea profesională a copiilor cu CES, părinții vor contribui la educarea atitudinii pozitive față de muncă, independenței, înfruntării, corectării și compensării, prin mijloacele instruirii prin muncă, a tulburărilor în dezvoltarea psihică și fizică și pregătirii pentru viață.

Pentru ca activitatea de orientare profesională a copiilor săi să dea rezultate pozitive, părintele are nevoie de mult tact pentru a orienta copiii cu CES spre acele profesii, pe care ei le pot însuși mai bine, evitând totodată diferite forme de presiuni, ce le pot provoca lipsa de interes față de activitatea de muncă, profesii.

Este de dorit ca părintele să:

- le formeze respectului de sine și promovarea propriei persoane;
- le formeze responsabilizarea socială și relaționarea optimă cu semenii;
- le respecte alegerile;
- fie informat;
- ofere cunoștințe și nu decizii;
- abordeze deciziile cu tactici corecte (folosirea corectă a argumentelor);
- asculte ce are de spus copilul;

¹Badar Cornelia, *Educatia tehnologica-fundament al integrarii socio-profesionale a copiilor cu deficianta mintala*. Chisinau, 1998.

- încerce să evite conflictele (negocieze cu copilul, respecte opiniile, copilul trebuie să știe că sunteți de partea lui, respecte viața personală a copilului, să nu impună propriile idei).
- le formeze o atitudine activă orientată, pe de o parte, spre autocunoaștere și dezvoltare personală și pe de altă parte spre explorarea oportunităților educaționale și profesionale.¹

Alegerea incorectă a profesiei, ce nu corespunde particularităților sale psihofizice, intereselor, aptitudinilor, ar putea provoca nesatisfacție morală, lipsa de activitate, tulburări a stării sănătății. Pentru a evita acest lucru părinții trebuie să cunoască că copiii cu CES aflate în căutarea unui loc de muncă sau încadrate în muncă beneficiază de următoarele drepturi:

- cursuri de formare profesională;
- adaptare rezonabilă la locul de muncă;
- consiliere în perioada prealabilă angajării și pe parcursul angajării, precum și în perioada de probă, din partea unui consilier specializat în medierea muncii;
- o perioadă de probă la angajare, plătită, de cel puțin 45 de zile lucrătoare;
- un preaviz plătit, de minimum 30 de zile lucrătoare, acordat la desfacerea contractului individual de muncă din inițiativa angajatorului pentru motive neimputabile acestuia;
- posibilitatea de a lucra mai puțin de 8 ore pe zi, în condițiile legii, în cazul în care beneficiază de recomandarea comisiei de evaluare în acest sens;
- scutirea de plata impozitului pe salariu.

Munca pentru aceste persoane îndeplinește două sarcini importante: în primul rând, este un mijloc de corecție și educație de mare valoare în procesul înfruntării deficiențelor în dezvoltare și formare a personalității, în al doilea rând, este condiția de bază pentru integrarea și incluziunea în societate. Din acest considerent rolul părintelui este de a învăța copilul cu CES să-și iubească profesia sa, să primească plăcere din ceea ce face. Toate acestea, desigur, vor avea o influență pozitivă asupra personalității copiilor cu CES, calității muncii și vor contribui la integrarea lor cu succes în mediul social.

Integrarea profesională „permite persoanelor cu dizabilități să ocupe un loc de muncă, să se mențină și să promoveze într-un loc de muncă decent și productiv, integrându-se astfel în societate, în condiții de libertate, egalitate, securitate și demnitate umană”²

Bibliografie:

1. Badar C., Educația tehnologică-fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiența mintală. Chisinau 1998.
2. Convenția nr. 159/ 1983 a Organizației Internaționale a Muncii. Documentul este disponibil online la adresa: <http://www.rasfoiesc.com/legal/drept/Organizatia-Internationala-a-M67.php> (accesat 12.02.2019).
3. Cucer A., Complexul de asistență psihologică în orientarea profesională a persoanelor cu dezabilități. Chișinău: tipografia Lyceum, F.E.-P., „Tipografia Centrală”, IȘE, 2018.
4. CUCER, A. Tendințe internaționale a asistenței psihologice vizând orientarea în carieră a copiilor cu dizabilități din perspectiva învățării permanente. *Revista Univers Pedagogic*. 2015, nr.4, p. 47-56.
5. Gerguț A., Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, POLIROM, 2005.
6. Integrarea profesională a persoanelor cu handicap actualitate și perspective, Proiect de analiză și dezbateri a procesului de integrare profesională a persoanelor cu handicap Documentul este disponibil online la adresa: http://www.crips.ro/raport_bandila.doc. (accesat.24.04.2019).
7. Jigău, M. Consilierea carierei. București: Editura Sigma, 2001.
8. Orientarea în carieră premisa pentru succes. Documentul este disponibil online la adresa: <http://profitpentruoameni.ro/wp-content/uploads/2012/06/ORIENTAREA-%C3%8EN-CARIERA-PREMISA-PENTRU-SUCCESS.pdf> (accesat 14.01.19).
9. Stănciulescu, E. , Sociologia educației familiale, vol. I, Editura Polirom, Iași, 1998.
10. Copilul meu își alege o carieră. Documentul este disponibil online la adresa: <http://www.consultanta-psihologica.com/copilul-meu-isi-alege-o-cariera/> (accesat 22.01.19).

¹Copilul meu își alege o carieră. Documentul este disponibil online la adresa: <http://www.consultanta-psihologica.com/copilul-meu-isi-alege-o-cariera/> (accesat 22.01.19).

²Convenția nr. 159/ 1983 a Organizației Internaționale a Muncii. Documentul este disponibil online la adresa: <http://www.rasfoiesc.com/legal/drept/Organizatia-Internationala-a-M67.php> (accesat 12.02.2019).

11. Богданова Т.Г. *Сурдопсихология*: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - с. 3-203.
12. Conventia nr. 159/ 1983 a Organizatiei Internationale a Muncii.Documentul este disponibil online la adresa: <http://www.rasfoiesc.com/legal/drept/Organizatia-Internationala-a-M67.php> (accesat 12.02.2019).

CAUZELE DECLINULUI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN ROMÂNIA

Valentin POPA,
Muzeul Brăilei „Carol I”

Summary. *The causes of the decline in the quality of education in Romania, selected for analysis in this study, are: the school disorder generated by the grouping of several children with ADHD in the same group of students, the expansion of the offer of university education, having an effect on the quality of the graduates and the declining qualification of the staff didactic, due to the reduction of the efficiency of the university education.*

Keywords: *quality, efficiency, school disorder, ADHD, decline, causes.*

Motto: Modernizarea învățământului românesc a început cu Spiru Haret și s-a încheiat cu „Spiru Haret” (dicton jurnalistic).

Mulți autori (jurnaliști, pedagogi, filozofi, analiști politici) atrag atenția asupra faptului că, în deceniile care s-au scurs de la Revoluția din Decembrie 1989, învățământul românesc a cunoscut un trend descendent. Statisticile guvernamentale consemnează acest declin, luând în considerare mai mulți indicatori, dar ele nu pot surprinde aspectele calitative ce pot oferi explicații asupra acestui fenomen. Iată, de exemplu, se arată într-un raport, rata de absolvire a învățământului gimnazial a scăzut de la 94% în anul școlar 2008-2009 la 85,1 % în anul școlar 2014-2015.¹ În schimb, rata de absolvire a învățământului liceal, cu și fără examen de bacalaureat, a crescut de la 79,9% (2009-2010) la 89,1% (2014-2015).² În schimb, rata de absolvire a învățământului liceal cu examen de bacalaureat a scăzut de la 63%, în anul școlar 2009-2010 la 51,7%, la sfârșitul intervalului de referință, trecând prin perioade și mai critice când rata de absolvire scăzuse la 39,2% (2011-2012). Declinul indicatorului se explică prin introducerea în sălile de examen a camerelor de luat vederi. Scăderea valorii acestui indicator a bulversat și învățământul superior, a cărui ofertă de pregătire, calculată pe o rată de promovare a examenului de bacalaureat de peste 70%, s-a dovedit dintr-o dată excedentară.

Dar, dincolo de statistici, pot fi citate vocile unor jurnaliști care au reflectat la această problemă. Iată, bunăoară, Iulian Leca, senior editor la Ziare.com, nota în 2012: „Consecințele nu sunt doar faptul că nu avem nicio universitate în primele 500 din lume, că permitem în schimb funcționarea unor fabrici de diplome și doctorate sau că plagiatul a devenit o adevărată metodă de corupere, tacit acceptată la cel mai înalt nivel academic. Cea mai mare amenințare a acestor sinistre premise este că în viitorul cel mai apropiat este posibil ca acest proces de degradare să devină ireversibil.”³

Cauzele acestor involuții sunt diverse și au fost analizate de mulți teoreticieni, experți în domeniul educației. Unele țin de sistemul de învățământ, altele de relația cu alte sisteme, precum cel economic sau politic-administrativ, de care depinde finanțarea educației publice. În fine, mai sunt și cauze din sfera psihologiei și sociologiei educației, din care vom avea în atenție incidența sporită a unor tulburări de personalitate, precum ADHD (deficit de atenție și hiperactivism) sau autism, în sistemul învățământului de masă. La aceste aspecte, mai putem adăuga și reforma de tip european a educației copiilor cu cerințe educative special (C.E.S.), care au fost îndrumați din ce în ce mai mult spre învățământul de masă (educația incluzivă). Ne vom limita la cazurile de ADHD, deoarece acestea generează cele mai multe probleme în colectivitățile școlare.

¹ Ministerul Educației Naționale, *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România*, https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/transparența/Stare%20preuniv%202016.pdf, p. 48.

² Ibid., p. 53.

³ Iulian Leca, *Alertă maximă în România (Opinii)*, în Ziare.com, luni 3 septembrie, 2012, www.ziare.com/scoala/rezultate-bac+2012/alerta-maxima-in-România

1. Dezordinea școlară - o primă cauză a ineficienței educației în colectivele de elevi

Acele de indisciplină în timpul orelor perturbă major buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. Sunt cazuri când profesorul ajunge să nu facă altceva în timpul orei decât să gestioneze cazurile de indisciplină, privând astfel pe elevii doritori să învețe de acest drept. Cauzele indisciplinei școlare sunt multiple, dar una din ele, poate cea mai importantă, este tulburarea de tip ADHD, despre care psihologul Mircea Miclea, fost ministru al educației și fost președinte al comisiei prezidențiale care a elaborat ultima lege a educației (Nr. 1/2011) este de părere că atinge o pondere de 3-4% din efectivele școlare.¹ În DSM-IV-TR 2000, tulburarea în cauză este apreciată (la nivel mondial) ca având o incidență de 3-7% la copiii de vârstă școlară², ceea ce înseamnă că - la un efectiv de 25-30 de elevi - probabilitatea ca unul dintre ei să fie afectat de tulburarea menționată este foarte ridicată. Când într-o clasă există un singur caz cu o astfel de afecțiune, o învățătoare sau un profesor cu experiență și tact pedagogic poate gestiona situația; dar când numărul elevilor cu ADHD este mai mare, se generează fenomene de indisciplină școlară practic negestionabile. În situația în care profesorul nu mai are posibilitatea să predea, ocupându-se exclusiv de menținerea ordinii în clasă, procesul instructiv-educativ are de suferit, toți elevii suportând deficitul de servicii educaționale la care au dreptul. Când școala nu mai are posibilitatea să asigure pregătirea de calitate a elevilor, cei doritori să urmeze rute școlare atractive vor fi nevoiți să recurgă la servicii școlare private (meditații). Astfel ei se vor integra în licee cu clase bune, cu eficiență ridicată a procesului de instrucție și educație. Cei care nu recurg la pregătire în particular vor fi nevoiți să se integreze în licee cu reputație proastă, cu nivel scăzut al prestației didactice. Copiii cu ADHD ajung să-și continue studiile în astfel de licee grav afectate de fenomenele de dezordine școlară. Clasele vor conține câte trei sau patru elevi cu asemenea tulburări, generându-se astfel microclimate improprie învățării. Datorită acestui tip de selecție, prestigiul unității liceale în cauză va avea considerabil de suferit, înscriindu-se în statisticile unităților liceale cu procentaj foarte scăzut de promovabilitate a examenului de bacalaureat. În România, au existat și cazuri când promovabilitatea la acest examen a atins, la unele licee, cota 0, după introducerea camerelor de luat vederi în sălile de examen. Nu insistăm aici pe aspectul de imoralitate instituțională ce se poate citi din invocarea acestui detaliu (practicile didactice nefirești de sprijinire a candidaților înscriși într-un astfel de examen, cum ar fi tolerarea copiatului mai mult sau mai puțin discret de către profesorii supraveghetori).

Legea 1/2011, varianta originală, concepută de comisia prezidențială pentru legea educației, coordonată de psihologul de la Universitatea din Cluj-Napoca, Mircea Miclea, introducea o schimbare esențială în sistemul de învățământ și anume reducerea duratei învățământului obligatoriu de la 10 la 9 ani de studiu, cu organizarea clasei a IX-a în structurile școlare gimnaziale. Liceul era proiectat să cuprindă doar trei ani - clasele 10-12. Intenția legiuitorului era aceea de a preveni masarea elevilor cu tulburări de comportament în clasele liceelor tehnologice. La absolvirea a nouă clase de învățământ obligatoriu, tinerii ating vârsta legală pentru intrarea pe piața forței de muncă, nemaivând obligația de a frecventa școala.

Manifestările clinice ale ADHD constau în special în dificultatea de concentrare a atenției, care este esențială în instrucția școlară, și în hiperactivism, dificultăți de natură psihică ce nu sunt incompatibile cu prestarea multor activități fizice.

Această prevedere a legii nu a fost aplicată, pe de o parte - din cauza presiunilor corpului profesoral, amenințat cu dezorganizarea catedrelor, pe de altă parte, din pricina ostilității acelor politicieni care identifică progresul educației cu o durată cât mai mare a învățământului obligatoriu. Legea 1/2011 a fost corectată prin numeroase ordonanțe de urgență ori ordine ministeriale încât a devenit de nerecunoscut. Iată ce stă scris la paragraful referitor la învățământul obligatoriu: *Învățământul general obligatoriu este de 11 clase și cuprinde învățământul primar, învățământul gimnazial și primii doi ani ai învățământului secundar superior. Învățământul liceal devine obligatoriu până cel mai târziu în anul 2020.*³ Recunoaștem aici structura învățământului liceal din perioada comunistă, împărțit pe două trepte: prima treaptă, de doi ani, fiind obligatorie. Este evident că prelungirea învățământului obligatoriu, fără

¹ Corina Ionel. *Mircea Miclea: Școala, profesorii și părinții sunt insuficient pregătiți...* (interviu), în „HotNews.ro”, joi, 20 octombrie 2016, <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-21363447-mircea-miclea-scoala-cadr...>

² Aurel Romilă (coord), *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale, Ediția a IV-a (DSM-IV), ASOCIAȚIA Psihiatrilor Liberi din România, București 2003, p. 90.*

³ Legea nr. 1/2011 (Legea educației naționale), Capitolul 1, art. 16 (1), https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf

crearea unor structuri școlare de învățământ profesional, conduce la o risipă de timp și resurse. Pe de altă parte, existența elevilor cu deficit de intelect, integrați în structurile învățământului de masă, face practic ineficient proiectul prelungirii duratei învățământului obligatoriu.

2. Expansiunea ofertei învățământului universitar

Motto-ul din fruntea acestui studiu țintește spre această a doua cauza a scăderii performanței învățământului românesc. După prăbușirea regimului comunist și o dată cu acordarea prin constituție și legi a dreptului la liberă inițiativă, în România s-au deschis rapid multe universități private. Ele au răspuns unei nevoi reale a unei bune părți a populației din România, rămase în regimul comunist fără diplome universitare sau cu diplome din sfera ingineriei, devenite inutilizabile după prăbușirea industriei comuniste. Universitățile private s-au axat pe domenii de pregătire cu deficit de diplome (științe economice, juridice, psihologie, sociologie și altele), în care cererea s-a dovedit ridicată. Inițiativa privată în învățământ a fost apreciată ca fiind legitimă și legiuitorul a introdus reglementări care să facă ordine în acest domeniu, în care s-au generat și proiecte nefirești de tipul universităților de bloc. Noile instituții universitare au trecut prin proceduri de acreditare ce au dus la eliminarea acelor inițiative nefirești și neconforme cu etica universitară. Cu toate acestea, n-au putut fi oprite unele dezvoltări, de genul învățământului la distanță, ce au dus la coborârea calității pregătirii universitare și la transformarea acestor instituții în adevărate fabrici de diplome. Cazul cel mai tipic l-a constituit Universitatea „Spiru Haret” din București, care a ajuns, la un moment dat, să cuprindă circa 300 000 de cursanți, cea mai mare parte dintre ei nebeneficiind de servicii de predare de cunoștințe, ci doar de evaluare prin teste grilă efectuate online. Este limpede că în condițiile în care cursanții erau recrutați dintre absolvenții de liceu ce nu reușeau la universitățile de stat, calitatea pregătirii zecilor de mii de deținători de diplome universitare s-a dovedit extrem de precară, motiv pentru care în economia concurențială angajatorii nu au acordat o importanță prea mare acestor diplome. Faptul menționat a generat o scădere a interesului tinerilor pentru obținerea unei diplome cu orice preț, preferând să caute o desfacere a serviciilor de muncă peste hotare. Reducerea cererii de servicii universitare a fost puternic marcată și de creșterea exigențelor examenelor de bacalaureat, prin introducerea camerelor de luat vederi în sălile de examen și prin măsuri drastice împotriva corupției din sistem. Împotriva acestor evoluții destinate creșterii performanțelor învățământului secundar s-au opus unii rectori ai învățământului superior privat care și-au văzut amenințate propriile afaceri universitare. Într-adevăr, multe dintre universități, chiar și de stat, s-au confruntat cu dificultăți foarte mari în ceea ce privește recrutarea viitorilor studenți, unele universități private desființându-se chiar, ultimele dintre ele fiind Universitatea Financiar-Bancară din București și Universitatea George Barițiu din Brașov, lichidate prin legi adoptate în Parlament și promulgate de Președintele României.¹

3. Calitatea personalului didactic

Mulți manageri școlari apreciază că sub aspectul performanțelor didactice, noile generații de profesori se dovedesc sub nivelul celor din generațiile mai vechi, fapt care reprezintă o altă cauză a declinului educației în România. Desigur o astfel de apreciere trebuie verificată prin utilizarea unui indicator. Vom avea în atenție în cele ce urmează rezultatele obținute de candidații la concursurile pentru ocuparea posturilor didactice.

Anul concursului	Nr. particip.	Note de 10		Între 7 și 9,99		Între 5 și 6,99		Între 1 și 4,99	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
2017	24750	118	0,57	9377	45,16	6869	33,08	4386	21,12
2016	20129	83	0,41	8967	44,55	6866	34,11	4213	20,93
2015	20478	40	0,19	7649	37,35	7434	36,30	5323	26,15
2014	26109	158	0,60	13161	48,66	8151	31,22	4639	20,12
2013	29509	160	0,54	14098	47,78	9476	32,11	5775	19,57

Tabelul nr. 1. Rezultatele concursului pentru titularizare în învățământ în intervalul 2013 - 2017

Din tabelul de mai sus, rezultă că nu se pot face comparații semnificative între cei cinci ani

¹ Florinela Iosip, „Mai multe universități private din România au fost desființate. Președintele Klaus Iohannis a semnat decretele”, https://adevarul.ro/educatie/universitar/mai-multe-universitati-private-romania-fost-desfiintate-presedintele-klaus-iohannis-semnat-decretele-1_5c1b8b1ddf52022f75b2633d/index.html

propuși spre comparație, ba chiar s-ar putea vorbi de un oarecare progres la indicatorul „Candidați cu note de 10”, de la 0,19% la 0,57%, cel puțin între 2015 și 2017; la fel și în privința întrunirii condițiilor de reușită (note între 7 și 9,99: de la 37,35% în 2015 la 45,16 în 2017. De remarcat că în toți acești ani peste 20% dintre candidați nu au reușit să obțină nota 5. Anul cu cele mai slabe rezultate s-a dovedit a fi 2015. Peste 4000 de absolvenți de facultăți, prezenți la concurs în anii respectivi, au fost cotați, în fiecare an, ca foarte slab pregătiți, ceea ce reprezintă o probă a slabei performanțe ale învățământului superior, cel puțin ale acelor facultăți care formează tinerii pentru cariera didactică.

Pregătirea pentru cariera de profesor nu întrunește încă cerințele experimentate în școlile europene. Legea 1/2011 prevedea ca această pregătire psihopedagogică să se realizeze prin intermediul masteratelor didactice. Din 2011 și până în prezent nu s-a făcut niciun progres pentru aplicarea respectivei prevederi. De aceea, se poate concluziona că pregătirea didactică pentru exercitarea misiunii de profesor nu se realizează la nivelul exigențelor de calitate.

Aceste trei cauze ale declinului calității învățământului românesc, analizate în expozeul nostru, sunt numai o parte din complexul causal ce conduce spre un astfel de deznodământ. Dacă diriguitorii sistemului de educație ar acționa pentru contracararea efectelor, cu siguranță calitatea procesului instructiv-educativ din România ar crește.

СПЕЦИФИКА РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ НА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Надежда ОВЧЕРЕНКО,

доктор педагогических наук, доцент
Тираспольский государственный университет
Кафедра педагогики и общей психологии

***Annotation.** The paper analyzes the phenomenon of teacher reflection on goal setting in innovation activity. The concept of pedagogical personnel reflection on goal setting in innovation activity is understood as the teacher's ability to understand and analyze one's own innovative consciousness and corresponding behavior, the ability to reflect on what is happening in his mind regarding the quality of the concept of goal setting in innovation activity. Also identified are the signs of teacher reflection on goal setting in innovation activity. The results of the study drew attention to the importance of taking into account the potential of the teacher in the reflection of the teacher as the knowledge and analysis of their own consciousness and behavior regarding their professional abilities.*

***Key words:** innovation, reflection, teacher reflection, goal setting in innovation activity, teacher reflection on goal setting in innovation activity.*

Значительным компонентом в структуре инновационной деятельности является рефлексия учителя как познание и анализ собственного сознания и поведения относительно профессиональных своих способностей.

Чтобы быть эффективной в современных условиях, педагогическая система вынуждена изменить цели образования, его содержание и технологии, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования и, в каком-то смысле, даже опережать его. Учителя по своим целевым установкам и способам работы во многом не похожи на вчерашних педагогов. Основное их отличие заключается в ориентации учителя не на передачу знаний, а на развитие способностей учащихся. Современные учителя должны овладевать соответствующими технологиями развивающего обучения. Они должны переходить на отношения равного партнерства не только со своими подопечными, но и с коллегами, с научными работниками НИИ, лекторским составом университетских кафедр. Создавая эти условия, педагогическая система не только не будет отставать от социально-экономических преобразований, но и сама обеспечит в последующем рациональный вектор этих изменений.

Рассматриваемое понятие «инновация» мы определяем как процесс введения новизны в практику. В педагогической литературе выделяются два типа инновационных процессов в области образования: стихийный, происходящий под воздействием ситуативных требований; осознанный,

научно обоснованный возникшей потребностью.

Рефлексия учителя, несомненно, связана с его ментальностью, его отношением к самообразованию. Рефлексия конкретного учителя на инновационную деятельность сигнализирует о том, что оно носит чисто индивидуальный характер. Этим и объясняется особенность инновационной деятельности и тот факт, что оно не истолковывается одинаково всеми педагогическими кадрами, в частности – его этапы создания авторских программ и постановки целей.

Механизм рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности невозможно представить себе без осмысления *психологических барьеров*, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы привычных способов исполнения профессионального долга.

Различаем *антиинновационный барьер*, который обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и спецификой педагогического коллектива, членом которого он является. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. Когда же начавшийся инновационный процесс все же переходит в нововведение, то для его остановки отработан набор следующих методов: конкретизирующих документов, их цель не допустить широты распространения новшества; кусочного внедрения – внедрение только одного из структурных элементов новшества; вечного эксперимента – искусственная задержка в экспериментальном статусе; отчетного внедрения – искажение подлинного внедрения; параллельного внедрения – новшество сосуществует со старым.

К разряду психологических барьеров относится и *барьеры творчества*: склонность к конформизму – пассивное принятие существующего порядка; боязнь оказаться «белой вороной», показаться глупым и смешным в своих начинаниях; страх показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии мнений других людей; боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем; личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи; ригидность мышления, которую можно рассматривать, как свойство использовать приобретенные знания одновариантным способом.

Учителю необходимо осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, мешающих реализации инновационной деятельности. Добиться такого поведения очень непросто, ломка старых стереотипов вызывает тревогу и страх. Но учитель должен проникнуться мыслью: стандартизация его поведения сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании накапливается все больше готовых моделей педагогического труда. Это приводит к тому, что педагог легко «вписывается» в педагогическое сообщество. При этом уровень его креативности подвержен снижению. Но реалии жизни таковы, что без проявления инновационного поведения, то есть без активного и систематического творчества будущему учителю не удастся добиться эффективности и успешности в педагогической деятельности.

В основу рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности положены системный, индивидуально-творческий и рефлексивно-деятельный подходы, обеспечивающие функционирование целостного процесса формирования личности учителя. Современные ученые выстроили свой алгоритм рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности, состоящий из несколько последовательных этапов:

1) *Развитие творческой индивидуальности учителя*: формирование у него способности выявлять, формулировать, анализировать, решать творческие задачи; развитие общей технологии творческого поиска; формирование способности самостоятельного переноса ранее усвоенных знаний в новую ситуацию; развитие критичности мышления. *Развитие творческой индивидуальности учителя* идентифицируется как единство рационального и эмоционального компонентов, сознательного и чувственного. Данный аспект выступает в качестве условия эффективного функционирования педагогической системы.

2) *Овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику*. На этом этапе учителя знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений.

3) *Освоение технологии инновационной деятельности*. Учителя вникают в сущность

методик авторских школ, упражняются в составлении авторских программ, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения нового.

4) *Практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции и самоанализа в педагогической деятельности.*

Конкретизацией перечисленных этапов рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности является специфичность используемых способов, приемов и средств достижения поставленных целей каждого из шагов единого процесса рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности.

Обсуждение *специфики* рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности влечет выявление условий, при которых мы можем утверждать, что учителя овладели основами методологии научного познания, педагогического исследования, обладают сформированным чувством профессионального долга. В этой связи, особый разговор необходимо вести *о возможных конфликтах возникающих между нормативным долгом и необходимостью его творческого исполнения*, о причинах их порождающих. Случается, что учителя стремятся добросовестно выполнять свои функции. Но в силу разного рода обстоятельств результат их усилий оказывается неравноценным. Возникает конфликт между учителем и менеджером воспитательного учреждения. Менеджер не удовлетворен качеством работы учителя, хотя последний старался быть на уровне требований. Вопрос о возможных конфликтах, возникающих между долгом и желанием его творчески исполнить, следует рассматривать, прежде всего, как проблему свободы и необходимости. Однако не менее важно обнаружить проблему соответствия личных качеств и способностей учителя с одной стороны и развитием *технологий инновационной деятельности* – с другой.

Рассмотрим некоторые случаи проявления такого рода конфликтов, хотя они могут приобретать различную форму: *учитель осознает свой долг, связанный с освоением технологий инновационной деятельности, но не желает его выполнять в силу личных соображений; учитель осознает данный долг, понимает значимость и необходимость его исполнения, но у него недостаточно силы воли, настойчивости.*

Если обнаружится, что у педагога отсутствуют объективные условия или субъективные данные, необходимые для выполнения *практической работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции и самоанализа в педагогической деятельности*, то разрешение данного типа конфликта потребует более тонких управленческих подходов.

Процесс *развитие творческой индивидуальности учителя* станет в определенной степени управляемым, если будет созданы ряд условий, специально организованных, а именно:

- ✓ Преимущество всех этапов многоуровневого педагогического образования.
- ✓ Ориентация университетского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности.
- ✓ Психологическая диагностика учителя к данному виду деятельности.
- ✓ Формирование творческой активности и мотивационно – целостного отношения к инновациям у педагога.
- ✓ Взаимосвязь общепедагогической, психологической и специально – методической подготовки учителя.
- ✓ Осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инновации.
- ✓ Формирование у педагогов инновационной культуры, восприимчивости к новшеству в педагогике.
- ✓ Изучение, выявление и оценивание динамики освоения инновационной деятельности учителя.

Другими словами, феномен рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности влечет создания данных условий, при которых мы сможем ожидать, что учителя овладеют основами методологии научного познания, технологиями инновационной деятельности, смогут вести практическую работу на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществлять коррекцию и самоанализ своей педагогической деятельности.

В философском толковании «рефлексия» идентифицируется как процесс размышления

индивида о происходящем в его сознании.

Психологи рассматривают понятие рефлексия не просто как знание или понимание личностью самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего».

Под рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности у педагогических кадров мы понимаем их умения познать и проанализировать собственное инновационное сознание и соответствующее поведение, способность размышлять о происходящем в их сознании относительно качество применения концепции целеполагания в инновационной деятельности.

В контексте рассматриваемого вопроса нас интересует рефлексия учителя на целеполагание в инновационной деятельности. Данная форма рефлексии имеет следующие признаки:

- ☑ Целеполагание от актуального состояния педагогической системы к конечной планируемой цели, /прямой анализ/;
- ☑ Целеполагание от конечного достижения к актуальной цели, /обратный анализ/;
- ☑ Целеполагание от промежуточных целей к конечному результату или актуальной цели с помощью прямого или обратного анализа.

Проблема исследования состоит в противоречии между той большой ролью, которую играет рефлексия учителя на целеполагание в инновационной деятельности, с одной стороны, и различным пониманием, подходом к собственному исследованию и развитию, с другой.

Предметом исследования являлся специфика процесса рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности.

Цель исследования заключалась в определении особенностей рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности

Для достижения поставленной цели была выдвинута гипотеза, согласно которой нам удастся определить специфику рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности, если при ее выявлении:

- ✓ будет применена система адекватных методик, способствующая выражению особенностей рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности;
- ✓ будем следовать основному психологическому механизму определения специфики рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности.

В соответствии со сформулированной целью и гипотезой, мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) Проанализировать и обобщить психологические знания учителя о специфике рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности.
- 2) Выявить степень развития способностей учителя распознавать значимость инноваций, формирования умения осознавать и обозначать точные цели, овладения технологией реализации инновационной деятельности.

Для решения поставленных задач, мы применили систему следующих методов и методик:

- теоретические методы и приемы: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, индукция, дедукция;
- практические методы и приемы: естественный психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, собеседование, различные техники для констатации уровня развития рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности у учителя, а также для ее формирования у будущих педагогических кадров;
- статистико-математические методы: компьютерная обработка по программе SPSS.

В нашем исследовании приняли участие 56 университетских преподавателей с разными показателями рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности. работающих в Тираспольском госуниверситете, расположенный в г.Кишинэу, Республике Молдова.

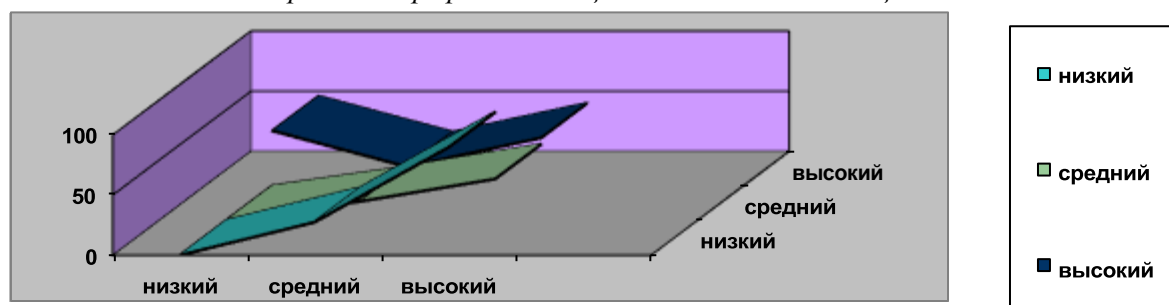
Результаты исследования продемонстрировали, что рефлексия учителя на качество выполнения профессионального долга различна. Так, учитель с развитой «Я-концепцией» не теряет чувство оптимизма при неудачах. Напротив это мобилизует его, он с легкостью откажется от старой стратегии действия и разработает новую директиву. Такой учитель самоутверждается как личность, способен передавать другим свои новшества, признает свою ответственность за просчеты в своем новаторстве, если таковые имеются.

Из 56 исследуемых педагогических кадров мы выделили впоследствии две выборки:

☑ Выборка I – это педагогические кадры, у которых средние показатели развития рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности. Всего таких педагогических кадров оказалось 16.

☑ Выборка II – это педагогические кадры, у которых показатели развития рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности выше среднего. Общее количество этих педагогических кадров – 40.

Рис.1. Показатели развития рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности



Результаты исследования обратили наше внимание на значимость учета потенциала учителя при рефлексии учителя как познание и анализ собственного сознания и поведения относительно профессиональных своих способностей. Потенциал учителя мы расценивали как совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность учителя выполнять свои функциональные обязанности на должном уровне.

В данной работе потенциал учителя был определен и как база профессиональных знаний в единстве с развитой способностью учителя активно мыслить, творить, воплощать в жизнь свои намерения, достигать ожидаемых результатов.

Результаты исследования также позволяют подчеркнуть, что рефлексия учителя как познание и анализ собственного сознания и поведения, относительно профессиональных своих способностей влечет создания определенных условий. При них мы сможем ожидать, что учителя смогут вести практическую работу на экспериментальной площадке по введению новшества в науки, осуществлять коррекцию и самоанализ своей научной деятельности.

И еще одно очень важное заключение: рефлексия учителя на целеполагание в инновационной деятельности предусматривает лично-ориентированный подход к данному процессу. Реализация данного требования создает возможность педагогическим кадрам быть уникальными и неповторимыми в своем деле, а значит успешными и эффективными.

Литература:

1. Битянова М. Р. Культура самосовершенствования преподавателя. М., 1994.
2. Валяевский А. С. Этическая педагогика. СПб., 1994.
3. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
4. Шевченко Л. Л. Практическая педагогическая этика. М, 1997.

НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Людмила КЕР, доктор, конференциар
Мария ВЛАХ, магистр пед.наук
Комратский госуниверситет

Abstract. The article describes the peculiarities of folk pedagogy of preschoolers in a multicultural environment in modern pre-school education institutions. The integration processes that have affected the European countries, the new socio-economic reality in Moldova, as well as the national activity of the peoples living in our country increase a person's interest in national cultural values, and

contribute to understanding the values and semantic objectives in education.

Key words: *multicultural environment, preschool institution, ethnopedagogical activity, multicultural education, folk pedagogy*

Сегодня одним из перспективных направлений является формирование особой среды образования с учетом ее поликультурного характера. Моделирование такой среды представляет собой развивающуюся сеть взаимодействий всех субъектов образования разного типа и уровня, учитывая насыщенность ее культурами разных народов. Поэтому одним из ведущих направлений в работе педагога должно стать стремление научить постигать культуру других народов, живущих на территории своего государства и за его пределами. Республика Молдова относится к поликультурным и полиэтничным сообществам, что порождает потребность в поликультурном образовании и воспитании, ориентированном на трансляцию этнокультурного наследия народов. И поскольку большинство образовательных учреждений полиэтничны по составу воспитанников, то народная педагогика должна быть частью процесса воспитания и обучения. Несомненно, народная педагогика играет большую роль в поликультурном воспитании и формировании базиса личностной культуры каждого человека в период дошкольного детства. Использование народного воспитательного потенциала в педагогическом процессе дошкольного учреждения с целью поликультурного образования и воспитания у дошкольников содействует приобщению детей к духовной культуре (народным, обычаям, праздниками, родному языку и творчеству), к нормативной культуре (общечеловеческих нормах общения и взаимодействия и пр.), материальной культуре (национальной одежде, игрушкам и орудиям труда и пр.). Говоря о ценности народной педагогики в воспитании детей, современные исследователи также отмечают его терапевтический эффект, адаптационную направленность. Помочь быстрее адаптироваться к новым создавшимся условиям, нормализовать эмоционально-положительный фон восприятия ребенком окружающей действительности также призвана народная педагогика. Использование воспитателем различных средств народной педагогики в повседневной жизни детей положительно влияет на эмоциональную сферу ребенка, поступившего в дошкольное учреждение, облегчает его адаптацию к новым условиям, способствует его дальнейшей успешной социализации. Также использование фольклорных произведений имеет и высокий организационный потенциал, в частности позволяет грамотно организовать режимные моменты и различные виды детской деятельности в дошкольном учреждении.

Например, укладывая детей спать, резонно использовать колыбельные песни, во время подъема, умывания, одевания - ласковые пестушки, прибаутки. Следует отметить также, что народная педагогика способствует более простому и комфортному установлению эмоционального контакта между взрослым и ребенком. Ведь посредством народного поэтического слова, взрослые могут выразить детям свою любовь, нежность и заботу, веру в него, подчеркнуть его красоту, силу, ум.

Таким образом, реализация средств, факторов, методов и приемов народной педагогики в учебно-воспитательном процессе возможна при решении ряда следующих задач. Одна из них — кадровый вопрос: обеспечение уровня подготовки педагогов и воспитателей, который позволит планировать, организовывать и контролировать воспитание. На факультете национальной культуры Комратского госуниверситета в рамках направления подготовки «Педагогика начального образования/Дошкольная педагогика» в учебном плане предусмотрены курсы, изучение которых позволяет говорить о формировании компетентности будущих специалистов в указанной области: «Поликультурное воспитание», «Этнопедагогика», «Ассертивное общение», «История и традиции гагаузского народа». Еще одной задачей организации воспитательного процесса средствами и методами народной педагогики является создание развивающей среды в условиях дошкольного учреждения. Значение и требования к организации образовательной среды дошкольного учреждения зафиксированы в Методическом пособии для воспитателей «Раннее воспитание». Воспитатель организует и обустроивает учебную среду в рамках центров. Хорошо организованная развивающая образовательная среда обеспечивает формирование коммуникативного и исследовательского навыков, навыка практической деятельности, а также навыка выбора видов деятельности по личному интересу, выбора формы участия в общем деле, осознанных действий в той или иной ситуации. [4]

Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста предлагает использовать произведения народной педагогики в рамках всех образовательных областей. Так, например, в рамках образовательной области личностное развитие использование средств народной педагогики направлена на деятельность межкультурного характера- игры, песни, стихи других этносов, формированию уважительного отношения к культуре представителей других народов. Народные и традиционные праздники своего и других народов по-прежнему являются значимыми средствами и формами этнокультурного воспитания. Климатические условия, традиционная трудовая деятельность, интегративные процессы проецируют схожие элементы в структуру и содержание народных праздников разных народов. Кроме того, современный взгляд на развитие ребенка в воспитательном пространстве народных праздников позволяет решать задачи физического, художественного, эмоционального развития детей, национального и общечеловеческого воспитания.

Образовательная область «Воспитание через искусство» через литературно-художественное воспитание происходит знакомство детей из детского фольклора. Изобразительное искусство знакомит с произведениями искусства художников, народных мастеров. Обращение к произведениям народного искусства объясняется особенностями дошкольного возраста. Ознакомление дошкольников с национальными культурами реализуется и в образовательной области «Физическое воспитание». Используя народные подвижные игры в разных формах физкультурно-оздоровительной работы, решаются все задачи направленные на формирование личности ребенка, толерантных взаимоотношений в детском коллективе. [1]

В рамках социально-эмоционального и развития навыков общения использование средств народной педагогики служит социализации детей, способствует освоению ими норм и ценностей общества, формированию уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, сообществу детей и взрослых в дошкольном учреждении, к малой Родине. Обращение к традициям, истории своего и других народов становится базой для формирования национального самосознания, социализации в многонациональном обществе [2].

Для современной социокультурной ситуации необходимо повышение роли народных традиций воспитания, «погружение» дошкольников в атмосферу народной культуры, народных обычаев, обрядов, так как появляются и «новые» направления - воспитание толерантности, развитие ментальности, межличностных отношений дошкольника, межкультурное воспитание. Все эти направления также могут и рассматриваются с позиции народной педагогики. Выявление и использование потенциала народной педагогики в поликультурной среде является одним из направлений формирования позитивных межличностных отношений между детьми дошкольного возраста.

Для дошкольных учебных заведений предложен куррикулум по межкультурному образованию «Культура добрососедства», который направлен на обучение и воспитание детей многонациональной республики. Среди средств ознакомления с культурой разных народов, возможно через обучение родному языку. Во многих детских садах Республики Молдова открываются группы с обучением/воспитанием детей на русском, украинском, болгарском, гагаузском языках и на иврите. Вводится этнокультуроведческий материал. В куррикулуме заложены большие возможности для осуществления взаимозавязанности всех областей (разделов) развития ребенка, которые структурированы в стандартах обучения и развития детей. [3]. Согласно Г. М. Коджаспировой - ценности народной педагогики помогают направить современный учебно-воспитательный процесс на формирование национального самосознания у подрастающего поколения, развитие у него понимания роли своей нации, этноса в мировой культуре. [5]. С этим нельзя не согласиться, так как формы и средства народной педагогики как конкретно-исторического явления со своей спецификой объединяют родной язык, характерную природу родного края, произведения устного народного творчества имеют огромный педагогический потенциал, несмотря на то, что сегодня наблюдается взаимопроникновение и обновление культур. Поэтому для достижения запланированных педагогических результатов необходимо создание условий в поликультурной среде дошкольного учреждения. Таким образом, актуальность обращения к средствам народной педагогики в современных социокультурных условиях остается, даже приобретает специфический характер и формулирует для дошкольных учреждений новые задачи в организационном и содержательном планах.

Список литературы:

1. Куррикулум по воспитанию/обучению детей раннего и дошкольного возраста (1-7 лет) в Республике Молдова, Кишинэу, 2008
2. Стандарты обучения и развития детей от 0 до 7 лет. Кишинэу, 2010
3. Куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова «Культура добрососедства» Кишинэу, 2015
4. Методическом пособии для воспитателей «Раннее воспитание».
5. Педагогический словарь. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров/ М.: Академия, 2005.
<http://www.studfiles.ru/preview/1607273/>

EXPERIENȚA ANXIETĂȚII LA PREADOLESCENȚI ȘI ADOLESCENȚI

Iulia RACU, conferențiar universitar, doctor în psihologie
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *Anxiety is an emotion characterized by unpleasant state or inner turmoil, often accompanied by nervous behavior such as pacing and forth, somatic complaints and rumination. Anxiety is specific for all ages. Preadolescence and adolescence are complicated ages with multiple biological, social and psychological changes and transformation. All these circumstances determine a high level of anxiety.*

Key-words: *anxiety, preadolescence, adolescence*

Anxietatea este caracteristică pentru condiția umană și este prezentă în viața fiecăruia dintre noi, la orice vârstă, în orice moment, indiferent de situația materială, gen, nivelul de educație sau cultură. De la începutul istoriei consemnate în scris, filozofii, liderii religioși, oamenii de știință și, mai recent medicii, precum și oamenii de știință din domeniul științelor sociale și medicale au încercat să explice misterele anxietății și să elaboreze intervenții care să abordeze eficient această afecțiune răspândită și îngrijorătoare ale omenirii¹.

O perioadă importantă în dezvoltarea copilului este preadolescența. Preadolescența este considerată una din cele mai dificile perioade din ontogeneză. Odată cu înaintarea în vârstă, cu trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, în viața copilului apar o multitudine de modificări care au un rol esențial în conturarea tabloului său psihologic. Preadolescenții se confruntă cu probleme care sunt mult prea grele pentru ei ca să le poată rezolva. Totodată ei au o nevoie inerentă de a-și dovedi că sunt adulți luând droguri, consumând alcool, fumând, etc. Din cauza presiunilor existente, ei tind să vadă partea negativă în aproape orice situație ceea ce contribuie la sporirea anxietății pe care ei o trăiesc.

R. Lerner și L. Steinberg percep preadolescența ca o etapă de tranziție stresantă, care necesită reorganizarea strategiilor de coping adaptativ. Cercetătorii susțin că anxietatea în preadolescență este, mai degrabă, generată de noutatea situației, decât de amplitudinea stresului, care și produce suferință emoțională preadolescenților.

Potrivit V. Piscoi și U. Șchiopu în pubertate experiența generală afectivă este intensă, trăirile capătă pregnanță și rezonanțe afective multiple. Printre aceste trăiri afective apar și emoții negative cum ar fi: nervozitatea, neliniștea și anxietatea².

J. Eckersleyd afirmă că preadolescenții nu au nici un simț al proporțiilor și nici nu le trece prin minte că timpul vindecă totul. O erupție de pete înaintea unei întâlniri importante îl poate face pe preadolescent să se simtă un adevărat paria al societății³.

P. Gallimard descrie un șir de dizarmonii în perioada pubertății: preadolescența prea repede dezvoltată, puerilă și cochetă și preadolescentul mustăcios al cărui psihism a rămas în urma creșterii fizice, anomaliiile dezvoltării mamare, neregularitățile sau lipsa prelungită a ciclului, adipozitatea și nediferențierea morfologică a anumitor întârzieri masculine, vocea într-o nesfârșită transformare și acneea care nu mai dispăre, toate acestea perturbă formarea copilului, căci acesta este îngrijorat și preocupat de tot

¹ Clark D., Beck A. Terapia cognitivă a tulburărilor de anxietate. Tr. de M. Mihăilaș. V. I. 2012. Cluj Napoca: ASCR. 334 p.

² Golu F., Psihologia dezvoltării umane. București: Universitară. 2010. 315 p.

³ Eckersleyd J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.

ceea ce are legătură cu corpul lui și supraveghează cu neliniște transformările care se produc în el, în legătură cu virilitatea lui sau cu feminitatea ei viitoare. Orice anomalie este amplificată excesiv și poate declanșa sau hrăni o anxietate exagerată.

P. Gallimard menționează că schimbările din preadolescență îl iau adesea pe nepregătite pe preadolescentul care este încă copil, și-l aruncă într-o stare de confuzie, chiar de anxietate care se poate transforma în angoasă. Temerile de modificările fizice sunt frecvente, și preadolescentul care nu îndrăznește să vorbească cu nimeni despre ele își trăiește anxietatea luni în șir ¹

După G. Rosenblum și M. Lewis schimbările fizice provoacă anxietate preadolescenților. Ca o consecință normală a pubertății, fetele trec printr-o creștere a masei corporale ce contravine standardului cultural dominat de frumusețe feminină. G. Rosenblum și M. Lewis consideră că pierderea corpului de dinainte de pubertate și diferența dintre corpul din realitate și cel ideal provoacă preadolescentelor nemulțumire, mâhnire, rușine și anxietate. Glorificarea frumuseții feminine idealizate în societate dă naștere unui mediu în care rușinea față de aspectul fizic se poate transforma ușor în sentimente de rușine generală și anxietate ².

F. Golu menționează că caracterul nou al creșterii fizice și al schimbărilor hormonale care se produc în pubertate constituie o sursă a resimțirii stresului și anxietății.

P. Gallimard menționează că preadolescentul tinde să-și găsească identitatea, să devină cineva, să fie cineva, această căutare uneori poate fi tragică și întotdeauna anxioasă. Preadolescentul nu își poate construi persoana singur; are nevoie să fie important pentru alții, fie că este vorba de părinți sau de prieteni.

Căutarea identității poate fi însoțită de un șir de conflicte interne. Până la această vârstă puberul știa cine era, își cunoștea viața, interesele, situația lui în lume nu puneau pentru el probleme. Și iată că nu mai înțelege ce se petrece în el, nu mai vrea ce voia înainte, dar încă nu poate defini ce vrea acum. Toate acestea îl fac să se simtă anxios timid și solitar.

E. Verza și F. Verza consideră că spre deosebire de școlaritatea mică, în preadolescență copilul se confruntă cu mai multe situații noi și complicate, cu un sistem relațional extins de la nivelul familiei la cel al colegilor și profesorilor, cu relații extrafamiliale pe care el nu le poate controla și nu le poate accepta totdeauna, sau nu reușește să-și impună propriul său sistem relațional, astfel încât ajunge la conflicte și tensionări ce generează stări afective complexe, ce pot dezorganiza activitatea și confortul psihic necesar dezvoltării armonioase.

În aceste situații printre stările afective trăite de copil se numără teama și anxietatea ce se constituie în reacții la un obiect, fenomen, persoană, care provoacă o trăire nedorită (teamă) sau într-o stare indusă de un fenomen imprecis, dar trăit ca disconfort afectiv (anxietatea). La baza acestor trăiri stau conflictele endogene și/sau conflictele exogene, unde situațiile independente de copil (obiective presupun un efort de adaptare dificil, în care reușitele nu asigură totdeauna succes deplin în fața unor relații complexe (familiale, școlare, de gen).

La finalul stadiului, gama stărilor afective devine tot mai intensă și se extinde, apar noi situații și relații ce determină pe lângă satisfacții, temeri, anxietăți și frustrări care alimentează experiențele inedite ale tânărului. Este vorba despre noua postură în relaționarea cu sexul opus, adeseori plină de farmec, dar și de convulsii, uneori dezastruoase.

Sentimentul de dragoste este idilic și este încărcat de imagini fantastice. Potrivit lui E. Verza și F. Verza rezonanța afectivă se lărgeste și se complică prin prezența și respectarea sau respingerea unor situații ce provoacă emoții de satisfacție, tristețe, repulsie, rușine, invidie, egoism, gelozie, pudoare, groază, mândrie, exaltare, plăcere, aversiune, fericire, veselie, îngrijorare, mânie, duioșie, etc³.

Anxietatea se întâlnește și în vârsta adolescentă. J. Arnett, S. Hall, M. Underwood privesc adolescența ca o perioadă de transformări și tulburări emoționale. Trecerea de la copilărie la adolescență presupune o sporire a intensității emoțiilor, a experienței și manifestării lăbilității emoționale sau a „capriciilor” și o intensificare a emoțiilor cu valență negativă⁴

În prezent, în cele mai multe descrieri ale adolescenților se folosesc cuvinte precum „înstrăinat”, „disperat” și „copleșit” pentru a ilustra viața lăuntrică a acestora.

¹Galimard P. Psihologia adolescentului de la 11 la 15 ani. Tr. de Daniel Vocea. București: Meteor Publishing. 2017. 144 p.

²Adams G., Berzonsky M. Psihologia adolescenței. Trad. De D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 701 p.

³Verza E., Verza F. Psihologia copilului. București: TREI. 2017. 556 p.

⁴Adams G., Berzonsky M. Psihologia adolescenței. Trad. De D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 701 p.

G. Rosenblum și M. Lewis prezintă adolescența drept perioada marilor schimbări. Evenimentele evolutive ale adolescenței sunt o „treaptă” spre viața de adult. Nivelele hormonale, capacitatea cognitivă și experiențele sociale suferă transformări, trecând de la formele din copilărie la cele tipice vieții de adult. În adolescență, tinerii se confruntă pentru prima dată cu caracteristicile corpului adult legate de atracția sexuală, cogniție și aspect fizic. Schimbările în statutul cognitiv și fizic apar în adolescență și continuă în viața de adult. Totuși, ineditul acestor fenomene și lipsa de experiență a adolescentului la momentul apariției lor face ca experiența emoțională a acestuia să fie impregnată cu anxietate, neliniște și agitație.

J. Eckersleyd afirmă că anii de viață ai adolescenței reprezintă o perioadă plină de anxietate. Și în această perioadă adolescenții își doresc încă dragostea și aprobarea din partea adulților, chiar dacă nu prea s-ar zice. Băutura la îndemână, drogurile, o atitudine mai deschisă și mai puțin strictă în privința sexului, o presiune extraordinar de mare de a reuși la liceu și la colegiu, concurența acerbă pentru cele mai bune slujbe – nici nu este de mirare că adolescenții își fac griji și resimt anxietate.

Adolescența este perioada unor schimbări biologice semnificative, iar cercetările atestă o serie de legături posibile între modificările hormonale și stările emoționale. Anxietatea și instabilitatea emoțională, după C. Buchanan, J. Eccles și J. Becker, la începutul adolescenței poate fi legată de fluctuația nivelurilor hormonale ce caracterizează această perioadă.

Încă unul din motivele de anxietate la adolescenți după J. Eckersleyd ține de aspectul fizic și este presiunea prea mare pentru a arăta bine. Majoritatea adolescenților și băieți și fete sunt îngrijorați din pricina aspectului lor, de unde și orele petrecute monopolizând baia.

B. Fredrickson și T. Roberts afirmă că fetele sunt învățate de societate să știe în permanență dacă aspectul lor fizic este pe placul celorlalți. Grija pentru menținerea unei imagini satisfăcătoare poate genera o stare de anxietate cronică.

E. Erikson și J. Marcia consideră că una din sarcinile majore ale adolescenței o reprezintă constituirea identității personale, dezvoltarea conștiinței de sine, înțelegerea propriei persoane ca entitate distinctă de ceilalți, dar în același timp coerentă de-a lungul diferitelor situații de viață. Adolescența este perioada integrării și consolidării imaginii de sine, care ajunge să încorporeze în ea ceea ce adolescentul gândește despre el însuși, dar și ceea ce gândesc alții despre el. Modelarea și acceptarea identității proprii este un proces extrem de dificil care poate genera anxietate, adolescentul trebuind să-și asume dintre diferitele roluri pe cel care i se potrivește mai bine.

La adolescenți se poate întâlni și identitatea amânată (moratoriumul), specifică adolescenților aflați încă într-o criză de identitate, care caută încă răspunsuri la problemele importante ale vieții pe care însă nu le pot afla datorită amânării alegerilor și nerezolvării conflictelor dintre propriile interese și cele ale părinților. După S. Scarr, R. Weinberg și J. Levine acești adolescenți pot fi sensibili, receptivi și principali sau dimpotrivă anxioși, ezitanți și autojustificativi.

J. Marcia menționează că anxietatea este o variabilă cheie a personalității la cei cu statusul identității în moratoriu. Acești adolescenți sunt în căutarea angajamentelor definitive pentru identitate, ceea ce pare a fi un proces care declanșează foarte multă anxietate. Cei cu identitatea în moratoriu folosesc negarea, proiecția și identificarea pentru a limita manifestarea anxietăților generale.

R. Simmons menționează că mulți copiii trec printr-o schimbare subită în mediul școlar, care coincide cu intrarea în adolescență. Tranziția școlară aduce cu sine stresul și anxietatea unui nou mediu și al unor ierarhii noi sociale. La această vârstă, elevii trec deseori de la o școală mai mică la una mai mare, sau de la o școală la un liceu sau colegiu, în care orarele sunt mai complexe și se acordă mai puțină atenție persoanei. Copiii aflați la începutul adolescenței ar putea să fie nevoiți să se despartă de prieteni și să renunțe la alte relații benefice pentru ei. Toate aceste modificări reprezintă importanți factori care pot condiționa anxietatea.

J. Eckersleyd afirmă că grijile și anxietățile adolescentului sunt legate de școală și de examene. Dacă adolescentul pare să nu reușească să țină ritmul, poate să adopte o atitudine „nepăsătoare”, care este greu de abordat. Teme superficiale sau neefectuate, discuții cu profesorii și în general un comportament necorespunzător pot să reprezinte de asemenea simptome ale anxietății.

O altă sferă a vieții în care adolescenții pot simți anxietate este cea a relațiilor. Relațiile constituie un domeniu înșelător chiar și pentru adulți, care nu întotdeauna reușesc să obțină ceea ce vor. Tinerii trebuie să se obișnuiască să aibă o relație în schimbare cu părinții și pe urmă mai există adeseori și anxietățile legate de prietenii și de creșterea interesului față de sexul.

În același context, R. Simon, D. Eder și C. Evans subliniază faptul că chiar și așteptările

normative ale relațiilor romantice adolescente pot provoca anxietate. Adolescenții acuză anxietate legată de presiunea de a fi „îndrăgostit”, de preocuparea de a-și alege partenerul potrivit și de suferința datorată despărțirii. Mai mult, presiunea socială de a începe viața sexuală, atenția sexuală nedorită sau hărțuirea, precum și experiențele sexuale nedorite sau regretate contribuie semnificativ la experiența emoțională negativă a adolescentului și anxietate.

R. Larson afirmă că natura efemeră a relațiilor romantice adolescente pare să fie o cauză a oscilațiilor emoționale. Raportul dispoziție-dragoste este atât de evident, încât se consideră că aceste relații, în special dezamăgirile și frustrările romantice, drept principala sursă de stres, anxietate și durere emoțională la adolescenți.

R. Simmons și D. Blyth menționează că riscul resimțirii anxietății la adolescenți poate apărea și atunci când aceștia se confruntă cu așa schimbări cum ar fi destrămarea familiei, mutarea într-o comunitate nouă sau începerea unor relații sentimentale.

G. Holmbeck și J. Hill percep adolescența este ca pe o perioadă tulbură și consideră că adolescenții au mai multe șanse decât copiii să intre în conflict cu familia și să treacă prin stări de neliniște, nesiguranță și depresie.

C. Vasile, susține că adolescenții pe lângă cauzele obiective ce le provoacă anxietatea cum sunt conflictele interioare, familiile din care provin, mediul în care se află, se confruntă și cu o serie de probleme specifice vârstei acestora. Aici ar fi vorba despre faptul că în această perioadă copiii tind să devină adulți și se ciocnesc cu o serie de probleme pe care nu sunt în stare să le rezolve de sine stătător. În acest context se poate vorbi despre dificultățile legate de lipsa prietenilor adevărați, la fel putem vorbi de lipsa dragostei, alegere a facultății potrivite, a unei profesii pentru viitor ¹

Studiile realizate de B. Choprita, C. Costello, P. Lewinsohn, P. Muris, C. Meesters, M. Knoops, în cazul copiilor mai mari sau al adolescenților, indică o prevalență mai mare, sau o intensitate mai ridicată a simptomelor anxietății la fete, în timp ce alte studii efectuate de G. Canino, T. Ford, R. Goodman și H. Metzger nu au identificat nici o diferență semnificativă ²

În concluzii vom menționa că anxietatea se întâlnește și la preadolescenți și adolescenți. Transformările prin care trec preadolescenții generează anxietate. Astfel preadolescenții trăiesc anxietatea produsă de modificările fizice, dezvoltarea identității, comunicarea și relațiile pe care le au cu părinții, semenii, colegii și preadolescenții de sex opus. Anxietatea adolescenților este legată de aspectul fizic, dezvoltarea și constituirea identității, școală, viitor, relațiile cu părinții, cu alți adolescenți și interacțiunea cu sexul opus.

SEMNIFICAȚIILE ORIENTĂRILOR VALORICE ALE PERSONALITĂȚII

THE MEANINGS OF PERSONALITY VALUE GUIDELINES

Oxana PALADI, dr. în psihologie, conf. univ.
Institutul de Științe ale Educației
Chișinău, Republica Moldova

Abstract. *In this article are presented the meanings of personality value guidelines. Researchers concerned with the study of value orientations describe them frequently referring to: values in general, the system of values, human values, personal values, individual values, objective values, value hierarchies, value representations, social attitudes, personal meanings, life orientations personality, reference values, etc. There are described some of these concepts to seize both common and different characteristics with value guidelines.*

Keywords: *values, value guidelines, human values, personal values, individual values, personality.*

¹Vasile C. Anxietatea la adolescenți. <http://www.despresuflet.ro/forum/anxietate-f9/anxietatea-la-adolescenti-t752.html>.

²Țincaș I., Anxietatea pe parcursul dezvoltării. Predictorii temperamentalii, strategii de reglare emoțională și mecanisme atenționale. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca. 2010. 86 p.

Cuvinte-cheie: valori, orientări valorice, valori umane, valori personale, valori individuale, personalitate.

Cercetarea orientărilor valorice a luat amploare în ultimii ani. În literatura de specialitate semnificațiile pentru conceptul de orientări valorice ale personalității sunt diverse. Analizând viziunile autorilor care au fost preocupați de studiul orientărilor valorice observăm că ei le descriu referindu-se la: valori în general, valori umane, valori personale, valori individuale, valori obiective, sistemul de valori, ierarhii valorice, reprezentări valorice, atitudini sociale, sensuri personale (sensuri personale conștiente), sistemul de dispoziții (predispoziții), orientări de viață ale personalității, valori de referință etc. Conceptele enumerate, uneori au tangențe, iar altele sunt total suprapuse cu orientările valorice, de altfel în continuare ne vom referi la unele dintre ele.

În cele ce urmează ne vom referi la noțiunea de **valoare**. Astfel am evidențiat și în studiile realizate anterior faptul că în concepția autorilor precum A. Biron, M. Moraru, V. Pavelcu, P. Popescu-Neveanu noțiunea de valoare este considerată o însușire, un criteriu, o reprezentare, un produs, în fond ca obiectivare a esenței umane¹.

J.-M. Duprez afirmă că valorile redau preferințe sau principii care definesc principalele orientări ale acțiunii umane, care orientează și legitimează regulile vieții sociale².

Unii autori precum R. Doron și F. Parot, consideră că există cel puțin trei sensuri diferite ale noțiunii fundamentale de valoare pe care o raportează la: motivație – valoarea este apropiată de valență și trimite la tot ce caută sau evită un anumit individ; procesele sociale și organizaționale – valoarea este echivalentă cu utilitatea socială; ideologie – o valoare este apropiată de un scop și conduce la accentuarea semnificației praxisului sau practicilor sociale³. Valoarea presupune o preferință specifică pentru un anumit tip de comportament sau anumite scopuri, care pot fi personale sau sociale.

În dicționarul Larousse, valoarea este credință împărtășită privind ceea ce este dezirabil sau util, adică ceea ce trebuie prescris sau proscris, în materie de comportamente și de finalități⁴, iar pentru H. Newcomb, R. Turner și S. Converse, valorile constituie unul dintre obiectele centrale ale organizării atitudinilor.

P. Iluș susține că valorile redau principii generale despre dezirabil, care orientează și organizează acțiunile și mentalitățile indivizilor, grupurilor și comunităților⁵.

Valoarea se consideră drept un produs axiologic al conștiinței umane, care atribuie calități, entități sau stări existențiale, fiind influențat de preferințe, dorințe, intenții; valoarea este un atribut situațional, relațional ce se declanșează ca urmare a orientării omului într-o ordine transcendentă. Valorile servesc drept criteriu selectiv al acțiunilor. Pe de o parte valorile suscită judecăți, preferințe și alegeri, pe de altă parte valorile constituie principii pentru decizii de comportament⁶.

N. Sillamy definește noțiunea de valoare ca interes manifestat față de un obiect; stimă arătată unei persoane. Noțiunea de valoare este esențialmente subiectivă, variind în funcție de individ și de situație și fiind legată de satisfacerea trebuințelor. Un obiect nu are valoare decât în măsura în care este dezirabil. Valoarea unei persoane este fluidă, labilă, pusă mereu sub semnul întrebării; individul care caută să se definească nu o poate face decât prin raportare la lumea sa socială; el nu are valoare în propriii săi ochi decât în măsura în care este purtător al valorilor pe care i le recunoaște grupul⁷.

Б.Г. Аняньев considera valorile și formațiunile valorice drept trăsături fundamentale, „primare” ale personalității care condiționează motivele comportamentului, determină aspirațiile și caracterul⁸. С.И. Рубинштейн evidențiază că valorile, nu sunt o substanță specifică, nu au o esență metafizică specială. Fiecare dintre ele este o prezentare a legăturilor dintre persoană și lumea ce-l înconjoară, deoarece

¹ Pavelcu V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1982. 268 p.; Pavelcu V. *Invitație la cunoașterea de sine*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1970. 276 p.; Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, Humanitas, 1978. 384 p.

² apud Șleahțișchi M. *Panopticum: Tehnici special de pătrundere în adâncul reprezentărilor sociale*. Iași: Junimea, 2018. 373 p.

³ Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Humanitas, 2001. 384 p.

⁴ LAROUSSE. *Marele dicționar al psihologiei*. Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Ed. Trei, 2006. 1358 p.

⁵ Iluș P. *Structurile axiologice din perspectivă psihosocială*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 157 p.

⁶ Paladi O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p.

⁷ Sillamy N. *Dicționar de psihologie*. Larousse. București: Ed. Univers Enciclopedic, 2000. 351 p.

⁸ Аняньев Б.Г. *Избранные психологические труды*. В 2 т. М., 1980.

„valoarea - reprezintă semnificația unui lucru în lume pentru individ”¹.

B. Сопов și Л. Карпушина definesc noțiunea de valoare drept o atitudine a subiectului față de diverse fapte, evenimente ale vieții, obiect și subiect și recunoaștere a acestora ca fiind importante în viață². J. Smith și S. Schwartz desprind cinci aspecte mai importante ale acestora: valorile sunt idei, dar nu unele reci, ci infuzate de simțiri; ele se referă la scopuri dezirabile și la moduri de conduite prin care se promovează respectivele scopuri; valorile transcend acțiuni și situații specifice; servesc drept standarde de selecție și evaluare a comportamentelor persoanelor și evenimentelor; ele se ordonează atât la nivel societal, cât și individual, după importanța uneia față de alta, formând sisteme de valori³.

În viziunea autorilor W.I. Thomas și F. Znaniecki valoarea este un dat având un conținut empiric, accesibil tuturor membrilor unui grup social și un sens în funcție de care activitatea este determinată sau nu⁴.

După C. Kluckhohn valoarea este o concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil și influențează selecția modurilor, mijloacelor și scopurilor disponibile ale acțiunii; orientarea spre valoare este o concepție organizată și generalizată, care influențează comportamentul cu privire la natură, la locul omului în ea, la relațiile omului cu ceilalți și cu privire la dezirabil și indezirabil, așa cum pot fi acestea legate de mediu și de relațiile interumane⁵.

Valorile acționează într-un mod reformat (într-o formă convertită), în calitate de motive ale activității și comportamentului, deoarece orientarea persoanei în lume și dorința de a atinge anumite obiective corelează strict cu valorile incluse în structura personalității. De aceea, valorile indică starea care este determinată de scopul activității și comportamentului persoanei, care împărtășește această valoare, indică obiectul aspirațiilor în calitate de beneficiu, care permite individului să-și construiască o activitate deliberată, să realizeze o autodeterminare personală, profesională, de viață⁶. Яшин Ф.Б. afirmă faptul că valorile sunt de natură duală: în același timp, acestea sunt sociale și individuale⁷.

Menirea valorilor umane, după părerea lui M. Rokeach, rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților și, pe cât este posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi și de alții corespunzătoare definițiilor, social și instituțional originale, ale moralității și competenței. Autorul definește valoarea ca fiind o convingere de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente: cognitivă, afectivă și comportamentală⁸.

Valorile nu există în sine, în mod independent. Orice valoare determină și este determinată de alte valori. M. Rokeach nota că aceste legături de dependență nu sunt întâmplătoare. Oamenii sunt ființe consistente, ceea ce presupune existența unei armonii minime între valorile pe care le are fiecare individ. Valorile nu există niciodată disparat, ci sunt integrate în sisteme de valori. Aici relațiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acțiunile pe care le întreprind, ca efect al unor pattern-uri stabile, de durată, prin care fiecare individ își structurează credințele cu privire la scopurile existenței și la modurile considerate dezirabile de atingere a acestora. Ca și Kluckhohn, Rokeach realizează o organizare ierarhică a valorilor, cu **valori centrale**, ce devin prioritare. **Sistemul valoric** este relativ stabil, însă el se poate schimba prin modificarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităților valorilor. Stabilitatea este superioară atitudinilor, care se modifică mai ușor, fiind determinate de seturi diferite de valori, nu neapărat centrale. Pe de altă parte, interdependența dintre valori face ca centralitatea unora sau altora dintre acestea să reprezinte în fapt o centralitate a unui set mai larg de valori. *De aici apare dificultatea de a distinge între orientările de*

¹ Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 713 с.

² Карпушина Л., Капцов А. *Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка*. В: *Аспекты психосоциале ale procesului educațional*. Chișinău, 2006, с. 109–111.

³ apud Iluș P. *Structurile axiologice din perspectivă psihosocială*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 157 p.

⁴ apud Șleahțișchi M. *Panopticum: Tehnici special de pătrundere în adâncul reprezentărilor sociale*. Iași: Junimea, 2018. 373 p.

⁵ Kluckhohn C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action //Toward a General Theory of Action /Ed. by T.Parsons, E.Shils*. Cambridge, 1951.

⁶ [Каширский Д.В. *Субъективные ценности современной молодежи*. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012. 224 с.

⁷ apud Яшин Ф. Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*. Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. М., 2006.

⁸ Rokeach M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

*valoare și valori, cei doi termeni fiind folosiți în general ca intersanjabili*¹.

Respectiv, pentru a confirma acest lucru, ne vom referi în detaliu și la concepțiile autorilor cu privire la **orientările valorice** ale personalității. În viziunea autorului M. Rokeach, o proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activitățile și comportamentul oamenilor². C. Kluckhohn, C. Morris, E. Spranger definesc orientările valorice în calitate de concepte subiective ale valorilor propriu zise, o categorie de atitudini sau interese care ocupă o poziție relativ înaltă în structura ierarhică a reglementării activității personalității³. În lucrările autorilor В.А. Ядов, С. Morris, E. Spranger orientărilor valorice sunt identice cu valorile individuale, fiind examinate în calitate de o categorie a atitudinilor sau intereselor sociale.

Ж.В. Горькая afirmă că orientările valorice sunt cele mai generalizate și ierarhizate relații ale individului cu valorile acelei culturi în care s-a format această personalitate; - un sistem structurat, generalizat format din reprezentări valorice, care exprimă atitudinea subiectivă a personalității față de condițiile obiective ale vieții. În toate interpretările, orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității, în ea se conservează toată experiența de viață a individului acumulată pe parcursul dezvoltării sale și se reflectă toate amprentele influențelor externe din natură și din societate. Reprezentările valorice asimilate în procesul de formare a personalității servesc drept un etalon pentru individ, cu care el își compară în mod constant interesele, trebuințele și comportamentul personal. Este foarte important ca în spațiul comunicării sociale a individului, orientările valorice să devină obiectul transmiterii experienței sociale și individuale, devenind astfel un mecanism esențial în procesul de reglementare a valorii și autoreglementarea sistemelor de diferite niveluri - de la individ la societate⁴.

Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcționării personalității și alcătuiește baza relațiilor ei cu: lumea înconjurătoare, alți oameni, sinele, baza concepției despre lume și miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață și a „filosofiei vieții”⁵.

În lucrările autorului Яшин Ф.Б. orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității. În sistemul orientărilor valorice ale individului se reflectă o legătură profundă dintre individ și societate, instituțiile, cultura și valorile acestuia. Acest sistem presupune alegerea liberă și, respectiv, o analiză cuprinzătoare a intereselor și nevoilor individuale ale persoanei în viață. Rolul cel mai important al orientărilor valorice constă în faptul că acestea determină orientarea, conținutul, formele de exprimare, scopurile și mijloacele de autoperfecționare a individului⁶. Ядов В.А. susține că includerea orientărilor valorice în structura personalității „face posibilă identificarea determinantilor sociali comuni ai motivației comportamentului, sursele căreia trebuie căutate în natura socio-economică a societății, moralitate, ideologie, cultură și în particularitățile conștiinței grupului social al aceluși mediu, în care s-a format individualitatea socială și unde își desfășoară activitatea umană cotidiană”⁷.

Т.Н. Пороховская în calitate de orientări valorice numește „reflecția valorilor în conștiința umană, recunoscute ca scopuri strategice de viață și viziuni comune asupra lumii; elementele structurii conștiinței personalității care caracterizează conținutul orientării sale și unde este fixat esențialul, cel mai important pentru o persoană”⁸. Potrivit cercetătorului Ш.А. Надирашвили, cel mai înalt nivel al activității mentale umane și anume activitatea voluntară este reglată de orientările valorice ale individului⁹. К.А. Абульханова-Славская tratează orientările valorice ca fiind „integralele semantice ale personalității”¹⁰, Н.А. Низовских indică faptul că orientările valorice sunt „formațiuni speciale ale acesteia”¹¹.

В.Н. Мясищев consideră că orientările valorice ale individului reprezintă în sine o atitudine

¹ Paladi O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p.

² Rokeach M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

³ Kluckhohn C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action //Toward a General Theory of Action /Ed. by T.Parsons, E.Shils*. Cambridge, 1951; Morris C. *Varieties of Human Value*. - The University Chicago Press., 1956; Spranger E. *Lebensformen*. Tuebingen, 1913.

⁴ Горькая Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.

⁵ apud Paladi O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p.

⁶ Яшин Ф. Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*. Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. М., 2006.

⁷ *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности*. / Под ред. В.А. Ядова. Л., 1979.

⁸ Пороховская Т.Н. *Ценность и оценка в морали*. М., 1989.

⁹ apud Горькая Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.

¹⁰ Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности*. М., 1999.

¹¹ Низовских Н.А. *Психосемантический анализ жизненных ориентации личности*. Автореф. дис. канд. психол. наук -М., 1995.

socială relativ stabilă a unei persoane față de beneficiile și idealurile materiale și spirituale, care sunt considerate drept obiecte, obiective și mijloace pentru satisfacerea nevoilor individuale¹. Т.Ф. Иванчик și Г.А. Гусева, indică faptul că orientările valorice sunt „atitudini față de valori” sau „orientarea spre scopurile și mijloacele de activitate”².

Conceptul de orientări valorice denotă atitudinea subiectivă a unei persoane față de unele aspecte ale sistemului social, caracterizează unul dintre poliile relației valorice³. А.Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, consideră că orientările valorice sunt o „componentă a structurii conștiinței personalității, care reprezintă o axă a conștiinței și a autoconștiinței, în jurul căreia se rotesc gândurile și sentimentele persoanei, și din punctul de vedere al căruia se rezolvă multe probleme de viață”⁴ În același timp, aceiași autori disting funcția principală a orientărilor valorice - reglementarea comportamentului ca o acțiune conștientă în anumite condiții sociale.

În concepțiile autorilor К.А. Абульханова-Славская, Д.В. Каширский, Е.Ф. Рыбалко, В.В. Столин, М.С. Яницкий, conținutul principal al orientărilor valorice sunt convingerile și afecțiunile unei persoane, anumite principii morale ale comportamentului, necesitățile materiale și spirituale ale acesteia împreună cu condițiile de satisfacere a acestora, precum și aspectele semnificative ale lumii obiective și sociale pentru individ, se reflectă particularități legate de statutul acestuia în societate, într-un anumit grup social, și influențând capacitatea de satisfacere a acestor nevoi. În lucrări realizate de către В.С. Мухина, М.Б. Кунявский, В.Б. Моин, И.М. Попова, А.А. Ручка, orientările valorice sunt analizate în calitate de subsistem creat în baza atribuirii valorilor sociale, incluzând în sine, în primul rând, principiile comportamentului în societate, precum și principiile de înțelegere a propriului comportament și a comportamentului altor persoane. Acest subsistem, fiind o entitate psihologică specifică, determină în mare măsură motivația individului pentru activitățile sale și servește drept o „carcasă” originală. Mulți psihologi indică mobilitatea și natura multinivelară a sistemului orientărilor valorice ale persoanei, ale cărei componente se regăsesc în anumite tipuri de relații sociale⁵

Ж.В. Горькая evidențiază că uneori orientările valorice sunt definite în calitate de conținutul orientării personalității sau ca o varietate a relațiilor, la fel există definiția care evidențiază valoarea în calitate de sistem de atitudini sociale fixate ce aparțin culturii materiale și spirituale sau în calitate de sensuri personale conștiente și acceptate. Toți autorii, într-un fel sau altul, menționează că orientările valorice sunt analizate ca un complex de valori conștiente și ordonate ale individului, determinându-i astfel comportamentul și activitatea acestuia⁶.

З.И. Файнбург remarcă „complexitatea extremă a sistemului de orientări valorice ale individului”, precum și complexitatea determinării sale prin relații sociale, „autocontrolul multidimensional și complex a tuturor dependențelor în acest domeniu”. Orientările valorice sunt un „obiect multidimensional, foarte complex după structura sa. Б.Ф. Ломов consideră că orientarea este „raportul dintre ceea ce o persoană primește și preia de la societate (se au în vedere atât valori materiale cât și cele spirituale), și ceea ce îi oferă, aduce în dezvoltarea acesteia” Astfel, el atrage atenția asupra faptului că orientarea într-un anumit mod exprimă relații personale de valoare față de realitate. Autorul afirmă că „orientările valorice, ca și orice alt sistem psihologic, pot fi reprezentate ca un spațiu dinamic multidimensional, fiecare dimensiune a căruia corespunde unui anumit tip de relații sociale și are importanță diferită pentru fiecare personalitate”⁷

Психologii Г.А. Гусева, Е.В. Мартынова, В.С. Мухина, И.А. Сапогова evidențiază că sistemul orientărilor valorice servește drept bază pentru perspectivele dezvoltării personalității, asigurându-i stabilitatea, certitudinea și predictibilitatea acțiunilor și a comportamentului în general⁸. De aceea, în

¹ Мясичев В.П. *Психология отношений*. Москва-Воронеж, 1995.

² Иванчик Т. Ф. *К вопросу о формировании значимой направленности личности*// Материалы всесоюзного симпозиума: Актуальные проблемы социальной психологии. Кострома, 1986. с. 46-48; Гусева Г.А. *Формирование ценностных ориентации государственных служащих*. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1999.

³ Горькая Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.

⁴ Здравомыслов А.Г, Ядов В. А. *Отношение к труду и ценностные ориентации личности*. М., 1965.

⁵ Яшин Ф. Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*. Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. М., 2006.

⁶ Горькая Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.

⁷ Ломов Б.Ф. *Личность как продукт и субъект общественных отношений*// Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. М., 1989. с. 6-23

⁸ Яшин Ф. Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*. Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. М., 2006.

anumite lucrări, orientările valorice se numesc „orientări de viață ale personalității”, „determinante în luarea deciziilor” și chiar „moralitatea personalității”. В.П. Тугаринов, utilizează direct definiția conceptului de „orientări valorice” prin orientarea individului către anumite valori, considerându-le ca fiind obiectul acestora¹. Н.В. Кузьмина prin conceptul de orientare înțelege aspirația unei persoane de a-și realiza pretențiile și nevoile fundamentale, legând-o în același timp și cu orientările valorice ale individului². Н. Remschmidt definește orientările valorice, drept standarde sau concepte care sunt acceptate de indivizi sau grupuri ca fiind semnificative și cu care se leagă opiniile și acțiunile acestora. Н.Ф. Наумова consideră că orientările valorice oferă o bază pentru alegerea scopurilor și mijloacelor din alternativele existente, pentru ordonarea preferințelor, evaluarea și selectarea acestor alternative. Acestea definesc „limitele acțiunii”, adică nu numai reglementează, ci și direcționează aceste acțiuni³.

Н.А. Бердяев, consideră că stabilirea unei ierarhii a orientărilor valorice reprezintă o funcție transcendentală a conștiinței umane, în calitate de astfel de obiecte evidențiază valorile spirituale, sociale și materiale.

М.С.Яницкий afirmă că, sistemul orientărilor valorice este un organ psihologic care efectuează simultan funcțiile de reglementare a comportamentului și de stabilire a obiectivelor. Acest sistem determină perspectiva vieții, „vectorul” dezvoltării personalității, acționează în calitate de cea mai importantă sursă și mecanism, corelează într-un tot întreg personalitatea și mediul social⁴.

Analizând valorile sociale prezentate în calitate de manifestări ale conștiinței sociale determinăm că valorile și formațiunile psihice conexe acestora în conștiința individuală sunt percepute de către В.С. Мухина ca o caracteristică psihologică globală a personalității, ce dezvăluie relațiile interdependente esențiale ale omului cu societatea⁵.

Sistemul de valori, după Ж.В. Горькая formează conținutul orientării personalității și exprimă baza internă a relației sale cu realitatea⁶. В.Д. Сайко evidențiază faptul că „sistemul orientărilor valorice este cea mai importantă caracteristică a personalității și un indicator al formării acesteia. Gradul de dezvoltare a orientărilor valorice, caracteristicile și formarea acestora ne permit să judecăm despre nivelul dezvoltării personale, a cărui integritate și stabilitate acționează în calitate de durabilitate a orientărilor sale valorice”

С.Л. Рубинштейн numea sistemul de valori, ca fiind pentru fiecare persoană principiile de bază în evaluarea propriilor acțiuni și a altora, „ideologia personalității”⁷. М. Rokeach considera că sistemul valorilor individuale a persoanei reprezintă un complex stabil de convingeri în prioritatea anumitui mod de comportament, scopul final al existenței asupra modului opus sau a comportamentului invers a altor scopuri⁸.

În concluzie evidențiem faptul că orientările valorice denotă multiple semnificații deoarece au o structură complexă; sursele de dezvoltare a acestora sunt diverse; posedă diferite obiecte de studiu; au funcții diferite; sunt dependente de comunitatea socială cu care personalitatea se identifică; sunt studiate și prin prisma altor concepte; sunt reflecții individualizate a realității; pot fi transformate de forțele motivaționale ale comportamentului etc.

Valorile și orientările valorice în psihologie sunt adesea privite în calitate de sens general al vieții, acceptat de persoană, iar în definirea acestor concepte sunt tangente și chiar coincidențe. Importantă este și relația orientărilor valorice cu concepte precum valori umane, valori personale, valori individuale, reprezentări valorice, atitudini sociale, sensuri personale, orientări de viață ale personalității, valori de referință etc. la care ne vom referi în articolele următoare.

¹ Тугаринов В.П. *Теория ценностей в марксизме*. Л., 1968.

² Кузьмина П.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. СПб., 1997.

³ Наумова Н.Ф. *Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения*. М., 1988.

⁴ Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово, 2000.

⁵ Мухина В.С. *Возрастная психология: Феноменология развития*. М. 2006.

⁶ Горькая Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.

⁷ Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. СПб., 2000

⁸ Rokeach M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

SPECIFICUL ADAPTĂRII PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIALE

THE SPECIFIC OF THE PERSONALITY'S ADAPTATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL CHANGES

Elena PUZUR, dr. în psihologie, lector universitar
IȘE

Abstract. *The progress of the psyche, realized phylogenetically and socio-historically, is the result of a multiform adaptation process to the growing complexity of social relations, and the deep knowledge and understanding of this process ensures its coordination, efficiency and acceleration. Socio-economic transformations of society influence the process of adaptation and give a particular momentum to research dedicated to adapting people to the process of change. Thus, the adaptation process is studied at different levels: morpho-functional, psychophysiological, psycho-individual and psychosocial, involving different categories of subjects and adaptation conditions. It is important to note that in the literature the active adaptation model starts from the premise that the person is in a permanent adaptive interaction with his/her environment. This involves two areas of interaction: internally-internally-between cognitive programs, affective-motivational and relational and internally-externally-between-person and the environment.*

In this perspective, the whole evolution of the personality can be interpreted as a continuous adaptation, in which the internal programs undergo changes due to the incorporation by the subjective structures of the stimulating situations and the modes of reaction (assimilation), changes that appear in reactions more and more adapted (accommodating). Based on the above-mentioned visions, we conclude that the social foundations of education are oriented towards establishing a dynamic balance between personality and society, an indispensable condition both for the existence and the development of the society, as well as of each individual.

Progresul psihicului, conștientizat filogenetic și social-istoric, este rezultatul unui proces de adaptare multiformă la complexitatea crescândă a relațiilor sociale, iar cunoașterea și înțelegerea aprofundată a acestui proces asigură coordonarea, eficientizarea și accelerarea lui.

Transformările socioeconomice ale societății influențează procesul adaptării și conferă o actualitate deosebită cercetărilor dedicate adaptării persoanelor la procesul de schimbare. Astfel, procesul de adaptare este studiat la diferite niveluri: morfofuncțional, psihofiziologic, psihosocial și psihosocial, implicând diverse categorii de subiecți și condiții de adaptare.¹

Axându-ne pe fundamentele psihologice ale educației la orice vârstă, formarea unei personalități conforme idealului educațional presupune angajarea conștientă a teoriilor dezvoltării personalității (esența personalității; tendințele ei de dezvoltare; analiza factorială a componentelor și calităților personalității; caracterul dinamic și evolutiv al personalității); esența psihologică a educației (evidențierea obiectivelor, strategiilor, finalităților, factorilor social-psihologici de adaptare la condiții schimbătoare); cunoștințe despre particularitățile de vârstă și individuale ale personalității; raportul personalitate – societate (exigențele socialului în continuă dinamică constituie mecanismul dezvoltării și adaptării personalității, tendința către idealul educațional). De subliniat că fundamentele sociale ale educației constau în aceea că, prin funcțiile sale, ea urmărește stabilirea unui echilibru dinamic între personalitate și societate, condiție indispensabilă atât pentru existența și dezvoltarea societății, cât și a fiecărui individ în parte.²

Evidențiem ca semnificativă abordarea sistemică a personalității după M. Golu, care oferă posibilitatea reală de centrare pe studiul interacțiunilor și relațiilor, iar „personalitatea umană nici nu poate fi concepută și analizată cât de cât științific decât prin prisma relaționării și interacțiunii sale permanente cu lumea...personalitatea există, se formează și se manifestă în și prin relaționare.” M. Golu specifică faptul că ca entitate reală, personalitatea conține toate atributele sistemului, ea fiind un „sistem dinamic, deschis, hipercomplex și probabilist”³.

¹ Puzur E. Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2016. p.9.

² Concepția educației în Republica Moldova. p.5-16.

³ Golu M. Fundamente psihologice. București: România de Măine, 2000.

De specificat că abordarea sistemică deschide largi perspective explicative privind procesul de adaptare. Dacă se consideră viața psihică drept expresia celei mai complexe adaptări, mecanismele care stau la baza funcționării și evoluției filo - și ontogenetice a sistemului psihic uman - autoorganizarea și autoprogramarea, autoreglarea, coordonarea, selectivitatea, modalitățile antialeatorii - vor constitui toate, implicit, și cele mai profunde și complexe mecanisme ale adaptării.

Important de menționat că în literatura de specialitate modelul adaptării active pornește de la premisa că persoana se află într-o interacțiune adaptativă permanentă cu mediul său. Acest lucru implică două zone de interacțiune: *intern-intern* – între programele cognitive, afectiv-motivaționale și relaționale și *intern-extern* – între persoană și mediu.

Cercetările de specialitate remarcă faptul că derularea procesului de adaptare are un caracter nu numai fizic (cum ar fi schimbarea locului de trai), dar poate avea și alte forme, cum ar fi manifestarea diferitor reacții psihologice de apărare.

În contextul studierii adaptării psihosociale, savantul H.B. Иванов evidențiază reacțiile și pozițiile de apărare ale personalității în cadrul acestui proces, pe care mai apoi le divizează în trei tipuri:

1. evitarea dificultăților trăite;
2. depășirea situațiilor dificile prin căi indirecte;
3. tendința de a depăși situațiile traumatizante prin confruntarea directă¹.

Astfel, primele două tipuri caracterizează mecanismele de apărare, analizate și de psihanaliză, și pot fi definite ca modalități de evitare a situațiilor traumatizante prin schimbarea propriei persoane sau prin adaptarea de a fugi de situația creată. De aici, tipul trei reprezintă o poziție activă - de apărare, orientată spre schimbarea condițiilor externe. În aceste condiții stima de sine a personalității reprezintă o nevoie umană profundă și puternică, esențială pentru o adaptare eficientă a individului, adică pentru o funcționare optimă și împlinire de sine. Cu alte cuvinte, stima de sine reprezintă încrederea autentică în propria minte, în propriul discernământ, înseamnă încrederea în capacitatea de a lua decizii corecte și de a face alegeri adecvate.

Generalizând cele menționate mai sus putem evidenția trei vectori de orientare a activității personalității, care coincid cu trei aspecte de bază ale adaptării psihosociale, analizate în literatură:

1. fuga de situația creată, apărarea psihologică a „Eului” propriu;
2. influența asupra mediului cu scopul acomodării parametrilor la persoana sa: prin căi indirecte sau prin influență directă;
3. manifestarea activismului pentru a schimba „Eul” propriu, a structurii interne: de la acomodare până la conformare. De menționat că procesul de conformare este influențat de caracteristici ale subiectului, de caracteristici ale grupului și de caracteristici ale relației dintre subiect și grup².

Studiul integrat al personalității din perspectiva psihosocială este centrat pe descoperirea personalității aflată în situații sociale diverse, în ansamblul relațiilor interpersonale în funcție de atributele psihosociale ale individului (roluri și statute).

Din aceste considerente, perspectiva psihosocială a adaptării presupune o abordare a personalității din trei direcții: situațională, relațională și grupală. A interpreta personalitatea situațională înseamnă a o raporta permanent la situația în care se află, pe care o produce, ale cărei influențe le generează, dar le și suportă, înseamnă a considera personalitatea ca produs al împrejurărilor, capabilă de cunoaștere, dirijare și despărțire a lor.

Fiind un compromis între spontaneitatea creatoare a subiectului, determinată de aspirație, aptitudini, trăsături de personalitate etc., pe de o parte, și normele sociale care reglează conduitele în funcție de poziția socială ocupată, pe de altă parte, personajele se pot prezenta în mai multe ipostaze:

- a) personajul ca stereotip social care joacă rolul aferent poziției pe care o ocupă în societate, fiind expresia rigidă a imperativelor sociale („ce am datoriat să fiu”);
- b) personajul ca ideal personal prin care persoanele „volitive” se automodelează în raport cu propriile idealuri și aspirații („ce vreau să fiu”);
- c) personajul ca „mască”, prin care subiectul se prezintă deliberat într-o anumită ipostază pentru cei din jur, disimulând unele fațete ale propriei personalități („ce vreau să par că sunt”);
- d) personajul ca refugiu, conduita impusă de statut fiind un alibi moral pentru propriul

¹ Țămă E. Adaptarea studentului în mediul universitar. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2013. 192 p.

² Puzur E. Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2016. p.42.

comportament („ce mi se impune să fiu”) etc.

În consecință, diferitele teorii asupra personalității oferă implicit premisele analizei structurilor psihosociale ale persoanei, precum și ale mecanismelor de formare și evoluție a relațiilor interpersonale și sociale care circumscriu persoana în cadrul diferitelor structuri sociale.¹

Autorii de specialitate Oerter, R. și Montada, L. modelează procesele de interacțiune care au loc într-o acțiune simplă în funcție de specificul situației stimulative, care poate fi normativă (familială, subiectiv acceptabilă) sau non-normativă, nouă, neobișnuită, chiar amenințătoare. Situația provoacă o anumită reacție, în limitele potențialităților personale.

În această perspectivă, întreaga evoluție a personalității poate fi interpretată ca o continuă adaptare, în care programele interne suferă modificări datorită încorporării de către structurile subiective a situațiilor stimul și a modalităților de reacție (asimilare), modificări ce se exteriorizează în reacții din ce în ce mai adaptate (acomodare).

Reacție specifică persoanei implicată în schimbare modifică chiar programul care a dezvoltat-o, în mai multe secvențe procesuale:

- activitatea structurilor deja existente (exersare) întărește (consolidează, fixează) programul deja existent;
- integrarea coordonată a diferitor structuri (diversificare) flexibilizează, deci permite combinarea multiplă a programelor deja existente în programe noi;
- integrarea informației despre efectele acțiunii prin feed-back permite formarea unui program nou, întărește pas cu pas integrarea elementelor structurale ale acestora.

Abordarea autorilor E.Olbrich (cf.Montada, 1982) arată că „dezvoltarea personalității este un fenomen activ în care se implică persoana în evoluție. Ea se realizează prin situații stimulative normative, antrenând capacitățile adaptative”.²

Reieșind din viziunile expuse mai sus concluzionăm că fundamentele sociale ale educației sunt orientate spre stabilirea unui echilibru dinamic între personalitate și societate, condiție indispensabilă atât pentru existența și dezvoltarea societății, cât și a fiecărui individ în parte.

ONISIFOR GHIBU – ORGANIZATORUL ASOCIAȚIEI „ASTRA” ÎN BASARABIA

Ioana AXENTII, dr., conf. univ.
Departamentul Istorie și Teoria educației, USCh

Abstract. *Onisifor Ghibu, through his remarkable culture, erudition and experience in building the spiritual integrity of the Romanian people, was firmly convinced of the role of the ASTRA Association in Bassarabia in promoting the values of Romanian and universal civilization and culture. At the beginning of the 20th century, Onisifor Ghibu founded Basarabean ASTRA with ten literary and scientific sections and having Mr. Ștefan Ciobanu, member of the Romanian Academy as a chairman. The ASTRA Association was meant to study, popularize and realize various cultural and life issues of the Romanian people in Bassarabia. Through its actions, the Bessarabian ASTRA asserted itself in the consciousness of public opinion as a genuine and dynamic cultural body, as a prestigious spiritual and national center, as a factor that gathered around it the entire intelligentsia and the entire population of good faith. The ASTRA's echo set up by Onisifor Ghibu is felt today again in our land and continues to promote the heritage of astrological values for Romanians everywhere.*

Keywords: *culture, art, social, solidarity, patrimony, unity, activity, national.*

La început de mileniu III, pe căi anevoioase, Asociațiunea ASTRA își croiește un nou drum, continuând să promoveze valorile perene ale culturii și civilizației românești și universale, să unească oamenii din toate păturile sociale în scopul înlăptuirii idealului de unitate și prosperitate a tuturor românilor. Se cere să constatăm că încă la începutul secolului XX Asociațiunea ASTRA constituia

¹ Cristea D. Tratat de psihologie socială. Editura TREI, 2013. 1032 p.

² Oerter, R. & Montada, L. (eds.), Entwicklungspsychologie. Munich- Viena-Baltimore: Urban & Schwarzenber, 1982, XVIII + 918 págs.1982

”*expresiunea unității și solidarității pe tărâm cultural...*”¹.

În mod deosebit trebuie să remarcăm aprecierile lui Onisifor Ghibu cu referire la Asociațiunea ASTRA care spunea: ”*Pentru neamul românesc ASTRA a fost o binecuvântare. Această instituție a ajutat la păstrarea specificului românesc și la întărirea solidarității naționale. De la înființarea ei, ASTRA a devenit o cetate a solidarității naționale și un focar de educație națională*”².

Fiind ferm convins de rolul pe care îl poate avea Asociațiunea ASTRA în Basarabia, la începutul secolului XX, Onisifor Ghibu prin remarcabila sa cultură, bogata sa erudiție și experiență în construcția integrității spirituale a neamului românesc, care a însemnat pentru ținutul nostru un adevărat dar providențial³ depune toate eforturile pentru a aduce ASTRA în Basarabia.

În această ordine de idei ce cere să menționăm faptul că profesorul Onisifor Ghibu reprezintă într-un grad superior spiritul frățesc de solidaritate națională a României față de Basarabia. Basarabia a devenit în viața marelui cărturar clujan a doua, după Ardeal, baștină a sa. Onisifor Ghibu se mândrea, a spus-o în repetate rânduri, de „obârșia” sa parțial basarabeană. În Basarabia, din părinți ardeleni transhumați, s-au născut bunica după tată Zosima Pușchilă, tot aici (în județul Cahul) se născuse vărul său Ioan N. Roman, mai târziu, cunoscut luptător dobrogean; un alt văr al cărturarului, Dumitru Ghibu, își doarme somnul de veci în cimitirul din orașul Chișinău; tot un văr al lui, D. Dădărlat, trăia în Crimeea, iar o nepoată de soră - în Caucaz⁴. Toate aceste fapte, împreună cu mersul războiului au făcut ca în primăvara lui 1917 Onisifor Ghibu să se stabilească în Basarabia cu întreaga sa familie⁵.

Această veche provincie românească nu îi era necunoscută lui Onisifor Ghibu, iar problemele basarabenilor l-au preocupat încă din 1907 când, redactor la ziarul “LUPTA”, a început să militeze pentru necesitatea trezirii conștiinței naționale a românilor din stânga Prutului. Sosind la Chișinău, marelui pedagog îi era cunoscută deja situația politică, culturală, socială și economică din Basarabia, datorită celor 106 ani de dominație, când rușii “n-au făcut altceva decât să o exploateze și s-o ție în ignoranță”⁶. Această situație pe Onisifor Ghibu nu l-a dezarmat, dimpotrivă, a acceptat-o ca pe o nouă provocare pe care i-a lasat-o destinul pentru a-i pune la încercare idealismul, tăria de caracter și capacitatea organizatorică⁷.

În aceste împrejurări trebuie să reținem că, în timpul aflării marelui pedagog în Basarabia, între membrii societății și partidele politice se observa o atitudine ostilă. În condițiile respective Onisifor Ghibu hotărăște că cel mai indicat ar fi aducerea în ținutul Basarabiei a asociației culturale ardeleni ASTRA, care știuse să țină aprinsă în Transilvania flacăra culturii românești, pentru a diminua, prin contribuția ei, disensiunile din societate⁸.

Vremurile și oamenii sînt judecați exclusiv prin unghiul transformărilor ce trebuiau să se producă. Și nu oricum, și nu fără indicarea unei anumite direcții care să asigure, în viziunea lui Onisifor Ghibu „*ridicarea întregului popor la nivelul de cultură și civilizație pe care-l merită în cadrul întregii umanități*”⁹. Datorită viziunilor sale deosebite, ASTRA l-a delegat pe Onisifor Ghibu, care cunoștea situația și oamenii locului, să înființeze ASTRA basarabeană. Din iunie 1926 până în octombrie 1927, Onisifor Ghibu a renunțat la catedră, la familie și a reușit să înființeze ASTRA în Basarabia, care a avut un succes răsunător, reunind practic toate forțele politice¹⁰.

În această calitate, Onisifor Ghibu urmărea în afară de organizarea asociației basarabene propriuzise, și înființarea organelor de publicitate - editarea ziarului „România Nouă”, a gazetei „Cuvânt Moldovenesc”, procurarea unor tipografii cu caractere latine, ș.a.

ASTRA Basarabeană ca structură și organizare reproducea pe cea ardeleană fiind înființate zece secțiuni literare și științifice, avându-l ca președinte pe Ștefan Ciobanu, membru al Academiei Române. Acestea aveau menirea de a studia, a populariza și realiza diferite probleme de cultură și de viață ale

¹ Macavei E. Asociațiunea ASTRA și adunările generale. Sibiu: Editura Asociațiunii Astra, 2011, p.5

² apud ibidem, p.7

³ I. A. Axentii, În serviciul Marii Uniri- Onisifor Ghibu în Basarabia. În: Educația la centenar. Idei. Instituții. Personalități. Iași: Editura POLIROM, 2018, p. 327.

⁴ apud H. Corbu, „O personalitate politică și culturală de excepție - Onisifor Ghibu”, în *Onisifor Ghibu, Unitatea Românească și chestiunea Basarabiei*, Editura Fiat Lux și departamentul informațiilor publice al guvernului României, București, 1995, p. 15.

⁵ O. Ghibu, *Pe baricadele vieții. Anii mei de învățătură*, Editura Chișinău, Chișinău, 1927, p. 39.

⁶ P. Brega, *Dilemele lui Onisifor Ghibu*, Editura Semne, București, 2000, p. 176.

⁷ ibidem, p. 77.

⁸ O. Ghibu, *Pe baricadele vieții*, în *Basarabia revoluționară (1917-1918)*, Editura Universitas, București, 1992, p. 6.

⁹ Apud I. Bulei, „O conștiință mereu trează”, în *Onisifor Ghibu, Oameni între oameni*, Editura Eminescu, București, 1990, p. 8.

¹⁰ apud I. A. Axentii, În serviciul Marii Uniri-Onisifor Ghibu în Basarabia. În Educația la centenar. Idei. Instituții. Personalități. Iași: Editura POLIROM, 2018, p. 329.

poporului român¹. ASTRA basarabească cuprindea membri activi și membri corespondenți – cei mai de seamă reprezentanți ai intelectualității. În martie 1927, din frontul cultural al societății făceau parte circa 470 de persoane. Secțiile își desfășurau activitatea în diverse domenii: drept, medicină și biologie, științe agricole, economie, viață artistică, literatură, filologie, istorie, geografie. Programul de activități prevedea organizarea unor cercetări științifice, comunicări speciale pentru membrii secțiilor respective, conferințe pentru masele largi ale populației.

S-a preconizat înființarea unei biblioteci ASTRA basarabească și acordarea unor premii speciale „pentru cele mai bune lecturi în domeniul economiei”. Se schițase un plan concret pentru formarea unor instituții de învățământ superior importante, precum o facultate de medicină și una de teologie, pentru crearea unor opere naționale, a unui conservator de stat, pentru confecționarea folclorului, propagarea artei populare și a celei culte, precum și pentru organizarea unor expoziții de pictură.

Secția literară și filologică (președinte – Pan Halippa, vicepreședinte – Gala Galaction) organiza lecturi cu participarea unor savanți din țară, cerceta și reflecta în conferințe tematice aspecte ale evoluției literaturii basarabene, procesul formării limbii române și particularitățile manifestării ei în Basarabia.

Obiectivul secției de istorie conduse de Șt. Ciobanu viza elaborarea unor monografii asupra mișcării naționale a românilor basarabeni și transnistreni în anii de ocupație țaristă, înființarea unui muzeu istoric al Basarabiei, organizarea corespunzătoare a Arhivelor Statului din Chișinău. Printre membrii activi ai secției se numărau P. Gore, S. Brian, Șt. Berechet, episcopul Dionisie, N. Popovschi, episcopul Visarion Puiu ș.a.

O secție aparte, în frunte cu A. Cardaș, D. Ștefănescu, C. Lungu, V. Chenezul, Al. Ebervein, M. Missir, studia procesele socioeconomice din Basarabia, căile de mărire a producției industriale și agricole, metodele de organizare a cooperăției, înființarea unor instituții economice.

În mod deosebit relevăm faptul că alături de principalii reprezentanți ai intelectualității basarabene, la activitățile asociației luau parte personalități din toate provinciile românești. În cadrul bibliotecii ASTRA basarabească au fost organizate 12 conferințe științifice, printre autori numărându-se O. Ghibu, T. Brediceanu, N. Iorga, I. Nistor, O. Goga, N. Donici, Șt. Kostrowski, Șt. Nicolae etc. după cum menționa Onisifor Ghibu, opera asociației ASTRA îi mobiliza „pe toți oamenii de bine ai provinciei, solidarizându-i pe temeiul unora și aceluiași idei și făcându-i să coboare în păturile largi ale populației de la orașe și sate(...), să aducă alinare, îmbărbătare, lumină, știință, dragoste de țară și de umanitate”².

Această întinsă activitate a ASTREI basarabene îi permitea animatorului și dirijorului – Onisifor Ghibu să conchidă pe bună dreptate: „Avînd în fața sa un cîmp de activitate atît de vast și de complex, este evident că ASTRA nu mai poate fi pusă în rînd cu obișnuitele societăți culturale, care caută să înființeze biblioteci, să organizeze serbări și șezători și să răspândească publicații folositoare în păturile largi ale poporului, ea este mai mult decît o societate de acest fel, ea e o veritabilă Academie militantă, care fără a-și zice astfel, se mulțumește cu numele ei modest, săvârșind o operă pe care nici Academia Română, nici universitățile din țară și nici organele de stat nu pot asigura prin forțările lor, în parte deosebită de ale ASTREI”.

Prin acțiunile sale ASTRA basarabească s-a afirmat în conștiința opiniei publice ca organism cultural veritabil și dinamic, ca centru spiritual și național de prestigiu, ca factor care adunase în jurul său întreaga intelectualitate și întreaga populație de bună credință a ținutului. Înființarea unui Palat Cultural la Chișinău, înființarea unei Universități, reforma calendarului, problema căilor de comunicație, a creditului, critica plăgilor sociale, chestiunea educației cetățenești și patriotice, problema minorităților etnice din Basarabia — constituie capitole de rezistență ale acestei uriașe activități³.

Asociația ASTRA basarabească a fost organizație activă și combatantă care a apelat însă, în scopul realizării obiectivelor urmărite, la metode culte, civilizate, democratice, la convingere, prin vorbă și faptă, atît a adeptilor, cît și a adversarilor. În capul activității ei în cele mai diverse domenii s-au aflat, de regulă, vocea rațiunii și simțul echității morale. Apărarea fierbinte a idealurilor naționale și patriotice nu se producea în costul afectării demnității naționale a altor popoare sau etnii. Dimpotrivă, ideea

¹ H. Corbu, Despre Onisifor Ghibu și „Astra” basarabească, în *Onisifor Ghibu, Unitatea Românească și chestiunea Basarabiei*, Editura Fiat Lux și departamentul informațiilor publice al guvernului României, București, 1995, p. 164.

² I. A. Axentii, În serviciul Marii Uniri- Onisifor Ghibu în Basarabia. În: *Educația la centenar. Idei. Instituții. Personalități*. Iași: Editura POLIROM, 2018, p. 330.

³ H. Corbu, Despre Onisifor Ghibu și „Astra” basarabească, în *Onisifor Ghibu, Unitatea Românească și chestiunea Basarabiei*, Editura Fiat Lux și departamentul informațiilor publice al guvernului României, București, 1995, pp.162-164.

solidarității și buneii înțelegeri se prezintă ca unul din pivoturile conceptuale de bază ale ASTREI și a lui Onisifor Ghibu în parte. Spiritul de principialitate, dar și de toleranță, ideea deșteptării naționale și a înnoirilor radicale în toate domeniile vieții sociale, dar și spiritul de conservare a tradițiilor verificate de timp, selectarea pertinentă și grijulie a valorilor spirituale naționale și străine, făceau din programul ASTREI o bază de consolidare și de largă colaborare între cele mai diverse forțe, mișcări și orientări politico-culturale¹.

Referindu-se nemijlocit la programul de activitate și la metodele de lucru ale ASTREI basarabene, Onisifor Ghibu sublinia: „Aceasta n-a venit în Basarabia pentru a înmulți cu unul numărul societăților culturale mai mult sau mai puțin efemere; ea a venit hotărâtă să dea posibilitatea unei activități metodice multor elemente de valoare, care se găsesc pe diferitele terenuri ale vieții publice; ea a venit să creeze și aici acele condiții pe care le-a creat în provincia de origine, făcând posibil, pe de-o parte, studiul temeinic și rezolvarea sănătoasă a tuturor problemelor de viață ale acestei provincii — pe de altă parte, organizând o operă bine articulată de răspândire a culturii naționale și cetățenești în toate structurile societății, și de solidarizare tot mai deplină a acestei provincii cu restul românismului”. Grație acestei concepții ASTRA se deosebea de societățile culturale existente prin aceea că „nu se mulțumește ca în țara noastră sau în alte țări, ci elaborează ea însăși conținutul culturii pe care o stăpânește, studiind anume stările și nevoile speciale ale regiunii spre care se îndreaptă, și sesizând anumite probleme în ordinea importanței și necesității lor, uzând de mijloacele speciale, derivate din stările și nevoile date”².

ASTRA și-a desfășurat o largă activitate cultural științifică în Basarabia prin aducerea fondului de carte românească, prin organizarea de biblioteci, a secțiilor culturale prin fiecare comună, a fost prima instituție de învățământ superior în Basarabia³.

Drept confirmare a înființării și activității ASTRA servește Raportul Adunării Generale (a 62-a) de la **Zalău**, din zilele 12-14 septembrie **1926**, care a fost deschisă și condusă de președintele *Vasile Goldiș* ce ocupa atunci și funcția de ministru al Cultelor și Artelor la care a participat și *Gurie Grosu*, arhiepiscopul Chișinăului, care a ținut un discurs în numele *culturii*. În Raport s-au relatat acțiunile desfășurate de *Onisifor Ghibu*, Comisar General pentru Basarabia, pe pământ basarabean, și soldate cu înființarea ASTREI Basarabene, devenită regională. S-a apreciat inițiativa reorganizării secțiunilor și conlucrarea lor pentru eficientizarea publicațiilor Asociațiunii: Biblioteca Poporală a Asociațiunii, Biblioteca Tineretului, Biblioteca ASTRA, revista Transilvania. S-au hotărât reorganizarea bibliotecilor populare, sprijinirea cursurilor pentru analfabeți, organizarea expozițiilor, îmbunătățirea calității publicațiilor. A fost raportată organizarea expozițiilor etnografice și, în unele despărțăminte, a expozițiilor de copii - acestea fiind înscrise în mișcarea eugenică inițiată de dr. Iuliu Moldovan și dr. Iuliu Hațieganu ce urmăreau stimularea morală și materială a mamelor pentru creșterea și educația copiilor etc.⁴.

Despre rolul asociațiunii în ținutul nostru, care rămâne a fi și astăzi important a scris și Corbu H. (1995): „Astra” basarabeană nu-i numai istorie, ziua de ieri, chiar dacă are și o anumită alură de legendă, ea rămîne o prezență vie și reală în tumultul zbuciumatelor zile de azi. Nu toate semințele aruncate, mai de seamă în perioada inițială în solul fertil al sufletului moldovean din Basarabia au dat la timpul lor rod, nu tuturor inițiativelor și ideilor semănate de entuziaștii acestor frământători de conștiință le-a fost dat să fie traduse în fapte și acțiuni concrete; multe din ele așteaptă și azi să fie chemate la apel și puse în slujba ideilor de libertate și recunoaștere națională”⁵.

În contextul celor expuse mai sus cu certitudine ne permitem să subliniem că Onisifor Ghibu a avut rolul decisiv în desfășurarea experienței activității ASTREI în ținutul dintre Prut și Nistru, aducând contribuții considerabile în domeniul educațional, politic și cultural în consecință trezind poporul moldovenesc sentimentul conștiinței naționale și respectul față de patrie, propria cultură, tradiție, limbă.

Cu atât mai mult, se cere să remarcăm faptul că dintre multiplele activități inițiate de către Onisifor Ghibu cu Asociația „ASTRA” pe teritoriul Basarabiei în perioada 1918-1940, care într-o perioadă istorică au fost date uitării, se regăsesc și astăzi și se valorifică din plin de către specialiștii în domeniu din Republica Moldova. Astfel, la Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul la 29

¹ O. Ghibu, Pe baricadele vieții, în *Basarabia revoluționară (1917-1918)*, Editura Universitat, București, 1992, p.8.

² O. Ghibu, *O academie militantă a Basarabiei*, Chișinău, 1927, p. 8.

³ I. A. Axentii. Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940). Studiu istorico – pedagogic, Editura CIVITAS, Chișinău, 2006, p. 22.

⁴ Macavei E. Asociațiunea ASTRA și adunările generale. Sibiu: Editura Asociațiunii Astra, 2011, p.60

⁵ H. Corbu, Despre Onisifor Ghibu și „Astra” basarabeană. În: *Onisifor Ghibu, Unitatea Românească și chestiunea Basarabiei*, Editura Fiat Lux și departamentul informațiilor publice al guvernului României, București, 1995, p. 174.

februarie, 2012, din inițiativa doamnelor profesoare de la Departamentul de Istorie și Teoria educației — Barbă Maria și Axentii Ioana a fost înființat cercul ASTRA „Onisifor Ghibu”. Prin intermediul organizării activității acestui cerc se aduc contribuții considerabile în domeniul educațional și politic-cultural promovându-se caracterul lui național, respectul față de propria cultură, patrie, tradiție și limbă.

Asemenea marelui pedagog Onisifor Ghibu, astăzi continuator al ideilor sale, merită să fie remarcată neobosita și devotata promovării valorilor culturii naționale românești și unirii spiritelor românești de pretutindeni Dna Areta Moșu, vicepresedinta Asociațiunii ASTRA, România și președinta Despărțământului ”Mihail Kogalniceanu” Iasi. Cu ajutorul și sprijinul domniei sale, dar și al altor despărțăminte ASTRA din România cum ar fi cele de la Alba Iulia, Sibiu, Năsăud, Baia Mare, Blaj, Harghita, Abrud etc., în universitatea noastră a fost creat Centrul de Cultură și Civilizație Românească, dotat cu materialele, obiecte de valoare din lemn, ceramică, costume populare, unele cu o vechime de peste 100 de ani, cărți de identitate referitoare la județul Alba, Bistrița – Năsăud, Maramureș, Harghita etc.; albume despre monumentele UNESCO din Romania, albume cu Săpânța, cu Bârsana, etnografii, monografii, pliante, prospecte, ghiduri turistice ce reprezintă specificul unor zone din România. Au fost organizate Simpozioane Științifice, **Conferințe științifico-practice internaționale.**

Nu putem să nu remarcăm și venirea la Universitatea de Stat ”B.P.Hasdeu” din Cahul a profesorilor universitari, autori de manuale, suporturi de curs etc. din România cu schimb de experiență, cu prelegeri ținute în fața studenților, masteranzilor și cursanților etc., de la Universitatea din București, ”A. I. Cuza” din Iași, Universitatea ”1 Decembrie” din Alba Iulia, Universitatea ”Babeș –Bolyai” din Cluj – Napoca, Universitatea ”Ovidius” din Constanța etc.

Pentru Biblioteca universității și Centru de Cultură și Civilizație Românească aștristii și profesorii universitari au făcut donație de carte, au dăruit obiecte și lucrări de valoare din ținuturile natale.

Pentru aștristii Cercului ASTRA ”Onisifor Ghibu” ai Universitatea de Stat ”B.P.Hasdeu” din Cahul (dar și din alte raioane, localități ale RM), profesori și studenți, beneficiarii Programului intercultural „Europeni prin cultură și tradiții”, ai Taberei “Acasă la noi” au fost organizate excursii în diferite zone ale României, măsuri culturale, au constituit o ocazie unică de a avea posibilitatea să cunoască frumusețile naturale și valorile spirituale ale Țării pe care o simțim aproape, vorbindu-i graiul, dar pe care mulți dintre basarabeni nu au avut posibilitatea să o viziteze niciodată. Colaboratorii ASTREI, membri activi și cu inimă mare, de fiecare dată ne ajută din plin să ne îmbogățim cunoștințele de Geografie, Istorie, de cultură și de civilizație românească.

Astfel de cercuri și Despărțăminte ale asociațiunii ASTRA, după modelul adus de către Onisifor Ghibu pe teritoriul Basarabiei au fost înființate aproape în toate raioanele Republicii Moldova. Pe parcursul anilor de activitate acestea organizează adunări festive, sesiuni științifice, mese rotunde, conferințe pentru publicul larg și în universități, colocvii de literatură, lansări de cărți și de reviste, concursuri de creație literară și plastică, expoziții, festivaluri de folclor, datini, concerte de colinde și muzică sacră etc.

În concluzie menționăm că dacă nu ar fi existat continuatorii ideilor mărețe ale aștristilor de altă dată, astăzi ar fi fost cu mult mai greu de utilizat patrimoniul valorilor aștriste pentru românii de pretutindeni, implicit al valorile naționale, atât de necesare generației în creștere și nu numai.

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мария МАВРОДИ, магистрантка, специализация „Managementul educațional”
Комратский государственный университет
воспитатель, дет. сад .№ 5 «Родничок», мун. Комрат
mavrodi.79@mail.ru

Мария ЯНИОГЛО, доктор, конференциар университетар
Комратский государственный университет
mariayan11@mail.ru

***Abstract.** The article describes the features of using the marketing approach in education and depicts the use of the algorithm for the formation of a preschool institution program*

***Key words:** marketing approach, teachers marketing, marketing in education*

Тенденции развития современного образования предполагают становление гражданской активности, формирование социального заказа образовательным учреждениям, осуществление государственно-общественного управления образованием. В новых социально-экономических условиях возникла необходимость модернизации системы образования. Инновационное управление образованием, заявленное на государственном уровне, становится одним из движущих сил развития системы образования и конкретного образовательного учреждения.

В свете реализации базовых национальных стандартов, стандартный пакет образовательных услуг предполагает систему «образовательных предложений и программ, ориентированных на достижение конкретных целей и приобретение определенного объема знаний, формирование компетенций в соответствии с образовательными стандартами»¹.

Система образования в Молдове за короткий временной период пережила целый ряд изменений: государственная стандартизация образовательных услуг, отказ от государственной монополии в области образования. Реструктуризация экономики образования, изменение условий деятельности образовательных учреждений, в свою очередь, вызвали повышение спроса на образовательные услуги и образовательные продукты, изменили требования к их структуре и содержанию. Как ответ на социальный заказ система высшего профессионального образования в последние годы ориентирована на «подготовку педагогических и руководящих/управленческих кадров, которые бы соответствовали нынешним требованиям, ориентированным на перемены, динамизм, современное образование» [стр. 73]².

От знания сущности маркетингового подхода, и, в частности, в уточнении понятий «маркетинговый подход», «маркетинговая деятельность», «маркетинг в образовании» позволит не только определить источники формирования исследуемой проблемы, но и определить дальнейшие возможности использования маркетингового подхода к формированию Программы развития образовательного учреждения.

Вышеизложенные положения порождают очевидную актуальность изучения проблемы маркетингового подхода в системе образования. Маркетинг является многогранным понятием – это отрасль науки, изучающая рынок; практическая деятельность по продвижению продукции на рынке; философия бизнеса; система управления, вид менеджмента. При этом главное в маркетинге – это целевая ориентация на потребителя и комплексность в решении рыночных задач.

В. Н. Калышенко отмечает, что: «цель маркетинга – сделать усилия по сбыту ненужными. Его цель – так хорошо познать и понять клиента, что товар или услуга будут точно подходить клиенту и продаваться сами»³.

Ф. Котлер дает следующее определение маркетинга: «Маркетинг – вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена»⁴.

Возникновение и развитие в Молдове рынка образовательных услуг и продуктов различной привлекательности поставило перед субъектами, оказывающими образовательные услуги и производящими образовательные продукты, принципиально новую задачу: нужен новый, научно обоснованный метод управления образованием. Таким методом является маркетинг.

Переориентация на нужды потребителей образовательных услуг и продуктов – это не только структурные или технологические перемены, которые проводятся в большинстве учебных заведений. Это психологическая перестройка в деятельности персонала образовательного учреждения (ОУ). Подобные трансформации делятся долго, даже если учреждения будут декларировать новые и значимые стратегические цели, т.к. соблазн возврата к традиционным методикам велик.

Учитывая возрастающую конкуренцию на рынке образовательных услуг и продуктов, для оценки потенциального спроса следует обратиться к маркетинговым способам исследования рынка. Цель маркетинговых исследований состоит в выявлении перспективных образовательных потребностей, оценке степени их удовлетворения, проверке гипотез и прогнозировании потребительского поведения. С этой точки зрения имеет смысл применить методику

¹Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17 июля 2014 г. // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2014 г. № 319-324. С. 18-55

²Cadrul de referință al Educației Timpurii. Aprobata la CNC, 25 octombrie 2018, MECC, Chișinău, 2018.

³Калышенко, В.Н. Основы маркетинга услуг. Учеб. пособие В.Н.Калышенко. Самара: Изд. СГЭА, 2005. 92 с

⁴Котлер, Ф. Маркетинг-менеджмент: экспресс-курс / Ф. Котлер. – СПб: Питер, 2001.

маркетинговых исследований к анализу образовательных потребностей. Следовательно, важная решаемая задача – проводить маркетинговые исследования и изучать перспективы рынка образовательных услуг.

Отличительным из происходящих в системе образования изменений является расширение применения маркетингового управления в деятельности субъектов системы образования. Учет конкретных интересов и потребностей населения – основа формирования долгосрочной стратегии ОУ. Вместе с тем, очевидно, что знание образовательных потребностей субъектами управления образованием и ориентация на них не являются ценностью для проектирования образовательной деятельности ОУ и не способны значительно повысить эффективность поступательного развития ОУ.

За короткий период времени в стране сложился рынок образовательных услуг дошкольных образовательных учреждений со всеми соответствующими атрибутами. Обоснована необходимость проведения маркетинговых исследований, анализ маркетинговой среды и поведения потребителей на рынке образования, как нормативной базы регулирования экономических отношений. Проблема развития маркетинговой деятельности в системе дошкольного образования является актуальной в научном и праксиологическом аспектах¹.

Маркетинговое исследование направлено на изучение состояния маркетинговой среды с целью принятия решения о дальнейшей деятельности организации. В образовательном учреждении маркетинговые исследования могут проводиться по следующим направлениям:

- исследование рынка;
- изучение потребителей;
- изучение конкурентов;
- исследование услуг;
- исследование цен;
- исследование организации продвижения услуг.

Проведение маркетингового исследования предполагает реализацию следующих этапов:

- выявление проблем и формулирование целей исследования;
- разработка плана маркетингового исследования (определение источников информации, методов ее сбора, объема выборки, участвующей в исследовании);
- реализация плана исследования (сбор информации и ее анализ);
- представление полученных результатов;
- выявление проблем и формулирование целей исследования.

В основе организации маркетингового подхода лежат основы маркетингового исследования, включающее в себя изучение:

- макросреды - глобальные факторы (политико-правовой, экономический, социально-демографический, культурный, научно-технический, экологический), определяющие деятельность дошкольного образовательного учреждения;
- микросреды дошкольного образовательного учреждения - факторы, окружающих данный детский сад и оказывающих непосредственное влияние на его деятельность. К ним относятся: поставщики, маркетинговые посредники, контактные аудитории, конкуренты и потребители.

Поставщиками являются организации и частные лица, обеспечивающие дошкольное образовательное учреждение ресурсами, необходимыми для оказания услуг потребителям: продуктовые базы; фирмы, в которых закупаются игрушки, пособия и т.д.; высшие профессиональные заведения и педагогические колледжи, готовящие специалистов для системы дошкольного образования, и т.д.

В свете реализации базовых национальных стандартов стандартный пакет образовательных услуг составляет система образовательных предложений и программ, ориентированных на достижение конкретных целей и приобретение определенного объема знаний, формирование компетенций в соответствии с образовательными стандартами².

Наиболее приемлемая технология маркетингового исследования - SWOT-анализ потенциала

¹ Вахрушина, М. Управленческий анализ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность // Бухгалтерское приложение к газете «Экономика и жизнь», выпю 25, июнь 2001г.

² Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, aprobate de către CNC, 25 octombrie 2018.

развития учреждения, где сильные (S) и слабые (W) стороны являются факторами внутренней среды объекта анализа, (то есть тем, на что сам объект способен повлиять); возможности (O) и угрозы (T) являются факторами внешней среды (то есть тем, что может повлиять на объект из вне и при этом не контролируется объектом), что позволяет определить «проблемное поле» учреждения дошкольного образования и разработать стратегию развития учреждения.

Разработка программы развития – важная задача управленческой деятельности в образовательном учреждении, переходящего в инновационный режим жизнедеятельности. Ее решение предполагает осуществление совокупности взаимосвязанных действий разработчиков, нацеленных на получение «на выходе» программы развития, отвечающей всем предъявляемым к ней требованиям, о которых говорилось выше. Основными организационно-педагогическими условиями маркетинговой деятельности в образовательном учреждении выступают¹:

- освоение направления маркетинговой деятельности руководителями учреждения;
- разработка плана стратегического развития учреждения дошкольного образования;
- определение приоритетных направлений образовательных услуг;
- разработка образовательных программ, форм, методов и средств их реализации;
- мониторинг качества образования;
- формирование профессиональной компетенции педагогов;
- обеспечение имиджа учреждения дошкольного образования на рынке образовательных услуг.

Структура Программы развития учреждения дошкольного образования, носит ориентировочный характер и может реактуализироваться/редактироваться по необходимости.

Программа включает в себя следующие структурные элементы:²

➤ Паспорт Программы – обобщенная характеристика, включающая в себя следующие основные элементы:

- наименование дошкольного образовательного учреждения;
- список разработчиков;
- перечень нормативных правовых актов, используемых при разработке Программы;
- сроки реализации Программы;
- механизмы управления Программой (перечень должностей дошкольного образовательного учреждения, отвечающих за управление программой, а также перечень других участников образовательных отношений);
- цель Программы;
- задачи Программы развития дошкольного учреждения;
- целевые показатели (индикаторы) Программы;
- ожидаемые результаты реализации Программы развития дошкольного учреждения.

- Пояснительная записка
- Собственно Программа
- Условия реализации Программы развития
- Этапы реализации Программы (с подробным их описанием, описанием ключевых действий и обобщенных конечных результатов реализации каждого этапа)
- Ключевые показатели эффективности реализации Программы и их динамика (планируемые изменения на перспективу)
- Возможные риски в ходе реализации программы, способы их предупреждения и минимизации.

Следует отметить, что при организации маркетинговой подхода в учреждении дошкольного образования следует учитывать специфику образовательных услуг дошкольного учреждения, модели финансирования образовательного учреждения, поведение потребителей образовательных услуг, специфику маркетинговой среды дошкольного образовательного учреждения и конкурентную политику на рынке образовательных услуг.

¹ Вербицкая, Н.О. Стратегическое управление образовательным учреждением / Н.О. Вербицкая, Ю.С. Бродский, Е.В. Крупнова – Екатеринбург: Изд-во Дом Учителя, 2002. .

² Каменский, А. М. Программа развития образовательного учреждения: новые подходы к составлению и реализации. [Текст] / А.М. Каменский //Завуч. – 2006. – № 6. С. 73.

В осуществлении маркетингового подхода большое внимание отводится гласности и транспарентности от этапа изучения запросов, условий, возможностей реализации социального заказа до, собственно, реализации, изучения и анализа полученного продукта. Промежуточный контроль за ходом реализации Программы должен проводиться на протяжении всего периода ее действия в зависимости от сроков выполнения каждого этапа, мероприятия (еженедельно, ежемесячно, ежеквартально). В конце каждого года должны подводиться итоги, анализироваться степень достижения промежуточных задач, успехи и неудачи, их причины. В случае необходимости может быть пересмотрена стратегия и тактика развития учреждения, внесены коррективы в план реализации стратегии.

Таким образом, маркетинг ориентирует деятельность образовательного учреждения на достижение экономической и социальной эффективности, что обеспечивается масштабом внедрения новых услуг, их деятельностью, практической результативностью и высоким качеством образовательных программ и технологий.

STRATEGII ȘI TEHNOLOGII INTERACTIVE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA LECȚIILE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Tatiana CHICIUC, prof.
Colegiul „Iulia Hasdeu” Cahul, Republica Moldova

Abstract. *The strategy is exposed as a tool for preparing, planning, organizing and accomplishing a process. The strategies based on communication action aim to express the personality of each student. By the model of grouping pupils, they can be developed in groups, pairs, frontal and individual. The highlighting of the various evaluation strategies with the formative goal of regulation / self-regulation of activity during the didactic process is in interactive communication conditions. The importance of the didactic process based on communication depend on the degree of accomplishment by the teacher, active participation, observation and deepen study of the initiated communication process conducted and developed during the lesson. The learning becomes active when the student is in the position to contribute to his/her own development, to practice, seek answers, to provide feed-back to the teacher, and the teacher to react to these through implications of improvement or development.*

Key-words: *Competence, interactive strategies, communication, pupils.*

Noțiunea de *strategie* este examinată de autorii contemporani în mod diferit: „*metodă*”, „*plan de realizare a obiectivelor*” (Ojecov C. Slavari ruskogo iazîca, 1979 p, 340); „*arta de a planifica acțiunile, capacitatea de planifica și organiza și executa ceva*” (Cristea S. Dicționar de pedagogie, 2000, p.390). Strategia este expusă ca instrument al pregătirii, planificării, organizării și realizării unui proces, menționează autoarea I. A. Axentii (2011) [1, p. 100].

S. Cristea (2000) menționează faptul că strategiile didactice constau din două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională având un scop la nivelul activității de predare-învățare- evaluare în atingerea obiectivelor pedagogice [11, p. 390].

În opina M. Marin strategia didactică reprezintă o linie de orientare pe termen lung privind organizarea educației, un ansamblu complex de metode, tehnici, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității, pe baza cărora profesorul efectuează un plan de lucru cu elevii, în scopul formării competențelor învățării eficiente [25, p. 76] .

În accepțiune M. Ionescu, I. Radu, (1992) strategiile didactice sunt ansamblu de forme, metode și mijloace tehnice și principiile de folosire a lor cu ajutorul cărora se dirijează conținuturile în atingerea obiectivelor.

La conturarea unei strategii contribuie *tehnologiile didactice*, ne relatează I. Jinga (2008), care la rândul său reprezintă un ansamblu de forme, metode, mijloace, tehnici și relațiile cu ajutorul se dirijează conținuturile în atingerea scopurilor [23, p. 373] .

O componentă principală în cadrul învățării este formarea competențelor de comunicare la elevi, ce necesită o importanță deosebită. Capacitatea de a comunica în variate situații implică, în învățământ,

dialogul eficient, cînd elevii trebuie să formuleze anumite întrebări, căci anume de aici începe învățarea, elevul trebuie să înțeleagă rapid întrebarea, să o analizeze și să ofere anumite răspunsuri. Luînd în considerații unele lacune în comunicarea elevilor, învățătorul trebuie să folosească anumite strategii interactive, pentru a le trezi interesul de a participa în cadrul unei comunicări, ne relatează Cartaleanu T. [17, p. 59].

I. Cerghit (2002) menționa calitatea lecției bazată pe comunicarea pedagogică interactivă depinde de gradul de îndeplinire a funcțiilor sale specifice de facilitare; colaborare activă; observare și studiere profundă a procesului de comunicare inițiat, realizat și dezvoltat în cadrul lecției cu întreaga clasă de elevi [6, p. 63].

Învățarea interactivă înseamnă un demers centrat pe elev, interacțiunea fiind una mai slabă decît în abordarea interactivă. Învățarea activă este eficientă cînd implica parteneriatul elev – profesor, profesor – elev. Învățarea devine activă atunci, cînd elevul este pus în situația să contribuie la propria dezvoltare, să exerseze, să caute răspunsuri, să ofere feed - back învățătorului, iar învățătorul să reacționeze la acesta prin implicații de ameliorare sau dezvoltare.

Învățarea interactivă ofera mai multe posibilități elevului fiind pus în fața a mai multor tipuri de interacțiuni și anume: elev- profesor, profesor- elev, elev – elev, elev – grup, grup – elev, grup grup. Anume prin intermediul acestor interacțiuni elevul își formează competențe eficiente de comunicare ne realtează M. Marin în lucrarea sa Didactici interactive în învățămîntul primar [24, p. 77].

Printre cele mai eficiente metode interactive în formarea competențelor de comunicare considerăm că sunt:

„*Masa rotundă*” – este o tehnică de colaborare ce presupune dezvoltarea unei idei într-un grup restrîns. Se construiește pe principii similare brainstorming-ului, îi obligă pe participanți să expună opina, să contribuie la soluționarea problemei. Scopul principal al acestei tehnici este de a mobiliza pe elevi, să-și spună părerea în conformitate cu problema cercetată [16, p. 30].

„*Tehnica Celor Cinci De Ce?* ” – constă în punerea de cinci ori a acestei întrebări. Prima dată problemei identificate, iar următoarele răspunsuri la întrebările precedente. Această tehnică are o importanță deosebită în dezvoltarea competențelor de comunicare la elevi [26, p. 1- 19].

Aplicînd această tehnică observăm că elevii au posibilitatea de a corecta unele lacune în comunicare și tot odată învață unii de la alți și din propria experiență unele expresii de comunicare corecte ce pot fi de folos în viața cotidiană.

Povestea în cerc - este o tehnică prin care se dezvoltă abilități de redactare și perfecționare a comunicării în baza alcătuirii unei povestiri. Aceasta are ca scop dezvoltarea competențelor de comunicare. Îl face pe elev să fie mai atent și își dezvoltă capacitatea de exprimare [16, p. 34-35].

Schimbă perechea – se aplică pentru ale oferi elevilor posibilitatea să comunice cu alți colegi și să exercite o evaluare reciprocă curentă [4, p. 43]. În această tehnică pot fi exminate nu doar rezultatele brainstormingului, ci și o sarcină oarecare, rezolvarea unei probleme, o listă de termeni și definiții lor, explicarea unui fenomen , unui tabel, o listă de argumente ș.a.

Votarea cu pasul - este un procedeu eficient, propus de M. Marin , care poate fi utilizat în cadrul diverselor metode de aprecierea unui subiect, fenomen sau proces. Pe un poster sunt înscrise mai multe opțiuni propuse de elevi sau selectate dintr-o anumită sursă. Elevilor li se cere să facă opțiunea proprie apoi să se apropie de poster și să o bifeze. După exprimarea opțiunii fiecărui elev în fel respectiv, se face aprecierea tabloului votării cu pasul. Se evidențiază opțiunile care sunt mai populare. Învățătorul poate petrece o discuție pentru a evidenția argumentarea unei sau mai multe opțiuni [24, p. 122].

Educația lingvistică și literară în clasele primare este orientată ca un ansamblu de practici și activități prin care învățătorul favorizează dezvoltarea exprimării corecte expresive și conștientizarea rolului limbii pentru gîndire, experiență și înțelegerea mesajelor audiate sau citite. Limba și literatura română admite interacțiunea și corelarea elementelor de construcție a comunicării, precum și egalitatea produselor ce definesc exprimarea orală - vorbirea și exprimarea scrisă – redactarea, unde are loc implicarea funcțiilor afectivă, motivațională și atitudinală ale comunicării. Realizarea acestora poate avea loc doar pe baza textelor literare sau nonliterare, care dezvoltă și profilaxează actualitatea învățării limbii române pe elementele lingvistice, comunicative și literar – artistice. Acesta înseamnă în primul rînd un obiect estetic: un mesaj de idei, concepții sentimente și se apreciază pentru valoarea sa artistică, fiind un mijloc real de îmbogățire a cunoștințelor despre limba, ne confirmă Axinte E. în metodologia receptării operei literare [3, p. 122].

Formarea competențelor de învățare la lecțiile de limbă și literatură română are un rol important pentru elevii claselor primare. Anume aici elevii însușesc cele mai eficiente instrumente ale muncii intelectuale, cititul, scrisul, comunicarea corectă. Pentru formarea cu succes a acestor competențe e necesar să se aplice un șir de metode interactive.

În viziunea lui Guțu V. (2011) formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare- învățare - evaluare reprezintă un subiect principal în învățământ. Acestea sunt căi eficiente de facilitare a asimilării de cunoștințe [19].

Cerghit I. abordează metoda ca mijloc al acțiunii practice, sistematice și proiectate ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale, este cale pe care profesorul o parcurge pentru a da posibilitatea elevilor să-i să găsească ei singuri o cale proprie de urmat în procesul învățării [7, p.10].

În contextul funcțiilor cognitive e necesar să evidențiem definiția metodei elaborată de S. Cristea - „metoda ” este un complex de procedee și mijloace potrivit orientate spre atingerea obiectivelor învățării [12, p. 101].

Instruirea frontală nu echivalează cu „ eu povestesc – voi ascultați”. Se cunosc și sînt aplicate cu mult succes, diferite tehnici și metode organizare a instruirii, suficient de interactive pentru ca nimeni să nu se simtă inutil și să rămînă pasiv la lecție. Aceasta se subînțelege capacitatea de învățare, inteligența, creativitatea, competențele de comunicare ale elevului în timpul orelor de limbă și literatură română, bazîndu-se pe metodele interactive.

Cartaleanu T. (2007) elaborează o clasificare a metodelor interactive la orele de limbă și literatură română în clasa a IV – a, acestea fiind în [4, p. 26]:

I. *Metode ce favorizează înțelegerea conceptelor și ideilor:* procedeul phillips 6 / 6, metoda părărilor gînditoare, conferința de presă sau interviul literar, explozia stelară, clustering –ul sau ciorchinele.

II. *Metode care stimulează gîndirea și creativitatea:* metoda cubului, metoda frisco, metoda cercetării complementare sau Requierst, metoda de Joc: Moșul cu pălărie, comunicarea nonstop, cvintetul, diagrama Venn.

III. *Metode de învățare eficientă prin cooperare:* mozaicul sau jigsaw, mîna oarbă, metoda ochelarii, metoda știu/ vreau să știu/ învăț , tehnica turul galeriei, povestea în cerc.

Folosirea metodelor interactive este modalitatea eficientă prin care îi pot ajuta pe elevi să accede la cunoașterea și dezvoltarea capacităților intelectuale, priceperile și deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Prin acestea elevul este participantul activ pentru că el întâlnește probleme și situații complexe pentru el, dar în grup prin analizare, dezbateri descoperă răspunsurile întrebărilor, rezolvînd sarcini de învățare cel face responsabil și satisfăcut la sfîrșitul lecției. După fiecare aplicare a metodei, elevii înțeleg și observă că implicarea lor este diferită, dar încurajați își vor cultiva dorința de implicare în rezolvarea sarcinilor de grup. Prin aceste metode ne ajută să formăm competențele- cheie, prevăzute de curriculumul modernizat în prezent curriculumul național.

Analiza și compararea celor mai eficiente și interactive strategii pentru formarea și dezvoltarea competențelor de învățare la elevi au permis să ne convingem de oportunitatea lor; să înțelegem care sunt avantajele lor la formarea competențelor de învățare. Sprijinind creativitatea la ore, implementînd activ tehnologiile inovative putem dezvolta cunoștințele creative prin descoperirea soluțiilor, precum posibilitatea de a le testa încrederea elevilor în propriile achiziții.

Prin caracterizarea metodelor interactive în formarea competențelor de comunicare la lecțiile de limbă și literatură română în învățămîntul primar, s-a scos în evidență importanța acestor metode în cadrul orelor. Metodele interactive, fiind centrate pe elev și stimulînd capacitățile lui făcîndu-l mai încrezut în propriile sale posibilități, favorizează un proces calitativ formării și dezvoltării competențelor de învățare la școlarul mic.

Bibliografie:

1. Axentii I. A., Barbă M. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățămînt. vol. III. Cahul: „Centrograf” SRL , 2011.
2. Axentii I. A., Axentii V. Ghid de perfecționare a tezelor de licență și masterat. Ed. a II- a, revăzută și completată . Cahul: Tipogr. „Centrografic” SRL, 2011.
3. Axinte E. Metodologia receptării operei literare. Iași: Editura „Sprin Harter”, 1999.
4. Cartaleanu T., Chicu V. Predarea interactivă centrată pe elev. Chișinău: Știința, 2007.
5. Cartaleanu T., Cosovan O. ș. a. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive.

- Chișinău: Pro Didactica, 2008.
6. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. Iași: Ed. Universitatea Clujeană, 2002.
 7. Cerghit, I. Metode de învățămînt. Ed. revăzută și completată. Iași: Polirom, 2006.
 8. Chiș V. Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competență. Cluj- Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005.
 9. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul oficial, nr. 152 din 17. 07. 2014.
 10. Cojocaru Vas., Cojocaru V. ș. al. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău: Editura tipograf. Central, 2011.
 11. Cristea S. Curriculum pedagogic. București: Editura didactică și pedagogică, 2006.
 12. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: București: Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, 2002.
 13. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. Chișinău– București: Litera educațional, 2000.
 14. Cucoș C. Pedagogie. Ediția II. Iași: Polirom, 2006.
 15. Dandara O., Constantinov S. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010.
 16. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățămînt. Chișinău: E.D.T. Lxceum, 2011.
 17. Guțu V. Psihopedagogie centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
 18. Guțu V. Curriculumul centrat pe competențe: orientări de optimizare/ dezvoltare continuă. În revista de Teorie și practică educațională Didactic Pro... nr. 4 (18) octombrie, 2015.
 19. Guțu V. Învățămîntul centrat pe competențe. În revista: Didactica Pro..., nr. 1 (5), 2011.
 20. Guțu V. Model psihopedagogic de proiectare a competențelor pentru disciplina școlară. În: Didactica Pro... Nr. 4 (86), 2014.
 21. Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
 22. Guțu V. Proiectarea didactică în învățămînt superior. Chișinău: CEP USM, 2008.
 23. Jinga I., Istrate E. (coordonatori). Manual de pedagogie. București: Editura ALL, 2008.
 24. Marin M. Didactici interactive în învățămînt. Suport de curs. Chișinău: Tipar: S.C. Bons Offices S.R.L., 2014.
 25. Marin M., Gantea I. Modernizarea învățămîntului primar- o șansă activă pentru sistemul educațional din R. Moldova. Chișinău: În: Revista Învățătorul Modern. 2011, nr. 5 (15), p. 9-11.
 26. Scifos L. Competența acțional – strategică. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, Aici și Acum, 2010.
 27. Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015.
 28. Șeptelici A. Limba și Literatura Română în clasele I-IV . Ghid metodologic. Chișinău: „Tipogr. Reclama” SA, 2009.
 29. Șeptelici A. Lumina verbului matern. Chișinău: ” Tipograf. Reclama” SA, 2011.
 30. Strategia națională de dezvoltare „ Moldova 2020”. Legea nr. 166 din 11.07.2012, LP 121 din 03.07.14, 140 293 – 296/ 03.10.14 art.603.
 31. Vinnicenco E. Specificul tehnologiilor educaționale moderne în învățămîntul primar. Chișinău: În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2011, nr.1 (22), p.39-48.

PROVOCĂRILE ȘI OPORTUNITĂȚILE TRANSFORMĂRII DIGITALE A EDUCAȚIEI

Luminița Gabriela ZEGREA, prof.
Liceul Teoretic ”Alexandru Rosetti”, Vidra, Ilfov

”Transformarea digitală a Europei va fi accelerată de progresul rapid al noilor tehnologii, cum ar fi inteligența artificială, robotica, tehnologiile de tip *cloud computing* și *blockchain*. Ca și progresele tehnologice majore din trecut, transformarea digitală afectează modul în care trăiesc, interacționează, studiază și muncesc oamenii. În prezent, cel mai mare risc este ca societatea să nu fie îndeajuns de pregătită pentru viitor. Dacă educația trebuie să fie pilonul de susținere al creșterii economice și al incluziunii în UE, atunci o sarcină importantă este pregătirea cetățenilor să profite la maximum de

oportunități și să facă față provocărilor unei lumi globalizate, interconectate, care se mișcă cu repeziciune.

Accesul la tehnologii digitale și utilizarea lor pot contribui la reducerea decalajului la învățatură dintre elevii care provin din medii socioeconomice favorizate și cei din medii defavorizate. Tehnicile de predare personalizate pot duce la sporirea motivației prin concentrarea asupra fiecărui elev în parte. Însă progresul înregistrat în privința integrării tehnologiei în educație continuă să fie mic.

Peste 80 % din tinerii din Europa utilizează internetul pentru activități social. Accesul mobil la internet a crescut semnificativ în ultimii ani. Însă utilizarea tehnologiei în scopuri educative nu a ținut pasul cu aceste evoluții. Nu toate școlile primare și secundare din UE dispun de conexiuni în bandă largă și nu toate cadrele didactice au competențele și încrederea de a utiliza instrumentele digitale în activitatea lor de predare. Un studiu recent a arătat că, în 2015, aproximativ 18 % din școlile primare și secundare din UE nu erau conectate la internet în bandă largă.

Rezultatele la învățatură pot fi îmbunătățite, iar echitatea și eficiența cresc cu ajutorul inovării în sistemele de educație, înțelegând ca fiind adoptarea de noi servicii, tehnologii, competențe de către organizațiile din domeniul educației. Pentru a atinge un maxim de eficiență și sustenabilitate, inovarea trebuie îmbrățișată de cadre didactice bine pregătite și trebuie integrată în obiective didactice clare.”

Au fost trasate 3 priorități, dar mă voi referi doar la una singură, pe care o consider esențială pentru procesul instructiv-educativ:

”Prioritatea 1: O mai bună utilizare a tehnologiilor digitale în procesul de predare și de învățare

Unul dintre rolurile principale ale educației digitale este **să asigure echitatea și calitatea accesului și a infrastructurii. Inovarea în educație și formare depinde foarte mult de capacitatea și de conectarea cadrelor didactice.** Erasmus+ realizează acest lucru prin învățarea reciprocă. Noi cursuri de pregătire susținute de experți și ateliere de lucru cu practicieni dedicate atât factorilor de decizie, cât și cadrelor didactice, inclusiv Platforma asociațiilor europene a furnizorilor de educație și formare profesională, vor spori mai mult gradul de conectare elaborând conținut specific în mai multe limbi și folosind platforme-cheie ale UE precum *School Education Gateway* și *Teacher Academy*. Se va promova în continuare mobilitatea mixtă, oferindu-se, în cadrul programului Erasmus+, noi oportunități în sprijinul învățării și al schimburilor atât online, cât și față în față între elevi din diferite țări.

Pregătirea digitală în educație necesită know-how și presupune un proces de adaptare și schimbare. Există o diversitate de școli și instituții de formare profesională în Europa, echipamentele lor, competențele cadrelor didactice și abordările în ceea ce privește utilizarea tehnologiei fiind extrem de variate. Există zone de inovare în educația digitală în întreaga Europă. **Mobilitatea este o componentă importantă a educației, iar tehnologiile digitale joacă un rol-cheie în îmbunătățirea în continuare a acesteia.** Se vor extinde proiecte Erasmus+:

Obiectivele sunt următoarele:

osă se permită studenților să se identifice într-o manieră sigură, în conformitate cu principiul înregistrării unice;

osă se conecteze digital sistemele informatice ale instituțiilor de învățământ superior;

osă se permită schimbul securizat și verificarea datelor și a rezultatelor academice ale studenților;

osă se reducă procedurile administrative;

osă se permită accesul la serviciile la care au dreptul studenții la sosirea în țara gazdă.”

Proiectele Erasmus+ alături de proiectele eTwinning duc la dezvoltarea competenței TIC. Fără implicarea directă a elevilor și mai apoi atinerilor, nu putem discuta despre dezvoltarea competenței TIC. Astfel, cei care scriu și implementează astfel de proiecte, pun accent pe utilizarea calculatorului în cadrul proiectelor. Astfel, inițiativa de a scrie un proiect se face la nivelul unei singure persoane, care prin utilizarea diferitelor platforme de comunicare, site-uri de socializare și platforme dedicate, reușesc să găsească parteneri pentru dezvoltarea unor astfel de proiecte. Cu mențiunea că toți cei implicați (parteneri) împărtășesc aceleași idei și aceleași scopuri, ce se urmăresc a fi atinse prin implementarea proiectului respectiv.

În aceeași situație m-am aflat și eu, în etapa de căutare a partenerilor pentru proiectul ”HAI CU NOI PRIN EUROPA”. Proiectul este un proiect eTwinning și urmărește cooperarea între școli.

Proiectul încurajează elevii să descopere diversitatea europeană. Elevii vor realiza materiale în care vor ilustra tradiții și obiceiuri din zone diferite ale țării lor, atracții turistice, monumente istorice,

povești, rețete tradiționale, port popular, curiozități din țările participanților, descoperiri și invenții remarcabile, etc. Activitățile se vor desfășura sub îndrumarea unui profesor, care va fi mentor pentru un grup de cel puțin 10 elevi. Aceștia, în funcție de calendarul proiectului, vor realiza materiale electronice, pliante, etichete, afișe, machete, etc. Acestea se vor regăsi în mapa proiectului. Aceasta va fi prezentată, la întâlnirea finală a proiectului, într-o întâlnire online, la care vor participa toți cei implicați. Proiectul are patru secțiuni. Fiecare secțiune are o altă tematică. Etapele se vor desfășura în lunile decembrie, ianuarie, martie, aprilie. Etapa finală se va desfășura în luna mai, cu ocazia sărbătoririi Zilei Europei. Proiectul își propune:

-dezvoltarea interesului pentru identificarea, prezentarea și transmiterea valorilor tradiționale și nu numai, din Europa

-promovarea interdisciplinarității ca mijloc de dezvoltare și stimulare a creativității elevilor,

-dezvoltarea abilităților /competențelor digitale pentru elaborarea materialelor digitale

-dezvoltarea abilităților de comunicare între participanți din localități, țări diferite.

Fiecare grup participant (format din profesor mentor și cel puțin 10 elevi) își va alege o mascotă pe care o vor confecționa în prima săptămână a proiectului. Aceasta nu va putea fi modificată/îmbunătățită/înlocuită pe toată perioada proiectului. Fiecare grup va realiza materialele de prezentare pentru fiecare etapă a proiectului. Aceste etape au următoarele tematici:

1. VINO ÎN ȚARA MEA DE SĂRBĂTORI! decembrie 2018

2. PORTUL POPULAR ȘI BUCĂTĂRIA CULTURILOR EUROPENE! ianuarie 2019

3. CALEIDOSCOP ISTORICO-GEOGRAFIC! martie 2019

4. DESCOPERIREA- STARTUL EVOLUȚIEI! aprilie 2019

5. STOP! ȘI DE LA CAPĂT! - mai 2019

Rezultate ale proiectului:

- filme de prezentare ale echipelor participante

-ppt-uri, movie-maker-uri, prezi, cu obiceiuri de iarnă din diferite țări/regiuni ale Europei

-pliante, semne de carte, prezentări de costume populare, rețete tradiționale, dansuri populare, prezentări de îndeletniciri străvechi din diferite țări europene

-hărți cu monumente istorice, clădiri, statui, mănăstiri, rezervații naturale, trasee turistice, peșteri, munți, atracții turistice

-prezentări ppt, referate, pliante realizate, machete, filme, care reprezintă descoperiri sau invenții remarcabile realizate de personalități ale popoarelor europene.

-pagina de facebook a proiectului

-panoul proiectului

-albume cu fotografii ce prezintă diverse etape ale realizării materialelor pentru proiect

-pliante de prezentare a proiectului

-campania de publicitate a proiectului, ”PARADA MASCOTELOR!”

- ”CARTEA PRIETENIEI” a proiectului (fiecare participant își va regăsi semnătura în aceasta.

Proiectul se desfășoară în cadrul școlii. Elevii cunosc calendarul proiectului, și contribuie activ la respectarea acestuia. Astfel, fiecare etapă a proiectului este parcursă de întreaga echipă din școala respectivă. După ce primesc îndrumările mentorului, aceștia concep materialele acasă, iar la școală le prezintă și celorlalți colegi. Ei pot lucra materialele și în grupuri mai mici. Toate materialele sunt expuse, fiind integrate într-un proces de evaluare. Dacă ne referim la prima etapă, aceea de înființare a echipei proiectului, la alegerea numelui echipei și alegerea mascotelor, fiecare posibil membru al echipei își prezintă mascota și propune un nume pentru echipă. Pe tot parcursul proiectului, se vor realiza fotografii. Astfel că, fotografiile ce urmează a fi expuse reprezintă diverse etape de desfășurare a proiectului.

Integrare în curriculum

În cadrul proiectului, un loc important îl ocupă comunicarea. În fiecare echipă, există un lider, care expune părerea grupului, profesorului coordonator. După o scurtă descriere, și susținere a punctului de vedere visavis de o anumită situație, în urma unei concluzii, dezbateri dacă este nevoie, se ajunge la un consens de opinii. Acest consens este mai apoi, concretizat în activități, care, vor fi postate în spațiul virtual al proiectului. Un alt lucru important, pe care copiii îl dezvoltă, este lucrul în echipă. Acesta este posibil, datorită sarcinilor pe care aceștia le parcurg în derularea proiectului. Astfel, ei contribuie activ, atât la etapa de elaborare a materialelor cât și la etapa de evaluare a acestora, atunci când le este solicitată participarea.

Ca și mod de lucru, pot menționa faptul, că elevii cunosc calendarul proiectului, și săptămânal, ei

realizeaza activitatea menționată în calendar. Acest lucru se realizează, fie individual, fie în echipe. Atragerea către proiect este vizibilă, prin implicarea în realizarea sarcinilor, prin competiția ce se naște între elevi, și nu în ultimul rând prin câștigarea unor premii modice, în general dulciuri, și schimbarea periodică a liderului de grup. Elevii sunt tentați de ocuparea unei funcții în desfășurarea proiectului.

Comunicare și schimburi între școlile partenere

Comunicarea între parteneri s-a realizat, inițial, urmând pașii de găsim a partenerilor, ca mai apoi, să utilizăm mailul personal, facebook-ul, dar nu în ultimul rând Twinspace-ul proiectului.

Pentru o mai bună cunoaștere, între elevii din proiect, ne propunem să realizăm, fiecare în școala unde se desfășoară proiectul, a unui film de prezentare, astfel, toți elevii din proiect, își vor cunoaște partenerii. Filmele realizate vor fi postate în Twinspace-ul proiectului.

Colaborare între școli partenere

Colaborarea a existat încă de la lansarea proiectului. Pe tot parcursul etapelor acestuia, coordonatorii echipelor au colaborat în mediul virtual pe mai multe căi: skype, facebook, mail. Colaborarea a fost constructivă și s-a realizat și la nivel de îndrumare, de abordare a unor situații, în mod diferit în țările partenere. Prin îmbunătățire, mă refera aici, la plusul de valoare al unei activități, plus realizat pe parcursul desfășurării unei etape. Astfel că, la finalul unei activități propuse, aceasta nu mai are forma inițială, strictă a proiectului, ci are o notă de personalitate a grupului, notă ce este vizibilă pe twinspace-ul proiectului., în fotografiile postate, filmele, comentariile din forum, etc.

Colaborarea s-a materializat și prin modificarea calendarului proiectului. Colegii parteneri, au propus, inițierea unei etape noi în proiect, și anume, ANIVERSAREA ȚARII MELE ! Deoarece, majoritatea partenerilor, vorbesc aceeași limbă, limba română, noi partenerii am căzut de acord, ca în săptămâna 26-30 noiembrie 2018, fiecare partener să posteze acțiuni ale aniversării ROMÂNIEI.

Echipele partenere, colaborează pe tot parcursul proiectului, prin profesorii facilitatori, care susțin sesiuni scurte de informare, privind postările din proiect. Săptămânal, elevii vizionează postările din săptămâna anterioară, și se autoevaluează (nu întotdeauna obiectiv) comparativ cu celelalte echipe.

În cadrul acțiunii ANIVERSAREA ȚARII MELE !, echipele partenere, au realizat un afiș comun astfel: s-a realizat conexiunea prin skype, între două echipe partenere, fiecare echipă a beneficiat de ustensile pentru desenat. Liderul de echipa (de această dată ales datorită competențelor sale artistice) realizează afișul sub îndrumarea echipei partenere. Această colaborare, se realizează în timp real, pe parcursul a 30 de minute. În tot acest timp, elevii echipei care primește instrucțiunile, susțin și îndrumă liderul. După scurgerea timpului, rolurile se inversează. După alte 15 minute, timp în care se finalizează afișul, prin contribuția întregii echipe, acestea se fotografiază și de postează pe twinspace-ul proiectului.

Utilizarea tehnologiei

Activitățile au putut fi realizate în colaborare cu alte școli, datorită, în primul rând platformei eTwinning. Aici am putut găsi parteneri interesați de proiect. Am inițiat twinspace-ul proiectului, prilej cu care am putut posta imagini de pe parcursul proiectului, am purtat discuții cu ceilalți parteneri, și am putut posta în forum diverse mesaje pentru celelalte echipe. Pe parcursul proiectului, așa cum am zis, colaborarea a avut loc în ambele sensuri de la inițiatorul proiectului la parteneri dar și invers.

Rezultate, impact și documentație

Rezultatele proiectului sunt:

- filme de prezentare ale echipelor participante
- ppt-uri, movie-maker-uri, prezi, cu obiective de iarnă din diferite țări/regiuni ale Europei
- pliante, semne de carte, prezentări de costume populare, rețete tradiționale, dansuri populare, prezentări de îndeletniciri străvechi din diferite țări europene
- hărți cu monumente istorice, clădiri, statui, mănăstiri, rezervații naturale, trasee turistice, peșteri, munți, atracții turistice
- prezentări ppt, referate, pliante realizate, machete, filme, care reprezintă descoperiri sau invenții remarcabile realizate de personalități ale popoarelor europene.
- pagina de facebook a proiectului
- panoul proiectului
- albume cu fotografii ce prezintă diverse etape ale realizării materialelor pentru proiect
- pliante de prezentare a proiectului
- campania de publicitate a proiectului, "PARADA MASCOTELOR!"
- "CARTEA PRIETENIEI" a proiectului (fiecare participant își va regăsi semnătura în aceasta)

Prin derularea proiectului, elevii își vor putea dezvolta abilitățile de comunicare, de a colabora cu alți colegi în realizarea sarcinilor, de a se implica activ în desfășurarea unui proiect . pe parcursul etapelor acestuia, elevii vor învăța sa-și gestioneze timpul, și mai ales timpul de lucru pentru realizarea unei sarcini, pentru finalizarea în timp util a acesteia. Cu alte cuvinte, elevii vor învăța să-și gestioneze timpul.

Ca și avantaj al școlii, putem vorbi despre vizibilitatea acesteia pe platforma eTwinning. Considerăm că dacă, am fost vizibili de la primul proiect inițiat de noi pe platformă, putem crește această vizibilitate prin implicarea directă , ca fondatori sau ca parteneri în proiecte, la care elevii noștri să participe. Astfel, prin realizarea proiectului nostru, am fost contactați și de alți parteneri , fiind în acest moment, parteneri în 7 proiecte, astfel:

MULTICULTURAL ADVENT CALENDAR

MY LEARNING WITH MY PUPPETS

"MY FRIENDS FROM THE WORLD"

Who Let the Dogs Out?

Let's code our own game

Sharp Brains with Mind Games

HAI CU NOI, PRIN EUROPA!

Ca și rezultat important al proiectului, pot menționa în primul rând câștigarea unor prieteni. Putem spune că derularea proiectului a lărgit grupul prietenilor elevilor noștri, dar și a noastră, a profesorilor. Colaborarea fructuoasă cu alți parteneri ne-a determinat să aplicăm și pentru alte proiecte, pe care să le realizăm în comun.

Bibliografie:

1. http://www.cdep.ro/afaceri_europene/CE/2018/COM_2018_22_RO_ACTE_f.pdf
2. <https://twinspace.etwinning.net/75716/home>

INFLUENȚA E-LEARNING-ULUI ASUPRA ANALFEBETISMULUI FUNCȚIONAL

Elena Gabriela ȘTEFAN, profesor
Școala Gimnazială Vasile Șeicaru, Oancea, Galați, România

Summary. *Functional illiteracy is a concept that refers to people who know how to read, but they do not understand what they have read. More specifically, a person can reproduce verbally or in writing a text but does not understand enough to use it as a resource in the success of an action or performance. In this context, the e-learning system could lead to considerable changes in this state of affairs, especially in terms of its interactive feature, involving a multitude of distance learning / assimilation programs, through an efficient communication process which implies the involvement of people with considerable skills and experience in the field, so that they can adapt to the various dysfunctions / needs / needs that are at the practical level.*

Keywords: *E-learning, functional illiteracy, communication, efficiency, skills, dysfunction, need.*

Rezumat. *Analfabetismul funcțional este o noțiune care se referă la persoanele care știu să citească, dar nu înțeleg ceea ce au citit. Mai precis, o persoană poate să reproducă verbal sau în scris un text, dar nu îl înțelege suficient pentru a-l folosi ca resursă în reușita unei acțiuni sau în performanțe. În acest context, sistemul e-learning ar putea să determine modificări considerabile asupra acestei stări de fapt, mai ales prin prisma caracteristicii sale interactive, acesta implicând o multitudine de programe dedicate învățării/asimilării la distanță, prin intermediul unui proces de comunicare eficient, în care se impune implicarea unor persoane cu competențe și experiență considerabilă în domeniu, astfel încât să se reușească adaptarea din mers la diversele disfuncționalități/cerințe/nevoi sesizate la nivel practic.*

Cuvinte – cheie: *E-learning, analfabetism funcțional, comunicare, eficiență, competențe, disfuncționalitate, cerință.*

La o analiză succintă a calității școlii, respectiv a sistemului de învățământ din România, se poate constata, din păcate, că în ciuda numeroaselor așa zise „reforme” definite și/sau insuficient ori incorect

implementate în ultimii ani, gradul analfabetismului a atins valori alarmante, chiar și în statisticile neoficiale.

Și chiar dacă România se poate lăuda că se numără printre statele ce au un număr record al absolvenților de învățământ superior, numai două dintre instituțiile de învățământ superior românești (respectiv Universitatea din București și Universitatea Babeș Bolyai Cluj Napoca) au fost incluse în cadrul clasamentului întocmit de către Center for World University Rankings.

Mai mult, în ciuda faptului că în cadrul sistemului de învățământ românesc, educația este susținută pe perioada celor 12 ani de studiu (în speță, liceul), țara noastră reușește să ocupe un loc rușinos la nivel european în ceea ce privește gradul de analfabetism (aproape 30%), dar și a analfabetismului funcțional (aproximativ 40%).

Conform datelor statistice date publicității de O.E.C.D., un procent apreciabil din rândul tinerilor ce sunt absolvenți ai învățământului obligatoriu din România nu reușesc să dețină nici abilitățile de bază în vederea delimitării unei gândiri critice și analitice.

Mai precis, potrivit informațiilor oficiale ale O.E.C.D., aproape 42% din numărul total al tinerilor ce au vârsta de 15 ani și care au urmat cursurile învățământului obligatoriu din țara noastră nu au capacitatea de a selecta informațiile relevante și nici de a realiza raționamente de tip elementar (așa numitul analfabetism funcțional).

Din acest considerent se impune ca în topul priorităților incluse în cadrul procesului de reformarea sistemului de învățământ din țara noastră să se poziționeze diminuarea considerabilă (în primă fază, obiectivul final fiind eliminarea) a procentului analfabetismului funcțional.

În caz contrar, acest fenomen, care are tendința de a se accentua de la un an la altul, poate determina o serie întreagă de efecte incommensurabile la nivelul întregii societăți în perioada următoare, cu consecințe directe ce se vor reflecta cu precădere asupra pieții muncii din următoarele decenii.

Lăsând la o parte faptul că analfabetismul funcțional poate genera pe termen lung o anumită formă de discriminare în rândul tinerilor, acesta tinde să se transforme în principala cauză a excluziunii economice ce se va remarca la nivelul viitoarei populații adulte din țara noastră.

În acest context, se impune a se menționa faptul că această disfuncționalitate nu poate fi rezolvată prin intermediul măsurilor ce au în vedere concentrarea atenției asupra sistemului de învățământ liceal, respectiv universitar.

Și asta deoarece se dovedește a fi deosebit de dificilă formarea unei persoane în cadrul învățământului secundar superior ori chiar în cel al învățământului terțiar în absența unor abilități considerate ca fiind „de bază” (ce se formează pe perioada învățământului primar și a celui gimnazial), abilități ce sunt indispensabile inclusiv în cadrul procesului de formare/calificare.

Din păcate, în ultimii ani se remarcă din ce în ce mai frecvent creșterea numărului persoanelor ce sunt supuse riscului excluziunii de pe piața muncii, chiar și în condițiile în care acestea au finalizat diverse programe de studiu (de medie sau lungă durată), programe în care sunt investite de către stat sume considerabile.

În situația actuală, în care o mare parte dintre tinerii ce termină cursurile programelor de studiu diverse, nu reușesc să dovedească că dețin abilitățile de bază necesară, se remarcă fie un grad ridicat al șomajului în rândul acestora, fie migrația acestora peste hotare ori chiar un grad diminuat al productivității economice (ca urmare a utilizării unor tehnologii învechite, ce determină un grad al tehnologizării destul de redus).

În situația în care se va reuși ca în următorii 15 ani să se reducă (elimine) nivelul analfabetismului funcțional (al cărui indice este unul extrem de ridicat în acest moment), se estimează că se va sesiza și un impact deosebit la nivelul economiei naționale.

Demn de menționat este faptul că analfabetismul funcțional nu poate fi diminuat, respectiv eliminat numai prin intermediul unor programe suport, impunându-se la nivelul întregului sistem de educație românesc reforme structurale atent elaborate și implementate.

Prin intermediul e-learning-ului se pot realiza diverse modificări și sau adăugiri în cadrul structurii educaționale, avându-se în permanență în vedere numeroasele probleme constatate/reclamate de-a lungul timpului (cu mențiunea că modificările sau completările aduse la nivelul sistemului educațional trebuie să se realizeze secvențial, cu o ordonare cât mai logică și care să fie adaptate/personalizate pentru principalii beneficiari/cursanți).

Astfel, se impune ca toate materialele, cursurile, cunoștințele, informațiile, etc să fie special

concepute pentru creșterea gradului de înțelegere și asimilare ale principalilor beneficiari, prin includerea ori utilizarea diverselor instrumente variabile, ce pot fi adaptate nu doar problemelor constatate, ci și contextelor diverse, astfel reușindu-se modificarea treptată a gradului de percepție la nivelul tinerilor care urmează cursurile diverselor instituții de învățământ din țara noastră.

O atenție deosebită se impune a fi acordată nu doar planificării activității didactice prin intermediul e-learning-ului, ci și conceperii conținutului oferit principalilor beneficiari, conturării metodologiei adecvate, ca și dezvoltării continue a suportului conferit acestora, în funcție de necesități sau solicitări.

Spre deosebire de învățământului de tip tradițional, procesul de învățare/educare prin intermediul platformelor e-learning poate fi organizat nu doar pe categorii de vârstă, ci și pe nivele de pregătire, pe domenii de interes, ca și pe nivele de experiență, toate potențialele beneficii ce decurg din aceste tipuri de organizări.

În cadrul e-learning-ului se remarcă varianta ce implică o serie întreagă de facilități dedicate comunicării, forumurile și platformele de discuții, chat-urile, dar și e-mail-urile contribuind la o asimilare mai bună a cunoștințelor, ca și la elucidarea eventualelor potențiale necunoscute/neînțelegeri ce ar putea fi sesizate/reclamate în cadrul procesului de învățare, de către principalii beneficiari.

Astfel, prin intermediul sistemelor personalizate de învățare, ce implică nu numai un cumul al metodelor pedagogice existente, ci și o cât mai bună inter-relaționare, facilitată și de tehnologiile de ultimă generație, există șanse destul de crescute ca, în timp, nivelul analfabetismului funcțional să se reducă gradual, aspect ce se va reflecta în mod direct asupra principalilor beneficiari, cu toate efectele benefice ulterioare.

Bibliografie:

1. Baltac, V. - Lumea digitală Concepte esențiale, Editura Excel XXI Books, 2015
2. Baltac, V. - Mituri și realitate în era digitală, Blog, comentarii, eseuri, Editura Excel XXI Books, 2016
3. Beck, U., Ce este globalizarea? Erori ale globalismului. Editura Trei București, 2003. Cojocaru, V. Gh., Cojocaru, V., Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă, Tipografia Centrală, Chișinău, 2017.
4. Cojocaru, V. Gh., Cojocaru, V., Instruire interactivă prin e-learning, Chișinău, Tipografia Centrală, 2013.
5. Ceobanu, C. Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație, Iași, Polirom, 2016.
6. Chirovici, E.O., Națiunea virtuală. Eseu despre globalizare. Editura Polirom Iași 2001. Duzineanu, M., Studiu, privind aport parlamentar la implementarea SIC. București, 2005.
7. Filip, Gh. Florin, Societatea Informațională - Societatea Cunoașterii. Editura Academiei Române. București, 2001.
8. Sabău, Gabriela, Societatea cunoașterii. Editura Economică, București, 2001.

INTERACȚIUNI ALE PĂRINȚILOR ȘI CADRELOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Mariana BATOG, cercetător științific, master în științe sociale
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract. *Parents 'involvement in pupils' school life and interactions with teachers is an important link to the development of children's personality and the achievement of school success, as well as the drawing of future perspectives for lifelong learning. In this article we discuss the role of parental involvement in school activities and the importance of effective collaboration with teachers for the well-being of children. The article also highlights issues, barriers, research in the field, models and mechanisms of parental involvement, proposes some psychological recommendations.*

Keywords: *parental involvement; interaction of teachers with parents, mechanisms of parental involvement, personality development, psychological recommendations.*

Revizuirea sistemului de relații stabilite între factorii educaționali este determinată de adaptarea sistemului de educație la noile realități economice, politice, socio-culturale, ce se vor focaliza pe adoptarea unor noi atitudini față de elev și pe flexibilitatea relațiilor între actorii educaționali. O problemă semnificativă, foarte actuală reliefată de cercetările științifice promovate în domeniul psihologiei și abordată în varii documente de politici educaționale la nivel național și internațional devine implicarea părinților în viața școlară, interacțiunea dintre părinți și cadre didactice pentru dezvoltarea personalității elevului, obținerea performanțelor școlare, susținerea învățării pe tot parcursul vieții, or și pentru starea de bine a elevilor, părinților și cadrelor didactice.

Premise temeinice pentru educarea capacității de învățare a copiilor, constituie conlucrarea părinților cu școala, însoțite de facilitarea condițiilor favorabile de dezvoltare psihică și fizică, climatul psihologic și nivelul de aspirații a familiei și a mediului social. Interacțiunea dintre părinți și profesori e necesară pentru soluționarea problemelor comune, împărtășirea informațiilor, îmbunătățirea calității educației, extinderea procesului învățare pe parcursul întregii vieți. O problemă ce s-a conturat în instituțiile educaționale sunt dezacordurile ce apar între părinți și cadre didactice, care neînțelegându-și corect rolurile, mai exact noile roluri, se învinovătesc reciproc.

Reformele ultimelor două decenii, inițiate în domeniul educației, au schimbat într-un fel caracterul relațiilor dintre familie și școală ca două instituții sociale-educaționale egale în drepturi și împuterniciri, când apriori ar trebui să se înțeleagă că părinții și cadrele didactice, fiecare cu experiențe și aspecte specifice de activitate, sunt parteneri egali în procesul educativ. Astfel, în pofida prevederilor din articolul 138 al Codului educației al RM, ce tratează obligația părinților de a colabora cu instituțiile de învățământ, pentru a contribui la realizarea obiectivelor educaționale și faptul că ei sunt pasibili de răspundere în conformitate cu legislația în vigoare sau obligația părinților de a fi implicați în procesul educațional, lipsa unor documente reglatorii ce ar contribui la responsabilizarea părților implicate afectează rezultatele unor inițiative, îndreptate spre obținerea unei colaborări eficiente între părinți și cadrele didactice ¹.

Cercetările realizate în cadru național privitor la analiza dinamicii relației școală – părinți denotă faptul că entuziasmul și interesul părinților față de tot ce se întâmplă în școală scade. Dacă pentru părinții elevilor din clasele primare aceasta pare a fi o instituție atractivă și ei sânt deschiși să participe la evenimentele ei de zi cu zi, în clasele gimnaziale și liceale situațiile de interacțiune școală-părinți devin mai rare ². Studiile realizate de cercetătorii din România, de asemenea confirmă faptul că: implicarea părinților tinde să scadă în învățământul secundar³.

Cercetările colegilor americani A.M. Shartrand (1997), F. Smith, (2007), E.S. Amatea și M.A. Clark (2005), atestă că pregătirile profesorilor nu este suficientă pentru a implica părinții eficient în viața școlară. Profesorii au nevoie de noi competențe pentru a interacționa mai eficient cu părinții ⁴.

Printre factorii care determină lipsa de implicare a părinților putem enumera: lipsa stabilității financiare, nivelul educațional scăzut al părinților, factori ce țin de școală, ore de întâlnire neconvenabile, transport, îngrijirea copiilor, cunoștințele părinților despre regulile și politicile școlii, lipsa de încredere a școlii în părinți și elevi, experiențe negative ale părinților cu școala în copilărie ⁵ etc.

Tematica abordată a suscitat interesul psihologilor și specialiștilor în domeniu psihologiei ⁶. Studii referitoare la implicarea părinților în activitățile școlare și dezvoltarea personalității elevilor în învățare; or și interacțiuni și atitudini ale părinților și cadrelor didactice în acest caz au fost promovate de specialiștii în domeniu la nivel internațional: J.L. Epstein, F.L. Van Voorhis (2001); A.T. Henderson, K.L. Mapp (2002); M. Boethel (2004); D. Pushor (2007); J. Bryan, C. Holcomb - McCoy (2007), A. Pepe și S. Castelli (2013), etc

¹ Argint –Căldare L. Fenomene contemporane în relațiile dintre părinți și cadrele didactice în Republica Moldova. În: Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației. Studii de politici educaționale. Chișinău, tipografia Lexon-Prim, Institutul de Politici Publice, 2017, p.62-65.

²Bezede R. Parteneriatul școala - familie: calitate și fiabilitate. Revista *Pro - Didactica*, 2013, nr. 57-58, p.31-33.

³ Călineci M., Țibu S. *Părinții în școala mea*. Ghid de idei practice pentru activități cu părinții. București: UNICEF, Vanemonde, 2013.

⁴ Muscă A., Botnariuc P., Călineci M. et. al. *Parteneriatul școală – familie - comunitate*. București: ed. Universitară, IȘE, 2014. p.40

⁵ Ibidem, p.22

⁶ Batog M. Părinții - parteneri activi ai procesului de învățare: considerații psihologice. În: *Ziarul Univers Pedagogic Pro*, nr.18-19 (666-667), 23 mai, 2019. p.3.

Cele mai actuale tendințe ale cercetărilor¹ în plan internațional realizate privind „implicarea parentală” s-au focalizat pe următoarele direcții:

- studii interculturale efectuate pentru a identifica asemănările și diferențele în practicile parentale în culturi diferite;
- studii care includ numărul maxim de factori, a căror semnificație pentru „implicarea părinților” a fost prezentată în lucrările anterioare;
- controlul efectelor de dezirabilitate socială, cum ar fi măsurarea „implicării părinților” din trei poziții: interviuarea părinților, copiilor și profesorilor;
- utilizarea modelelor experimentale de cercetare pentru a confirma cauzalitatea efectelor.

În România cercetări cu privire la rolul părinților în parteneriatul cu școala, factorii care influențează implicarea părinților și colaborarea cu cadrele didactice, analiza strategiilor școlilor pentru includerea diferitor tipuri de părinți în activitățile școlii, descrierea programelor extinse de acțiune cercetare, oferirea de recomandări de lucru și strategii de intervenție pentru consilierii școlari, abordând aspecte teoretice și aplicative în acest context au fost realizate de cercetătorii științifici: M. Călineci, S. Țibu (2013), D. Goia, A. Muscă, P. Botnariuc, A. Gavriliță, L. Tăsica, A. Trandafir (2014) etc.

Specialiștii în domeniul educației și cercetătorii din Rusia, de asemenea au promovat studii în acest domeniu: И.В. Антипкина conceptualizează *implicarea parentală* ca fiind participarea părinților în dezvoltarea academică și educația (instruirea) copiilor, practicile educaționale părintești, convingerile cu privire la oportunitățile de învățare ale copiilor și montajele motivaționale privind instruirea lor². Anume în familie se produc acele interacțiuni și procese complexe de devenire a personalității umane care își lasă amprenta asupra mentalității și conduitei, a modului de gândire, de percepere și afirmare a sinelui.

Este relevantă cunoașterea de către părinți a importanței atitudinilor sale pentru reușita școlară a copilului și a beneficiilor implicării parentale în viața școlară. Analiza literaturii de specialitate atestă că, implicarea părinților în educarea copiilor îmbunătățesc o serie de **indicatori de succes școlar**: frecvența regulată la școală; abilități sociale mai bune; adaptare mai bună la mediul școlar; un sentiment mai accentuat al competenței personale și eficienței în învățare; implicarea mai mare în activitățile școlare; credință mai înaltă în importanța educației³.

Cu toate acestea, practica indică faptul că există unele bariere psihologice, sociale, culturale care blochează interacțiunea dintre părinți și cadre didactice. Rezultatele unora dintre cercetările⁴ analizate au stabilit faptul că:

- pregătirea profesorilor nu este suficientă și că aceștia au nevoie de competențe noi pentru a interacționa mai eficient cu părinții;
- în pofida implicării la programe de formare, care includ teme legate de comunicarea cu părinții, viitorii profesori dețin competențe scăzute de comunicare cu părinții și în general, nu se simt pregătiți să interacționeze cu aceștia;
- s-a constatat că atitudinile viitorilor profesori față de părinți sunt pozitive, dar nu ca urmare a participării acestora la formarea inițială, ci mai degrabă bazate pe biografia personală.

Ca parteneri, atât școala cât și familia au anumite cerințe una față de cealaltă. Prin urmare, profesorii doresc din partea părinților: să ofere copiilor lor condiții optime ca aceștia să se dezvolte; să le ofere un mediu sigur, liniștit și prielnic pentru a învăța; să sugereze copiilor importanța educației pentru viață; să-i îndrume pe copii să realizeze un echilibru între activitățile școlare și cele casnice; să comunice des și deschis cu profesorii; să-i învețe pe copii auto-disciplina și respectul față de alții; să-i învețe pe copii cum să reziste influențelor nefaste; să-și accepte responsabilitatea de părinte fiind un bun exemplu; să susțină acțiunile școlii⁵. De asemenea, părinții au și ei expectanțe privitoare la activitatea cadrelor didactice: să fie receptivi la nevoile, interesele și abilitățile copiilor; să comunice des și deschis cu părinții; să stabilească cerințe școlare nepărtinitoare pentru toți elevii; să manifeste dăruire în educarea copiilor; să intensifice disciplinarea pozitivă a copiilor; să ofere indicații cu privire la modul în care părinții îi pot ajuta pe copii.

¹ Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом. В: Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). с.110.

² Ibidem

³ Călineci M., Țibu S. *Părinții în școala mea*. Ghid de idei practice pentru activități cu părinții. București: UNICEF, Vanemonde, 2013, p.5.

⁴ Birladeanu C., Cenușă M., Chirilă I. etc. *Consilierea părinților - perspective europene*. România: Erasmus, Stef, 2016. p. 20.

⁵ Ibidem, p. 16.

Părinții întâmpină dificultăți în vederea implicării active în viața școlară a copilului. Cercetările în domeniu psihologiei atestă faptul că mai greu se implică în viața școlară părinții cu venituri mici ¹. O altă viziune indică că, barierele pe care le întâmpina părinții pot fi de natură psihologică, financiară, de cultură organizațională a școlii. Aceste dificultăți sunt comune mai multor categorii de părinți.

Barierile psihologice includ: lipsa de încredere a părinților în propriile capacități cauzată de lipsa studiilor. Ei nu se percep ca fiind capabili să-i ajute pe copii în activitățile școlare. **Barierile financiare:** rezultatele studiilor arată că părinții cu venituri mici se implică mai puțin în activitățile școlare și mai rar vin la școala din cauza lipsei surselor financiare. Profesorii interpretează slaba implicare a părinților cu venituri mici ca lipsa de interes, deși cercetările arată că acești părinți doresc succesul copiilor lor.

Bariere de cultură organizațională a școlii cuprind: **atitudinea negativă a unor profesori** față de implicarea părinților cu venituri mici în activitățile școlii; percep părinții ca împiedicând activitățile școlii, nu valorizează opiniile și implicarea acestora; subaprecierea eforturilor părinților când acestea se implică; **climatul școlar:** utilizarea termenilor și un limbaj neadecvat de către profesori, care este de neînțeles de părinți și astfel ei se îndepărtează de școala; percepția diferențelor educaționale și de expertiză dintre părinți și profesori conduce la relații inegale între ei.

Interacțiunea părinților cu cadrele didactice este influențată și de *atitudini nepotrivite a părinților* față de situația școlară a copiilor:

- **atitudini agresive** referitor la școală, diminuarea autorității școlii și a cadrelor didactice;;
- **atitudini de indiferență** prin bagatelizarea școlii, însoțită de lipsa de responsabilitate în mai multe sfere vitale, desconsiderarea școlii, minimizarea învățaturii pentru perspectivele de viață;
- **atitudini de teamă și anxietate** față de situația școlară a copilului, insuflând copilului neîncredere în sine, neliniște, vulnerabilitate.

Cercetătorul științific din Rusia, И.В. Антипкина elucidează cei mai relevanți **factori**², ce se referă la implicarea părinților în instruirea și educarea copiilor și conturează trei categorii de factori, pe care îi prezentăm în Figura 1.

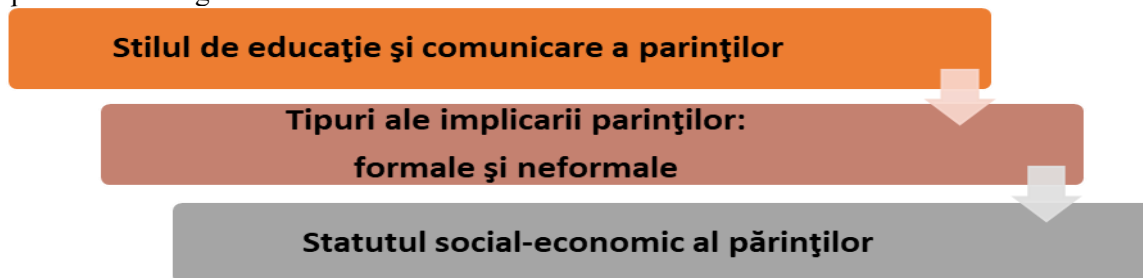


Figura 1. Factori de implicare parentală în instruirea și educarea copiilor, după И.В. Антипкина

Fundamentele științifice a implicării parentale în activitatea școlară și colaborarea cu profesorii pentru starea de bine a copilului și succesului școlar pot fi argumentate prin modelul de implicare a părinților după Harry Hornby, teoria partenerului cunoscător; teoria sferelor de influență J. Epstein, modelul Matsagouras; dar și mecanismele de implicare parentală, pe care le descriem în cele ce urmează.

1. **Modelul de implicare a părinților după Harry Hornby**³, conturează diverși factori importanți în acest context :

- **factori individuali** al părinților și al familiei (convingerile privind implicarea parentală, percepțiile părinților privind atitudinea de colaborare a școlii, deschiderea mediului școlar la implicarea lor, contextul vital, poziția socială, genul, apartenența etnică),
- **factori de interrelaționare părinte – profesor** (scopuri, viziuni diverse privind implicarea parentală; limbaj de comunicare diferit),
- factori ce denotă **particularitățile individuale ale copilului** (vârstă, aptitudini, comportament, cerințe educaționale speciale),

¹ Călineci M., Țibu S. *Părinții în școala mea*. Ghid de idei practice pentru activități cu părinții. București: UNICEF, Vanemonde, 2013, p.6.

² Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом. Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). с.109.

³ Ibidem c.107.

➤ **factori al societății** (istorie, demografie, politică, economie).

2. **Teoria partenerului cunoscător** (SUA) - în cadrul căreia programele de educație timpurie au trecut de la perceperea părintelui ca „persoană care are de învățat” la definirea acestuia drept „partener cunoscător” în cadrul colaborării¹.

3. **Teoria sferelor de influență** suprapuse, după Joyce Epstein afirmă că elevii învață mai mult atunci când părinții, educatorii și alte persoane din comunitate împărtășesc scopurile și responsabilitățile pentru învățarea elevilor și lucrează împreună, nu individual². Ariile care se suprapun sunt: familia, școala și comunitatea.

4. **Modelul Matsagouras** – implică patru tipuri de colaborare dintre părinți și profesori: pentru a explica rolurile care trebuie să le îndeplinească aceștia bazate pe: centrare pe școală, colaborare, negociere, centrare pe familie³. În implementarea acestor parteneriate apar dificultăți din cauza: diferențelor de percepție despre context și conținut dintre participanți; lipsa unei definiții clare în literatura ce înseamnă implicarea părinților; lipsa unei relații echivalente între părinți și profesori; barierele legate de implicarea părinților, precum lipsa de timp a acestora. E. Matsagouras consideră că putem înțelege mai bine relația dintre profesori și părinți prin examinarea credințelor părinților și profesorilor, despre relația dintre aceștia:

- ✓ percepția părinților asupra profesorilor; asupra propriilor roluri și responsabilități,
- ✓ implicarea în activități și ariile de cooperare cu profesorii.

Școlile au nevoie de metodologii care să asigure un cadru în care să se dezvolte relațiile școală - familie, astfel încât să se țină cont de nevoile copiilor, părinților, profesorilor și să crească participarea părinților la activitățile școlare.

5. **Mecanismele de implicare a părinților** cu rezultate pozitive pentru progresul academic al elevilor, în opinia cercetătorului științific din Moscova, И.В. Антипкина, evidențiază două modele principale: modelele de dezvoltare a deprinderilor (abilităților); modelele de dezvoltare a motivației⁴. Conform **modelului de dezvoltare a deprinderilor**, implicarea părinților îmbunătățește performanțele copiilor, deoarece părinții pot dezvolta abilități cognitive (cum ar fi citirea, numărarea etc.) sau meta subiective (planificarea, reglarea procesului de învățare). În cadrul **modelului de dezvoltare a motivației**, părinții transferă copiilor multiple resurse motivaționale (motive interne de învățare), demonstrează importanța educației, iar în timp, copiii internalizează această atitudine.

Încrederea este vitală pentru colaborare și reprezintă un predicator pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare. **Încrederea între părinți și profesori** poate fi abordată teoretic la diferite niveluri: individual, instituțional sau social. Perspectiva psihologică abordează încrederea ca trăsătură de personalitate, în timp ce perspectiva sociologică o consideră drept proprietate a societății, nu a individului. La nivel instituțional, încrederea se exprimă prin caracteristici ale organizației, cum ar fi, calitatea comunicării și cooperare .

Un rol cheie de facilitarea interacțiunii dintre acești actori educaționali le revine serviciilor de asistență psihologică din instituții educaționale sau birouri, centre psihologice. În final, propunem unele recomandări psihologice pentru facilitarea implicării parentale în viața școlară și colaborarea benefică cu cadrele didactice, în scopul dezvoltării personalității elevilor:

- Inițierea unei comunicări pro-active cu părinții, cunoașterea mai bună a părinților din partea profesorilor înseamnă mai mult decât a-i invita să se implice în viața școlară, înseamnă a depune eforturi active de interacțiune cu ei.

- Valorizarea resurselor părinților, a modului în care pot contribui la activitățile școlii, indiferent de nivelul lor educațional. Deplasarea accentului de la deficitul pe care îl are familia, la punctele forte ale acesteia.

- Recunoașterea și valorificarea experienței pe care o dețin familiile în succesul copiilor lor. Părinții pot furniza informații despre stilul de învățare a copilului, abilități de viață, identifica nevoile

¹ Muscă A., Botnariuc P., Călineci M. et. al. *Parteneriatul școală – familie - comunitate*. București: editura Universitară, IȘE, 2014. p.14.

² *Modele de implicare a părinților în educația copiilor*. Disponibil la: <https://qualform.snsr.ro/campanie-online/modele-de-implicare-a-parintilor-in-educatia-copilului> (vizitat:23.05.2019)

³ Muscă A., Botnariuc P., Călineci M. et. al. *Parteneriatul școală – familie - comunitate*. București: editura Universitară, IȘE, 2014. p.25

⁴ Аруд Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом. Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). с.109.

copiilor, modalități de a răspunde acestor nevoi.

- Implicarea cadrelor didactice în noi formări profesionale, pentru a-și îmbunătăți competențele în acest domeniu. Echiparea profesorilor cu noi abilități și strategii pentru a dezvolta o comunicare eficientă cu părinții.
- Diminuarea barierelor psihologice, dar și de cultură organizațională a școlii și optimizarea climatului școlar. Crearea condițiilor de confort psihologic în instituțiile educaționale atât pentru părinți, cât și pentru elevi ¹.
- Colaborarea cu familia ajută la obținerea unui consens în ce privește comportamentele toxice, astfel încât copiii să primească un mesaj non-contradictoriu de la școală și acasă.
- Organizarea conferințelor științifice în cadrul cărora cadrele didactice, dar și părinții susțin comunicări cu privire la educația copiilor în școală și familie.
- Stabilirea unor contacte și crearea parteneriatelor profesionale pentru a susține părinții ce au copii și adolescenții cu dificultăți.

PARTICULARITĂȚILE PREȘCOLARILOR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI ECOLOGICE

Angela DASCAL, cercetător științific
sectorul Educație Timpurie
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. *The approach of ecological education in the kindergarten presents some methodological features. The primary goal of ecological education for preschoolers is to form the basis of thought and attitude centered on promoting a natural environment conducive to life, to develop their spirit of responsibility towards the environment.*

Abordarea educației ecologice în grădiniță prezintă anumite particularități metodologice. La vârsta preșcolară, educația ecologică ține mai mult de formarea deprinderilor și trăirilor afective. Primul contact cu mediul și cu problemele sale trebuie să îmbrace la această vârstă aspecte practice și să provoace trăiri emoționale. Copiii vor fi încurajați să desfășoare activități în aer liber (grădinarit, acțiuni de îngrijire a parcurilor și spațiilor verzi, excursii în natură), „experiențe” ce pot avea funcții educative și recreative. Natura în sine oferă în orice anotimp și pe orice vreme oportunități ample de învățare și joacă. ²

Un șir de savanți susțin că educația ecologică este cel mai eficient de început din clasele primare, dar totuși, educația ecologică începută la această vârstă nu poate înlocui educația ecologică din cadrul treptei preșcolare (ele se completează, dar nici de cum nu se exclud).

Savantul rus M.A. Șargaev consideră că trebuie de început educația ecologică a copiilor încă din perioada intrauterină. Levina R. consideră că educația și instruirea ecologică poate fi începută de la 2-3 ani, atunci când vin la grădiniță. Educația ecologică este un proces educațional format din cinci elemente bazate pe concepte individuale:

- *conștientizarea* „să ajuți oamenii să devină conștienți de faptul că sunt alegeri pe care ei le pot face în calitate de consumatori, dar aceste alegeri pot avea multiple implicații asupra mediului înconjurător”;
- *cunoștințele* „ajută la înțelegerea interrelațiilor din lumea vie, astfel încât oamenii să înțeleagă cum interacționează cu mediul, ce probleme pot apărea precum și cum pot fi acestea rezolvate”;
- *atitudinile* „tendințe consistente de selectare preferențială a unor alternative de răspuns în situații specifice, pornind de la valori sau caracteristici personale stabile”;
- *aptitudinile* „abilități, talentele și aptitudini - cu caracter individual “eficiență și competențe în efectuarea sau rezolvarea cu succes a unor sarcini sau activități specifice”.
- *implicarea* „încurajează copiii să-și aplice cunoștințele dobândite, să participe activ la luarea deciziilor, să-și susțină propria opinie”. Acest proces poate duce la schimbarea comportamentului individual și creșterea încrederii de sine.

¹ Batog M. Părinții - parteneri activi ai procesului de învățare: considerații psihologice. În: *Ziarul Univers Pedagogic Pro*, nr.18-19 (666-667), 23 mai, 2019. p.3.

¹ BENEDEK-SÂRBU A. Îndrumar pentru educația ecologică în grădinițe. Sibiu, 2016.

Savanții susțin, că metodologia educației ecologice în instituția preșcolară diferă de cea din școala primară și gimnaziu, deoarece preșcolarii au un șir de particularități de vîrstă specifice, dar utilizate corect pot fi eficiente în realizarea educației ecologice.

Tabela 1.1. *Particularitățile preșcolarilor din perspectiva educației ecologice*¹

Sesizarea globală a naturii	La această vîrstă copilul nu se separă pe sine însăși de mediul înconjurător. El nu știe ce îi aparține lui și ce nu. Pentru el natura e ceva “foarte departe”. Această particularitate cu vîrsta se pierde, dar este deosebit de important de a o utiliza în scopul educației și instruirii ecologice.
Animismul (Dereabo, Iasvin).	Animism – procesul, cînd obiectele neînsuflețite de natură sunt percepute de către copii ca ființe vii. Pentru prima dată acest fenomen a fost demonstrat de psihologul elvețian J. Piaget. Acest proces de asemenea trebuie de luat în considerație de către educatori, metodiști în realizarea educației ecologice a preșcolarilor.
Egocentrismul (J. Piaget)	Omul, copilul este centrul întregii lumi. Toate obiectele din natură există pentru a ne fi nouă bine.
Percepția emoțională a mijloacelor ilustrative viu colorate	La copiii de vîrstă preșcolară predomină percepția ilustrativ emoțională a naturii. Pînă la 8 ani la copii predomină activitățile conduse de emisfera dreaptă. Copilul percepe, gîndește prin imagini, chipuri, la concret. La 8-10 ani începe să se dezvolte gîndirea abstractă. De aceea, educatorii, în procesul de educație ecologică a preșcolarilor, trebuie să utilizeze cît mai multe materiale didactice, imagini, viu colorate.

Particularitățile educației ecologice reies din însăși definiția conceptului și anume:

- copilul trebuie să conștientizeze și să-și asume responsabilități în ceea ce privește mediul în care trăiește;
- trebuie să ofere tinerilor posibilitatea să-și exprime liber ideile personale și să ia atitudine atunci când e cazul;
- înțelegerea problemelor de mediu nu se rezolvă de la sine, pentru a percepe mediul la adevărata valoare, copiii trebuie să vină în contact cu natura, iar educația pentru protecția mediului să fie privită ca un mod de viață”.²

Scopul esențial al educației ecologice la preșcolari este de a le forma bazele unei gîndiri și atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieții, de a le dezvolta spiritul de responsabilitate față de mediu. La copiii de vîrstă preșcolară educația ecologică se poate de realizat mai mult la nivelul formării *deprinderilor* și al *trăirilor afective*, decît a cunoștințelor. Ori de cîte ori este posibil, trebuie de pus copilul în situația de a acționa, a reacționa, de a manifesta atitudini. Copiii trebuie încurajați să ia parte la activități la aer liber: grădinarit, excursii în natură, acțiuni de salubritate.

Realizînd Analiza SWOT a procesului de educație ecologică la vîrsta preșcolară obținem următoarele:

Tabelul 1.2. *Analiza SWOT a educației ecologice*

PUNCTE TARI:	PUNCTE SLABE:
1. <i>Particularitățile de vîrstă ale copiilor:</i> curiozitate epistemică, dorința de a imita adultul, dorința de a cerceta, de a cunoaște mediul prin intermediul propriilor simțuri-activități, sentimente; gîndire logică în formare; se pun bazele personalității, dorința de a realiza ceva bun, pentru a fi lăudat, etc.	1. Pregătirea insuficientă a cadrelor didactice poate duce la predarea unor noțiuni greșite sau la exagerări 2. Baza materială insuficientă și neadecvată abordării educației ecologice 3. Lipsa continuității în relația grădiniță-

¹ GLAVA A., CHIȘ O. Piramida cunoașterii. Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar. Pitești: Editura Diamant, 2014, p. 34-134

² Programul de Cooperare Transfrontalieră Ungaria-România. Educația ecologică. Raport de cercetare. Cluj Napoca. 2010

<p>2. Răspunde nevoilor copilului de cunoaștere concretă. 3. Răspunde la întrebările copiilor. 4. Pune copilul în contact direct cu mediul 5. Transformă comportamentul copilului dintr-un egocentrist într-un altruist. 6. Sprijină cunoașterea consecințelor propriilor fapte, ale colegilor și chiar a adulților. 7. Contribuie la formarea unor atitudini de protecție – ocrotire - atenție față de tot ceea ce se află în jurul copilului, precum și la apariția unui comportament civilizat în relațiile interumane.</p>	<p>școală-mediu social de preocupare pentru formarea la copil a unei atitudini ecologiste.</p>
Oportunități:	Riscuri
<p>1. Prin educația ecologică copiii ajung să iubească și să manifeste dorința de a ocroti natura. 2. Prin educația ecologică copiii sunt obișnuiți să privească mediul în totalitate și nu fragmentar. 3. Prin educația ecologică copiii învață că există metode și mijloace de reciclare și refolosire a materialelor considerate deșeuri- 4. Prin educația ecologică copiii învață să transpună atitudini ecologiste în relațiile sociale.</p>	<p>1. Curiozitatea și dorința de a experimenta pot împinge copilul la continuarea unor experimente acasă, nesupravegheat. 2. Excesul de zel al cadrelor didactice poate duce predarea unui volum prea mare de cunoștințe, neadaptată la nivelul de înțelegere a preșcolariilor.</p>

Propunem spre analiză corelarea unităților de competență din *Curriculumul pentru educație timpurie* cu indicatorii din *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva educației ecologice* la preșcolarii de 5-7 ani.¹

Tabela 1.3. Structura CET la dimensiunea Educației pentru mediu

3. Competența specifică <i>Adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta</i>	
Unități de competențe	Indicatorii din SÎDC
<p>3.1. Distingerea și descrierea condițiilor specifice vieții umane. 3.2. Identificarea și argumentarea rolului omului în menținerea unui mediu ecologic. 3.3. Participarea activă la îngrijirea și protecția mediului înconjurător. 3.4. Explicarea, prin cuvinte proprii, a rolului plantelor, animalelor, fenomenelor naturii în mediul înconjurător.</p>	<p style="text-align: center;">DC</p> <p>700. Descrie schimbările care se produc odată cu dezvoltarea corpurilor vii (plante, animale, om). 701. Identifică condițiile specifice vieții umane și semnificația lor (mediul fizic/cultural/social). 702. Participă la îngrijirea și protecția mediului, reciclarea materialelor. 703. Identifică rolul omului în protecția mediului înconjurător.</p> <p style="text-align: center;">DFFS</p> <p>105. Răspunde la diverse semnale de natură diferită (culoare, sunet, simboluri grafice). 165. Respectă regulile de comportament sigur în natură (nu atinge animalele, insectele, ciupercile, plantele necunoscute etc.). 86. Modelează obiecte de diferite forme, respectând structura proporțională. 166. Identifică pagubele provocate de calamitățile naturale asupra sănătății.</p> <p style="text-align: center;">DPSE</p> <p>271. Adresează întrebări adultului în cheia subiectului discutat. 282. Interacționează, din proprie inițiativă, cu copii apropiați ca vârstă, în diferite contexte. 283. Cere și oferă ajutor altor copii.</p>

¹ PAVLENCO M., MOCANU L., CLICHICI V., DASCAL A. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019, 87-96 p.

284. Propune, dar și urmează regulile jocului stabilite cu prietenul de joacă.

DLC

432. Descrie obiecte, ființe, recurgând la gradele de comparație ale adjectivului („frumoasă”, „mai frumoasă”, „cea mai frumoasă”).

473. Își exprimă o idee prin mai multe modalități.

474. Descrie o imagine, un tablou.

509. Creează, în baza imaginilor, noi povești, povestiri.

528. Identifică mesaje scrise sub formă de semn, simboluri, imagini.

476. Caracterizează și apreciază comportamentul personajelor din textele literare

Observăm că autorii de *Curriculumul la educație timpurie* la domeniul de activitate *Științe și tehnologii* au ținut cont de aspectul ecologic al dimensiunii Educației pentru mediu, astfel elaborând o competență specifică vizată doar educației ecologice. Astfel, și în *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* găsim mulți indicatori ce vizează educație ecologică.¹

Preșcolarii asimilează mai mult și cu plăcere atunci când participă efectiv la construirea cunoașterii proprii, fiind implicați activ, decât atunci când sunt simpli receptori de informații. Cunoștințele sunt transferabile și în alte contexte decât cele în care au fost însușite.

În succesiunea vârstelor umane, această perioadă se desfășoară între 3-6/7 ani și intră ca notificație în „cei 7 ani de-acasă”. Mulți psihologi consideră această perioadă ca fiind dominatoare pentru întreaga viață psihică ulterioară, deoarece dezvoltarea inteligenței și conștiinței copilului, în această perioadă, sunt restrânse și atunci psihicul este axat pe achiziții de experiență din aria de trăire a copilului.

IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE PRIN STIMULAREA CREATIVITĂȚII

PARENTS' INVOLVEMENT IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH CREATIVITY STIMULATION

Emilia FURDUI, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract. *This paper analyzes the role of lifelong learning, focusing on and promoting the phenomenon of creativity in people with special educational needs of different ages, through parents' involvement, in order to improve their knowledge, abilities and competences, from a personal, civic, psychosocial perspective and their insertion on the labor market. At the same time, the paper combines information that proves the existence of the mutual link between creativity and personal development of children with disabilities, examining their ways of interacting with others and the correlation to individual-psychological and professional formations.*

The significance of the mentioned conceptual and methodological materials is stipulated by law, with importance attributed to them by different documents within national and international educational policies, being a topic more actively addressed in the literature and various scientific researches in the field of education.

In this context, the European Disability Strategy 2010-2020, the National Strategy "Education - 2020" (2014), the Education Code of the Republic of Moldova (2014), the Program of Activity of the Government of the Republic of Moldova "European Integration: Freedom, Democracy, Welfare" (2009-2013) etc. highlight the importance of extending psychological assistance mechanisms to the responsibility of parents of children with special educational needs and their full involvement in the process of developing creativity through the concept of lifelong learning.

¹ PAVLENCO M., MOCANU L., CLICHICI V., DUMINICĂ S., Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Chișinău: Lyceum, 2019, 92p.

Key words: *lifelong learning, children with special educational needs, parents' involvement, creative attitudes, psychological approach, flexibility, originality*

Lucrarea de față analizează rolul *învățării pe tot parcursul vieții*, cu accent pe fenomenul și promovarea *creativității* persoanelor cu cerințe educative speciale de diferite vârste, prin *implicarea părinților*, în vederea îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și competențelor, din perspectivă personală, civică, psiho-socială și a inserției pe piața muncii.

Totodată, lucrarea îmbină informații care, dovedesc atât existența legăturii reciproce dintre creativitate și dezvoltarea personală a copiilor cu dizabilități, cât și modalitatea de a interacționa cu cei din jur, coraportarea la formațiunile individual-psihologice și profesionale.

Importanța materialelor conceptual-metodologice menționate, sunt prevăzute prin lege, fiind puse în valoare de diferite documente de politici educaționale naționale și internaționale fiind un subiect tot mai activ abordat în literatura de specialitate și diverse cercetări științifice în domeniul educației.

În acest context, *Strategia Europeană privind Dizabilitatea 2010-2020, Strategia națională „Educația – 2020”* (2014), *Codul Educației al Republicii Moldova* (2014)¹, Programul de activitate a Guvernului Republicii Moldova *„Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare”* (2009-2013)² etc., evidențiază importanța extinderii unor mecanisme de asistență psihologică privind responsabilitatea părinților copiilor cu cerințe educative speciale și implicarea lor la maximum în procesul dezvoltării creativității prin prisma *învățării pe tot parcursul vieții*³.

Psihopedagogia modernă, centrată pe copil se bazează pe convingerea că familia este principalul educator și cu cel mai mare potențial de modelare și responsabilitate pentru reușita *învățării lor pe tot parcursul vieții*. Ca și în cazul copiilor tipici părinții celor cu deficiențe sunt foarte diferite iar posibilitățile lor de a oferi sprijini sunt extrem de diverse. Fiecare familie are potențialul și nevoile sale unice, care trebuie valorizate corespunzător de către școală, cadre didactice, specialiști în domeniu. Este important să se plece de la premisa că părinții sunt cei mai importanți „profesori” din viața copiilor cu dizabilități.

Cert este faptul, că fiecare familie își are parcursul său de dezvoltare, propriul mod de a reacționa la situația copilului și de a o accepta sau nu, sub presiunea mai multor factori personali, familiari, sociali, psihologici, de anturaj etc.

După cum menționează autorul *C. Sas*, dificultățile cu care se vor confrunta aceste familii sunt asemănătoare. Diferența constă în faptul, că statutul de părinte al unui copil cu nevoi speciale se constituie având o dinamică specifică. Orientările valorice, montajele motivaționale și atitudinile acestui părinte suferă schimbări, care tranzitează și dezvoltarea personalității copilului. Cunoașterea acestor aspecte ar permite sprijinirea creșterii armonioase a copiilor, cu dizabilități, care sunt reflecția directă a atitudinilor și a competențelor celor implicați în educarea și învățarea lor – părinții.

Cercetătorii psihologi, sociologi încearcă să evidențieze clar și cuantificabil, care ar fi aportul și influența implicării părinților în pregătirea pentru învățarea pe tot parcursul vieții a copiilor/elevilor cu dizabilități prin stimularea creativității.

În meta-analiza realizată de către *psihologul american Julian Jaynes* (2007), implicarea părinților în procesul psiho-educational este definită ca *”participare efectivă și suport esențial copilului/elevului pe tot parcursul vieții”*.

În acest sens, *Jaynes* prezintă mai mulți indicatori ai implicării părinților în educație: *implicarea generală, specifică, activă, participarea, comunicarea, motivarea etc.*

Există câteva posibile motive pentru care implicarea parentală în procesul *învățării* prin intermediul creativității este un bun predictor în ciclul primar, deoarece copiii sunt mai influențați de valorile părinților.

Filozoful american *John Dewey* evidențiază importanța proverbului: *„Spune-mi și o să uit. Arată-mi și poate n-o să-mi amintesc. Implică-mă și o să înțeleg.”* Aceste particularități se referă în mare parte la faptul că lecția cea mai grea pe care un copil cu nevoi speciale o are de învățat este lecția vieții. Dacă nu reușește la această lecție, nu există știință care s-o înlocuiască. Părinții sunt cei dintâi dascăli ai copilului lor pentru că ei îl cunosc cel mai bine, interacționează și comunică în permanență, recunosc și

¹ Codul Educației al Republicii Moldova, din 24.10.2014.

² Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, din 21.11.2014.

³ Programul de activitate a Guvernului Republicii Moldova „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare” (2009-2013).

valorizează chiar și cele mai mici progrese înregistrate de el, sporind, astfel, motivația acestuia ¹.

În SUA, promovarea implicării părinților în pregătirea pentru învățare a copiilor cu CES se face prin programe specifice centrate pe anumite strategii care respectă cultura comunității și abilitățile părinților de a contribui la educația propriilor copii.

Conform modelului lui *J. Epstein* (2003) au fost identificați mai mulți factori în funcție de care poate fi analizată implicarea părinților în învățarea și educația copiilor: mentoratul, centre ale părinților, programe de voluntariat, posibilitatea de a învăța acasă, în funcție de deficiență, parteneriate părinți-cadre didactice-comunitate, programe de tutorat etc.

Modelul este derivat din politicile de sănătate publică, centrate pe trei paliere: *prevenire primară, secundară și terțiară*.

Deforges (2007) sugerează că implicarea părinților are efecte primare indirecte asupra imaginii de sine a copilului, stimulează, anumite atitudini, valori, aspirații, care pot funcționa ca aspecte pro-sociale și pro-învățare ².

Profesor, cercetător la *Stanford* și autor al cărții „*Mentalitatea învingătorului – o nouă psihologie a succesului*”, *Carol Dweck* e de părere că copiii cu nevoi speciale din cauză că se simt izolați, este prezent factorul inferiorității, se tem de eșec - au mai puține șanse să fie creativi. Atunci când copilul tău este dezamăgit că a dat greș, spune-i ceva de genul: „*Ce ai putea face ca să schimbi rezultatul?*” sau „*Ce-ar fi să încerci din nou?*”. Spune-i că din greșeli va învăța. Asigură-i un climat relațional încurajator!³

În acest context, cel mai bun lucru pe care îl pot face părinții este să-i învețe pe copiii lor să-și iubească provocările, să fie intrigați de greșeli, să se bucure de efort și să continue să învețe. Astfel, ei nu vor deveni sclavi ai laudelor, ci vor avea o cale de-a lungul vieții pentru a-și dezvolta încrederea în ei înșiși⁴.

Psihopedagogia specială se bazează pe convingerea că părintele este primul educator cu cel mai mare potențial, cu dreptul și obligația de a participa la procesele de învățare ale copiilor cu dizabilități, deoarece lor le revine responsabilitatea majoră pentru aceștia pe tot parcursul vieții. În acest sens, se implică respectarea anumitor cerințe psihosociale: să contribuie la dezvoltarea intereselor, a perseverenței, responsabilității, dezvoltarea sentimentului datoriei, ceea ce ar genera dezvoltarea atenției, gândirii creative.

O altă particularitate de vârstă care necesită competență din partea părinților este dezvoltarea imaginii de sine a copilului sub cele trei aspecte ale acesteia: *eu-l fizic, eu-l spiritual și cel psiho-social*. Datorită dezvoltării imaginii de sine, copilul ajunge să conștientizeze asemănarea sa cu membrii familiei din care face parte, dar să observe și existența unor deosebiri.

Un studiu realizat de către *Centrul de Resurse și Asistență Psiho-educatională din București (CMBAP)* cu privire la nivelul implicării și sprijinul real al părinților în procesul de învățare a elevilor cu CES prin stimularea creativității demonstrează că: 21,57% dintre părinți consideră că se implică în mare măsură; în timp ce 43,98% dintre aceștia apreciază că se implică într-o măsură scăzută în activitatea de învățare a copilului. În același timp, circa 35,0% părinți cred că nu este necesar aportul lor pentru că, școala ar trebui să facă acest lucru ⁵.

În vederea asimilării conținuturilor și catalizării demersului de influență pozitivă care contribuie la pregătirea pentru învățare prin augmentarea creativității copiilor cu CES, implicarea părinților este una fundamentală.

În acest sens, *Ana Stoica-Constantin*, identifica câteva reguli care conduc la stimularea creativității la copil prin implicarea părinților:

- Acțiunile părinților trebuie îndreptate spre înlăturarea atitudinilor care blochează manifestările creative și care la rândul său pot inhiba potențialul creativ al copilului.
- Abilitatea părinților de a contribui la dezvoltarea unui climat încurajator, stimulat, în care copilul să-și poată pune în valoare eventualele capacități creative.
- *Libertatea* - care presupune evitarea comportamentului autoritar, a excesului de protecție prin crearea unei stări de teamă și insecuritate a copilului în condițiile în care acesta își, manifestă curiozitatea.
- *Valori, nu reguli* – oferirea asistenței psihologice prin utilizarea unor principii individuale pe

¹ <https://suntparinte.md/opt-strategii-de-invatare-pentru-copiii-de-clasa-i/> (vizitat la 13.05.2019).

² Învățarea pe tot parcursul vieții. onismbn.ro/sinoiupem/assets/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii.pdf. (vizitat la 16.02.2019).

³ Furdui E. Creativitatea – resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități. Ghid metodologic. Chișinău, IȘE („Tipogr. Centrală”), 2018.

⁴ O nouă psihologie a succesului de Carol Dweck, <https://florinosoga.ro/.../mentalitatea-invigatorului-o-noua-...> (vizitat la 03.05.2019).

⁵ Studiu privind motivația în învățare – CMBRA. www.cmbrae.ro/2017/wp-content/.../download.php?id=64 vizitat la 05.03.2019.

care copilul le învață prin imitație nu prin impunerea anumitor reguli.

- *Respectul* – modalitate, care va induce subiectului o stare de valorizare a propriei persoane.
- *Evaluarea* – constă în stabilirea unor criterii comparative cu evoluția copiilor, orientate în direcția evidențierii aspectelor pozitive și a progreselor înregistrate de fiecare persoană în parte.
- *Atitudini* - evitarea unor comportamente compromițătoare ale părinților față de copil care poate perturba imaginea de sine și diminua demnitatea acestuia.
- *Joaca* – este o necesitate și pilonul progresului în asigurarea procesului de învățare pentru copil. Așadar, părinții nu vor impune reguli proprii ci vor negocia regulile.
- *Jucăriile* - cele mai apreciate de copiii cu dizabilități, care permit folosirea imaginației, oferă posibilități multiple de asamblare sau construcție, manifestând creativitate, implicare, flexibilitate.
- *Evitarea presiunilor sau conformismul* – valorizarea și aprecierea copilului, fără ca acest lucru să devină un scop în sine pentru copil sau părinte.
- *Recompensele* - sunt absolut necesare și au ca scop dezvoltarea motivației, interesului, promovarea succesului.
- *Deprinderile creative* - țin de susținerea și încurajarea copilului de către părinți în realizarea unui lucru obișnuit prin utilizarea diverselor metode și procedee accesibile.
- *Deciziile* - de regulă copiii se supun deciziilor luate de părinți. Este important ca și copiii să fie încurajați să ia decizii, iar părinții să le respecte.
- *Țineți cont că greșelile copiilor sunt bune*¹.

Reieșind din studiul teoretic realizat s-a stabilit că, deși implicarea părinților în pregătirea copiilor pentru învățare este unul dintre scopurile legii educației naționale și internaționale, în realitate participarea acestora este mult mai mică decât ar fi de dorit.

În acest sens, cadrele didactice manifestă un amalgam de atitudini pozitive și negative, minimalizând rolul implicării familiei în situații de învățare. Însă pentru a îndeplini acest obiectiv pregătirea cadrelor didactice nu este suficientă. Aceștia au nevoie de noi competențe pentru a interacționa mai eficient cu părinții copiilor cu dizabilități.

Adaptarea unor programe care materializează interacțiunea echilibrată între interesele și necesitățile copiilor cu CES ale părinților și ale cadrelor didactice, ar putea cuprinde următoarele arii: implicarea generală a părinților în situații de învățare prin dezvoltarea creativității, cu accent pe avantaje, bariere, cunoștințe, abilități, atitudini; sprijin acordat familiilor de către școală; familiile ca agenți ai schimbării – implicare în procesul de luare a deciziilor, dezvoltare de politici, curricula și programe, formarea părinților, etc.

În cazul Republicii Moldova, părinții posedă anumite reprezentări și sunt, în general, interesați de implicarea lor în pregătirea pentru învățare a copiilor, dar adoptă o atitudine pasivă, nu din dezinteres, ci s-ar părea că nu-și dau de la început seama că e nevoie să se implice în activitatea școlii, de parcă ar aștepta un semnal, o invitație.

Motivele care justifică implicarea părinților în educația și învățarea copiilor lor reprezintă:

- un drept și o responsabilitate fundamentală recunoscute, atât la nivel național cât și internațional;
- datoria de a participa în mod autonom și responsabil după propriile posibilități și competențe;
- obligația juridică din partea instituțiilor școlare de a permite implicarea părinților să-și exercite dreptul de participare în procesul de studii;
- ocazii pentru părinți ca să-și asume *leadership-ul* în realizarea unor activități de învățare raportate la particularitățile elevilor cu CES².

Un rol deosebit în acest sens, revine implementării conceptului „*Școlii prietenoase copilului*”, care vizează: recunoașterea rolului părinților și a cadrelor didactice ca contribuabili ai dezvoltării valorilor europene; extinderea componentelor de instruire inițială și continuă a personalului didactic ce țin de pregătirea pentru învățare a copiilor cu dizabilități cu accent pe fenomenul creativității; comunicarea cu părinții și copiii; dezvoltarea unor mecanisme de asistență psihologică a părinților și cadrelor didactice privind implicarea în procesul de învățare a persoanelor aflate în dificultate³.

¹ Familia factor stimulator al potențialului creativ al copilului, www.asociatia-profesorilor.ro/familia-factor-stimulator-al-po.. (vizitat la 07.05.2019)

² Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, din 21.11.2014.

³ Cara A., Aspecte privind implementarea conceptului „Școlii prietenoase copilului” în Republica Moldova: retrospectivă,

Concluzii

Obținerea unei competențe și eficiențe sporite în pregătirea pentru învățarea pe tot parcursul vieții a copiilor cu CES prin intermediul creativității, constă în asistența psihologică parentală, care se referă la sprijinul, ajutorul și îndrumarea acordate părinților, în a găsi soluții acceptabile pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă copiii în procesul psiho-educational.

Scopurile asistenței psihologice parentale sunt diferențiate în funcție de situația concretă, de particularitățile de vârstă, specificul dificultăților copiilor.

Pentru soluționarea scopurilor fundamentale, asistența psihologică se focalizează pe îndrumarea părinților pentru a-i învăța: să accepte copiii așa cum sunt; să conștientizeze capacitățile, potențialul și limitele lor; să fie optimiști și să gândească pozitiv; să creadă în posibilitatea schimbării; să-și exprime opțiunile și să ia decizii privind educația, comunicarea/relaționarea cu copiii; să contribuie la dezvoltarea personalității copilului prin stimularea creativității; să se învețe a ghida copiii în orientarea profesională, evoluția în cariera lor școlară.

Astfel, succesul acestor performanțe educative intersectându-se cu segmentele motivației vor produce efectul necesar procesului dezvoltării personale a copilului cu CES.

EDUCAȚIA PENTRU ȘI PRIN VALORI A PERSONALITĂȚILOR ÎN DEVENIRE

Ana CIOBANU, doctorand, profesor de limbi străine
IP Gimnaziul-Grădiniță ”Vladimir Curbet”

Abstract. *The value priorities that we are pursuing in the course of life define us as a personality, thus educating adolescents through values, form the awareness of the fact that any value exists in and through man, thereby forming me as a personalities of becoming. The purpose of forming a human personality is mainly achieved by assimilating human values in the education process. This process of assimilation of values takes place through the axiological personality ontogenesis.*

From birth every being finds in the social environment the totality of spiritual values that are expected to be assimilated. Unlike other values, morality is the most important element of culture, conscience, and moral behavior. These values are, in fact, the quantitative and qualitative measure of the moral, spiritual, emotional and human consciousness transformation that emerged in the educational plan by using methods of means processes or by combining them into a single system.

The human being humanizes and acquires the specific face not only through the processes of growth and maturation but through culture and socialization. Human being is associated with the assimilation and creation of the culture of acceptance and assimilation of values.

It is necessary to delimit the process of generating values versus the acquisition. Values have resulted in time and derive from concrete situations of life social experiences that become desirable for the following actions and relationships and are not the product of the mind or activity of the individual.

Cuvinte cheie: *valoare, educație, personalitate.*

Prioritățile valorice pe care le urmăm pe parcursul vieții ne definesc ca personalitate, astfel educarea copiilor și a adolescenților prin prisma valorilor formează conștientizarea faptului că orice valoare există în și prin om, formând astfel eu-l axiologic al personalităților în devenire.

Scopul formării unei personalități umane este în principal realizat prin asimilarea valorilor general umane în procesul de educație. Acest proces de asimilare a valorilor își face loc prin ontogeneza axiologică a personalității și este realizată treptat și ascendent. De la naștere orice ființă găsește în mediul social totalitatea valorilor spirituale, care sunt așteptate spre a fi asimilate, iar odată însușite ele ne călăuzesc în viața de zi cu zi ca un reflex condiționat, îmbogățindu-se cu altele noi, sau dezvoltându-le pe cele existente.

Spre deosebire de alte valori, valorile morale sunt cel mai important element al culturii, conștiinței și comportamentului moral, care de regulă își au începuturile în copilărie prin cei ”șapte ani de acasă” și sunt dezvoltate prin educarea bunelor maniere la diferite trepte ale dezvoltării umane din

copilărie până la maturitate.

Aceste valori sunt, de fapt, măsura cantitativă și calitativă a transformării morale, spirituale, emoționale și a conștiinței umane care au apărut în planul educațional prin utilizarea unor procese, metode, mijloace sau prin combinarea lor într-un singur sistem. Astfel educarea prin valori a viitorilor cetățeni face în mod general școala și în mod particular părinții demni de stimă.

Termenul de valoare este de origine latină: valor, valere – a fi bun purtător; a valora. Sens comun: calitate a lucrărilor, a persoanelor, a conduitei, pe care conformitatea lor cu o normă sau proximitatea unui ideal le face în mod particular demne de stimă [p.539]¹.

În literatura de specialitate există diferite interpretări ale valorii. În axiologia românească aflăm trei modalități de a explica valoarea:

a) *cultural-antropologică*, în sensul că valoarea este un act social, care apare în relația dintre om și cunoașterea mediului social, dintre om și procesul de făurire a istoriei;

b) *cultural-fiziologică*, în sensul că valoarea este o relație funcțională între un obiect dorit și apreciat și un subiect care dorește acest obiect și-l apreciază;

c) *cultural-psihiologică*, în sensul că valoarea reprezintă o trăire umană, o exigență de conștiință care se exprimă ca posibilitate de satisfacere a unor năzuințe adânc încrustate în însuși fondul natural al existenței omenești.

În dicționarul de psihologie valoarea este definită ca :”interes manifestat față de un obiect, stima arătată unei persoane”.

Se disting diverse valori: biologice (sănătate), economice (drept), morale (onoare), religioase (sacru), estetice (frumos) etc. ²

Dobândirea valorilor pe parcursul maturizării are loc diferit de la o persoană la alta, fiindcă mediul de proveniență a fiecărui individ diferă și influențează considerabil asupra formării personalității în devenire.

Valorile care necesită a fi asimilate de către personalitățile în devenire includ în sine cunoștințele, credințele, normele moral-etice atitudinile, toate acestea se materializează în astfel de valori ca: artă, relații interpersonale, educație, etc. În procesul dezvoltării civilizației umane atât valorile spirituale cât și cele materiale au fost și sunt supuse transformărilor, uneori benefice, care contribuie la îmbunătățirea condiției umane, alteori invers.

În categoria valorilor morale pot fi înscrise numeroase calități umane printre cele mai semnificative sunt: onestitatea, toleranța, bunătatea, omenia, corectitudinea, dreptatea, adevărul, egalitatea, datoria, respectul, altruismul, patriotismul, responsabilitatea, aproape toate valorile despre care vorbim au o natură general umană și un caracter național.(3, p.270)³, care odată promovate ”vor da naștere” unei generații de personalități de valoare.

Dezvoltarea culturii izvorăște din faptul că atunci când un grup de oameni trăiesc împreună o perioadă mai lungă tind să împărtășească aceleași valori și opinii cu privire la ceea ce este bine sau rău, adecvat sau inapropiat, etc.(1, p.57)⁴

Deci orice om este capabil să-și modifice comportamentul, starea sau chiar viața în dependență de anturajul și valorile educate.

Cu toate că epoca expansiunii economice a promovat individualismul și goana după lucruri materiale, societatea contemporană a reușit să păstreze importanța valorilor culturale și tradiției. Profesorii sunt cei care au transmis din generație în generație tot ce este mai frumos și demn de urmat, iar activitatea dezinteresată, altruismul prevalarea valorilor spirituale deasupra celor materiale, dreptatea socială au fost susținute prin modele și fapte. (2, p.431)⁵

Ființa umană se umanizează își dobândește chipul specific nu atât prin procesele de creștere și maturizare dar și prin culturalizare și socializare. Devenirea umanului se însoțește de asimilarea și crearea

¹ Clement, E., ș.a. *Filosofia de la A-Z*, Dicționar enciclopedic de filosofie. București: All. 2000.

² Silammy, N. *Dicționar de psihologie*. Editura univers enciclopedic, București 2000 347 p. ISBN 978-9243-25-8

³ Luchian Teodosia., *Factori de personalitate care influențează receptarea și asimilarea valorilor*. Cahul 285 p. în Conferința științifică de totalizare a activităților de cercetare. Vol I 12-13 mai 2011 IBSN 978-9975-914-57-4

⁴ Irina Todos., *Caracteristica culturii*. Republica Moldova prin prisma diferențelor culturale propuse de Geert Hofstede, Cahul 2011 156 p. în Conferința științifică de totalizare a activităților de cercetare. Vol II 12-13 mai 2011 IBSN 978-9975-914-58-1

⁵ Gonța Iulia., *Reflecții asupra rolului pedagogului*. Chișinău 2010 vol.I 564 p. în Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conferința științifică internațională Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă la 70 de ani IBSN 978-9975-46-063-7

culturii de receptare și asimilare a valorilor.

Rolul primordial al activității educaționale constă în formarea personalității umane, deci este o activitate de cultivare a caracterului uman. Oricine devine o personalitate în cadrul unui spațiu geografic delimitat: casă părintească, curte, localitate, țară, planetă, iar activitatea de cultivare a personalității se realizează treptat.

Valorile puse în circuitul educațional nu sunt abstracte, ci sunt obiectivate în formă de idei, scopuri, concepte, atitudini, competențe, care fac posibilă formarea și perfecționarea unui cadru existențial concret, a unei ființe umane concrete.

O clasificare a valorilor în raport cu educația este posibilă și necesară, însă nu atât pe criteriul importanței valorilor cât, mai ales, pe criterii psihopedagogice, care fac posibilă o educație axiologică corectă, fiindcă ”Educația nu schimbă lumea, ea schimbă persoanele ce vor schimba lumea”

După părerea psihologului roman P. Popescu-Neveanu personalitatea este subiectul uman privit în cele trei ipostaze ale sale:

- *Subiect pragmatic al acțiunii* (homo faber) cel ce transformă lumea și tinde să o stăpânească.
- *Subiect epistemic al cunoașterii* (homo sapiens-sapientissimus) cel ce ajunge la conștiința de sine și de lume întrucât beneficiază de cunoștințe și participă la procesul gigantic și nelimitat de cunoaștere realizat de omenire.
- *Subiect axiologic*- purtător și generator al valorilor (homovalens) acea ființă care fără a se rupe de natură a depășit-o totuși pe aceasta și a intrat sub imperiul culturii, deci a valorilor adevărului binelui și frumosului, călăuzindu-se după semnificații, credințe și idealuri conferind un sens superior propriei vieți.¹

Este necesar de a delimita procesul de generare a valorilor față de cel de achiziție. Valorile au rezultat în timp și se deduc din situații concrete de viață experiențe sociale care devin dezirabile pentru următoarele acțiuni și relații și nu reprezintă produsul minții sau al activității individului, aceste situații pot interveni în cadrul familiei care este cea mai scumpă eternă și sacră valoare dar și în cadrul societății.

C. Cucuș atribuie un rol important valorilor în constituirea identității individului afirmând că acestea fortifică interioritatea îl direcționează pe individ spre cucerirea unei lumi veritabile întemeiată pe autonomia morală.²

Spre deosebire de alte valori (sociale, estetice, culturale etc.) valorile morale fiind componente ale profilului moral al personalității și element fundamental al culturii și conștiinței morale, reflectă anumite cerințe și exigențe generale și fundamentale care se impun comportamentului uman în virtutea celor pe care le implică idealul moral.

Structurarea propriului sistem de valori își are începutul în adolescență, când valorile sunt trecute prin filtrul propriei gândiri și experiențe.

”Educația pentru și prin valori este o educație pentru autonomie și independența individului, pentru manifestarea sa liberă”. Educația în sine se realizează în scopul transmiterii unor valori și se poate realiza doar prin valori. Acestea însă diferă în funcție de arealul cultural de referință.³

Personalitatea în devenire nu se află în fața unei singure valori, ci a unei adevărate lumi a valorilor, constituită din multitudinea experiențelor personale și istorice. Unele valori au o valabilitate general umană precum adevărul, binele, frumosul, sacrul, altele pot fi determinate de condiții sociale, este ca o lume deschisă ce se reînnoiește, valorile alternându-se una pe alta.

Din cele expuse mai sus putem conchide că educația se poate realiza eficient atunci când familia, școala și comunitatea colaborează. Primii cunosc particularitățile de vârstă, de personalitate, pot aplica tehnologii adecvate educaționale, iar ceilalți le pot consolida prin exemplul propriu și prin dăruire.

Educația pentru și prin valori a personalităților în devenire nu poate fi realizată doar în timpul orelor de la școală sau în familie, ci și în cadrul societății, totuși educația în spiritul valorilor, spiritualității, creștinismului, adevărului, onestității, toleranței, bunătății, umanismului, dreptății, egalității, datoriei, respectului, stimei, echității, altruismului, patriotismului, responsabilității, bunăvoienței etc., fac dintr-un individ o personalitate.

¹ Popescu-Neveanu P., coord. Psihologie. Editura didactică și pedagogică R. A. București 1998 222 p. ISBN 973-30-3687-0

² Cucuș C. Pedagogie., Editura polirom Iași 2006 ISBN 973-681-063-1 463 p.

³ Silammy, N. Dicționar de psihologie. Editura univers enciclopedic, București 2000 347 p. ISBN 973-9243-25-8

METODE MODERNE ȘI TRADIȚIONALE ÎN RECEPTAREA CURENTELOR LITERARE

Elena-Simona LĂCĂTUȘU, prof. drd.

Director adjunct, Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” Bacău, România

Summary. *The present scientific approach aims to synthesize information about the currents that pupils have to acquire in the parameters specified by the current programs and the common sense of the general culture, to experiment with traditional and modern methods in the reception of cultural and literary trends, to provide practical solutions for the purpose of forming the competences, values and attitudes specified by the curriculum documents: „the context of the texts studied in relation to the epoch or the cultural / literary streams”¹ (general competence), „the development of cultural representations on the evolution and values of Romanian literature”² (values and attitudes), „identifying and explaining the relations between the studied literary work and the cultural context in which it has emerged, developing an overview of the Romanian cultural phenomenon, identifying links between Romanian and universal literature, appropriate use of the techniques of documenting and researching a theme”³ (specific skills).*

Keywords: *metode moderne / tradiționale, curente literare / culturale, experiment, cercetare pedagogică.*

Introducere: Dezbaterile cauzate de forma în care trebuie predat-învățat conținutul disciplinei limba și literatura română se referă la viabilitatea metodelor și mijloacelor utilizate, la strategiile aplicate în clasă, în contactul direct cu subiecții formării, cu motivația și specificul noilor generații. Tot mai mult se vorbește despre reformarea actului didactic, despre înlocuirea metodelor tradiționale cu cele moderne. Brainstormingul este preferat conversației, pălăriile gânditoare, expunerii, Sinelg, demonstrației și perechile antinomice pot fi enumerate la nesfârșit.

Lucrarea de față sintetizează aici câteva produse pedagogice obținute printr-un proiect de cercetare pedagogică ce și-a propus să experimenteze diverse metode de abordare a tematicii la clasele a XI-a și a XII-a, să descrie efectele obținute și să le compare, oferind concluzii pertinente despre modul în care ar trebui studiate curentele culturale și literare. Plecând de la ipoteza ***Dacă voi utiliza metode și tehnici activ-participative individuale și de grup în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, creând o atmosferă optimă de lucru, acestea vor determina cunoașterea, înțelegerea, aprofundarea și sistematizarea informațiilor și dezvoltarea competențelor legate de curentele culturale și literare, contexte istorice, sociale și culturale, cultură generală, dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă, educarea capacităților creatoare și originale în găsirea de soluții la o sarcină dată, antrenarea în discuții libere, deschise, creative, precum și dezvoltarea mecanismelor cognitive superioare: gândire, memorie, imaginație,*** cercetarea pedagogică a folosit ca metodă principală experimentul, în cadrul căruia două clase cu un nivel asemănător au studiat o unitate de învățare în două moduri diferite: clasa-experiment a abordat o strategie modernă, iar clasa-martor, una tradițională. Bineînțeles, accentul în ceea ce privește conținutul studiat a fost plasat pe curentele literare, epoci, interferențe și studierea textelor literare prin raportare la principiile estetice care guvernează o anumită epocă.

Receptarea și aprofundarea cunoștințelor despre curentele culturale și literare debutează încă din primele ore de literatură din primul an al liceului. O constantă a activității la catedră a unui profesor de literatură este, fără îndoială, formarea la elevi a reprezentărilor legate de evoluția spiritualității, de istoria mentalităților, fixarea informațiilor care au în vedere epoci, evenimente marcante pe plan universal, european și național, stabilirea legăturilor de cauzalitate între acestea și fenomenul cultural.

Curentul literar poate fi descris dintr-o dublă perspectivă: ca ansamblu de opere literare cu trăsături comune, coexistând într-un cronotop cultural determinat; ca existență a unor trăsături culturale comune care depășesc o anumită perioadă. În primul caz, vorbim de „curentul cu existență istorică, iar în al doilea, de un curent în accepțiune tipologică”⁴. Prezentarea curentelor este necesară întrucât, prin

¹ PROGRAMĂ PENTRU CLASA A XII-A, CICLUL SUPERIOR AL LICEULUI, aprobată cu Ordin al Ministrului educației naționale nr. 4805 din 05.10.2000 și modificate prin Ordin al Ministrului educației și cercetării nr. 3915/31.05.2001, *apud* Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45, 2007, p. 12.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ C. Ionescu; Gh. Lăzărescu, *apud* Paul Cornea, *Delimitări și ipoteze. Comunicări și eseuri de teorie literară și studii culturale*, Iași, Editura Polirom, 2002, p. 31.

recunoașterea apartenenței unei opere la o orientare sau alta, se operează, pe de o parte, intergrarea acesteia într-un ansamblu estetic și, pe de altă parte, se specifică din punct de vedere axiologic valoarea pe care o ilustrează.

Studiul curentelor culturale și literare înseamnă formarea la elevi a viziunii de ansamblu asupra fenomenului cultural în care ulterior poate regăsi trăsăturile operei studiate, integrarea cunoștințelor într-o sferă globalizantă care să îi sublinieze fondul cultural general și deschiderea către celelalte discipline de învățământ care fac parte din domeniul umanist (și nu numai!). Această tematică amplă oferă perspective interdisciplinare și transdisciplinare, fapt ce o situează pe linia evoluției învățământului românesc, dacă luăm în considerare noile propuneri de subiecte interdisciplinare pentru examenul de bacalaureat de peste câțiva ani.

Din punct de vedere metodic, posibilitățile de combinare a acestui subiect de studiu cu strategii și mijloace didactice sunt multiple. De regulă, un curent literar se studiază la începutul unei noi unități, mai ales dacă materia propusă spre învățare are drept criteriu de selecție și ordonare principiul cronologic. Schema după care un curent cultural/literar este prezentat într-o astfel de activitate de învățare este: 1. Definirea curentului; 2. Stabilirea contextului istoric, social, cultural; 3. Trăsături ale operelor ce se încadrează în curent; 4. Reprezentanți din literatura universală și literatura română.

Învățarea cunoaște exigențe specifice în sensul obținerii unei eficacități majore și a unei adaptări la necesitățile lumii contemporane. Aceste exigențe sunt de fapt standarde, care sunt măsurabile prin metode de evaluare. „Reforma curriculară care a schimbat paradigma *predare-învățare* în *predare-învățare-evaluare* dă o nouă conotație procesului de evaluare. Astăzi performanțele nu se mai măsoară cantitativ, prin volumul de cunoștințe memorizate și reproduse de elev, ci prin capacitățile acestuia de a aplica în situații noi cunoștințele și competențele dobândite, prin capacitatea de a rezolva probleme și de a coopera cu ceilalți, în condiții de manifestare a toleranței față de diversitatea umană, a respectului reciproc, a solidarității, a capacității de participare responsabilă și eficientă la viața profesională și publică, în condițiile acceptării regulilor unei competiții sociale drepte. Evaluarea rezultatelor școlare este componenta de verificare a oricărui sistem educațional”¹.

Reforma a evidențiat faptul că evaluarea nu trebuie să rămână o chestiune în sarcina exclusivă a profesorului, ci trebuie să se specializeze și să se naționalizeze, punându-se de acord cu politicile educaționale mondiale. Din martie 1998 s-a înființat Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE), care are drept scop *conceperea și aplicarea unui nou sistem național de evaluare a rezultatelor elevilor*.

Indiferent de evaluarea practică, rezultatele pot fi apreciate cu puncte sau cu note pentru fiecare item stabilit. De asemenea, rezultatele obținute vor fi confruntate cu obiectivele propuse. Aceasta pentru a constata ce știe să facă elevul cu informațiile însușite și la ce performanțe a ajuns într-o disciplină sau alta.

În orice sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie deosebit de ușor de adaptat, mai ales dacă ținem cont de faptul că ea este una dintre cele mai sensibile părți ale didacticii, supusă modificărilor în funcție de finalitățile, conținuturile educației. Cu cât tehnologia didactică este mai permisivă și deschisă schimbărilor, cu atât efectele pozitive asupra educabililor sunt mai ușor de cuantificat.

Calitatea metodologică este un aspect ce ține de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativă și mai puțin de preeminență ori extensiune a unei metode în dauna alteia. „A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta (sau că o metodă este de dorit), a nu ține cont de contextul în care metoda respectivă este (sau devine) eficientă constituie o afirmație hazardată și chiar lipsită de sens”².

Pedagogia contemporană promovează metodele active și pe cele de acțiune practică, pe ideea unității dintre teorie și practică, dintre școală și viață, dintre cunoaștere și acțiune. Pentru *școala modernă și elevii postmoderni*, metodele tradiționale, bazate pe comunicarea unidirecțională, *ex cathedra*, prezintă numeroase neajunsuri și rămăneri în urmă față de cerințele și nivelul la care ar trebui să fi ajuns învățământul. Totuși, trebuie spus că unele metode *vechi* au suficiente resurse proprii, interne, de dinamizare și restructurare într-un învățământ care se dorește modern și activ, ceea ce le va menține viabile pentru multă vreme de acum înainte.

Concluzia logică ar fi că nu neapărat tot ceea ce este vechi este și demodat, și că nu tot ceea ce este modern și nou este, invariabil, și bun, și eficient. Modalitățile noi de predare/învățare/evaluare nu reprezintă nicidecum o ruptură radicală față de tradițiile metodologice de bază. Învățământul cotermporan

¹ Mihaela Secieru, *Didactica limbii și literaturii române*, Botoșani, editura Ovi-art, 2004, p. 45.

² *Ibidem*.

românesc încearcă, de câțiva ani, să ajungă la o adaptare a acestor două aspecte, promovând o metodologie centrată pe elev bazată pe angajarea nemijlocită a acestuia în activitatea de predare/învățare. Se recomandă păstrarea unui echilibru, (e adevărat, de multe ori precar!) între munca individuală și lucrul în grup, între activitatea frontală, învățarea individuală și independentă și învățarea prin cooperare sau colaborare, în echipă.

Metodele moderne determină profesorul să creeze situații în care elevii să fie obligați să utilizeze o gamă vastă de procese și operații mentale: „observare, identificare, comparație, opoziție, clasificare, categorizare, organizare, calculare, analiză și sinteză, emitere de ipoteze și verificare, explicare a cauzelor, sesizare a esențialului, corectare, stabilire de relații funcționale, abstractizare și generalizare, evaluare, interpretare, judecată critică, anticipare, formare a propriei opinii, transfer, comunicare etc”¹.

Sub denumirea *metode moderne* sau *activ-participative* sunt incluse toate acele metode capabile să stimuleze o învățare activă bazată pe activitatea personală. „Sunt metodele care conduc spre formele active ale învățării, adică spre învățarea euristică (explorativă), învățarea prin rezolvarea de probleme, învățarea prin acțiune, învățarea creativă”².

În timp ce învățarea de tip tradițional „preferă metodele verbaliste, demonstrative și receptive care îndeamnă elevii la activități de tipul receptării, repetării, memorizării, reproducerii, imitației, învățarea activă presupune cu totul altceva. Ea angajează capacități productiv - creative, operații ale gândirii și imaginației. În consecință, de această dată se acordă prioritate utilizării unor metode prin care se stimulează: colectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, asocierea de informații și idei, producerea de idei, căutarea de soluții, organizarea și reorganizarea ideilor, interpretarea, reflecția personală, comunicarea, interacțiunile libere, inventivitatea și creația”³.

Ceea ce nu convine într-o lume a cadrelor didactice reticente la schimbare, greu de adaptat la condiții și generații noi, lipsite de orice tip de motivație, este că utilizarea frecventă a acestor metode înseamnă efort sporit, timp îndelungat de pregătire a activităților didactice, inconsistența (la prima vedere!) achizițiilor stricte de informații.

După Ioan Cerghit în *Metode didactice*, profesorii au datoria de a nu omite și faptul că „învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă”⁴.

Având în vedere toate aceste aspecte, la Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” Bacău, s-a derulat un proiect de cercetare care a utilizat, conform metodei experimentului pedagogic, două clase-șantion care au parcurs capitolul „Curenți literare” pe două căi diferite: metode moderne, respectiv metode tradiționale.

Experimentul cu rol formativ se desfășoară în câteva etape: „testarea inițială a grupului experimental și a grupul-martor; introducerea *factorului de progres* în grupul experimental; retestarea sau testarea finală a celor două grupuri prin aplicarea probelor folosite în evaluarea inițială și compararea performanțelor pentru evidențierea rolului *factorului de progres*”⁵.

La finalul experimentului, testul, ca metodă de cercetare, a reușit să reliefeze diferențele individuale dintre subiecți, să ofere informații cu privire la stadiul de pregătire pentru fiecare clasă.

Progresul a fost evident pentru clasa care a beneficiat de noile metode de activizare a învățământului modern, în comparație cu clasa-martor, unde s-au utilizat doar metodele clasice de predare-învățare. Este de reținut că, în urma aplicării unor metode și procedee de activizare a procesului didactic, clasa - experiment a cunoscut o creștere de 1,23 puncte, mai precis de la 7,05 la 8,28. Clasa-martor a înregistrat o creștere numai de 0,5 puncte, de la 7,42 la 7,92.

Prin urmare, dacă un adaos simplu de informație nu a produs decât o creștere minimă, ceea ce era de așteptat, punerea în practică a unui unor strategii care să activeze și să motiveze elevii în procesul de învățare au condus către eficientizare și creșterea nivelului de performanță.

Concluzie:

¹ Constantin Parfene, , *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași, POLIROM, 1999, p.128.

² *Ibidem*.

³ Emanuela Ilie, *Didactica literaturii române*, ediția a II-a, Iași, POLIROM, 2008, p.122.

⁴ I. Cerghit, *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006, p.87.

⁵ *Ibidem*.

Proiectul de cercetare pedagogică a arătat nu doar care dintre strategiile didactice este mai potrivită pentru abordarea tematicii propuse, ci și că, înainte de a alege o metodă, o tehnică sau o întreagă strategie, este bine să ne punem problema modului în care învață elevii, pentru a le crea cele mai bune condiții de instruire. În general, se estimează că doar 10% dintre elevi învață indiferent de metodele pedagogice aplicate, pentru restul de 90%, strategiile aplicate jucând un rol capital.

Din experiența acumulată la catedră, am înțeles că a ne pune problema instruirii înseamnă a încerca să identificăm mecanismele care sunt necesare pentru a transforma elevii în persoane instruite. Actul învățării, în sine, ajunge să fie mult mai important decât *ce* învață elevii.

Tematica lucrării de față deschide perspective nelimitate prin „materia primă” pe care o oferă profesorului. Pe cât de vastă și dificil de controlat este această parte a conținuturilor, pe atât de interesant poate fi abordată. O abordare metodică deschisă și aplicarea unor strategii moderne în studiul curentelor literare pot trasa în mintea elevului continuități acolo unde par să nu existe decât frânturi sau fragmentări și, pentru o mai bună conturare a unor momente de schimbare, provocată cel mai adesea prin apariția unei noi opere, a unei noi școli, metodele active îl vor implica în aflarea cauzelor, a efectelor, a concretizării schimbării de paradigmă în interiorul operei studiate. În cazul studierii literaturii române din această perspectivă, a strategiilor activ-participative, trebuie studiate generarea și succesiunea formelor, desfășurarea lor în istorie, durata lor în imaginar, trecerea de la o cultură la alta; schimbarea trebuie gândită în termeni cronologici, spațiali și culturali, de-a lungul istoriilor, al spațiilor și dialogurilor între culturi.

Bibliografie:

Bibliografie de specialitate

1. *Dicționarul general al literaturii române*, vol. 1-7, București, Editura „Univers Enciclopedic”, 2007
2. Boia, Lucian, *Pentru o istorie a imaginarului*, București, Humanitas, 2006.
3. Cornea, Paul, *Originile romantismului românesc*, București, Editura Cartea Românească, 2008
4. Cornea, Paul, *Delimitări și ipoteze. Comunicări și eseuri de teorie literară și studii culturale*, Iași, Editura Polirom, 2002
5. Cornea, Paul, *Romantismul pașoptist – în căutarea specificului național în Istoria literaturii române. Studii*, coord. Zoe Dumitrescu – Bușulenga, București, Editura Academiei Române, 1979
6. Patapievici, Horia-Roman, *Omul recent. O critică a modernității din perspectiva întrebării <<Ce se pierde atunci când ceva se câștigă?>>*, București, Editura Humanitas, 2006
7. Păcurariu, D., *Curente literare românești și context european*, București, Editura Univers, 1979
8. Thibaudet, Albert, *Fiziologia criticii*, București, Editura pentru literatură universală, 1966

Bibliografie – metodică

1. Curriculum Național. *Programe școlare pentru clasele a IX-a – a XII-a. Aria curriculară limbă și comunicare*, București, 1999
2. *Învățarea activă*, M.E.C., București, 2001
3. Bărboi, Constanța (coordonator), *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983
4. Cerghit, Ion, *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006
5. Chiprian, Cristina; Ciupercă, Livia, *Alternative didactice. Limba și literatura română*, Iași, Editura „Spiru Haret”, 2002
6. Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române*, ediția a II-a, Iași, POLIROM, 2008
7. Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii. Metode*, Iași, Editura „Pamfilus”, 2006
8. Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura „Paralela 45”, 2003
9. Parfene, Constantin (coordonator), *Aspecte teoretice și experimentale în studiul literaturii în școală*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2000
10. Parfene, Constantin, *Literatura în școală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997
11. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași, POLIROM, 1999
12. Preda, Viorica, Pletea, Mioara et al., *Ghid pentru proiecte tematice*, București, Editura „Humanitas Educațional”, 2005
13. Secieru, Mihaela, *Didactica limbii și literaturii române*, Botoșani, editura Ovi-art, 2004

ASPECTE TEORETICE ALE *BULLYING* -ULUI ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Rodica POPA, drd.

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
Școala doctorală de psihologie

Abstract. *The theories explained by the researchers have of course an essential importance when we are studying the phenomenon of bullying in the school environment, but themselves individually taken are not enough. It is necessary to analyze the behavior of the abuser investigating every dimension of theories and systemically analyzing the contribution of each theory. It is possible that all the theories explain the underlying mechanisms of abusive behaviors in relationships with others but do not forget the role of the social factor in analyzing bullying. To understand the issue of bullying behavior it is necessary to analyze and the role of social factors, student teacher relationship, school rules, sanctions and rewards, economic, cultural context, legislation in the field of education, the mechanisms of influence within the school group, the influence of group psychology and mechanisms related to social psychology.*

Keywords: *school violence, school bullying, child abuser, abused child, bully, bullied, school education, parenting, sanction, social perception, bullying behavior.*

Una dintre problemele învățământului românesc și a celui mondial este acum prezentă într-o denumire conceptuală nouă, inovativă, negativă, cu o etimologie neplăcută simțului auditiv. Sub aspect etimologic această problemă pare nouă, dar dacă urmărim firul operaționalizării conceptului, observăm că problematica este foarte veche în mediul școlar. Violența între elevi, nu numai că nu s-a ameliorat, dimpotrivă este din ce în ce mai prezentă în clase, pe holurile școlii, în curtea școlii, mai nou, și în mediul online. Ceea ce s-a schimbat este denumirea problemei din „*violență școlară*” în „*violență școlară repetată*”. Termenul *bullying* provine din limba engleză și este alcătuit din cuvintele: *bully* care semnifică agresor, hărțuitor, bătăuș și *bullied* însemnând victimă sau persoană fără putere de apărare. În literatura de specialitate întâlnim doi termeni ce desemnează violența: *bullying* și *mobbing*.

Așa cum precizează Eric Debarbieux, *bullying*-ul este o formă de violență școlară manifestată prin hărțuirea între colegi, la școală (*school bullying*¹). Termenul „*school bullying*” a fost tradus de către Dan Olweus în anul 1993², cu înțelesul de „hărțuire și brutalități între elevi”, și a fost folosit în combaterea violenței în mediul școlar în Europa de Nord. În lucrarea *Violența în școală*, Eric Debarbieux prezintă prima cercetare pe subiectul *bullying*-ul școlar realizată de Olweus, în școlile norvegiene, pe un eșantion de 140.000 de tineri între 8 și 16 ani. În această cercetare, definește fenomenul de *bullying* drept „abuz de putere agresiv și sistematic pe termen lung”³. Fenomenul este pus în legătură cu impactul asupra succesului școlar, asupra climatului școlar, precum și asupra consecințelor la nivel psihologic cum ar fi pierderea încrederii în sine, depresia, chiar sinuciderea. În contextul celor de mai sus, se înțelege că *bullying* ul este doar o parte a violenței și invers violența este o parte a *bullying* ului, în plus, avem de-a face cu acțiuni violente *repetate* a celui puternic asupra celui slab.

Așa cum precizează Debarbieux, noțiunea de *bullying* nu tratează violențele între copii cu același statut și forțe egale, și nici alte forme de violențe. Fenomenul de *bullying* tinde să fie interpretat psihologic, punându-se întreaga greutate a cauzelor pe seama agresorului sau a victimei, câteodată asupra familiei, fără să fie considerată influența contextului socio-economic și instituțional. În lucrarea *Violența în școală*, Eric Debarbieux evidențiază limitele conceptului de *bullying*, considerând că fenomenul este mult mai amplu, cu rădăcini profunde în interrelația dintre cauzele individuale, familiale dar și sociale, ce țin de contextul socio-istoric de caracteristicile instituțiilor. În acest sens, John Devine, în anul 2001, susține ideea că „trebuie să fim atenți să nu definim locusul de origine a violenței ca aparținând numai individului, ci să căutăm să identificăm nivelurile mult mai profunde ale violenței, care fac parte din cadrele instituționale”⁴. În al doilea rând, Debarbieux surprinde într-un studiu realizat de cercetătorii Smith, Cowie, Olafsson și Liefvooghe (2002) relativitatea definirii termenului de *bullying* ținându-se cont de contextul social al țărilor și evidențiază că traducerea sau accepțiunea termenului *bullying* afectează

¹ Eric Debarbieux, *Violența în școală-O provocare mondială*, Editura Institutul european, 2010, p.88

² Ibidem, p.87.

³ Ibidem, p.88.

⁴ Ibidem, p 89

răspunsurile elevilor la chestionare. Cuvântul *bullying* înseamnă intimidarea, umilirea, răspândirea zvonurilor despre anumite persoane fără să existe un motiv real și are la bază dorința de a câștiga puterea. Sintetizând literatura de specialitate, putem să spunem că fenomenul de *bullying* are următoarele caracteristici: caracterul intenționat de a face rău, repetiția, dezechilibrul de forțe, agresorul își alege o persoană considerată de el vulnerabilă, sensibilă, fără putere de apărare. Fenomenul *bullying* se manifestă în plan fizic, verbal, psihologic, cu efecte dezastruoase asupra tinerilor.

Conform unui sondaj realizat în Republica Moldova,¹ rezultă că rata cea mai frecventă de acte tip *bullying* se înregistrează la nivelul învățământului gimnazial (66,04%), iar la nivel liceal (24,62%). Într-un studiu lansat de Organizația „Salvați Copiii” din România, cu privire la percepția de către copii și părinți a fenomenului *bullying*, se arată că doi din zece copii au recunoscut că au exclus în mod repetat colegi, iar trei din zece că au interzis altor copii să se joace cu anumiți elevi din clasă. 23% dintre copii au fost amenințați cu excluderea din grup, 31% au fost excluși și 39% au menționat că un alt copil a cerut cuiva să nu se joace sau să nu vorbească cu alți copii. 37% dintre copiii participanți la chestionar au mărturisit că s-au răspândit zvonuri umilitoare și denigratoare în spațiul școlii despre ei. Mai mult, 84% dintre respondenți afirmă că au fost martorii unei situații în care un copil amenință un altul, 80% au observat cum un copil este umilit de alt copil, iar 78% au asistat la situații repetate în care un copil era îmbrâncit și lovit ușor de către alți copii.²

În articolul *Perspective teoretice asupra cauzelor bullying-ului școlar*, Nicoleta Mihaela Cramaruc evidențiază că demersul de înțelegere a *bullying-ului* școlar are în vedere elemente cheie ale dinamicii puterii, anume relația asimetrică de putere³. Puterea agresorului este dată de avantaje cum ar fi: statură fizică impunătoare, poziție bună în interiorul grupului de egali sau popularitate în fața celorlalți. Persoana agresată este vulnerabilă prin dezavantajele aspectului fizic, obezitate sau cerințe educative speciale. Nivelul puterii este dat de caracterul repetitiv al unor astfel de acte negative. Complexitatea fenomenului de *bullying* școlar poate fi înțeleasă prin intermediul teoriilor care explică posibilele cauze ale manifestărilor abuzive în mediul școlar: teoria psihanalitică, teoria generală a tensiunii interioare, teoria procesării informației sociale, teoria minții, teoria sfidării, teoria autocontrolului scăzut, teoria socializării primare.

Teoriile psihanalitice oferă o viziune asupra agresivității din grupurile de egali ca fiind o rezultantă între nevoia de independență personală și cea de afiliere la grup. Afilierea la grup este foarte puternic influențată de modificări ce se petrec în interiorul membrilor grupului, încât atunci când copiii își simt poziția amenințată, își activează strategiile primitive de coping, mai ales în situațiile critice trăite în grup⁴. Nicoleta-Mihaela Cramaruc susține că, prin identificarea proiectivă, agresorii își proiectează în exterior impulsurile specifice. S-a constatat că abuzatorii obțin scoruri scăzute la dimensiuni precum recunoașterea rușinii și a respectului față de ceilalți și valori ridicate la transferul rușinii și la sentimentul de aroganță și dominare.⁵

Ca mecanism de apărare, repetiția este utilizată, în concepția freudiană, ca o modalitate de evitare a reamintirii experiențelor dureroase ce declanșează anxietatea. Perspectiva jungiană propune o nouă explicație a agresivității, apelând la ideea arhetipurilor precum: *umbra* (complexul inconștient exprimat prin calități reprimite), *Great Mother* (imagine a inconștientului), *incestul* autodevorator. Analiza lui Jung se modelează pe ideea arhetipurilor ce stau la baza actelor agresive. Se emite ideea că arhetipul determină tendințele personalității și că persoanele agresive proiectează în ceilalți caracteristicile neplăcute sau ceea ce au uitat prin intermediul unor strategii urâte cum ar fi hărțuirea, umilirea, amenințarea și chiar intimidarea.⁶ Actele de *bullying* pot fi înțelese ca interpretări expresive ale arhetipurilor. O altă idee interesantă în psihanaliză este cea privitoare la mecanismul de apărare, *disocierea*, prin care percepția agresorului se deformează iar propriile acte agresive asupra celorlalți sunt înțelese ca forme acceptabile de comportament, ca o consecință pe termen lung a abuzului din perioada copilăriei. Persoana proiectează

¹ <https://adevarul.ro/moldova/social/bullying-ul-forma-violentei-tolerata-scoli>

² <https://www.salvaticopiii.ro>

³ Nicoleta-Mihaela Cramaruc, *Perspective teoretice asupra cauzelor bullying-ului școlar*, în Georgeta Pânișoară, Dorina Sălăvăstru, Laurențiu Mitrofan (coord.) *Copilăria și adolescența - Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*, Editura Polirom, 2016, p. 288.

⁴ *Ibidem.*, p. 289

⁵ Braithwaite et al, 2008, apud Nicoleta-Mihaela Cramaruc, *Perspective teoretice asupra cauzelor bullyingului școlar*, în op. cit. p.289.

⁶ *Ibidem.*, p. 290.

emoția negativă prin diverse tulburări de personalitate și forme de agresivitate ¹. Din perspectiva psihanalitică, rezultă că agresivitatea stă la baza mecanismului *bullying ului*, iar lipsa tehnicilor de gestionare a anxietății declanșează conflictul asupra unui coleg, care devine astfel ținta agresivității.

Teoria generală a tensiunii interioare se centrează asupra conceptului de tensiune, ce este reconstruit în viziunea sociologului Robert Agnew astfel: „relațiile în care ceilalți nu-l tratează pe un individ așa cum el ar vrea să fie tratat”². În studiul citat, Nicoleta-Mihaela Cramaruc are în vedere o posibilă legătură între emoțiile negative și comportamentul agresiv, sugerând că ar putea fi o legătură și între comportamentul agresiv și furie, la care se adaugă experiențele negative de la școală. Se avansează ideea că relațiile agresive din familie pot determina comportamente agresive de tip *bullying*. Psihologul Rene Duncan (2001) cercetează relația dintre părinți și copiii abuzatori și descoperă că între ei există un grad scăzut de coeziune. Este avansată ideea că furia declanșează *bullying ul* și chiar conduce la agravarea lui prin forme severe de agresivitate.

Teoria procesării informației sociale avansează ideea că fenomenele de *bullying* se datorează deficiențelor de procesare a informației, precum și percepției greșite a răspunsurilor celorlalți membrii ai grupului. Tim Field (1996) evidențiază trăsăturile abuzatorului ca fiind următoarele: incapacitatea de a gândi în perspectivă, deficiențe în înțelegerea expunerii mesajelor celorlalți, incapacitatea de a învăța din experiență³.

În același studiu, Mihaela Cramaruc menționează păreri ale mai multor cercetători printre care și aceea a lui Peter Randall (1997, p.23), conform căreia „abuzatorii nu procesează informația socială în mod fidel și par incapabili să emită judecăți de valoare realiste asupra intențiilor altor persoane”. Se consideră că tinerii abuzatori nu sunt capabili de empatie și nici de înțelegerea mesajelor gândite de alți copii despre ei. Alte cercetări contrazic această perspectivă teoretică și îl privesc pe abuzator ca pe o persoană ce are abilitatea de a manevra, controla gândurile și credințele celorlalți pentru obținerea de beneficii personale cum ar fi câștigarea puterii interpersonale. Teoreticienii spun că au fost subapreciate abilitățile sociale, cognitive. În studiul realizat de Camodeca și colaboratorii săi (2003)⁴, se prezintă următoarele concluzii: copiii abuzatori pot avea abilități de cunoaștere socială, dar sunt insuficient exersate și neaplicate constant; unii dintre ei pot avea o putere mare de înțelegere a celorlalți, dar comportamentele lor abuzive ar putea fi asociate cu niveluri ridicate de excitație și dereglare, ca urmare a unor traume suferite.

În teoria minții se conturează ideea că abuzatorii au o capacitate superioară de înțelegere a minții celorlalți și înțeleg foarte bine relaționarea socială (Robyn Farley, 1999). Faptul că pot citi mințile altora mai bine decât ceilalți este un avantaj pentru cei care se implică în *bullying-ul* indirect, ce presupune torturarea psihologică a vreunei persoane.⁵ Cercetătoarea Sonia Shakoore (2012), ne informează Nicoleta-Mihaela Cramaruc, menționează următoarele: tipurile indirecte de *bullying* corelează cu abilitățile sociale și sunt mai puțin importante și necesare pentru abuzul direct, fizic; o altă explicație are în vedere faptul că lipsesc studiile longitudinale cu privire la evoluția abuzului în timp, prin care se putea observa că variabila vârstă are o importanță notabilă, adică tinerii preferă *bullying-ul* indirect comparativ cu cei mici.

Teoria sfidării pune în discuție modul în care este percepută sancțiunea de către tineri, în sensul că percepția corectă a sancțiunii determină comportamentul conformist, în timp ce percepția incorectă conduce la reacții sfidătoare. Teoria se aplică în special în familie, părinții fiind cei care sancționează prima dată comportamentele. Concluzia este că părinții au obligația de a se informa pentru a aplica corect sancțiunea spre a evita formarea unui pattern de comportament negativ. Se recomandă utilizarea teoriei sfidării ca suport pentru înțelegerea motivelor ce-i fac pe copii să inițieze acte negative asupra colegilor de școală⁶. Un rol important le revine părinților și profesorilor ce vor avea responsabilitatea de a analiza legitimitatea sancțiunii.

Teoria autocontrolului scăzut susține că una dintre cauzele comportamentului criminal este lipsa autocontrolului. În viziunea teoreticienilor Michael Gottfredson și Travis Hirschi „autocontrolul scăzut

¹ Ibidem, p. 291.

² Ibidem, p.292.

³ Ibidem, p.294

⁴ Ibidem, p.295.

⁵ Ibidem, p.297.

⁶ Ibidem.p.299.

este sursa principală a actului criminal și a altor comportamente similare acestuia”¹. Se poate concluziona că există o mai mare probabilitate ca abuzatorii care fac parte din această categorie să se implice în acte de criminalitate decât cei care au nivel ridicat de autocontrol. Cramaruc descrie studiul lui Denise Haynie (2001) ce pune în evidență că abuzatorii din gimnaziu obțin scoruri mult mai scăzute la scala de autocontrol decât victimele sau grupul de control. Se presupune că un autocontrol ridicat scade manifestarea comportamentelor negative de violență și intimidare, și se precizează că ar fi necesare studii care să ia în considerare și alți factori predictivi. În studiul inițiat de Eric Chui (2013) sunt precizați indicatorii autocontrolului scăzut: irascibilitatea, egocentrismul, impulsivitatea, atracția pentru riscuri, preferința pentru activități fizice și pentru sarcini simple.

Teoria socializării primare are în centrul atenției conceptul de învățare socială a lui Albert Bandura. Prin învățare socială sunt interiorizate comportamentele agresive, deviante, ce au loc în primul rând în familie, apoi în grupul de prieteni și, mai târziu, în școală.

Comportamentele deviante sunt învățate prin interacțiune cu caracteristicile sociale, psihologice și culturale.² Conform teoreticienilor Oetting și Donnermeyer (1998) „puterea legăturii dintre adolescenți și sursele de socializare primară este un factor major pentru a determina cât de eficient sunt transmise normele”. Se subînțelege că în viața adolescenților un rol major îl au prietenii, în dauna importanței familiei, ca sursă de socializare. Din perspectiva acestei teorii, putem considera ca viabilă explicația cauzalității *bullying-ului* școlar prin: lipsa afecțiunii din perioada copilăriei, negativismul părinților, relația dificilă și lipsa îngrijirii, cu riscul amplificării acestora în timp. Putem conchide că familia, prietenii și școala sunt responsabili de implicarea copiilor în *bullying*. Potrivit acestei teorii, relația tensionată, conflictuală, agresivă dintre părinți și copii determină o probabilitate mai mare de implicare în acte de *bullying*.

Concluzii

Fenomenul de *bullying* în mediul școlar are o multitudine de cauze explicative, fiecare teorie aduce un aport esențial în înțelegerea mecanismelor psihice ce determină conduita agresivă la copii și adolescenți în mediul școlar.

- Perspectiva psihanalitică explică rolul anxietății în copilăria mică, iar gestionarea dificilă a acesteia declanșează conflicte;
- Teoria generală a tensiunii interioare pune accentul pe furie, ca fiind un predictor important pentru implicarea copiilor în acte de *bullying*;
- Teoria procesării informației sociale evidențiază calitatea percepției asupra informației din mediul exterior și lipsa abilităților sociale de a înțelege ce simt și ce gândesc ceilalți ca factori importanți în declanșarea actelor de *bullying*;
- Teoria minții consideră că abuzul verbal, relațional este exercitat de o persoană care are o capacitate superioară de a-i înțelege pe ceilalți, în timp ce abuzatorii direcți manifestă conduite de agresivitate fizică, lovire, față de un coleg;
- Teoria sfidării explică comportamentul abuzatorului prin gradul de nemulțumire față de sancțiunea primită, pe care o consideră injustă;
- Teoria autocontrolului scăzut explică conduita abuzivă a copiilor prin mecanismele individuale ale autocontrolului;
- Teoria socializării primare explică rolul legăturii dintre familie și copii, pe de o parte, și prietenii și școală ca factori importanți în prevalența *bullying ului* în mediul școlar, pe de altă parte.

Teoriile explicate de către cercetători au desigur o importanță esențială atunci când studiem fenomenul *bullying-ului* în mediul școlar. Este necesar să analizăm comportamentul abuzatorului cercetând fiecare dimensiune a teoriilor și analizând sistemic aportul fiecăreia. Este posibil ca toate teoriile să explice mecanismele ce stau la baza unui comportament abuziv. Atunci când studiem comportamentele de *bullying* trebuie să ținem cont și de alți factori precum: vârsta, modificările de natură hormonală, diferențierea de gen. Pentru înțelegerea problematicii comportamentului agresiv este necesar să analizăm și rolul factorilor sociali, relația profesor-elev, regulamentele școlare, sancțiunile și recompensele, contextul economic, cultural, legislația în domeniul educațional, mecanismele influențării din interiorul grupului școlar, mecanisme ce țin de psihologia socială.

¹ Ibidem, p. 300.

².Ibidem,p.301

Bibliografie:

1. Cramaruc, Nicoleta-Mihaela, *Perspective teoretice asupra cauzelor bullying-ului școlar*, în Pânișoară, Georgeta, Sălăvăstru, Dorina, Mitrofan, Laurențiu (coord.), *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*, Editura Polirom, 2016
2. Debarbieux, Eric, *Violența în școală: o provocare mondială?* Editura Institutul European, 2010
3. <https://adevarul.ro/moldova/social/bullying-ul-forma-violenței-tolerată-școli>
4. <https://www.salvaticopiii.ro>

CONCEPTUALIZAREA DOMENIULUI EU, FAMILIA ȘI SOCIETATEA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Cristina STRAISTARI-LUNGU, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației

Summary. *The field I, the family and the society contain a group of psycho-social skills and interpersonal skills that help people make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively, accept differences, to be empathetic, to establish constructive relationships, to adapt and manage emotions in a healthy manner. They can also target self-directed, other people's actions as well as changing the environment to make it more conducive to personal, interpersonal and social development*

Keywords: *the family, the society, psycho-social skills, interpersonal skills.*

Abordările noului curriculum pentru educație timpurie este unul holistic, integrat în cel mai înalt grad în ce privește abordarea copilului din perspectiva dezvoltării lui personale, interpersonale și social/civice. Realizarea lui se va axa pe satisfacerea necesităților, intereselor, caracteristice diverselor cicluri de vârstă, pornind de la nivelul și ritmul individual de creștere și dezvoltare ale fiecărui copil.

Specificul activităților din perspectiva domeniului *Eu, familia și societatea* implică multă creativitate și flexibilitate. Iată de ce sistemul de competențe reprezintă, mai curând, niște repere teleologice pentru activitatea educatorului, solicitându-l să-și adapteze activitatea mai mult la conceptul educațional preconizat, la specificul, particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, la natura influențelor.

În general, acest domeniu, conține un grup de competențe **psihosociale** și abilități legate de relațiile interpersonale care îi ajută pe oameni să ia decizii în cunoștință de cauză, să soluționeze probleme, să gândească critic și creativ, să comunice eficient, să accepte diferențele, să fie empatici, să stabilească relații constructive, să se adapteze și să gestioneze emoțiile într-o manieră sănătoasă. De asemenea, pot viza acțiuni îndreptate spre sine, spre alte persoane, precum și spre schimbarea mediului pentru a-l face favorabil dezvoltării personale, interpersonale și sociale¹.

Pentru a facilita înțelegerea de către educator a curriculumului la domeniul *Eu, familia și societatea* și a-l face să corespundă exigențelor, au fost stabilite două dimensiuni (sub-domenii, prezentate în figura 1) în conformitate cu care s-au structurat competențele specifice, unitățile de competențe, exemplele de activități corelate cu indicatorii din standarde².

EU, FAMILIA ȘI SOCIETATEA

DEZVOLTARE PERSONALĂ

EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE

Dezvoltarea personală și educația pentru societate țin de înțelegerea de către copii a ”eu”-lui propriu, a dezvoltării lui ca persoane responsabile și a propriilor reacții la mediul lor social. Educația personală și socială dezvoltă ”personalul”, adică ceea ce ține de persoană, de sentimentele, atitudinile și

¹ Curriculum pentru disciplina școlară (Vârsta 5-7 ani și clasele I-XII). Ministerul educației al Republicii Moldova. Chișinău: Cartier educațional, 2004.

² Curriculum pentru Educația Timpurie. Echipa de elab. Vrânceanu M, Straistari-Lungu C. [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p.

valorile sale; ”socialul” ține de persoană în relația sa cu semenii, prietenii, familia și comunitatea în întregime.

Din perspectiva centrării pe copil *Dezvoltarea personală* presupune:

- dezvoltarea gradului de conștientizare a identității;
- capacitatea de a-și reflecta și de a-și controla comportamentul;
- învață cum să recunoască și să-și exprime sentimentele și emoțiile: devin mai imaginativi, creativi și încrezători în sine;
- încep să înțeleagă și să accepte principalele principii de moralitate și să-și găsească valorile morale.

În funcție de *competențele specifice* am stabilit următoarele *conținuturi orientative*:

1. Recunoașterea identității personale în diverse situații, manifestând încredere în sine și independență.

- Identitatea mea (Cine sunt? Cum sunt? Ce îmi place/nu-mi place etc.).
- Unicitatea personală și afirmarea de sine.
- Potențialul personal (Ce pot să fac și cum).
- Propriul ”Eu”.
- Perseverența în rezolvarea sarcinilor.
- Analize simple ale meseriilor/ profesiilor: activități, instrumente.

2. Demonstrarea emoțiilor în raport cu persoane/lucruri/ fenomene, dând dovadă de atitudine pozitivă.

- Sentimente și emoții. Exprimarea lor.
- Fenomene/lucruri/persoane ce provoacă diverse emoții.
- Emoțiile și stăpânirea lor.

3. Aprecierea valorilor culturii naționale, demonstrând atitudine respectuoasă față de apartenența sa.

- Apartenența sa la familie, comunitate, țară.
- Tradiții și obiceiuri ale neamului.

Cea de-a doua dimensiune a domeniului o constituie *Educația pentru societate*, ce presupune următoarele aspecte:

- învață să comunice și să coopereze într-un mod respectuos și responsabil;
- descriu casa ca loc de trai al familiei;
- îmi construiesc și valorific propria identitate culturală și identitatea celorlalți.

În funcție de *competențele specifice* am stabilit următoarele *conținuturi orientative*:

1. Identificarea relațiilor cu adulții și semenii, manifestând politețe în familie și societate.

- Colaborare, cooperare, ajutor reciproc necondiționat.
- Neînțelegerile și modalități de soluționare a lor.
- Formule de politețe.
- Mediile de existență ale copilului: familia, grădinița, localitatea.
- Familia: relațiile de rudenie. Responsabilitățile membrilor familiei.

2. Aplicarea regulilor de comportament în familie/comunitate, demonstrând responsabilitate față de sine și cei din jur.

- stabilesc și respectăm reguli.
- comportament grijuliu față de sine și cei din jur.

3. Respectarea diferențelor/ diversității culturale, promovând valorile culturii naționale.

- Copil ca tine sunt și eu.
- Asemănări și deosebiri dintre sine și ceilalți după diferite criterii: aspecte fizice, gen, vârstă, limbă vorbită etc.

- Respectarea diversității.
- Țara mea și a ta.

Conținutul acestui domeniu se dorește a fi un spațiu în care copilul se descoperă pe sine, explorează și experimentează etc., toate cu valoare de situații de învățare revelatorii, sub îndrumarea adulților (cadre didactice sau părinți). Copilul învață despre sine și despre ceilalți, învață cum să se raporteze la sine și la ceilalți, devine atent la asemănări și deosebiri pe care învață deopotrivă să le valorizeze. Procesul cunoașterii depășește granițele simplelor cunoștințe și informații, învățarea reprezintă aici o spirală care îl introduce pe copil în universul interior al propriei persoane, îl deschide spre relații

sociale cu copii și adulți, îi creează premisele învățării eficiente și chiar îi conturează un orizont (incipient) de carieră. Toate domeniile de activitate își asumă o parte din responsabilitatea privind domeniul *Eu, familia și societatea*, existând astfel posibilitatea abordării integrate a activităților.

Activitățile de educație personală și socială permit conștientizarea procesului de transformare a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor în comportamente aplicabile în viața reală și care să se dovedească adecvate și cu finalitate pozitivă pentru sine și societate (vezi de exemplu tabelul 1).

Tabelul 1. Eu, familia și societatea

Cunoștințe (Să știe):	Abilități (Va fi capabil să):	Atitudini, valori, calități (Va fi apt de a):
<ul style="list-style-type: none"> • pe sine și pe alții; • cum să se protejeze; • natura relațiilor umane; • informații despre diverse situații de pericol și cunoașterea măsurilor de intervenție; • sursele de informare și ajutor; • drepturile și responsabilitățile personale și ale altora; • rolurile sociale; • emoțiile și sentimentele; • relațiile dintre genuri; • aspectele integrate ale comportamentului personal și social; • rolul cetățeanului; • riscurile personale și sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> • exprime emoții, sentimente; • accepte sentimentele altora; • comunice eficient, non-conflictual; • să fie asertiv; • coopereze/colaboreze; • analizeze probleme de natură personală, familială și socială; • gândească critic și creativ; • ia decizii; • soluționeze probleme; • facă față riscurilor; • facă față schimbărilor; • participe la procesele democratice; • asume responsabilități. 	<ul style="list-style-type: none"> • pune în valoare, respecta și avea stimă față de sine și față de alții; • avea simțul responsabilității sociale; • promoveze oportunități egale pentru toți; • avea simțul apartenenței la familie, comunitate și țară; • avea atitudine pozitivă față de sine și față de alții; • fi tolerant și empatic; • gândi deschis.

Această arie de învățare este de cea mai mare importanță pentru copiii mici în toate aspectele vieții lor. Este vorba de bunăstarea emoțională a copiilor, **de înțelegerea a ceea ce sunt, de respectarea celorlalți și a mediului lor, de formare și susținere a relațiilor, de a începe să înțeleagă emoțiile și de a dezvolta dispoziții pozitive de învățat.** O bună dezvoltare personală, socială și emoțională le oferă copiilor cea mai bună ocazie de succes în alte domenii ale învățării.

МЕТАМЕТОДОЛОГИЯ VS НАУЧНАЯ ГУМАНИТАРИСТИКА: НОВЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лидия БОГАТАЯ,

Одесский национальный университет
имени И.И. Мечникова, Украина

Одна из проблем, с которой сталкивается современная система среднего и высшего образования, связана с пониманием того, *чему* именно следует учить школьника и студента в принципиально новой ситуации, когда информационная мощь «Гугла» зачаровывает и у некоторых даже возникает ощущение того, что пропадает потребность и в учителях, и в преподавателях. Любая информация может быть получена простым обращением к поисковой системе. Некоторые воодушевленные сетевой революцией родители активно обсуждают вопрос о том, нужно ли их детям вообще посещать школу и получать дальше «бесполезное» высшее образование.

Складывающуюся ситуацию можно сравнить со своеобразным «сетевым опьянением», в состоянии которого любой вброшенной информации сразу присваивается статус знания. Информированность отождествляется с осознанностью, любой «бот» легко может оказаться учителем. Не эти ли опасности предвидели те, кто предупреждал о возможностях быстрого

перерождения Человека в новых технологических условиях?

Сложно предсказать, какой именно итог ожидает всех нас в ближайшие пятьдесят лет. Ясно одно, для того, что не свалиться в очередные «темные» времена, необходимо предпринимать конкретные и оперативные действия, связанные, в первую очередь, с выявлением новых задач, которые призвана решать образовательная система. Важны публичные и широкие обсуждения всех этих вопросов, которые можно условно разделить на три достаточно традиционные группы: – чему учить? – как учить? – зачем учить?

Каждое из обозначенных дискуссионных направлений предполагает проведение развернутой полемики всех заинтересованных сторон образовательного процесса.

Цель представленных ниже размышлений лежит в плоскости переосмысления того, *чему* «новому» следует обучать студентов и в первую очередь – студентов гуманитарных специальностей вузов.

Важнейшей задачей, которая все еще стоит перед Человеком, является получение **знания**. К сожалению, само слово *знание* за последние пятьдесят лет обрело некоторую неопределенность. По этой причине в современных школах и вузах уже, скорее, не передают *знание*, не ищут знания, а обучают *компетентностям*. Возможно, эта замена связана с фундаментальным недопониманием того, что же такое *знание*.

Знание все яснее обретает контуры культурной универсалии, осмысление которой естественно осуществлять только в соотнесенности с другими столь же значимыми основаниями человеческого бытия: *жизнь, человек, смерть, власть*.. Истолкование универсалий составляет глубинную суть человеческого существования. Универсалии невозможно дефинировать: их прояснение состоит в непрерывном перепонимании того, чем эта универсалия *не является*. Философы в таких случаях говорят об апофатическом методе. К примеру, *знание* – это точно не *информация*. Для того, чтобы информация приобрела статус знания она должна вписаться в существующую расстановку эпистемических сил (в том смысле, в каком размышлял об *эпистеме* М.Фуко). Понимание существующей эпистемы, умение отличить знание от информации, способность выбрать и вырастить из существующих знаниевых элементов собственное «знаниевое тело» (термин, введенный украинским исследователем А.Шоховым) – определяют задачи каждого Человека, готового к осознанному, осмысленному переживанию собственной жизни.

Преобразование *информации* в *знание* осуществляется путем применения **Метода**. Понятно, что подобное утверждение требует развернутого ряда аргументов. Однако детальное прояснение этих аргументов требует иного текста ¹. В данном изложении для последующих осмыслений можно предложить следующую гипотезу: именно *метод* (в новом понимании этого слова) способствует превращению информации в знание. Исследование этого метода (методология) является важнейшей задачей и науки, и философии. Именно с *учения о методе* Ф.Бэкон и Р.Декарт начинали в свое время проект «Нового времени». И именно **Метод** требует глубинного переосмысления в современной ситуации, характеризуемой бесконечной плюральностью, *меж-* и *трансдисциплинарностью*. Современные студенты гуманитарных отделений университетов уже едва ли могут ограничиваться знанием локальных методологий (методологии истории, лингвистики, психологии, социологии, философии,..). Методы, возникающие в рамках одной дисциплины, в настоящее время легко преодолевают дисциплинарные границы и эффективно применяются в других дисциплинарных зонах. По этой причине и возникает мысль о том, что существующее гуманитарное дисциплинарное многообразие может и должно быть в какой-то мере «укрошено». И в качестве такого «сшивающего» инструмента может выступить «метаметодология».

Обращение к *метаметодологии* оказывается необходимым, к примеру, в связи с задачей переосмысления *культурных поворотов*, рассматриваемых как важные методологические ориентиры современных гуманитарных процессов. Наиболее интересный, многоаспектный анализ культурных поворотов связан, в первую очередь, с работами немецких исследователей Андреаса Реквица, Дорис Бахманн-Медик ². Русскоязычные рецепции соответствующего явления представлены в ряде хорошо известных специалистам в этой области публикаций. Однако в

¹ К примеру, взгляды автора на природу информации изложены в публикации: Богатая Л.Н. Информопластика: потенциал нового терминологического конструкта // *Δόξα / Докса*. – 2013. – Вып. 1 (19). – С.28-44.

² Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре / Пер. с нем. С. Ташкенова. — М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 504 с.

настоящее время видится настало время для некоторого упорядочивания уже многочисленных аналитических разведок, сделанных в этом направлении. В этой связи и возникает, в первую очередь, необходимость переопределения той области гуманитарных исследований, с точки зрения которой соответствующий анализ целесообразно осуществлять.

Метаметодология в контексте представлений о гуманитаристике

Слово *гуманитаристика* относится к ряду широко употребляемых, при этом общепринятое значение этого термина все еще не выкристаллизовалось, хотя существует значительное число исследований, авторы которых пытаются прояснить ситуацию складывающихся словоупотреблений¹. Открытым оказывается и вопрос по поводу реального наполнения словосочетания *гуманитарные науки*. Разнообразные гуманитарные исследования, проводимые для решения столь же разнообразных задач, казалось бы, и не претендуют на какой-либо академический статус. Это, скорее, *гуманитарные практики*, выполняющие конкретные социальные и культурные заказы. Складывается впечатление, что уже никто и не озабочен тем, чтобы развивать «фундаментальную» *гуманитарную науку* образца *естественных наук* второй половины XX века. Все отмеченное происходит в ситуации разрушения институций, призванных поддерживать саму идею существования «строгих» наук. В сетевом мире ставится даже под сомнение необходимость существования святая святых европейской культуры – *классических университетов*, в которых классические науки традиционно взращиваются.

И, тем не менее, при всем «откате» социального интереса к науке как таковой, понятно, что науки (*естественные* и *гуманитарные*) в самое ближайшее время не исчезнут вовсе, хотя и будут существенно модифицированы, как и образовательные структуры, в рамках которых они сохраняются и модернизируются. Научные исследования стимулируют развитие техники и технологий, способствуют развитию самого человека и это – неоспоримый факт.

Гуманитаристика, гуманитарные науки, гуманитарные практики – все эти словосочетания обозначают конкретные направления познавательной деятельности, которые требуют специального анализа для более эффективного проведения дальнейших гуманитарных исследований и этот анализ может быть осуществлен в рамках *метаметодологии*.

Научная гуманитаристика

История научных лексиконов свидетельствует о том, что словосочетание *научная гуманитаристика* не стало широко распространенным, хотя в свое время оно было достаточно четко зафиксировано и, казалось бы, могло иметь широкую поддержку в среде гуманитариев. Это словосочетание было введено американским философом Чарльзом Уильямом Моррисом, одним из основателей семиотики. Моррис обратил внимание на необходимость преодоления очевидного разрыва, возникающего между *естественными* и *гуманитарными* науками. В этой связи он предлагал рассматривать развиваемую им *семиотику* в качестве *метанауки*, призванной занять вполне конкретное место по отношению к наукам гуманитарным. Подробно соответствующие взгляды Морриса анализируются в работе К.В. Райхерта².

Моррис выделял два уровня гуманитарных исследований: уровень *гуманитарных наук* и *научной гуманитаристики*. Касательно слова *гуманитаристика* Моррис отмечал, что это «либо синоним «гуманитарной науки» (аксиологическая гуманитаристика), либо метаязык гуманитарных наук (научная гуманитаристика)»³. Таким образом при использовании слова *гуманитаристика* имеет место совмещение двух уровней гуманитарного анализа.

Задачи *гуманитарных наук* Ч.У. Моррис усматривал в следующем: «Практически вся работа преподавателей и студентов в “Секции гуманитарных наук” в университете сводится к обсуждению дискурса разного толка: эффективной речи и эффективного письма, рисования, музыкальной композиции, работ по литературе, систем морали, религиозных документов. Давайте называть такие предметные знаки (object signs) (вместе с деятельностью, в ходе которой они производятся) “гуманитарными науками” (humanities), давайте называть метаязык, используемый в отношении гуманитарных наук, “гуманитаристикой” (humanistics)»⁴. Научная гуманитаристика

¹ См., к примеру: Богатая Л.Н. Гуманитарная сложность в контексте ближайших категориальных понятий // Научный вестник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Історія. Філософія. Політологія. – Вип.10. – 2015. – С.47-51.

² Райхерт К.В. Гуманитаристика Чарльза Уильяма Морриса // Дόξα / Докса. – 2016. – Вип. 2 (26). – С. 27-35.

³ Там же, с.33.

⁴ Там же, с.29.

определяется Моррисом следующим образом:

- как *декриптивная семиотика*, которая «исследует реальное использование знаков в гуманитарных науках»¹;
- как *метаязык* «социо гуманитарных наук, ключевую роль в котором играет семиотика»²;
- как научная дисциплина, призванная «заниматься влиянием на оценки и прескрипции, которыми все научные знания занимаются». Научная гуманитаристика, в толковании Морриса, оказывается своеобразной «вершиной» семиотики, «это семиотика семиотических наук, то есть, грубо говоря, семиотика семиотики, метасемиотика»³.

Бесперспективно пытаться «силовым способом» влиять на правила употребления слова *гуманитаристика*, это всегда задача коллективного пользователя языка. Но едва ли следует игнорировать предложенное Моррисом словосочетание *научная гуманитаристика*, которое видится весьма перспективным, хотя и требующим дополнительных уточнений.

Конструкты, концепты или знаки?

С момента появления цитируемой работы Морриса прошло более пятидесяти лет и много чего изменилось в области гуманитарных исследований. *Семиотика* стала достаточно развитой дисциплиной, имеющей значительное число последователей. Но при этом она не вытеснила *концептологию*, получившую особо широкое распространение, к примеру, в российском литературоведении. Российская *литературная концептология*, в свою очередь, оказала существенное влияние на методологию исследования других гуманитарных наук. К примеру, можно обратить внимание на использование *концептологического подхода* в современных социологических исследованиях. В.Вахштайн, к примеру, развивая концептологию, различает *концепты первой и второй орбиты* (уровни концептуализации). Выделяемые концепты становятся основой *языка описания*. Тем самым *социологическая концептология* в своих исследовательских интенциях оказывается созвучной метасемиотическим интуициям Ч.У. Морриса при наличии одного чрезвычайно важного расхождения: *концепт*, в отличие от *знака*, имеет (помимо знакового) *другие* уровни своего развертывания: концепт представлен знаком, но его полнота не исчерпывается знаковостью. Хотя, следует признать, что в толковании Ч.У. Морриса знак тоже не выглядит одномерно, Моррис, к примеру, говорил о «коммуникативной силе знака»⁴.

Концептология является не единственным «конкурентом» *семиотики*. Последние десятилетия в естественных и социальных науках наблюдается особый всплеск интереса к *конструктивизму*. По этому поводу, опять же, наработан целый корпус специальных исследований⁵. При этом в методологическом плане возникает чрезвычайно важный вопрос: можно ли *концепт* отождествлять с *конструктом*?⁶ Но и сама практика языка свидетельствует о том, что оба термина успешно сосуществуют. В результате складывается ситуация одновременного развития *семиотики*, *концептологии*, *конструктивизма*. И потому вполне закономерно актуализируется новый вопрос: существует ли исследовательская зона, в которой все эти ракурсы могут быть *различены* и, одновременно, *соотнесены*? Вполне возможно, что такой зоной является *научная гуманитаристика* в новом понимании этого словосочетания.

От научной гуманитаристики к метаметодологии

Греческое слово *μέθοδος* означает *путь*. Путь невозможен без того, кто идет, он невозможен без Человека, без самого *движения*, осуществляемого в той или иной среде. Путь актуализирует темы *сопротивления* и *поддержки* среды. Путь разворачивается в результате внимательного приглядывания к знакам, которые манифестируют и стимулируют движение. Вот и

¹ Там же, с.33.

² Там же, с.32.

³ Там же, с.32.

⁴ Там же, с.31-32.

⁵ См., к примеру, Конструктивизм в теории познания / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: ИФРАН, 2008. – 171 с.;

⁶ Более развернутые размышления автора по этому поводу представлены в публикации :Богатая Л.Н. Многомерная методология как одно из условий трансдисциплинарного синтеза // Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного синтеза знания : материалы Третьей междунар. науч. конф., 15–16 ноября 2018 г., г. Минск. В 3 т. Т. I / Ин-т философии НАН Беларуси ; редкол.: А. А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск : Четыре четверти, 2018. – 310 с.– С.25-28.

получается, что исследования *пути* автоматически включают в себя множество иных исследовательских ракурсов, в том числе и *семиотический*. **Метод** – природно *многомерен*. И для того, чтобы эту многомерность освоить нужны различающие и одновременно упрощающие проекции. Обращение к *методу* позволяет «примирить» сам факт сосуществования *семиотики, концептологии, конструктивизма* и многого другого (к примеру, *символизма*). Методология может «наводить мосты» между естественными и социогуманитарными науками.

Однако в отличие от *семиотики*, которая в настоящее время представляет собой достаточно развернутую дисциплинарную зону, методология, или лучше сказать – *новая методология*, как это ни покажется странным, находится на стадии осознания своей реальной силы. Поэтому и целесообразнее вести речь о *новой методологии (метаметодологии, многомерной методологии)*.

Первые интуиции по поводу возможностей развертывания нового методологического движения в рамках проекта «Синергетика-3» были предложены В.Г.Будановым¹. Соответствующие интуиции возникли в результате переосмысления результатов осуществления проекта «Синергетика-2», в рамках которого ключевые синергетические конструкты, достаточно детально отрефлексированные в «классической» синергетике (проект «Синергетики -1») активно использовались для изучения широкого класса социогуманитарных систем. Методологические интуиции Б.Г. Буданова стимулировали последующие шаги в направлении упорядочивания разнообразных методологических исследований. Было введено представление об уровнях методологического анализа: *мета-, макро-, микро-, нано-*². Уровень метаметодологического анализа как раз и может быть соотнесен с *метасемиотикой* или *научной гуманитаристикой* Ч.У.Морриса, естественно, с учетом той разницы, которая существует между *методом* и *знаком*.

О сложностях, связанных с введением термина *метаметодология*

К сожалению, словообразования, возникающие в результате использования приставки *мета*, требуют особой ответственности в отношении к вновь образованному термину. Нечто подобное происходит и в результате использования приставок *макро-, транс-*, которые являются многообещающими, но не всегда оправдывают изначальные надежды.

К примеру, кажется, что достаточно только произнести слово *метатеория коммуникации*³, как сразу произойдет волшебное упорядочивание всех существующих теорий коммуникации. Те или иные концепции искусственно загоняются в обобщающие таблицы, но желаемого более глубокого понимания природы коммуникации так и не происходит. Зато при реальные (*живые*) теории коммуникации существенно деформируются.

Сложность существующего разнообразия теорий нельзя по мановению «мета» палочки упростить. *Сложность* потому и именуется *сложностью*, что ее невозможно *сжать*. Существующие теории коммуникации нельзя свести к одной теории без фундаментальной потери ключевых смыслов. И словосочетание *метатеория коммуникации* не только ничего не добавляет, но, скорее, профанирует само выражение. Подобная опасность может существовать и для слова *метаметодология*, которое практически ничего не значит без конкретных примеров *метаметодологического* анализа.

Печальных случаев «вбрасывания» слов с приставкой *мета-* без последующего детального прорабатывания можно привести достаточно. Ярким примером тому является следующая история.

В 2001 году в Ставрополе был издан сборник «Метаобразование как философская и педагогическая проблема»⁴. В сборнике были представлены интересные интуиции по поводу *метаобразования, метарефлексии*, развиваемые Л.В.Скворцовым, В.И.Кашириным и их коллегами. Более того, и сегодня идеи метаобразования, с учетом образовательных возможностей сети Интернет, кажутся чрезвычайно актуальными. Однако в современном исследовательском пространстве практически не удастся найти следов серьезных разработок этой перспективной

¹ Буданов В.Г. Третье рождение синергетики // Філософія освіти. – № 2(21). – 2017. – С. 57-71.

² Богатая Л.Н. О междисциплинарной методологии и уровнях методологических исследований // VII Уйомовські читання (2019) : матеріали Наукових читань пам'яті Авеніра Уйомова / від. ред. К. В. Райхерт. – Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. – С. 10-16.

³ Это сделал, в частности, Р.Крейг, см. : Богатая Л.Н. О метатеоретических построениях Р.Крейга // Полілог. Збірник статей молодих науковців з історії, філософії, культурології / ред.кол.: О. В. Чайковський та ін. – Одеса : видавець Букаев Вадим Вікторович, 2017. – С.72-83.

⁴ Метаобразование как философская и педагогическая проблема // Сб. науч. ст. – Ставрополь, 2001. – 162 с.

идеи, когда-то «вброшенной» (на уровне нового слова) в интеллектуальный обиход.

Именно поэтому хочется верить в то, что первые интуиции по поводу *метаметодологии*, методологии многомерной, проекта «Синергетика-3» будут плодотворно развиваться дальше. Время покажет, какие названия сможет быстрее ассимилировать современный язык: *научная гуманитаристика* или *метаметодология*, которая наступит «после метода»¹. Ответы на все эти вопросы расставит время.

INTERVIUL – GEN AL DISCURSULUI MEDIATIC

Maria ALEXANDRESCU, lector asoc.

Universitatea „Al. I. Cuza” Iași

Loredana-Aurelia ALEXANDRESCU, prof.

Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Iași

Abstract. *The television interview puts face to face two people who, through verbal interaction, are trying to build their own image in front of the audience, influencing each other. In preparing the interview, the interviewer makes the first move by choosing the interlocutor, he gets familiar with the subject in order to establish a psychological contact with the person interviewed, imposing the subject from where he actually formulates the questions for the interview. There are main questions and subordinate questions. The main questions include several subtypes of questions: open questions, closed questions, direct questions and indirect questions. Subordinate questions also have several variants: clarification questions, amplification questions, and confrontation questions.*

During the course of the interview, three hierarchical levels of contexts are identified: the material and social environment, the contractual framework of the communication and the interviewer's interventions. The interviewer - journalist is a representative of the public opinion, who has the right to information and explanations and, at the same time, to a media show, assuming a role of "delegate" of the television channel that broadcasts the interview and a role of evaluator, by permanently putting the interlocutor in front of a questionnaire.

Key words: *TV interview, relationship interviewer interviewee, questions, television.*

Interviul de televiziune

Încă din Antichitate, interviul a fost utilizat de filosofi, medici, preoți și avocați. În a doua parte a secolului al XIX-lea, un cuvânt englezesc care, în realitate, este traducerea literală a francezului *entrevue* (întrevedere), interviul, ca formă de manifestare a interacțiunii dialogice, a căpătat o semnificație tehnică aparte în contextul jurnalismului², impunându-se ca una dintre formele esențiale prin care se manifestă discursul mediatic, odată cu voga modelor din presa audiovizuală americană³. Interviul din audiovizual, în mai mare măsură decât acela tipărit, stă sub puterea senzaționalului, deoarece acesta lasă să fie „văzute” o serie de informații nonverbale, atât ale intervievatorului, cât și ale interlocutorului⁴ (reacții instantanee, gesturi, un mesaj al vestimentației și al accesoriilor etc.).

După unii cercetători, interviul este „un raport social”⁵, „o interacțiune complementară finalizată”⁶, „un dialog a cărui finalitate este adunarea de informații legate de o temă determinată”⁷, „o discuție

¹ Как очень точно выразился Дж.Ло: Ло Дж. После метода: беспорядок и социальная наука /пер. с англ. С. Гавриленко, А. Писарева и П. Хановой. Науч. ред. перевода С. Гавриленко. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. – 352 с

²Frédéric Nils și Bernard Rimé, „Interviul” în *Metodologia științelor socioumane*, Serge Moscovici, Fabrice Buschini (coord.), Traducere de Vasile Savin, Editura Polirom, Iași, 2007, p. 203.

³ Alexandru Savitescu, *Tehnici de persuasiune în discursul mediatic*- teză de doctorat, coordonată de profesor Maria Carпов, Iași, 2008, p. 4.

⁴ Daniela Zeca-Buzura, *Jurnalismul de televiziune*, Editura Polirom, Iași, 2005, pp. 106-113.

⁵Alain Blanchet și Anne Gotman, „Interviul de producere a datelor” în *Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv*, François de Singly, Alain Blanchet, Anne Gotman, Jean-Claude Kaufmann, prefață de Elisabeta Stănculescu, Traducere de Elisabeta Stănculescu, Anca Laura Zahaniciuc, Oana Bibiri, Alina-Agnes Lăzărescu, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 158.

⁶Robert Vion, *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992, p. 131.

⁷Frédéric Nils și Bernard Rimé, „Interviul” în *Metodologia științelor socioumane*, Serge Moscovici, Fabrice Buschini (coord.),

planificată și controlată între două sau mai multe persoane”¹, sau *o conversație cu un demers investigativ*, unde un rol important îl au alegerea temei și a persoanei ce urmează a fi interviuată². La Zeca-Buzura, devin notorii atitudinea și punctul de vedere al celui care formulează întrebările³.

Din perspectiva eficienței sale, interviul pentru televiziune este un gen util (sub aspectul resurselor implicate și avantajos pentru ambele părți, adică interlocutorul își transmite direct opiniile) și privilegiat, în sensul că scurtează distanțele, stimulează jocul de rol, stimulează dinamica ideilor (prin interacțiune, confruntare și schimb) și circumscrie, la ceea ce interpretările media moderne numesc „teatralizarea informației”, fabricând în manieră instant senzaționalul, originalitatea și spectacolul⁴.

Așadar, interviul de televiziune pune față în față două personalități care prin interacțiune verbală încearcă să își construiască propria imagine în fața publicului, influențându-se reciproc în diferite momente⁵.

Relația dintre interviuat și interviuator

În general, printre etapele realizării unui interviu se regăsesc pregătirea interviului și realizarea efectivă a acestuia. Mai mulți cercetători prezintă o serie de reguli care garantează calitatea interviului.

În pregătirea interviului, interviuatorul face prima mișcare prin alegerea interlocutorului - cunoașterea datelor sale bibliografice, a problemelor care-l interesează, se familiarizează cu subiectul pentru stabilirea unui contact psihologic cu persoana interviuată impune problematica, pregătește și grupează tematica întrebărilor (jurnalismul este cel care decide dacă „atacă” prin întrebări generale și mai temperate sau frontal, prin așa-zisele întrebări acute) și realizează efectiv interviul - jurnalismul dă posibilitatea persoanei interviuate să dezvolte subiectul în mod logic și gradat, prin adâncirea conținutului și lărgirea volumului de informație⁶, înaintând spre un anumit scop care reprezintă o anumită idee, un spor al valorilor (să triumfe adevărul, binele, frumosul, dreptatea etc.)⁷.

După Constantin Grecu⁸, scopul principal al interviului este acela de a crea convingeri sau cel puțin de a pregăti terenul pentru creșterea unor convingeri morale, politice, științifice, artistice etc, atât la interlocutori, cât și la spectatori sau auditori.

De asemenea, prezentatorul este cel care dă cuvântul și are ultimul cuvânt, împarte timpul de discurs și care distribuie tonul discursului, respectuos sau disprețuitor, atent sau lipsit de răbdare.⁹ El se face purtătorul de cuvânt al publicului, apărător al valorilor colective, folosindu-se de timp, de urgență pentru a le lua invitațiilor cuvântul, pentru a-i grăbi și chiar a-i întrerupe. Pe toată durata interviului, jurnaliștilor li se recomandă să deschidă interviul cu anumite amabilități care să destindă atmosfera și să contribuie la găsirea unui ton potrivit, adică să fie simpatici, amabili, provocatori, bine informați, capabili de opinie personală, dar preocupați, în primul rând, să aducă la rampă opinia interlocutorului, adică să dozeze cum trebuie ofensiva întrebării și discreția propriei prezențe¹⁰. Interviuatorul, în activitățile sale de ghidaj, trebuie să pregătească jocul dinamic interactiv, fără să influențeze, adoptând o atitudine „neutră” de empatie, utilizând la maximum spusele celuilalt¹¹.

În ceea ce privește funcțiile întrebării, Andrei Șerbănescu¹² prezintă trei dintre acestea, cum ar fi: din punctul de vedere al celui care ia interviul, întrebarea îi conturează imaginea publică; din punctul de vedere al publicului, ea reflectă interesul societății la un moment dat privind un anumit eveniment/o anumită temă; din punctul de vedere al interviuatului, întrebarea funcționează ca element care îi declanșează o reacție verbală, impunându-i, în anumite limite, criteriul de selecție pentru a transmite publicului anumite mesaje, conform unor intenții. Funcționarea întrebărilor se bazează pe conlucrarea, în timpul interviului, a funcției tranzitive a limbajului și a funcției sale reflexive.

Traducere de Vasile Savin, Editura Polirom, Iași, 2007, p. 205.

¹Andra Șerbănescu, *Întrebarea. Teorie și practică*, Editura Polirom, Iași, 2002, p. 65.

²Marcel Tolcea, „Interviul” în *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*, Mihai Coman (coord.), Editura Polirom, Iași, 1997, pp. 67-102.

³Daniela Zeca-Buzura, *Jurnalismul de televiziune*, Editura Polirom, Iași, 2005, p. 105.

⁴Daniela Zeca-Buzura, *Jurnalismul de televiziune*, Editura Polirom, Iași, 2005, p.106.

⁵Andra Șerbănescu, *Întrebarea. Teorie și practică*, Editura Polirom, Iași, 2002, p. 65.

⁶Radu Marian, *Publicistica de televiziune*, Editura Grand, București, 1996, pp. 44-45.

⁷Constantin Grecu, *Logica interogativă și aplicațiile ei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, pp. 219-221.

⁸Constantin Grecu, *Logica interogativă și aplicațiile ei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p. 217.

⁹Pierre Bourdieu, *Despre televiziune*, Traducere din limba franceză și prezentare de Bogdan Ghiu, Editura Art, București, 1997, pp. 50-51.

¹⁰Andrei Pleșu, „Interviul de televiziune”, în *Adevărul*, 13 februarie 2008, p. 14.

¹¹Robert Vion, *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992, pp. 131-132.

¹²Andra Șerbănescu, *Întrebarea. Teorie și practică*, Editura Polirom, Iași, 2002, p. 66.

Referitor la întrebările care se succed în cadrul interviului, Dorin Popa distinge două tipuri: întrebări principale și întrebări subordonate¹. Întrebările principale cuprind mai multe subtipuri de întrebări: întrebări deschise (sunt cele care oferă interviuatului posibilitatea de a-și exprima, detaliat, punctul de vedere în legătură cu un subiect); întrebări închise (când este necesar un răspuns de tipul „da” sau „nu”); întrebări directe (îl implică în mod nemijlocit pe interlocutor, solicitându-i-se să-și descrie propriile trăiri) și întrebări indirecte (interlocutorul este implicat direct fără, însă, ca întrebarea să i se adreseze în mod explicit). Întrebările subordonate prezintă și ele mai multe variante: întrebări de clarificare (vizează obținerea unor reformulări ori a unor precizări suplimentare); întrebările de amplificare (reclamă dezvoltarea unui răspuns anterior) și întrebări de confruntare (sugerează un punct de vedere diferit de al interlocutorului și generează replica acestuia).

Raportul dintre întrebările principale și cele subordonate poate oferi indicii asupra modului de structurare a planului; un număr mai mare de întrebări secundare denotă flexibilitatea jurnalistului, atenția lui în a selecta și puncta detaliile considerate relevante ce apar pe parcursul interacțiunii; întrebările deschise pot fi semnele unei atitudini de participare deplină a interviuatului, iar întrebările închise demonstrează o atitudine defensivă a interlocutorului, motiv pentru care jurnalistul se vede obligat să îndrepte discuția într-o zonă unde poate obține răspunsuri categorice².

În timpul schimbului interacțional, interviuatul produce un discurs care arată semnificația pe care o dă practicilor sale, percepția pe care o are asupra unui eveniment, interpretarea unei reprezentări pe care și-a făcut-o despre lumea înconjurătoare³. Astfel, interviuatorul urmărește prin întrebările și reacțiile sale să facă exprimarea discursului mai ușoară în așa fel încât să-l conducă pe interviuat către reflecții mai profunde.

În desfășurarea situației de interviu, sociologii francezi identifică trei niveluri ierarhice de contexte: mediul material și social, cadrul contractual al comunicării și intervențiile celui care interviuează. Printre parametrii mediului se numără: „programarea temporală (unitate de timp), scena (unitate de loc) și distribuția actorilor (unitate de acțiune)”⁴. Prin definirea cadrelor spațiale (decorul și semnificațiile sale sociale) și prin configurația pozițiilor ocupate de partenerii de interviu se caracterizează scena. În studioul de televiziune ar trebui să se evite orice conotație de solemnitate (convorbitorii să stea confortabil, de preferință *nu* față-n față și *nu* dinaintea unei mese, fiind preferabile fotoliul, canapeaua, dacă nu chiar minimalismul scaunului, având ca scop obținerea senzației de normalitate); firescul e și regula dialogului⁵ (se *stă*, efectiv de vorbă, adică nu se aleargă în toate direcțiile deodată, nu se face concurs de replici, ci se caută subtilitatea, dar nu afectarea „fină”, creându-se un dialog stimulator). Daniela Zeca-Buzura subliniază că jurnalistul-interviuator „se face văzut” ca reprezentant al opiniei publice, al publicului spectator, care are dreptul la informații și explicații și, concomitent, la spectacol mediatic; își asumă un rol de „delegat” al canalului de televiziune care difuzează interviul, preluând implicit proiectul de comunicare al instituției mediatice respective; și un rol de evaluator, plasându-și permanent interlocutorul în fața unui chestionar care, bine condus, pune sub semnul îndoielii luările de poziție anterioare ale interviuatului⁶.

Este de așteptat ca cei doi actanți ai interacțiunii să se documenteze⁷, mai ales interviuatorul să formuleze un ghid de interviu înainte ca interviul să aibă loc pentru ca să nu se expună unor riscuri, cum ar fi: transformarea interviului într-un moment de curtoazie (de exemplu, în interviurile politice, jurnalistul, fie din prudență, fie că este timorat și complet aservit politicii canalului de televiziune, renunță să adreseze interlocutorului întrebări incomode); transformarea interviului într-o conversație previzibilă (când jurnalistul nu se străduiește să descopere aspecte și evenimente mai puțin cunoscute, legate de tema

¹Dorin Popa, *Textul jurnalistic. Genuri și specii* - curs, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2002, pp. 103-105.

²Dorin Popa, *Textul jurnalistic. Genuri și specii* - curs, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2002, pp. 103-105.

³Frédéric Nils și Bernard Rimé, „Interviul” în *Metodologia științelor socioumane*, Serge Moscovici, Fabrice Buschini (coord.), Traducere de Vasile Savin, Polirom, Iași, 2007, p. 205.

⁴Alain Blanchet și Anne Gotman, „Interviul de producere a datelor” în *Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv*, François de Singly, Alain Blanchet, Anne Gotman, Jean-Claude Kaufmann, prefață de Elisabeta Stănculescu, Traducere de Elisabeta Stănculescu, Anca Laura Zahaniciuc, Oana Bibiri, Alina-Agnes Lăzărescu, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 159.

⁵Andrei Pleșu, „Interviul de televiziune”, în *Adevărul*, 13 februarie 2008, p. 14.

⁶Daniela Zeca-Buzura, *Jurnalismul de televiziune*, Editura Polirom, Iași, 2005, p. 108.

⁷Documentarea este motorul pentru obținerea informațiilor și transparență vizibilă și în modul de formulare a întrebărilor cf. Dorin Popa, *Textul jurnalistic. Genuri și specii* - curs, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2002, p. 100.

în cauză și apelează la chestiuni deja puse în circulație de mediatizări anterioare, dialogul luând forma unui monolog al invitatului interlocutor) și transformarea interviului într-un moment de agresiune verbală¹ (atunci când jurnalistul accentuează caracterul polemic al chestionarului său, dezechilibrează relația de dialog, în favoarea unui atac continuu asupra interlocutorului).

Savitescu afirmă că interviul devine un „conflict programat”² în sensul că scopurile celor doi locutori nu coincid: reporterul dorește să obțină de la interviuat informațiile urmărite, în timp ce interviuatul dorește să ofere răspunsuri adecvate propriei sale imagini. Astfel, conflictul dintre cei doi este ilustrativ prin dese întreruperi care marchează schimbul interacțional, numite non-cooperative, având rolul să-l corecteze pe celălalt atunci când cel din urmă încalcă regulile. Este de dorit ca jurnalistul să dețină atât tehnici de amplificare și de atenuare a conflictului, cât și tehnici de alternare a acordului cu dezacordul. Dintr-o altă perspectivă, Pierre Bourdieu menționează faptul că limitarea temporală impune discursului o sumă de constrângeri, o cenzură ce se exercită asupra invitațiilor, dar și asupra jurnaliștilor³. În acest sens, sociologul francez vorbește de o violență simbolică ce se exercită cu o complicitate tacită a celor care o îndură, dar și a celor ce o exercită, în măsura în care nici unii, nici alții nu sunt conștienți de faptul că o îndură sau o exercită. Această violență simbolică se exercită mai mult în raporturile sociale; ea este adesea întreținută de televiziune la nivelul informațiilor și constă în a atrage atenția asupra unor fapte de natură a interesa pe toată lumea, despre care se poate afirma că sunt făcute pentru toți⁴. Principiul jurnaliștilor în selecția temelor este căutarea senzaționalului. Astfel, televiziunea îndeamnă la dramatizare într-un dublu sens: ea pune în scenă în imagini, un anumit eveniment și, totodată, îi exagerează acestuia importanța, gravitatea, caracterul dramatic, tragic.

După Charaudeau, interlocutorii se situează într-o permanentă „relație de negociere”⁵, în sensul în care jurnalistul insistă să își mențină interviuatul în situația de a aborda aspectele inedite sau controversate ale „temei” și de a menține *relația de dialog, ritmul acesteia și curiozitatea telespectatorului*, în timp ce actorul mediatic exploatează întrebările lansate de jurnalist pentru a-și avansa propriul mesaj.

Din interacțiunea dintre interviuat și interviuator se desprind două tipuri de relații: o relație de negociere și una de subordonare, adică de dominare a interviuatului de către interviuator sau de „conflict programat”.

Bibliografie:

1. Blanchet Alain; Gotman, Anne, „Interviul de producere a datelor” în *Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv*, François de Singly, Alain Blanchet, Anne Gotman, Jean-Claude Kaufmann, prefață de Elisabeta Stănciulescu, Traducere de Elisabeta Stănciulescu, Anca Laura Zahaniciuc, Oana Bibiri, Alina-Agnes Lăzărescu, Editura Polirom, Iași, 1998.
2. Bourdieu, Pierre, *Despre televiziune*, Traducere din limba franceză și prezentare de Bogdan Ghiu, Editura Art, București, 1997.
3. Charaudeau, Patrick; Ghiglione, Rodolphe, *Talk show-ul. Despre libertatea cuvântului ca mit*, Traducere de Oana Pocovnicu, Prefață de Daniela Zeca-Buzura, Iași, Polirom, 2005.
4. Grecu, Constantin, *Logica interogativă și aplicațiile ei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.
5. Marian, Radu, *Publicistica de televiziune*, Editura Grand, București, 1996.
6. Nils, Frédéric; Rimé, Bernard, „Interviul” în *Metodologia științelor socioumane*, Serge Moscovici, Fabrice Buschini (coord.), Traducere de Vasile Savin, Editura Polirom, Iași, 2007.
7. Pleșu, Andrei, „Interviul de televiziune”, în *Adevărul*, 13 februarie 2008.
8. Popa, Dorin, *Textul jurnalistic. Genuri și specii - curs*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2002.

¹Daniela Zeca-Buzura, *Jurnalismul de televiziune*, Editura Polirom, Iași, 2005, pp. 107-108.

²Alexandru Savitescu, *Tehnici de persuasiune în discursul mediatic*- teză de doctorat, coordonată de profesor Maria Carpov, Iași, 2008, p. 60.

³Pierre Bourdieu, *Despre televiziune*, Traducere din limba franceză și prezentare de Bogdan Ghiu, Editura Art, București, 1997, pp. 17-18.

⁴Pierre Bourdieu, *Despre televiziune*, Traducere din limba franceză și prezentare de Bogdan Ghiu, Editura Art, București, 1997, pp. 23-24.

⁵Patrick Charaudeau, Rodolphe Ghiglione, *Talk show-ul. Despre libertatea cuvântului ca mit*, Traducere de Oana Pocovnicu, Prefață de Daniela Zeca-Buzura, Iași, Polirom, 2005, p. 56.

9. Savitescu, Alexandru, *Tehnici de persuasiune în discursul mediatic*- teză de doctorat, coordonată de profesor Maria Carpov, Iași, 2008.
10. Șerbănescu, Andra, *Întrebarea. Teorie și practică*, Editura Polirom, Iași, 2002.
11. Tolcea, Marcel, „Interviul” în *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*, Mihai Coman (coord.), Editura Polirom, Iași, 1997.
12. Zeca-Buzura, Daniela, *Jurnalismul de televiziune*, Editura Polirom, Iași, 2005.
13. Vion, Robert *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992.

EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN METODE TRADIȚIONALE

FORMATIVE ASSESSMENT IN PRIMARY EDUCATION BY TRADITIONAL METHODS

Cristian-Ionel DONEA,
Școala Gimnazială Ciurea

Summary. *Traditional assessment methods provide the teacher with a great deal of control over the level of classroom training, a thorough appreciation, rigorous hierarchy, and a sanction. These traditional methods are oral tests, written tests, practical test and verification. Oral tests are used the most frequent in class and consist of examinations of students from the daily lessons, but also from previous lessons, lessons attended by students, in which the contents are related to current lessons. Written tests can be any kind of paperwork (unpublished, written works), control papers (announced), independent worksheets at different stages of lessons, homework. Practical evidence - examining through practical evidence can be achieved at disciplines in certain curricular areas: science, technology, but also in Romanian language, we encounter such practical evidence. The docimological test is a complex assessment tool consisting of a set of work tasks (tests or questions called items) that allow measurement and appreciation of the student's level of training, as well as the level of formation and development of various capacities.*

Key words: *traditional methods, oral tests, written tests, docimological test.*

Metoda reprezintă calea prin care profesorul oferă elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de stăpânire a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități și competențe, prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate obiectului de evaluare propus.

Metodele de evaluare sunt *metodele tradiționale și metodele alternative sau complementare.*

Metodele tradiționale de evaluare asigură profesorului un mare control asupra nivelului de pregătire a clasei, o apreciere amănunțită, o ierarhizare riguroasă, dar și o sancționare. Aceste metode tradiționale sunt probele orale, probele scrise, testul și probele practice.

1. *Probele orale* sunt utilizate la clasă cel mai frecvent și constau în examinări ale elevilor din lecția de zi, dar și din lecțiile anterioare, lecții parcurse de elevi, în care conținuturile au relații cu lecțiile curente. Examinările orale, realizate corect de către profesor, oferă informații importante în legătură cu nivelul de pregătire al elevului. Acest fapt constituie un avantaj al metodei. Alte avantaje mai importante ale metodei sunt:

- examinatorul, prin această metodă de evaluare, surprinde profunzimea cunoștințelor asimilate de către elevi;
- evaluatorul are posibilitatea să afle volumul sau cantitatea de cunoștințe asimilate de către elev în urma instruirii, dar și să depisteze lacunele care trebuie completate prin activități de recuperare;
- probele orale permit profesorului să aprecieze capacitatea de argumentare a elevului de a construi un lanț de raționamente și de a le prezenta într-un mod cât mai convingător.

De asemenea, profesorul, în cadrul evaluării orale oferă un suport elevilor în elaborarea răspunsurilor, prin adresarea unor întrebări suplimentare, deci constituie un ajutor al elevilor aflați în dificultatea de a da un răspuns.

Probele orale au următoarele *avantaje*: flexibilitate, posibilitatea de a alterna tipurile întrebărilor și gradul lor de dificultate, în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de elevi, posibilitatea de a clarifica și de a corecta imediat anumite erori sau neînțelegeri ale elevilor în raport cu un conținut științific,

formularea răspunsurilor potrivit logicii și dinamicii unui discurs oral, interacțiunea directă dintre evaluator și evaluat (profesor -elev).

Pe lângă avantajele specifice probelor orale, întâlnim și dezavantaje sau *limite* care trebuie cunoscute de evaluator în ideea diminuării consecințelor negative care pot influența modul de desfășurare a activității evaluative. Acestea sunt: prin folosirea acestei metode de evaluare sunt examinați mai puțini elevi pe unitatea de timp, iar lucrul acesta este întâlnit în cadrul disciplinelor de învățământ cărora le sunt alocate ore puține în planul de învățământ (de exemplu, disciplinele cu o singură oră pe săptămână), în cadrul acestor metode, se evaluează o cantitate mică din materia pe care elevii trebuie să o asimileze în totalitate. Deci, prin această metodă, materia se verifică prin sondaj existând posibilitatea ca unii elevi să aibă lacune în cunoștințe care, cu dificultate, pot fi eliminate în etapele ulterioare ale instruirii. Tot pe parcursul evaluării orale, factorii perturbatori ai aprecierii rezultatelor școlare pot avea un impact semnificativ, mai ales în cazul în care examinatorii nu depun eforturi pentru eliminarea efectelor negative ale acestora, în cadrul probelor orale există dovezi clare cum că evaluatorul la începutul activității este mai exigent și spre sfârșitul ei, mult mai indulgent, acest fapt datorându-se stării de plictiseală, oboseală sau chiar constrângere de natură temporală. Pe parcursul acestei metode se realizează imposibilitatea de a echilibra conținuturile (din punctul de vedere al dificultăților). Pot fi unele conținuturi mai dificile, prin natura și specificul lor, acestea putând crea probleme și dificultăți elevilor, care trebuie să demonstreze că le-au asimilat în moment ce altele sunt cu un grad mai mic de complexitate avantajându-i pe elevi în evaluarea făcută de profesor.

Pentru a diminua dezavantajele examinării orale, evaluatorul poate întocmi o fișă de evaluare orală care să conțină o serie de indicatori în ideea de a-i îndruma în actul evaluării, reducându-se astfel posibilitatea de subiectivism a evaluării. Fișa de evaluare¹ cuprinde următoarele repere:

- conținutul răspunsului (evaluatorul va trebui să aprecieze corectitudinea acestuia prin raportare la obiectivele pedagogice și conținuturile vizate);
- organizarea conținutului (evaluatorul va ține cont de modul în care este structurat conținutul, dar și de coerența existentă între elementele acestuia);
- Prezentarea conținutului (evaluatorul va ține cont de claritatea, siguranța și acuratețea modului de prezentare a cunoștințelor).

Evidențiate și notate sunt și elementele de originalitate ale evaluatului.

În concluzie, dintre *limitele* majore ale probelor orale amintim: influența în obiectivitatea evaluării, nivelul scăzut de validitate și fidelitate, consumul mare de timp, în evaluarea individuală.

2. *Probele scrise* pot fi orice fel de lucrări concretizate în extemporale (lucrări scrise, neanunțate), lucrări de control (anunțate), fișe de muncă independentă în diferite etape ale lecțiilor, teme pentru acasă etc.

a) *Extemporalul* (lucrare scrisă neanunțată) este instrumentul de evaluare scris cel mai des folosit pentru a verifica dacă elevii învață cu regularitate. El durează 5-10 minute și se va concentra asupra unor sarcini de tip obiectiv, din lecția anterioară. Rezolvarea imediată a sarcinilor de lucru va permite corectarea rapidă a greșelilor și va fi o modalitate de autoevaluare (li se poate cere elevilor să-și noteze lucrarea).

b) *Lucrarea de control* (anunțată) se aplică elevilor după parcurgerea unor unități de învățare sau după un număr de lecții predate anterior. Ea poate urma unor lecții de recapitulare și sistematizare și, în acest caz, are mari valențe formative. Aceasta îndeplinește, în general, o funcție diagnostică. Itemii de evaluare trebuie să fie variați pentru a permite evidențierea capacităților superioare ale elevilor. Este recomandat ca lucrarea de control să fie corectată imediat, apoi să fie rezolvată cu întreaga clasă și să se motiveze notele acordate elevilor.

c) *Activitatea de muncă independentă* în clasă se desfășoară sub supravegherea profesorului. Se realizează fie la începutul lecției (pentru a permite profesorului să verifice temele pentru acasă, din punct de vedere cantitativ), fie în timpul verificării lecției anterioare, fie pentru a fixa cunoștințele predate. Ele se pot realiza individual, sau pe grupe de elevi. Sarcinile trebuie analizate frontal, după ce elevii le-au rezolvat, notarea se poate face prin autoevaluare, prin evaluarea în perechi (colegii de bancă își corectează reciproc modul de rezolvare). Ca *avantaj* avem supravegherea profesorului care poate realiza un feedback imediat. Aceste momente de muncă independente pot constitui prilejuri de a forma elevilor deprinderi de muncă intelectuală².

¹ I.T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007, p. 54.

² A. Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001, p. 290.

d) *Tema pentru acasă* este o formă de activitate independentă, asemănătoare cu cea efectuată în clasă, dar are în vedere obiective de mare amploare și se desfășoară în condițiile de acasă ale elevilor.

Probele scrise au un dublu rol: de evaluare a randamentului elevilor la diverse discipline de studiu și de dezvoltare a capacității de exprimare în scris a elevilor.

Spre deosebire de probele orale, acestea oferă multe avantaje de ordin tehnic și pedagogic ceea ce exprimă o preferință a profesorilor în practica pedagogică.

În ceea ce privește *avantajele probelor scrise*, putem concluziona că se eficientizează procesul de instruire și creșterea a gradului de obiectivitate în apreciere, se realizează o economie de timp în cadrul bugetului alocat relației predare -învățare –evaluare, se evaluează un număr mare de elevi într-un timp scurt, se acoperă unitar nivelul conținutului evaluat, ca volum și profunzime.

Pe lângă avantajele probelor scrise, trebuie luate în vedere și *limitele* acestora:

- întrebările formulate acoperă doar o parte din conținutul transmis;
- nu permite clarificarea și corectarea imediată a răspunsurilor găsite;
- nu permite orientarea elevilor, prin întrebări suplimentare, spre răspunsul corect și complet.

Administrarea probelor scrise trebuie să îndeplinească următoarele cerințe: stabilirea scopului probei și definirea obiectivelor operaționale, alegerea tipului de item corespunzător fiecărui obiectiv, elaborarea adecvată a schemelor de notare, comunicarea și discutarea rezultatelor cu elevii și cu părinții acestora și proiectarea unor strategii de ameliorare a dificultăților constatate.

3. *Probele practice* - examinarea prin probele practice se poate realiza la disciplinele din anumite arii curriculare: științe, tehnologie, dar și în cadrul limbii române întâlnim astfel de probe practice (conținuturile care vizează scrierea funcțională- biletul, scrisoarea, cartea poștală etc). Prin aceste probe sunt verificate și apreciate posibilitățile elevilor de a opera cu anumite cunoștințe teoretice însușite, de a le pune în practică în diferite activități, dar este verificat și gradul de însușire a unor priceperi și deprinderi pe care le efectuează activitățile respective. Astfel, se realizează verificarea însușirilor conținuturilor experimentale și practice aplicative, precum și capacitatea, competența elevilor de a realiza diferite operații, folosind cunoștințele acumulate precum și abilitățile formate.

4. *Testul docimologic*

Un instrument eficient în efectuarea evaluării prin probă scrisă este testul docimologic, unde profesorul, prin intermediul acestuia, realizează o identificare mult mai precisă și mai riguroasă a nivelului de performanță la care au ajuns elevii.

Testul docimologic este un instrument de evaluare complex format dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (probe sau întrebări numite itemi) ce permit măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire al elevului. Rezultatele înregistrate prin testul docimologic ne informează despre progresul sau regresul înregistrat de elev pe o perioadă de timp.

Principalele calități ale unui test sunt: validitate, fidelitate, reprezentativitate, obiectivitate, aplicabilitate.

Validitatea se referă la proporția în care aceasta surprinde ceea ce se presupune a trebui să măsoare.

Fidelitatea indică proporția în care un test surprinde ceea ce și-a propus să măsoare.

Reprezentativitatea - Un test docimologic este reprezentativ dacă acoperă un câmp cât mai mare de cunoștințe sau capacități din domeniul de instruire pentru care a fost elaborat.

Obiectivitatea unui test docimologic se referă la caracterul explicit și la claritatea itemilor care să ducă la obținerea de sarcini comparabile în cazul unor evaluări competente.

Aplicabilitatea - un test docimologic este aplicabil dacă și numai dacă oferă date utile atât elevului, cât și evaluatorului, asigurând un feed-back diferențiat.

Demersul didactic¹ al unui test are în vedere:

- proiectarea testului;
- aplicarea testului;
- evaluarea răspunsurilor;
- analiza rezultatelor testului;
- valorificarea rezultatelor testului.

Un instrument de evaluare scris are o serie de itemi (sarcini) care reprezintă cea mai mică componentă identificabilă a unui instrument de evaluare, conținând o sarcină de rezolvat în concordanță

¹A. Stoica,(coord.), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001.

cu un obiectiv operațional. Itemii apar mai ales în testele scrise. Între obiective de evaluare și itemi există o legătură foarte strânsă. De aceea trebuie formulat întâi obiectivul pe care-l testează itemul înainte de construirea itemului.

Teoria și practica evaluării evidențiază mai multe criterii pe baza cărora pot fi clasificați itemii. Unul dintre criteriile cel mai des utilizate este acela al *gradului de obiectivitate oferit de corectare*. În funcție de acest criteriu, itemii pot fi grupați în trei mari categorii: itemi obiectivi, itemi semiobiectivi și itemi subiectivi.

1. *Itemii obiectivi* (cu răspuns închis) testează în număr mare elemente de conținut într-un interval relativ scurt, asigurând un grad de obiectivitate ridicat în măsurarea rezultatelor școlare. Din această categorie fac parte: *itemii cu alegere duală, itemii de tip pereche și itemii cu alegere multiplă*.

2. *Itemii semiobiectivi* sunt itemii care solicită elevului construirea parțială sau totală a unui răspuns la sarcina definită în enunțul itemului. Utilizarea acestui tip de item poate încuraja elevul în aprofundarea noțiunilor învățate. Itemii semiobiectivi au un grad mai mic de obiectivitate, dar elevul este pus în situația de a-și construi răspunsul și nu de a-l alege.

3. *Itemii subiectivi cu răspuns deschis* sunt relativ ușor de construit, principala problemă constituând-o modul de elaborare a schemei de notare a acestora, cu atât mai mult cu cât acești itemi vizează demonstrarea de către elevi, în răspuns, a originalității și creativității lor, a capacității de personalizare a cunoștințelor.

Din această categorie fac parte¹: itemii de tip rezolvare de problemă și itemii de tip eseu.

Itemii de tip rezolvare de problemă constau în prezentarea unor situații problemă nefamiliare, inedite pentru elev, care nu dispun de o soluție predeterminată.

Itemii de tip eseu presupun „elaborarea de către elevi a unor răspunsuri complexe, acestea având suficientă libertate în jalonarea liniilor de explicare, argumentare etc., având avantajul de a surprinde comportamente plasate la nivele taxonomice înalte”².

Tipurile de eseu se delimitează după criteriile:

A – dimensiunile răspunsului așteptat întâlnim eseu cu răspuns extins și eseu cu răspuns extins;

B- după tipul răspunsului așteptat întâlnim itemi de tip eseu structurat și itemi de tip eseu liber.

Itemii de tip eseu restrâns se apropie de itemii de eseu structurat prin natura cerințelor specifice.

Așadar, evaluarea are un rol important în stimularea învățării, de evaluare a randamentului elevilor la diverse discipline de studiu și de dezvoltare a capacității de exprimare în scris și oral a elevilor.

Bibliografie:

1. Cucuș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008.
2. Manolescu, M., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București, 2010.
3. M E T, *Ghid de evaluare pentru învățământul primar*, București, 1999.
4. Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, Ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
5. Stoica, A., (coord.), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001.

CAUZELE CONSUMULUI DE ALCOOL LA ADOLESCENȚI

Grigore IONAȘCU, profesor psiholog
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Galați
doctorand, specialitatea psihologie
Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *Consumul de alcool în perioada adolescenței este o problemă complexă. Tinerii încep să savureze alcool datorită faptului că în familiile lor se consumă alcool, nu sunt siguri pe ei, sunt timizi, vor să facă parte dintr-un grup anume și consumul de alcool este o regulă în grupul respectiv, datorită*

¹ Manolescu, M., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București, 2010, p. 204.

² Cucuș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 154.

anturajului, din curiozitate, din dorința de a părea mai maturi, etc. Ei își dau seama de schimbările de stare care au loc după ce beau alcool - consumul de alcool face parte integrantă din ocaziile festive și oficiale.

Drinking alcohol during adolescence is a complex issue. Young people begin to enjoy alcohol because their families consume alcohol, they are not sure about them, they are shy, they want to be part of a particular group, and alcohol consumption is a rule in the group because of their entourage, curiosity, from the desire to look more mature, etc. They realize the state changes that take place after drinking alcohol. Social contact, in various forms, is absolutely necessary for the development of adolescent personality- alcohol consumption is an integral part of festive and official occasions.

Keywords: *adolescence, vulnerability, socialization, mental dependence, physical dependence.*

În funcție de cercetările care s-au realizat și de concepția teoretică și metodologică a specialiștilor implicați în acest domeniu, se poate vorbi despre mai multe dimensiuni explicative ale dependenței alcoolice.¹

Prin explicațiile pe care acestea le oferă și laturile pe care le evidențiază se poate realiza o intervenție terapeutică adecvată, în funcție de particularitățile individuale, respectiv o intervenție terapeutică adecvată a cerințelor și nevoilor fiecărei persoane, mai ales la adulții tineri.

Teoriile explicative se pot grupa în două mari categorii:

Teorii explicative psihosociale, care vizează atât particularitățile psihologice ale persoanei (patternuri de personalitate specific, imagine de sine, motivațiile bazale care orientează și ghidează conduita, comportamentul de coping în condiții de stres, sistemul de valori, atitudini, credințe, opinii), cât și operatorii socioculturali (educația, ideologia, cultura din care face parte persoana, normele sociale ale grupului de apartenență, religia);

Teorii explicative fiziologice și psihosomatice evidențiind implicațiile și valențele patologice ale structurilor anatomice, ale particularităților neurotransmițătorilor.

Totuși, concluzia la care au ajuns cercetătorii este că indiferent de abordarea explicativă, inițial apare dependența psihică, apoi cea fizică.

Dependența fizică - este acea stare care se instalează în urma consumului prelungit de alcool și crește toleranța organismului față de alcool. În cazul în care se întrerupe brusc consumul de alcool apare sindromul de sevraj, manifestat printr-o stare neplăcută cu tremurături, transpirații, grețuri, vărsături, agitație, anxietate și insomnie.

Dependența psihică - se manifestă inițial ca o dorință de a folosi drogul pentru a-și crea o stare în care problemele nu mai par atât de apăsătoare și viața cotidiană pare mai plăcută sau cel puțin suportabilă. Cu timpul, dorința ia forma unei obsesii, a unei constrângeri psihice. Dorința de alcool devine de nestăvilit, astfel încât se consumă și după ce se ajunge la saturație.

După cantități mici de alcool, adolescenții pot avea senzația de bine, devenind mai comunicativi, învingându-și timiditatea și eliminând sentimentele neplăcute. După cantități mari, pot trăi o experiență negativă: au dureri de cap, senzația de vomă, amețeli și chiar o stare de rău nedefinită.

În această problemă, familia are un rol important, de ea depinde dacă adolescentul va consuma alcool, în cea mai mare măsură. Comunicând cu adolescentul și acordându-i o libertate mai mare, cunoscându-i valorile, oferindu-i informații și sprijin, el va ști faptul că, consumul de alcool nu este încurajat și deci trebuie evitat. De asemenea, trebuie încurajată la adolescenți dezvoltarea responsabilității față de propria viață și față de ceilalți semenii. Ei trebuie să înțeleagă că, fiind parte integrantă a societății, este necesar să adopte un comportament responsabil ce include refuzul folosirii alcoolului și al altor droguri.

Grupul de apartenență joacă un rol important în formarea unor norme pozitive față de consumul de alcool la adolescenți și tineri. Studiile în domeniu (apud. Schofield și colab., 2001) au identificat la membrii grupului de apartenență similaritatea comportamentului de consum de alcool.²

Comportamentul de grup este comportamentul indivizilor care împărtășesc aceeași identitate socială. Sentimentul de apartenență la un grup este asociat cu uniformitatea stereotipă socială a comportamentelor, atitudinilor, percepțiilor și valorilor.

Sociabilitatea este caracteristică persoanelor care se simt bine în anturaj, activează bine în grup și sunt toleranți cu semenii lor. Socializarea presupune interacțiunea cu semenii și este un element cheie în dezvoltarea relațiilor de afiliere și / sau prietenie.

¹ Rășcanu, R., Alcool și droguri: Virtuți și capcane pentru tineri, Ed. Universității din București, 2004.

² Băban, A., Consiliere educațională- ghid pentru orele de dirigenție, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001

Capacitatea de a relaționa îi poate aduce adolescentului o contribuție pozitivă, favorizând dezvoltarea abilităților interpersonale, independența față de familie și înțelegerea de sine, dar relația cu cei de aceeași vârstă poate avea și o influență negativă asupra comportamentului și a dezvoltării, în cazul în care membrii grupului consumă sau fac abuz de droguri licite sau ilicite.

Informațiile din literatura de specialitate (Jessor și Jessor, 1977; Kandel, 1973), susțin ideea conform căreia majoritatea inițierilor și continuarea consumului este determinată de influența persoanelor de aceeași vârstă.

Nevoia de afiliere / apartenență este o trebuință socială ce implică menținerea relațiilor sociale cu semenii (a fi alături de ceilalți, a oferi și căuta prietenie și afecțiune). Nevoia de afiliere se dezvoltă de timpuriu, încă din primele zile când se creează o puternică legătură cu mama, iar în adolescență grupul de egali (anturajul) joacă un rol important.

Adolescenții cu o ridicată nevoie de afiliere se gândesc la prieteni și la relații de prietenie. Manifestă o scăzută nevoie de putere, au tendința de a evita să fie supraveghetori pentru că le place să fie unul din membrii grupului mai degrabă decât șeful acestuia.

Nevoia de afiliere este o nevoie pe care individul o reglează în funcție de structura sa de personalitate. Fiecare adolescent are momente de alternanță a momentelor și situațiilor în care dorește cu ardoare prezența semenilor, dar există și situații când dorește să fie singur.

Contactul social, sub diferite forme, este absolut necesar pentru dezvoltarea structurii personalității adolescentului. Adolescenții tind să se afilieze unui grup reprezentativ în funcție de propriile lor comportamente, interese, dorințe, emoții, ceea ce îi face să se simtă în largul lor și să se comporte astfel încât să își exprime cu ușurință propriile emoții, gânduri, sentimente.

Sintetizând motivele pentru care adolescenții consumă alcool, așa cum reiese din literatura de specialitate, sunt:

- Consumul de alcool face parte integrantă din ocaziile festive și oficiale;
- Consumul de alcool contribuie la buna dispoziție și înlătură stresul;
- Gustul plăcut al băuturilor alcoolice;
- Adolescenții consumă băuturi alcoolice atunci când se află între persoane care consumă alcool, pentru a nu crea opinie separată;
- Adolescenții consumă băuturi alcoolice pentru a se recompensa după o realizare (lucrare, teză, examene, altele);
- Adolescenții consumă alcool, considerând că astfel comunică mai ușor cu alte persoane;
- Adolescenții consumă băuturi alcoolice pentru că așa au văzut în familie;
- Pentru a depăși situațiile conflictuale în familie, la școală, cu prietenii;
- Pentru a depăși timiditatea;
- Din alte motive (curiozitate, presiunea anturajului, plictiseală).

Unele variabile pot juca un rol de “declanșator” sau de “modelator”, există astfel patru “poli” ce merită atenție:¹

- Sfera particulară;
- Modul de viață;

Astfel, sunt puși în evidență factorii de risc în funcție de contextul social

RISC RIDICAT	RISC SCAZUT
<i>Mediul familial</i>	
Destructurare și destrămare Lipsă de angajament; caracter permisiv Consum ridicat de partea părinților	Uniune și solidaritate Protecție și ocrotire Model de abținere și seriozitate
<i>Mediul școlar</i>	
Repetenții Probleme de ordin disciplinar, exmatriculare Presiuni repetate	Evoluție normală Inserție adecvată Ambianță colegială
<i>Sfera particulară</i>	

¹ Ferreol, G., Adolescenții și toxicomania, Editura Polirom, Iași, 2000.

Pulsiuni suicidale Lipsă de satisfacție Hipodoxie (diminuarea elementelor de referință și a proiectelor pe termen lung)	Echilibru și autocontrol Împăcare și bună înțelegere Elaborarea unor proiecte
<i>Modul de viață</i>	
Marginalitate și anticonformism Asociere produse ”energizante”/țigări (sentiment de inocuitate)	Interes scăzut pentru escapadele nocturne Participarea la activitatea unor asociații Dezinteres față de substanțele Excitante, periculoase sau nocive.

Programele de prevenire în școală sunt menite să intervină cât mai timpuriu în educația copiilor și adolescenților, pentru a reduce factorii de risc în ceea ce privește abuzul de alcool / tutun / droguri.

Factorii de risc – contribuie la creșterea probabilității ca acea persoană să dezvolte o problemă de comportament. Cercetătorii au identificat o serie de factori de risc, care dacă sunt prezenți în viața unui elev (preadolescent), adolescent sau tânăr, cresc șansele acestuia să fie implicat în consumul de droguri (alcool, tutun – droguri licite și droguri ilicite). O parte dintre aceștia sunt: istoria familială a consumului de alcool, conflicte în familie, grupul de egali (anturajul) și marginalizarea de către aceștia, abilități de viață insuficient / slab dezvoltate (luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, comunicarea, etc.), tulburări de dispoziție și de comportament (depresie, anxietate, agresivitate și ostilitate), dificultăți de învățare, eșec școlar, slabă legătură cu școala, stimă de sine scăzută, curiozitate, teribilism, atitudini favorabile consumului de alcool, debutul timpuriu al consumului de alcool, accesibilitatea alcoolului.¹

EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN METODE ALTERNATIVE (SAU COMPLEMENTARE)

FORMATIVE ASSESSMENT IN PRIMARY EDUCATION THROUGH ALTERNATIVE (OR COMPLEMENTARY) METHODS

Ramona-Lenuța DONEA, prof. învățământ primar
Școala Gimnazială „D. A. Sturdza” Iași

Abstract. *Taking into account the conditions within the current Romanian education another way of approaching the assessment of school results is necessary, one that is more efficient, pupil-centred. The most common alternative methods of formative assessment are the systematic observance of students (consists of recording important data taken into account by the teacher in relation to pupils purchasing or relationships that are not measured), the project (represents a complex assessment method, per individual or per group, recommended to teachers for summative assessment), the portfolio (it is a complex assessment method, designed on a longer time sequence, which offers the possibility to issue a value judgment, based on a set of results), the investigation (provides the pupil with the opportunity to apply creatively the knowledge acquired in new and varied situations, over several hours or courses), self-assessment and interassessment (helps students to develop self-knowledge skills and capitalize their knowledge, attitudes and behavior).*

Keywords: *assessment, project, portfolio, investigation, self-assessment and inter-assessment.*

În condițiile învățământului românesc de astăzi se impune o altă manieră de abordare a evaluării rezultatelor școlare, un model de proiectare, realizare a procesului integrat de predare-învățare-evaluare mai eficient, centrat, cu adevărat, pe elev. Activitățile de evaluare trebuie proiectate din perspectiva

¹ Hazincop, I., Calfa, I., Ghid practic de prevenire a consumului de droguri și intervenție în școală, Editura Spiru Haret, Iași, 2011.

nevoilor de formare ale celui educat. Este necesar ca evaluarea să fie centrată pe aspectele ei formative, astfel încât să cultive și să susțină interesele elevilor pentru studiu, să-i îndrume în activitatea de învățare.

Învățătorul trebuie ca toate metodele și instrumentele de evaluare să le aplice în funcție de particularitățile clasei de elevi. Utilizarea eficientă a strategiilor, metodelor și instrumentelor de evaluare va pune în valoare aspectul creativității, al gândirii critice, al manifestării individuale, proprii fiecărui elev, rezultatul final vizat fiind formarea, la nivelul individual, a culturii generale, formarea de abilități, atitudini, competențe, priceperi și deprinderi.

Un argument care vine în sprijinul utilizării metodelor complementare de evaluare¹ este cel care menționează ca acestea „sunt mult mai suplă și permit profesorului să structureze puncte de reper și să adune informații asupra derulării activității sale, utilizând instrumente ce se adecvează mai mult la specificul situațiilor instructiv-educative. O oarecare dificultate intervine pentru că aceste metode nu sunt standardizate, modul de pornire și de aplicare depinzând, în fiecare caz în parte, de la profesor la profesor”.

Metodele alternative au un rol formativ prin următoarele caracteristici:

- stimulează implicarea activă și responsabilă a elevilor într-o sarcină de evaluare, ajutându-i pe aceștia să conștientizeze rolul pe care și-l asumă;
- asigură o demonstrație mult mai elocventă a priceperilor și deprinderilor în practică a cunoștințelor în contexte variate și în funcție de subiectul propus;
- au un caracter operațional, concret, asigurând o aplicabilitate mult mai eficientă;
- stimulează potențialul creativ al elevului, dorința de inovare, originalitate și inventivitate;
- creează elevului o viziune nouă asupra învățării și pregătiri individuale pentru sarcinile școlare;
- ajută elevul să conștientizeze că ținta unei evaluări nu este doar un calificativ, ci există și alte multe câștiguri importante care-l ajută în formarea sa;
- factorii de stres sau de anxietate prezenți în realizarea examinării sunt reduși.

Metodele alternative de evaluare formativă, utilizate cel mai des, sunt:

1) *Observarea sistematică* a elevilor poate fi considerată chiar tradițională, în

sistemul actual, ea s-a modernizat prin utilizarea diferitelor mijloace de înregistrare a datelor.

Această metodă constă în înregistrarea unor date importante considerate de profesor cu privire la achiziții sau relații ale elevilor ce nu se măsoară, investiga mai ușor prin alte metode de evaluare. Ea se realizează prin trei tipuri de instrumente: *fișa de evaluare*, *lista de control* și *scara de clasificare*.

a) *Fișa de evaluare* este completată de către profesor, în ea înregistrându-se date relevante despre elementele cele mai importante pe care profesorul le identifică în comportamentul sau în modul de acțiune al elevilor săi (fapte remarcabile, probleme comportamentale, evidențierea unor aptitudini deosebite într-un domeniu sau altul). La acestea se adaugă interpretările profesorului asupra celor implicate, permițându-și acestuia să surprindă modul comportamental al elevilor săi.

Avantaje: elimină stresul, nu depind de capacitatea de comunicare a elevului cu profesorul.

Dezavantaje: consumă timp și observațiile nu au o cotă ridicată de obiectivitate.

b) *Scara de clasificare* însumează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluării însoțite de un anumit tip de scară, de obicei scara Likert. Datorită acestui tip de scară, elevului îi sunt prezentate un număr de informații în raport de care el trebuie să manifeste acordul sau dezacordul, efectuându-se în cinci trepte: puternic acord, (acord), dezacordul, puternic dezacord.

Secretul construirii unei asemenea scări îl constituie redactarea unui bun enunț la care elevul să poată răspunde. Prin intermediul scării de clasificare, profesorul identifică frecvența cu care apare un anumit comportament. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Datele certificate se rezumă la un număr limitat de comportamente, de aceea este necesară utilizarea repetată.

Avantaje: permite documentarea progresivă a unui elev, în cazul în care se aplică în mod repetat, este mai ușor de urmărit și permite colectarea unui volum mare de informații în același interval de timp.

Dezavantaje: este consumatoare de timp, necesită atenția și pregătirea prealabilă a profesorului și rezultatele sunt sensibile la variabilitatea factorilor subiectivi ai evaluării.

c) *Lista de control* este un bun instrument observațional în care profesorul evaluează comportamentul adecvat sau neadecvat al unui copil. O lista de control cuprinde două etape:

¹ Constantin Cucoș, *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 34.

- Etapa în care sunt prezentate comportamentele ce urmează a fi observate
- Etapa în care se notează dacă acest comportament este adecvat sau neadecvat. Comportamentele observate sunt schițate pentru a lăsa timp suficient observației propriu-zise.

Lista de control conține un spațiu în care se efectuează punctajul obținut de fiecare elev. Aceste liste le folosim și pentru a evalua produse ale activității elevului de tipul desenelor, machetelor etc. Atunci se recomandă folosirea unui sistem de calculare a scorurilor. De asemenea, listele de control pot fi un instrument util și în cazul în care evaluăm produsul activității, dar și procesul de realizare a acestuia.

Avantaje: oferă posibilitatea de a înregistra elemente ale procesului de învățare sau de realizare a unei lucrări.

Dezavantaje: scara de clasificare are aceleași limite ca acele identificate la lista de control.

2.) *Proiectul.* Reprezintă „o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă.”¹ Elaborarea proiectului necesită o perioadă mai mare de timp (câteva zile sau câteva săptămâni) și poate fi sarcină de lucru individuală sau de grup.

În utilizarea acestei metode se parcurg următoarele *etape*:

- *Stabilirea temelor pentru proiect* (pot fi implicați și elevii, dacă le este deja familiar acest tip de activitate);

- *Stabilirea și precizarea perioadei de realizare a proiectului;*
- *Familiarizarea elevilor cu exigențele specifice elaborării unui proiect;*
- *Planificarea activității* (individuale sau de grup)

Este indicat ca profesorul să le recomande elevilor ca în realizarea proiectului să respecte următoarea *structură*²:

- pagina de titlu (include tema proiectului, numele autorului/autorilor, școala, clasa, perioada de realizare);
- cuprinsul (se precizează titlurile capitolelor și subcapitolelor);
- introducerea (se fac referiri la importanța temei, cadrul conceptual și metodologic);
- dezvoltarea elementelor de conținut prezentate în cuprins;
- concluzii;
- bibliografie;
- anexe.

Pe parcursul realizării proiectului, cadrul didactic oferă suport și consultații elevilor în desfășurarea cercetării, în colectarea datelor necesare și poate efectua evaluări parțiale.

Evaluarea proiectului implică atât raportarea la calitatea produsului, cât și la calitatea procesului, a activității elevului. În acest sens, este necesar ca profesorul să formuleze criterii clare, susceptibile de a asigura o evaluare obiectivă și să le comunice elevilor.

Un exemplu de structurare a criteriilor de evaluare a unui proiect îl oferă A. Stoica³:

- Stabilirea scopului/obiectivelor proiectului și structurarea conținutului;
- Activitatea individuală realizată de către elev (investigație, experiment, anchetă etc.);
- Rezultate, concluzii, observații. Aprecierea succesului proiectului, în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate etc.;
- Prezentarea proiectului (calitatea comunicării, claritate, coerență, capacitate de sinteză etc.);
- Relevanța proiectului (utilitate, conexiuni interdisciplinare etc.).

Avantaje ale utilizării proiectului ca metodă de evaluare:

- este, în același timp, o metodă eficientă de evaluare, dar și o metodă de învățare interactivă;
- plasează elevul într-o situație de cercetare autentică;
- cultivă responsabilitatea pentru propria învățare și rezultatele acesteia;
- asigură implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse;
- facilitează abordările de tip inter- și transdisciplinar;
- promovează interevaluarea/autoevaluarea și interînvățarea;
- asigură dezvoltarea competențelor de relaționare, a competențelor de comunicare;
- stimulează creativitatea;
- facilitează dezvoltarea încrederii în propriile forțe etc.

¹ Constantin Cucoș, *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 138.

² A. Stoica, (coord.), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001, pp. 60-61.

³ A. Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001, p. 63.

Limite ale utilizării proiectului ca metodă de evaluare: apariția unor conflicte între elevi (în condițiile elaborării în grup a proiectelor), minimalizarea rolului profesorului etc..

3.) *Portofoliul.* Este „o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate.”¹

„Raportul de evaluare” (portofoliul), în concepția lui I. T. Radu, „constituie nu atât o metodă distinctă de evaluare, cât un mijloc de valorizare a datelor obținute prin evaluări realizate.” (2000, pp. 225-226). De asemenea, portofoliul constituie un instrument utilizat în cadrul evaluării sumative, care permite estimarea progresului în învățare al elevului, prin raportare la achizițiile realizate în perioade de timp mai mari (semestru, an școlar sau chiar ciclu de învățământ).

În accepția lui A. Stoica, structura unui portofoliu „poate fi exclusiv o sarcină a profesorului, în sensul că el este cel care stabilește scopul, contextul, realizează proiectarea lui, formulează cerințele standard și selectează produsele reprezentative ale activității elevilor”². Astfel, un portofoliu poate conține următoarele „piese”:

- fișe de informare și documentare independentă;
- referate, eseuri, creații literare proprii, rezumate, articole;
- pliante, prospecte;
- desene, colaje, postere;
- schițe, proiecte și experimente;
- date statistice, curiozități, elemente umoristice referitoare la tematica abordată;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări audio/video, fotografii;
- fișe de observare;
- reflecții ale elevului pe diverse teme;
- decupaje din reviste, reproduceri de pe internet;
- liste bibliografice și comentarii cu privire la anumite lucrări;
- hărți cognitive etc.

Pentru a facilita munca de elaborare a portofoliului, profesorul va prezenta elevilor un model de portofoliu și va preciza criteriile în funcție de care va realiza aprecierea acestuia. Există mai multe niveluri de analiză a portofoliului³: fiecare element în parte, utilizând metodele obișnuite de evaluare, nivelul de competență a elevului, prin raportarea produselor realizate la scopul propus și progresul realizat de elev pe parcursul întocmirii portofoliului.

Avantajele utilizării portofoliului:

- permite aprecierea unor tipuri variate de rezultate școlare și a unor produse care, de regulă, nu fac obiectul niciunei evaluări;
- evidențiază cu acuratețe progresul în învățare al elevilor, prin raportare la o perioadă mai lungă de timp;
- facilitează exprimarea creativă și manifestarea originalității specifice fiecărui elev;
- cultivă responsabilitatea elevilor pentru propria învățare și pentru rezultatele obținute;
- nu induce stări emoționale negative, evaluarea având ca scop îmbunătățirea activității și a achizițiilor elevilor;
- facilitează cunoașterea personalității elevului și autocunoașterea;
- contribuie la: dezvoltarea capacității de autoevaluare, formarea și dezvoltarea competențelor metacognitive, dezvoltarea capacității de a utiliza tehnici specifice de muncă intelectuală, dezvoltarea capacității de a utiliza, asocia, transfera diverse cunoștințe, dezvoltarea capacității argumentative, dezvoltarea capacității de a realiza un produs, dezvoltarea competențelor de comunicare, dezvoltarea încrederii în propriile forțe etc.

Printre dezavantajele utilizării portofoliului se numără dificultăți în identificarea unor criterii pertinente de evaluare holistică și riscul preluării unor sarcini specifice elaborării portofoliului de către părinți etc..

¹ Cucuș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008, p.140.

² A. Stoica, (coord.), *Evaluarea curentă și examenul*. Ghid pentru profesori, Editura ProGnosis, București, 2001, pp. 65-66.

³ Manolescu, M., *Evaluarea școlară, Metode, tehnici, instrumente*, Editura Metcor Press, București, 2005, p. 150.

4.) *Investigația* oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite în situații noi și variate, pe parcursul unor ore sau succesiuni de ore de curs. Această metodă presupune definirea unor sarcini de lucru cu instrucțiuni precise înțelegerea acestora de către elevi înainte de a trece la rezolvarea propriu – zisă, unde elevul exersează o gamă largă de cunoștințe și capacități în contexte variate. Se poate realiza și sub forma unor teme pentru acasă, dar identificarea se face în clasă, prin comentarea concluziilor. Tema trebuie conturată și înțeleasă foarte bine în legătură cu: ordinea de rezolvare, de notare a observațiilor parțiale și ordinea de prezentare a rezultatelor finale.

Această metodă presupune parcurgerea următorilor pași:

- enunțarea sarcinii de lucru de către profesor;
- identificarea modalităților prin care se pot obține date, informații necesare, atât de către elevi, dar mai ales de profesori;

- strângerea datelor, informațiilor de către elevi;

- stabilirea strategiei de utilizare a datelor de către elev cu îndrumarea profesorului;

- scrierea unui raport privind rezultatele investigației, de către elevi.

Evaluarea investigației se face pe baza unor scheme de notare ce vor cuprinde următoarele elementele importante: strategia de rezolvare, aplicarea cunoștințelor, principiilor, regulilor, acuratețea înregistrării și prelucrării datelor, claritatea argumentării și forma prezentării, inventarierea produselor realizate, atitudinea elevilor în fața cerințelor, dezvoltarea unor deprinderi de lucru în grup și individual.

Printre calitățile personale ale elevilor pe care investigația le pune în valoare, se pot enumera: creativitatea și inițiativa, cooperarea și participarea la lucru în echipă, constanța și conservarea atenției, perseverența și flexibilitatea gândirii și deschiderea către noi idei.

Această metodă trebuie adaptată vârstei elevilor și particularităților individuale ale copiilor.

5. *Autoevaluarea și interevaluarea* ajută elevii să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere și să-și valorizeze atât cunoștințele, atitudinile cât și comportamentul. Elevii au nevoie de autocunoaștere. Aceasta le dă încrederea în sine și îi va motiva pentru îmbunătățirea performanțelor școlare. Ei ajung să-și evalueze propriile capacități, învățând mai întâi să-și aprecieze rezultatele în activitatea de învățare. Din acest motiv evaluatorul optează pentru formarea la elevi a unor imagini realiste asupra posibilităților și limitelor acestora. Profesorii vor ajuta elevii să-și dezvolte capacitățile autoevaluative, să-și măsoare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele și cu standardele educaționale și să-și impună un program propriu de învățare.

Rolul formativ al autoevaluării rezidă din faptul că acesta îi oferă elevului un ghid metodologic despre învățare, dar și un instrument de motivare și responsabilizare.

Așadar, combinarea instrumentelor de evaluare scrisă cu cele de evaluare orală, cu metodele complementare de evaluare vor asigura realizarea unei imagini globale capacităților elevilor.

Scopul comun de care trebuie să ținem cont este cel de dezvoltare a capacității de autoevaluare la elevi, în paralel cu schimbarea viziunii asupra rolului evaluării, de ameliorare și corectare mai mult decât cel de sancționare.

Prin urmare, caracterul aplicativ sau complementar al metodelor de evaluare indică faptul că acestea completează seria metodelor tradiționale de evaluare și se pot utiliza cu succes de către profesori.

Bibliografie:

1. Cucuș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008.
2. Manolescu, M., *Evaluarea școlară un contract pedagogic*, Editura Fundației Dimitrie Bolintineanu, București, 2002.
3. Manolescu, M., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București, 2010.
4. Stoica, A., (coord.), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, București, 2001.

PROCESUL DE EVALUARE A IDENTITĂȚII VOCAȚIONALE LA ADOLESCENȚI

Cristian ADĂSCĂLIȚEI, doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat. *Lucrarea prezintă câteva considerații privind identitatea vocațională a adolescenților, o descriere a instrumentelor recent folosite în evaluarea acesteia și rolul unui sistem coerent de consilierea carierei/educație vocațională.*

Constituirea unei identități vocaționale conține sarcini de explorare, angajament și reconsiderare a alternativelor privind cariera. Aceste trei procese pot fi folosite pentru a înțelege statusurile curente ale identității adolescenților, ceea ce ajută la identificare a ceea ce trebuie făcut pentru promovarea dezvoltării identității vocaționale

Cuvinte-cheie: *personalitate vocațională, identitate vocațională, consilierea carierei*

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene în „Cadrul european de referință Cunoștințe Competență Capacități Atitudini privind competențele cheie pentru învățarea de-a lungul vieții” este ca sistemele de educație și de formare să genereze competențe noi, pentru a satisface caracteristicile noilor locuri de muncă ce ar urma să fie create, precum și pentru a îmbunătăți capacitatea de adaptare și de integrare profesională a adulților deja activi¹.

Personalitatea vocațională, afirmă autorul M. Savickas se referă la abilitățile, nevoile, valorile și interesele referitoare la carieră ale unui individ. Indivizii își formează personalitățile în cadrul familiilor și își dezvoltă aceste personalități în jur sau la școală, pregătindu-se să accedă, eventual, în lumea muncii. Înainte ca aceste caracteristici să fie exprimate în ocupații, ele sunt exersate în activități precum activități gospodărești, jocuri, hobby-uri, lecturi și învățare².

La începuturile secolului 21, perspectiva vocațională asupra orientării în carieră devine ascendentă. Impactul pe care dezvoltarea carierei îl are asupra tinerilor este inestimabil și pe termen lung pentru că un individ își construiește o identitate profesională (ceea ce astăzi s-ar traduce prin “modelarea unei identități”) prin chiar procesul de dezvoltare a carierei³. Într-o viziune concisă, identitatea vocațională cuprinde trei perspective ale comportamentului vocațional: diferențial, al dezvoltării și dinamic. Din perspectiva psihologiei diferențelor individuale, acesta se referă la conținutul tipurilor personalității vocaționale și ce preferă indivizii diferiți să facă. Din perspectiva psihologiei dezvoltării se analizează procesul adaptării psihosociale și cum indivizii fac față sarcinilor privind dezvoltarea vocațională, învățării și pregătirii efective pentru alegerea profesiei. Din perspectiva psihologiei narative, studiază dinamica prin care diverse teme ale vieții imprimă sens comportamentului vocațional și de ce indivizii abordează vocația în feluri diferite.

În mod unitar, cele trei perspective permit profesorului/consilierului și cercetătorilor să studieze modul în care adolescenții își construiesc identitatea vocațională prin utilizarea unor teme pentru a integra organizarea personalității și vocația într-un întreg care conturează opțiunea pentru viitoarea meserie.

Autorii B. Folsom și R. Reardon (2000) definesc ieșirile unui program de educație vocațională ca abilități, cunoștințe și atitudini pe care elevii le dezvoltă prin participarea⁴ lor la o intervenție (pentru carieră). Exemple de ieșiri ale unui program includ identitatea vocațională și auto-eficacitatea. Ieșirile presupun influențarea rezultatelor programului care sunt definite ca rezultate reale ale unei intervenții, cum ar fi media de absolvire, performanța academică/profesională sau adaptarea personală.

Conform autorilor M. Savickas și E. Porfeli (2012), mediul sociocultural, economic și politic prin care elevii socializează, în special prin mesaje sau modele despre ce tipuri de cariere sunt posibile și/sau dezirabile, joacă, de asemenea, un rol important în modelarea perspectivelor elevilor despre lumea muncii.

Stabilirea unei identități vocaționale este răspunsul la întrebarea “Cine voi deveni la muncă?”.

¹ Iancu M., Pedagogie Aplicată. Domeniile de competențe cheie europene în perspectiva disciplinei Biologie, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2011

² Savickas M, p. 4

³ Săucan, D.S, Liiceanu A., Influența rolului și stereotipului de gen asupra alegerii carierei la adolescenți – abordare teoretică, Rev. Psih., t. 55, nr. 1 – 2, p. 35–50, București, 2009, p. 35

⁴ Folsom, B., & Reardon, R. (2000). *The Effects of College Career Courses on Learner Outputs and Outcomes*. Technical Report No. 26. Tallahassee, FL: Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development

Răspunsul la această întrebare de-a lungul copilăriei este adesea mai plin de farmec decât ceea ce va urma.¹

Constituirea unei identități vocaționale conține sarcini de explorare, angajament și reconsiderare a alternativelor privind cariera. Aceste trei procese pot fi folosite pentru a înțelege statusurile curente ale identității adolescenților, ceea ce ajută la identificarea ceea ce trebuie făcut pentru promovarea dezvoltării identității vocaționale².

Elementele de bază ale unui sistem coerent de consilierea carierei/educație vocațională presupun existența unor resurse umane bine pregătite în acest domeniu, a unor rețele instituționale de servicii de informare, consiliere și orientare, a unui cod etic și ale unor standarde de calitate ale activității practice, precum și a unui ansamblu de metode și tehnici de lucru adecvate populațiilor țintă vizate de aceste servicii sociale. O asemenea perspectivă impune o reconceptualizare, resistemalizare și reconciliere între clasic și modern în aria metodologiei specifice consilierii carierei (metode, mijloace, tehnici și instrumente de lucru) în funcție de criterii tot mai extinse și domenii mereu mai diverse³.

În cadrul procesului de evaluare în scopul stabilirii identității vocaționale rolul profesorului/consilierului este esențial prin: alegerea metodelor sau instrumentelor de lucru, administrarea, scorarea și interpretarea rezultatelor, comunicarea acestora într-o formă comprehensibilă fiecărui elev, decizia de a-l include într-un program de educație vocațională.

Din literatura studiată, am desprins următoarele instrumente folosite în evaluarea identității vocaționale a elevilor:

1. *Career Maturity Inventory Form C* (CMI – Adaptability Form, Porfeli & Savickas, 2011), proiectat și revăzut în direcția măsurării pregătirii pentru alegerea carierei pentru elevi de până la clasa a XII-a inclusiv⁴ (Porfeli & Savickas, 2011, p. 335).

CMI, forma C cuprinde patru scale – preocupare, curiozitate, încredere și consultare. Primele trei scale, totalizând 18 itemi indică gradul unui individ de adaptabilitate în luarea deciziei de carieră și promptitudinea în a face alegeri profesionale. De aceea, un elev va primi cinci scoruri, un scor total pentru cele trei scale menționate anterior reprezentând dimensiunile adaptabilității carierei și patru scoruri pentru fiecare scală. Coeficientul α Cronbach pentru scorul total CMI Forma C bazat pe 18 itemi a fost de .86⁵.

2. *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS, Savickas & Porfeli, 2012), folosit ca măsură a resurselor de adaptare. Scorul total reprezintă adaptabilitatea generală a carierei, în timp ce cele patru fațete reflectă cele patru resurse ale adaptabilității carierei – preocupare, control, curiozitate și încredere. Fiecare fațetă e reprezentată de șase itemi, totalizând 24 de itemi ai scalei⁶.

3. *Dimensions of Identity Development Scale* (DIDS) este un chestionar din 25 de itemi autoraportați, dezvoltat de Luyckx și colegii în 2008. Fiecare din cele cinci dimensiuni este măsurată prin cinci itemi, evaluați pe o scală Likert: asumarea angajamentului, (5 itemi, $\alpha = .86$); identificarea cu angajamentul asumat (5 itemi, $\alpha = .83$); explorarea în adâncime (5 itemi, $\alpha = .80$); explorarea pe orizontală (5 itemi, $\alpha = .86$); explorarea ruminativă (5 itemi, $\alpha = .85$)⁷.

4. *Utrecht Management of Identity Commitments Scale* (UMICS, Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008) cuprinde 13 itemi, 3 scale: angajament educațional (5 itemi, $\alpha = .89$); explorare în adâncime a angajamentului educațional (5 itemi, $\alpha = .84$); reconsiderarea angajamentului educațional (3 itemi, $\alpha = .86$)⁸

5. *Vocational Identity Status Assessment* (VISA, Porfeli, 2009; Porfeli, Lee, & Vondracek, 2010) Itemii au fost construiți pe baza efortului conceptual și empiric, distingându-se explorarea carierei în profunzime (explorarea specifică a carierei) și pe orizontală (explorări diverse ale carierei) și cele două forme de angajament și anume luarea angajamentului și identificarea cu angajamentul.⁹

¹Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012a). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673, p. 1

² ibidem, p. 2

³ Jigău, M. *Consilierea carierei*. București: Sigma, 2007, p. 27

⁴ Savickas, M., Porfeli, E.J., (2011). *Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form*. In *Journal of Career Assessment*, (19)4, 355-374, p. 335

⁵ ibidem, p. 361

⁶ Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012b). *Career Adapt-Abilities Scale*. Rootstown, OH: Vocopher.com.

⁷ Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58–82

⁸ apud Negru-Subțirică O, Raport științific 2015-2017, Adaptarea în adolescență: Rolul longitudinal al dimensiunilor personale și parentale ale identității și perfecționismului

⁹ Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status.

VISA a fost inițial construit de Porfeli și cuprindea 66 de itemi și a fost revăzut și editat de cinci experți în cercetarea statusului identității și aplicat adolescenților. Rezultatul muncii analitice asupra primei versiuni a condus la noua variantă VISA care include itemi revăzuți conform celor cinci subscale și include o nouă subscală a reconsiderării denumită flexibilitatea carierei (Porfeli et al., 2010). Astfel, VISA conține 30 de itemi, cu câte 10 itemi pentru fiecare din cele trei dimensiuni ale explorării carierei, angajamentului și reconsiderării sau câte cinci itemi pentru fiecare din cele două subscale a fiecărei dimensiuni. Toate subscalele VISA folosesc o scală Likert de la 1 (total dezacord) la 5 (total acord).

6. *Student Career Construction Inventory* (SCCI; Savickas & Porfeli, 2012;

Savickas et al, 2018) a fost construit pentru a măsura nivelul dezvoltării vocaționale a elevilor. Autorii au stabilit cinci subscale care reprezintă finalizarea a cinci sarcini de dezvoltare profesională: conceptul de autocristalizare, explorare ocupațională, luarea deciziilor în carieră, abilitarea, tranziția de la școală la muncă. Chestionarul cuprinde 25 de itemi, fiecare reprezentând diferite activități referitoare la construcția pentru carieră. Elevii trebuie să indice cât de mult s-au gândit sau cât de mult au planificat fiecare activitate menționată pe o scală Likert de la 1 la 5 (1= nu m-am gândit mult la acest lucru; 5= am făcut deja acest lucru). Ca rezultat, participanții primesc un scor total care reprezintă nivelul general al dezvoltării vocaționale și scorurile pentru fiecare din cele cinci subscale¹.

În concluzie, indiferent de instrumentul abordat în procesul de evaluare a identității vocaționale a adolescenților (la care pot fi adăugate diverse grile sau fișe de caracterizare psihopedagogică), se cuvine să menționăm faptul că adolescenții au nevoie de îndrumare, suport, consiliere, activități practice – educație vocațională – pentru a fi pregătiți să-și asume diverse roluri, sperăm noi, potrivite, pe parcursul educațional și profesional.

ASIGURAREA EFICIENȚEI STILUL DE CONDUCERE ȘI CLIMATUL ORGANIZAȚIONAL

Iuliana CĂLIN, doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău

Abstract. *The paper aims to bring into discussion the main factors influencing the organizational climate and which can induce a certain style of managerial leadership. Between the two notions, leadership style and organizational climate, correlations are established. An optimal situational and contextual management style will impart a climate favorable to the organization's work in such a way that the proposed objectives will be achieved and the quality of the organizational psychological climate will determine a certain leadership style.*

Keywords: *organizational climate, leadership style, efficiency, management*

Pentru a discuta de climat organizațional în practica managerială la nivelul unei organizații școlare se impun unele precizări cu caracter teoretic care să traseze direcțiile și să contureze sfera de acțiune a climatului în perspectiva unei eficiențe a activității care, în mediul educațional se transpune în eficiența educației și a inserției tinerilor pe piața muncii. Astfel, climatul poate fi:

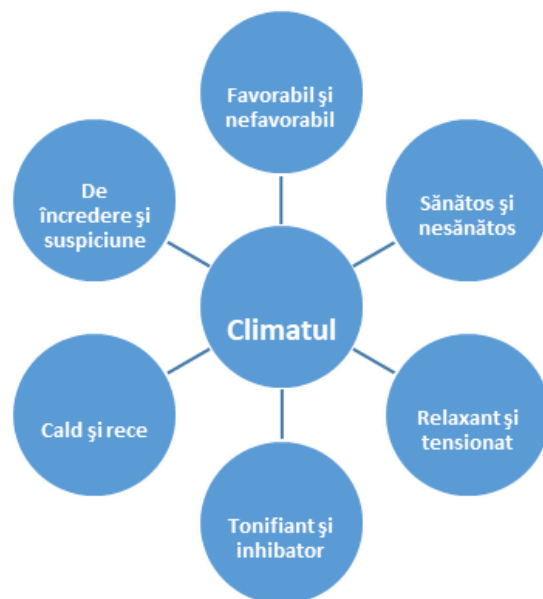


Figura 2.1. Tipurile climatului

Climatul psihologic face referire exclusiv la așteptările și stările produse în rândul lucrătorilor, la realizări, performanțe, eșecuri, concretizate în nemulțămiri, insatisfacții, muștrări, decepții sau dimpotrivă emoții pozitive, bucurie, satisfacție, mulțumire de sine, optimism [8].

Această ambianță intelectuală este cauzată de o mulțime de factori generali și specifici cum ar fi [ibidem]:

- natura și conținutul activității, rezultatele și atitudinile agenților față de raportul așteptări realizări;
- oportunități și perspective oferite de și prin pregătirea profesională în cadrul instituției;

Astfel între climatul psihologic și performanțele organizatorice ale instituției și individului se instituie o relație de intercondiționare: climatul perceput ca o variabilă independentă, poate influența calitatea și performanța activității evaluate ca variabile dependente și invers rezultatele la rândul lor pot avea o asemenea importanță că pot genera stări emoționale pozitive sau negative. Unii sociologi (I. Miles, E. Păun) acceptă o identitate între rezultate și climat. Alții consideră aceasta mai degrabă o relație de cauzalitate (I. Jude). În cadrul climatului psihologic un rol esențial îi revine dimensiunii psihosociale, adică relațiilor interpersonale, care se realizează prin trecerea de la cunoașterea relațiilor om – acțiune, la problematica om – relații sociale, fapt care va influența și în bună măsură, va optimiza componenta cognitivă, climatul psihologic și implicit cel organizațional. Diferite tipuri de relații care apar între membrii grupului au caracter instrumental și contribuie la modelarea stărilor de spirit comune, convingerilor și concepțiilor, voinței comune, sentimentelor, toate acestea conferind grupului un anumit „psihism”, care ca și personalitatea influențează calitatea relațiilor și implicit activitatea managerului [6,7].

Climatul psihologic favorabil este un factor important pentru stabilitatea colectivului de muncă. Climatul psihologic se formează sub influența a doi factori [5,8]:

- Atmosfera psiho-socială a întregii societăți.
- Condițiile micro-sociale colectivul dat, condițiile de activitate, specificul de vîrstă.

Climatul psihologic e starea emoțional-psihologică a colectivului, unde la nivel emoțional se reflectă relațiile personale a membrilor acestui colectiv, determinate de normele morale și interesele lor.

În conducerea internă a instituției este necesar de a lua în considerație următorii factori psihologici ai formării climatului de muncă în colectivă [ibidem]:

- specificul psihologic al muncii lucrătorilor;
- autoaprecierea și nivelul aspirațiilor lucrătorilor;
- mărimea și compoziția colectivului de muncă;
- compatibilitatea psihologică a membrilor colectivului.

Toți acești factori la rândul lor pot fi împărțiți în **externi** și **interni**.

Pentru orice colectiv cel mai important este activitatea în comun, orientată spre soluționarea tuturor problemelor apărute. Deci, în conducerea unei instituții este neapărat nevoie de a ține cont de acest factor.

Activitatea în sfera comerțului are un specific psihologic aparte ce presupune relații binevoitoare cu cumpărătorii dar și stres de la diferit tip de comunicare inclusiv cu aceiași cumpărători.

Al doilea factor are o importanță enormă deoarece, o autoapreciere adecvată îi conferă o încredere în posibilitățile sale și are o influență pozitivă asupra culturii interpersonale.

Aprecierea generală caracterizează nivelul aspirațiilor, adică succesul pe care mizează lucrătorul în activitatea sa.

Nivelul aspirațiilor e influențat de perceperea și autoperceperea personalității.

Persoana cu o autoapreciere adecvată își stabilește un nivel al aspirațiilor ce poate fi atins și știe cum se poate face aceasta. Deci, aprecierea adecvată reprezintă una din cele mai importante condiții psihologice în dezvoltarea relațiilor socio-psihologice în colectiv. Dar, primordial un nivel adecvat de autoapreciere și aspirații sunt necesare conducătorului. Orice conducător trebuie obiectiv să-și aprecieze rezultativitatea activității sale și a subalternilor.

Studiile în domeniu au demonstrat că colectivele mari sunt greu de dirijat și ca urmare colectivul cu un număr mediu de membri este mai receptiv și pe baza acestui factor e mai ușor de influențat coeziunea grupului.

Un factor ce influențiază climatul psihologic favorabil e componența colectivului după factorul de gen.

Aceasta poate fi explicat prin faptul, că bărbații sînt într-o măsură mai mare orientați spre rezolvarea sarcinilor, ei pun accent pe procesul productivității, pe cînd femeile sînt orientate pe crearea unei atmosfere de familie și confort.

Specificul sexului influențează și caracterul conducerii cu colectivul. Femeile sînt cu mult mai sensibile față de critică și mai des reacționează emoțional neadecvat în situații de conflict. Bărbații sînt mai reținuți din punct de vedere emoțional, dar deseori sînt nepunctuali, mai puțin ordonați. În colectivele cu componență egală de bărbați și femei neajunsurile se nivelează.

Asupra formării și dezvoltării colectivului factorul compatibilității joacă și el un rol important. Știința nu dispune de niște mijloace obiective de determinare a compatibilității psihologice dintre oameni. Însă este determinat că combinarea intereselor și trebuințelor are o importanță deosebită pentru formarea identificării colectiviste.

U. Heitorn a stabilit că în grupuri unde este un nivel ridicat de sociabilitate, empatie – lucrul în comun decurge mai productiv și fără conflicte, iar în grupurile unde prevalează trăsături de suspiciune, invidie, autoritate și supraapreciere – productivitatea muncii scade și mai des apar conflicte [5].

S-a demonstrat, că în grupele omogene mai rapid se formează coeziunea și satisfacția de activitate în comun. În grupe cu mai multe elemente eterogene probabilitatea manifestării incompatibilității psihologice între persoane se formează mai rapid.

Trebuie de ținut cont de faptul că compatibilitatea psihologică în mare măsură depinde de asemănarea deprinderilor și caracterul oamenilor, cu cât mai multe asemănări, cu atât mai mare e compatibilitatea și interesul.

Formarea unui climat psihologic favorabil este influențat de mai multe modalități de dirijare a procesului de formare a CSPF [10]:

- Stilul și metodele de conducere a managerului;
- Personalitatea conducătorului;
- Variabilele situaționale.

Stilul și metodele de conducere a managerului

În esență, conducerea este procesul prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influențează resursele umane și tehnice ale organizației în scopurile obiectivelor stabilite.

Cerințele epocii moderne, impune mutarea accentului de pe problemele conducerii în general pe cele ale conducerii eficiente, în special pe cele care privesc descoperirea a noi stiluri de conducere.

Deși cunoaște peste 140 de definiții, prima definiție a managementului fiind cea dată de englezul W.D. Whintney în 1899, în Dicționarul central și lexiconul enciclopedic al limbii engleze (Londra), interpretarea modernă consideră managementul ca fiind efortul de a organiza și a structura procesele de inovație de tip uman și interuman, de a integra și a sintetiza date, de a fundamenta o teorie coerentă care să susțină, pe baza unor principii, proiectarea și realizarea unor schimbări de progres. În general, managementul se află în conexiune cu două realități: munca privită ca proces și comunitatea umană care

trebuie condusă în procesul muncii. Se poate afirma că managementul modern reprezintă activitatea de a organiza și a structura procesele de inovație de tip uman și interuman, de a integra și a sintetiza informații conturând o teorie coerentă care să permită proiectarea unor acțiuni capabile să determine schimbări eficiente [6].

Cultura organizațională poate influența decisiv acțiunile care să conducă la succes, progres, la realizarea activităților în cadrul unei instituții, la standarde calitative superioare. Importanța culturii organizaționale în viața unei instituții poate fi dedusă din analiza funcțiilor sale. Funcțiile culturii organizaționale sînt următoarele [6,11]

Cultura organizațională constituie suportul comportamentelor organizaționale de natură preventivă sau de combatere directă a consecințelor negative din cadrul firmei.

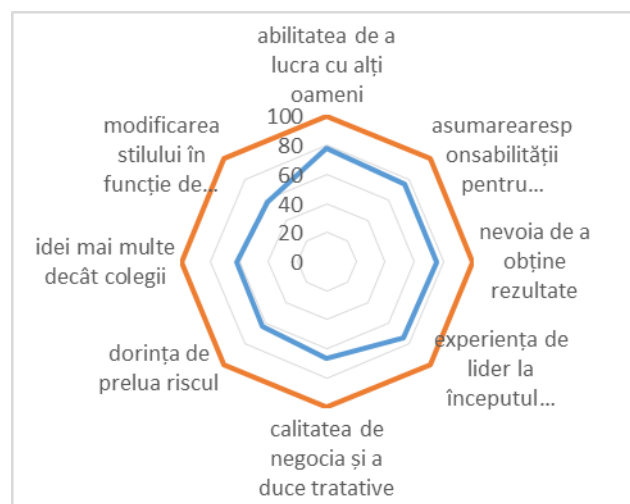
- Cea a relațiilor umane, respectiv capacitatea de a lucra cu oamenii, ca și cunoașterea principiilor comportamentului uman a relațiilor umane și a motivației;
- Deprinderea tehnică, referitoare la capacitatea de a folosi cunoștințele, metodele și utilajele necesare pentru realizarea sarcinilor specifice;
- Deprinderea administrativă, respectiv capacitatea de a înțelege și a acționa în concordanță cu obiectivele generale ale organizației. Deprinderea administrativă implică abilitatea de a planifica și organiza munca, de a controla, urmări și coordona activitatea.

Rensis Likert pe baza rezultatelor acumulate din propriile cercetări, a clasificat stilurile de conducere de-a lungul unui continuum ce merge de la stilurile cele mai autoritare până la cele mai participative.

Managementul de formare a unui climat psihologic favorabil depinde nu doar de stilul de conducere, dar și de personalitatea conducătorului. Rolul personalității în activitatea managerială este determinant. Spiritul ofensiv al managerului, capacitatea de-a-și prelua riscul și răspunderea față de unele acțiuni ce depind de factori mai puțin certți pentru alții, intuiția sa față de strategiile viitoare, siguranța de sine și calmul în relațiile cu partenerii, autoritatea pe care trebuie s-o exercite ca manager, toate sunt determinate de personalitate. [2].

Ideal ar fi ca toți managerii să fie și lideri buni, însă acest lucru rar se întâmplă. Un lider poate deveni un manager bun, în timp ce un manager bun nu poate fi întotdeauna un lider bun. [1].

Succesul activității liderului depinde de calitățile potrivite avute la momentul potrivit. Un studiu efectuat în Anglia pe un număr reprezentativ de manageri a evidențiat următoarea listă de factori ca având influență asupra succesului: abilitatea de a lucra cu alți oameni (78%), asumarea responsabilității pentru lucrările importante (75%), nevoia de a obține rezultate (75%), experiența de lider la începutul carierei (74%), abilitatea de a negocia și a duce tratative (66%), dorința de a prelua riscul (63%), aptitudinea de a avea mai multe idei decât colegii de grup (62%), abilitatea de a modifica stilul în funcție de ocazie (58%) [4].



Abilitățile care fac un lider eficient sînt: *împuternicirea, intuiția, autoînțelegerea, viziunea și congruența valorilor.*

Comunicând suportiv, managerul respectă opt reguli specifice comunicării în îndrumare și sfătuire [6]:

1. „Atacați” problema, nu persoana.
2. Descrieți, nu evaluați.
3. Comunicați concret și specific, nu general.
4. Validați interlocutorul.
5. Asigurați congruența comunicării.
6. Asigurați continuitatea comunicării.
7. Asumați-vă responsabilitatea pentru ceea ce comunicați.
8. Ascultați suportiv.

Nerespectarea acestor reguli poate genera obstacole majore în comunicare: atitudine agresivă, frustrarea celui ce recepționează mesajul, atitudine defensivă etc.

Comunicarea empatică a managerului presupune să-l ascultăm pe subaltern nu numai cu urechile, pentru a „traduce” limbajul verbal și paraverbal, sau cu ochii, pentru a „traduce” limbajul nonverbal al vorbitorului, ci să-l ascultăm și cu inima, pentru a-i înțelege sentimentele, emoțiile, atitudinile, percepțiile, motivația, să ascultăm cu dorința de a-l înțelege.

Pentru declanșarea empatiei managerul trebuie să respecte trei condiții [6]:

- 1) Existența unui model de empatizare prezent sau evocat (partener de afaceri, angajat etc.).
- 2) Existența unei condiții interne.
- 3) Credința în convenția transpunerii „în pielea” celuilalt, acceptul lui că nu decide celălalt și își păstrează propria identitate.

Pentru un manager empatic contează mult paradoxul „Pentru a putea influența, trebuie să vă lăsați influențat, pentru a primi, trebuie mai întâi să dați”.

Variabilele situaționale sunt propuse de către Fiedler în funcție în care acestea sunt favorabile sau nefavorabile conducătorului. Iar gradul în care sunt mai mult sau mai puțin favorabil este determinat de influența și controlul pe care le poate exercita conducătorul asupra situațiilor.

Astfel, situațiile favorabile sunt cele în care conducătorul dispune de influență și control, fiind sigur că deciziile, acțiunile și sugestiile sale vor fi realizate de membrii grupului.

Situațiile nefavorabile, dimpotrivă, sunt cele în care conducătorul controlează cu greu situația, astfel încât eficiența grupului este ambiguă.

Pentru a determina măsura în care situația este favorabilă conducătorului sunt importanți trei factori:

- relația subaltern / conducător – poate fi bună sau rea;
- structura sarcinii – poate fi înalt structurată sau nestructurată;
- puterea poziției conducătorului – poate fi puternică sau slabă [8, 9].

Combinarea celor trei factori desemnează gradul de control a conducătorului. Situația cea mai favorabilă pentru un conducător este cea în care relațiile subaltern / conducător sunt bune, sarcina este structurată, iar poziția conducătorului este puternică.

Concluzii

1. În definirea climatului psihologic pot fi observate unele asemănări și diferențe de păreri, diverși autori accentuând variate aspecte ale vieții ca fiind influente asupra climatului psihologic.

2. Climatul social psihologic se formează în urma interacțiunii a mai multor factori toți fiind determinați principali în relațiile interpersonale.

3. Formarea unui climat psihologic favorabil este influențat de: stilul și metodele de conducere ale managerului, personalitatea conducătorului, variabilele situaționale.

4. Climatul psihologic apare ca o caracteristică esențială a vieții colectivului. Climatul mijlocește printr-un complex de conexiuni inverse desfășurarea activității și vieții de grup, reprezentând o verigă esențială a mecanismului de autoreglare internă a grupului ca sistem.

5. Formarea climatului organizațional se poate realiza în urma interacțiunii mai multor factori, însă cultura organizațională este factorul decisiv în schimbarea/dezvoltarea organizațională

Bibliografie:

1. Cojocaru, V. Gh., Management educațional: Ghid pentru directorii unităților de învățământ, Chișinău, Știința, 2002, p. 132
2. Cojocaru, V. Gh., Schimbarea în educație și Schimbarea managerială, Chișinău, Lumina, 2004, p. 334
3. Moraru, I., Introducere în psihologie managerială, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p. 157

4. Neculau, A. (coord.), Analiza și intervenția în grupuri și organizații, Iași, Editura Polirom, 2000, p. 295
5. Necualu, A. (coord.), Dinamica grupurilor. Texte de bază, Iași, Editura Polirom, 2001
6. Pânișoară, O., Comunicarea ficientă, Iași, ediția a III-a, Polirom, 2006
7. Păun, E., Școala abordare sociopedagogică, Iași, Editura Polirom, 1999, p. 170
8. Stog, L., Calush, M., Psihologia managerială, Chișinău, Cartier, 2002, p. 294
9. Șleahțișchi, M., Liderii, Chișinău, Știința, 1998, p. 230
10. Vlăsceanu, M., Psihosociologia organizațiilor și conducerii, București, Editura Pleiada, 1993
11. Vlăsceanu, M., Oragnizații și comportament organizațional, Iași, Polirom, 2003, p. 283
12. Zlate, M., Leadership și management, Iași, Polirom, 2004

MODALITĂȚI DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ELEVI

Aliona MUSTAȚĂ, prof., gr. did. II
Colegiul de Medicină Cahul

*”Dați-i unui om un pește și îl hrăniți pentru o zi.
Învățați un om să pescuiască și îl hrăniți pentru o viață”
Proverb*

Abstract. *The necessity of identifying the ways of stimulating the motivation for learning in pupils begins from the need to differentiate and understand the factors that influence the fluctuations of school efficiency.*

This article aims to reflect the problem of motivation for learning in pupils from vocational training. First we try to identify at what level of schooling the motivation of learning is declining based on activities of researching and identify and analyze problems that cause the declining of motivation. Subsequently we propose conditions of carrying activities on which teachers, who want to help pupils, can rely in order to maintain the motivation of learning during studies.

Key words: *motivation, pupil, teacher, learning, vocational learning.*

Motivația este definită ca un ”ansamblu de factori dinamici care determină conduita unui individ”.¹ Astfel motivația stă în spatele tuturor deciziilor, atitudinilor și acțiunilor umane. Există mai multe forme a motivației care se clasifică două câte două perechi opuse, contrare:

- Motivația pozitivă și negativă. Cea pozitivă este produsă de stimulările cum ar fi: lauda, încurajarea și se soldează cu efecte benefice, iar cea negativă este produsă de folosirea amenințării, pedepsirii, blamării și este asociată cu efecte de abținere, refuz sau evitare.

- Motivația cognitivă și afectivă. Cea cognitivă își are originea în activitatea de a descoperi, de a cunoaște, cea afectivă este determinată de nevoia de a se simți bine în compania cuiva, de ex. elevul învață pentru a-și satisface părinții.

- Motivația intrinsecă și extrinsecă. Intrinsecă se referă la acele motive interne care sunt satisfăcute direct, prin îndeplinirea acțiunii de învățare (ex: dorința de a cunoaște un anumit lucru, curiozitatea personală, s.a.), cea extrinsecă este generată de dorința de a evita o pedeapsă, ori dorința de a obține o recompensă din partea altei persoane.

Teoreticienii mecanismelor învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional, este factorul stimulator al activității de învățare, favorizând obținerea unor rezultate calitative în activitatea elevului.

Unul din factorii esențiali care ne determină să realizăm ceva în viață este motivația și este foarte important ca aceasta să se dezvolte și în sala de clasă. În timp ce unii elevi în mod firesc sunt dornici de a învăța, alții au nevoie - sau se așteaptă - ca profesorii să-i inspire, să le provoace interes și să-i stimuleze. Pentru noi, profesorii, motivarea unui elev este probabil cea mai mare provocare cu care ne confruntăm. Întrebarea este: Cum ne putem forma abilitățile de motivare a studenților pentru a le trezi interesul de învățare?

¹ SILLAMY, N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 1998. P.202

Indiferent de nivelul de motivare cu care elevii vin în sala de clasă, aceasta, în dependență de anturajul cu care ei se ciocnesc poate lua o tendință pozitivă sau negativă. Învățarea eficientă în clasă depinde de capacitatea profesorului de a menține acel interes cu care au venit studenții pentru prima oară la curs.

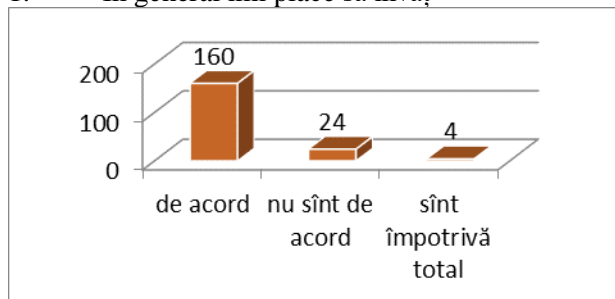
O problemă majoră pentru sistemul de învățământ vocațional este scăderea motivației de învățare în rândul elevilor. Problema motivației studenților nu se prezintă în același mod pe tot parcursul studiilor. Elevii vin, în general, în primul an de studii la colegiu cu o motivație destul de puternică, dar cu toate acestea, ea scade pe parcursul anilor.

În acest sens a fost realizat un studiu în cadrul Colegiului de Medicină Cahul prin aplicarea unui chestionar urmărind următoarele obiective:

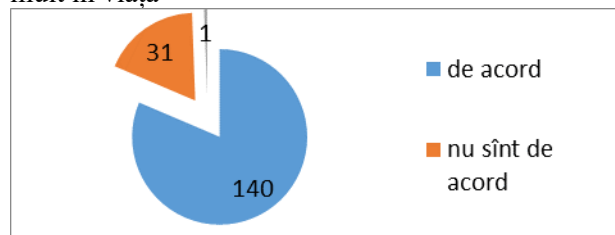
- Identificarea elementelor care influențează motivația de învățare la elevi;
- Determinarea modalităților de stimulare a motivației de învățare;
- Recunoașterea percepției asupra rolului colegiului și a studiilor de specialitate în elaborarea modelelor de reușită în traseul profesional;
- Precizarea soluțiilor de stimulare a motivației de învățare a elevilor.

Au fost chestionați 188 elevi din colegiu, care studiază în anul I, II și III, înmatriculați în baza studiilor gimnaziale. În urma analizei chestionarelor am obținut următoarele rezultate:

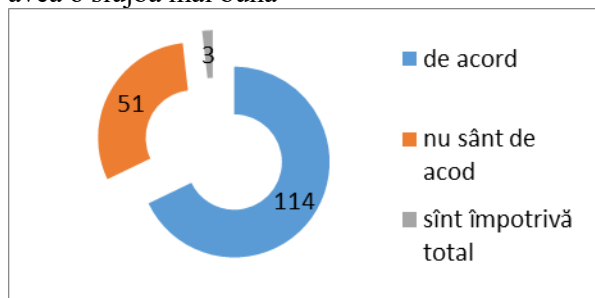
1. În general îmi place să învăț



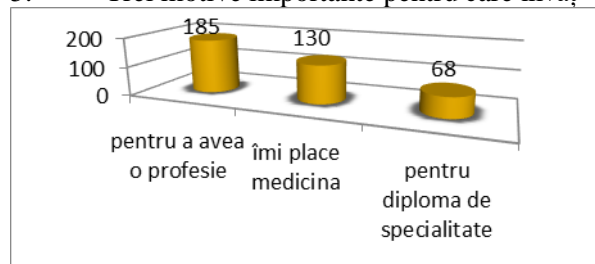
4. Studiile din colegiu mă vor ajuta foarte mult în viață



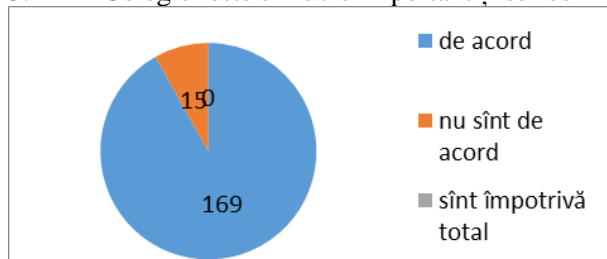
2. Cu cît ai mai multe studii cu atît poți avea o slujbă mai bună



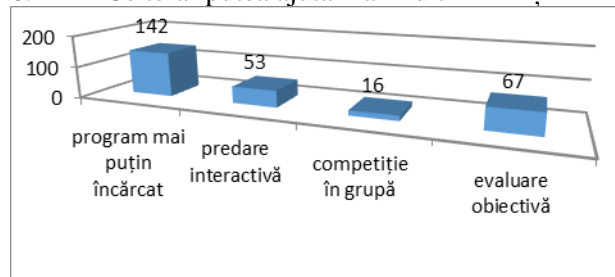
5. Trei motive importante pentru care învăț



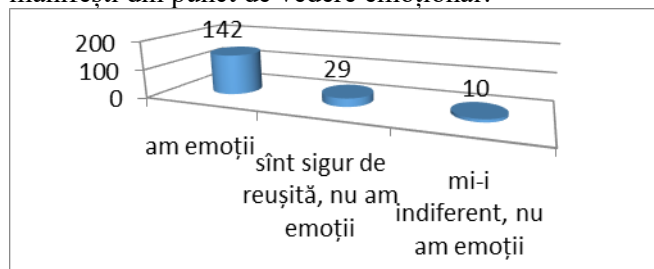
3. Colegiul este un lucru important și serios



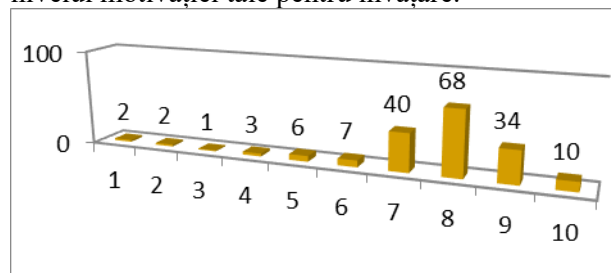
6. Ce te-ar putea ajuta mai mult să înveți?



7. De obicei, înainte de examene cum te manifesti din punct de vedere emoțional?



8. Apreciază pe o scară de la 1 la 10 nivelul motivației tale pentru învățare.



În continuare vom cerceta câteva din cauzele care duc la scăderea motivației de învățare, identificate ca rezultat al cercetării realizate:

1. Pregătirea școlară secundară slabă. În colegii deseori este abordată slaba pregătire a elevilor de gimnaziu în diferite domenii sau există un punct în care elevii nu mai pot face față volumului de muncă și devin epuizați sau părăsesc studiile.

2. Elevii nu acordă prea multă importanță cursului sau conținutului acestuia. Indiferent de valoarea obiectivă a unui subiect, dacă elevii nu se regăsesc în această activitate, ei nu pot fi motivați pentru a-și intensifica eforturile. Sau, dacă elevii văd în mod clar felul în care cursul are tangențe cu obiectivele, interesele și preocupările lor, vor mai predispuși să investească timp și efort pentru a se valorifica și astfel să devină mai motivați.

3. Elevii nu cred că odată cu depunerea efortului, performanța lor se va îmbunătăți. Dacă ei nu sînt încrezuți în capacitățile lor, nu apare motivația să muncească din greu. Motivația este afectată, de exemplu, în cazul în care un curs are reputația de a fi extrem de dificil sau în cazul cursurilor la care ei sînt convinși că nu pot face față. Situații similare apar în cazul în care li se pare că procesul de învățare este în general rapid și ușor și pierd motivația atunci când se confruntă cu situații mai dificile. În cele din urmă, dacă elevii pun accent pe succesul talentelor înnăscute, mai degrabă decât pe eforturi, este posibil ca ei să nu fie motivați să lucreze. Acest lucru se întâmplă dacă ei cred că posedă abilitățile necesare ("Sunt un scriitor bun, nu trebuie să-mi încep lucrarea mai devreme") sau le lipsesc aceste abilități ("Nu mă pricep la matematică, de ce să încerc să rezolv?")

4. Elevii sunt demotivați de valoarea și modul de alocare a recompenselor. Acestea în timpul cursului încurajează sau descurajează elevul în ceea ce privește modalitatea de depunere a efortului în mai multe moduri. În primul rând, elevul poate pierde motivația de a lucra la anumite sarcini, dacă nu simte că va primi o recompensă pentru timpul și efortul depus. De exemplu, elevul poate fi convins că această recompensă nu îi va fi de folos în viitor. În al doilea rând, elevul nu poate îndeplini o sarcină calitativ dacă timpul și efortul este în discordanță cu avantajele obținute. În al treilea rând, elevul își poate pierde motivația de a lucra asupra anumitor sarcini dacă efortul lui în acest domeniu nu este apreciat sau răsplătit (de exemplu, dacă un profesor îi îndeamnă pe elevi să propună argumente originale, dar se apreciază modul de exprimare și prezența greșelilor gramaticale). Atât tipul recompensei cât și modalitatea de acordare a acesteia poate influența motivația. În plus, motivația elevilor va avea de suferit dacă aceștia consideră că criteriile de clasificare sunt neclare, neargumentate sau incorect aplicate

5. Elevii nu percep grupul clasei în calitate de susținători. Motivația studenților de a depune efort în timpul predării cursului este afectată de climatul clasei și anume: mediul intelectual, social, emoțional și fizic combinat în care elevii învață. Dacă elevii percep un mediu de susținere și se simt auziți și acceptați, motivația lor este considerabil îmbunătățită. Pe de altă parte, în cazul în care elevii nu percep mediul ca susținător sau se simt marginalizați de climatul clasei sau de conținutul cursului, poate fi afectată motivația lor de a se implica în activitate sau chiar de a continua cursul. Deși noi, profesorii, nu putem controla toți factorii care influențează asupra climatului din clasă, avem o influență semnificativă asupra modului în care se dezvoltă dinamica grupului de elevi, mai ales la începutul cursului, ceea ce se poate folosi ca oportunitate pentru a spori și menține motivația.

6. Elevii au alte priorități care concurează în paralel cu timpul și atenția acestora. Atunci când se suprapun o serie de obiective și toate variate, incapacitatea elevului de a le atinge simultan pe toate poate

afecta direct motivația de învățare. Acest lucru apare la acei elevi care, deseori (și nu întotdeauna cu succes) se luptă să combine diferite scopuri care pot fi legate de studii (de exemplu reușita la ore), sociale (de exemplu să-și facă prieteni, să găsească un partener romantic, să se distreze) și fizice (de exemplu să aibă un somn adecvat, să facă sport etc.). În concluzie, este important ca profesorul să se gândească ca modalitatea de structurare a cursului să fie atractivă și eficientă astfel încât elevii să-și mențină motivația de învățare crescută, chiar și atunci când alte obiective le influențează timpul, energia și atenția.

7. Unii elevi pot suferi de probleme fizice, psihice sau pot avea alte probleme personale care afectează motivația. Problemele de sănătate fizice sau de ordin psihologic, problemele personale pot afecta motivația individuală a elevilor de a-și intensifica efortul pentru studiere. Depresia poate, de exemplu, să scadă nivelul de energie. Indicatorii comportamentali ai acestor probleme pot include absențe nemotivate, întârzieri, stare de somnolență în timpul lecției, teme nepregătite și o schimbare a aspectului exterior sau a comportamentului.

Motivația școlară este un factor-cheie în succesul elevilor la fiecare etapă a nivelurilor de școlarizare, iar profesorii joacă un rol esențial în încurajarea și susținerea acestora. Bineînțeles, acest lucru este dificil de realizat, deoarece toți elevii sunt motivați în mod diferit și este nevoie de mult timp și mult efort pentru a obține o sală de clasă plină cu elevi entuziasmați de a învăța, de a munci din greu și să tindă spre excelență. Din acest motiv, stimularea motivației este o abilitate pe care toate cadrele didactice trebuie să o dezvolte. Profesorii trebuie să fie familiarizați cu o serie de strategii motivaționale practice, precum și cu mijloace de a le implementa în activitatea de predare-învățare-evaluare, deoarece atunci când elevii sunt motivați crește și randamentul de învățare. Pentru aceasta:

1. Se recomandă evitarea rutinei în timpul orelor și implementarea diverselor strategii de predare-evaluare. Nu toți elevii asimilează informația în același mod. Unii se bucură să asculte o explicație, alții să se aprofundeze în lectură, iar pentru alții, învățarea înseamnă implicarea simțurilor. Cercetările arată că nu inteligența, dar procesul de învățare influențează direct abilitățile profesionale ale viitorilor specialiști. Se propune utilizarea diferitor situații reale din sistemul medical și propunerea pentru elevi a unei game diverse de experiențe: studiul de caz, jocul de rol, experimentele și contactul direct cu pacientul oferă o dimensiune nouă lecțiilor și dau siguranța că toți elevii sunt angajați în mod egal și se implică activ în procesul de învățare.

2. Schimbarea ritmului pe parcursul lecției. Se poate pune accent pe descoperirile noi sau se dezvoltă ideile elevilor care ulterior se folosesc în avantajul nostru modificând ritmul lecției. De ex. pentru anunțarea subiectului lecției și pentru a vă aduce elevii la modul de gândire potrivit se poate aplica o tehnică clasică de a cere acestora să identifice greșelile pe care le-am inclus/exclus în mod intenționat în/din material. Acest lucru aprinde curiozitatea lor și devin mai receptivi în timpul învățării. Se pot diviza elevii în echipe pentru a realiza sarcini concrete sau se va folosi elementul de surpriză pe parcursul unei lecții pentru destinderea stării elevilor.

3. Racordarea contextului lecției la situații din viața reală. În calitate de profesor, fiecare ne putem confrunta cu întrebări de genul: ”Dar când voi avea vreodată nevoie de asta în viața reală?”, ”De ce să mă deranjez chiar?” etc. Ca ființe umane, avem tendința de a ne preocupa cel mai mult de ceea ce contribuie la valoarea personală. În acest caz se poate:

- introduce subiectul solicitându-le elevilor să discute despre o problemă apărută la nivel global;
- explica conceptul folosind un subiect pe care îi interesează pe elevi, cum ar fi o emisiune;
- cere elevi să dea exemple reale în care ar putea să aplice aceste cunoștințe etc.

4. Se oferă posibilitatea elevilor de a se automotiva. În timp ce există mai multe modalități în care putem încuraja și motiva elevii, nimic nu este la fel de puternic ca motivația care vine din interior. Cu auto-motivație, elevii se simt în siguranță ceea ce face efectul mult mai puternic și de lungă durată.

5. Se crează elevilor un sentiment de control. Este adevărat că îndrumarea unui profesor este importantă pentru a orienta elevii să se implice în sarcina de lucru, dar oferindu-le oportunitatea de a alege și de a deține controlul asupra a ceea ce se întâmplă în sala de clasă este de fapt una dintre cele mai bune modalități de a le menține entuziasmul și dorința de lucru. De exemplu, permițându-le elevilor să aleagă tipul de activitate pe care o vor face sau problemele, studiile de caz pe care le pot rezolva poate să le dea un sentiment de control care ar putea doar să-i motiveze să facă mai mult.

Astfel, motivația de învățare a elevului trebuie studiată permanent pentru a obține performanțe înalte deoarece relația dintre aceste două criterii are o importanță nu numai teoretică, dar și practică. Tot odată aceasta nu trebuie interpretată ca un mod simplu, mecanic sau cu termeni complexi ai unui proces

psihologic. Sarcina de bază a profesorului din învățământul vocațional este de a identifica care sânt așteptările elevului și de a construi relații profesor – elev bazate pe colaborare care împărtășesc aceleași scopuri, aspirații sau convingeri.

Bibliografie:

1. COSMOVICI, A. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. 295 p
2. COSMOVICI, A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 2005. 249 p
3. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 279 p
4. SILLAMY, N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 1998. 351 p
5. file:///C:/Users/User/Downloads/reusita_in_viata%20(1).pdf
6. <https://ru.scribd.com/doc/122325275/motivatia-invatarii-scolare>
7. https://www.academia.edu/4123115/Andrei_Cosmovici_Psihologie_Scolara
8. <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf>

VI. ȘTIINȚE ISTORICE ȘI UMANISTE

VENUS PUDICA (I)

Costin CROITORU,
Muzeul Brăilei „Carol I”
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”

Abstract. *The author dedicates his contribution to one of the most significant deities in the Greek pantheon, Aphrodita, assimilated into Latin culture under the name of Venus. Her widespread worship in time and space has generated a wide range of representations most immortalizing the sensuality of the goddess of love. By far the most well-known representation and of course the most controversial is the statue made of marble by the famous artist Praxiteles for the temple in Knidos. This artwork currently lost has influenced plastic art for more than 2,000 years, being known as Venus Pudica.*

Cuvinte cheie: *Aphrodita, Venus, Knidos, Praxiteles*

Aphrodite (Ἀφροδίτη) era una dintre cele mai mari divinități ale pantheonului grecesc (una dintre cei 12 olimpicieni – *Dodekathēon*), ulterior împrumutată și de romani, care au asimilat-o cu *Venus*. Era, potrivit mitologiei grecești, zeița iubirii, frumuseții și dorinței. Între simbolurile care o reprezintă regăsim porumbița, păsările, mărul, albina, lebăda, mirul și trandafirul. Cu privire la nașterea ei existau două versiuni: potrivit primei ar fi fost fiica lui Zeus și a Dionei, conform secunde, s-ar fi născut din spuma mării¹. Deși căsătorită cu Hephaistos (zeul focului, metalurgiei, fierarilor, artizanilor etc. asociat de romani cu *Vulcan*), a fost iubită de către Ares (zeul războiului, violenței și vărsării de sânge, asociat de romani cu *Marte*), Dionysus (zeul vinului, petrecerilor și extazului asociat de romani cu *Bacchus*) și Poseidon (zeul mărilor, cutremurelor și cailor, asociat de romani cu *Neptun*), iar dintre muritori de către Anchises și Adonis.

Poetul Hesiod – după Homer, cel mai vechi scriitor al Greciei – în poemul genealogic „*Theogonia*” dedicat pantheonului divinităților elene interpretează numele zeiței ca derivat de la ἀφρός (*afros* = „spumă de mare”) dar cercetătorii moderni consideră acest lucru drept o etimologie populară falsă; numele Afroditei este în general acceptat a fi de origine non-greacă – poate semită (?) – dar etimologia exactă a acestuia nu poate fi determinată².

Unul dintre cele mai cunoscute episoade în care a fost implicată este „judecata lui Paris”³. Zeus poruncise ca mărul din aur aruncat de Eris (reprezentarea feminină a discordiei) și revendicat deopotrivă de către Hera (zeița protectoare a familiei, căsniciei, căminului, asociată de romani cu *Junona*), Athena (zeița virgină a înțelepciunii, asociată de romani cu *Minerva*) și Aphrodita să fie acordat de către muritorul Paris. Cele trei zeițe s-au înfățișat înaintea lui pe muntele Ida, promițându-i fiecare câte un dar în schimb. Evident muritorul a fost sedus de Aphrodita și în special de către promisiunea acesteia că o va primi de soție pe cea mai frumoasă muritoare – Helena (fiica regelui Spartei și... soția lui Menelau!). Cum se știe, răpirea Helenei a deschis războiul troian, finalizat cu rănirea Afroditei, distrugerea Troiei și moartea lui Paris...

¹ Vezi variantele și discuțiile la C. E. Morris, Giorgos Papantoniou, *Cypriot-born Aphrodite The social biography of a modern cultural icon*, în vol. *Il trono variopinto. Figure e forme della Dea dell'Amore* (eds.: L. Bombardieri, T. Braccini, S. Romani), Alessandria, 2014, pp. 183-202.

² În general este acceptată ipoteza potrivit căreia Aphrodita și-ar găsi descendența într-un predecesor din orientul apropiat, precum zeița sumeriană / akkadiană a dragostei și războiului, Inanna/Ishtar, fără însă a fi cu totul exclusă o proveniență din pantheonul indoeuropean, vezi discuțiile la C. Tully, *Aphrodite Hellenised: The Taming of a Goddess of Sex and Power, Anointed: A Devotional Anthology for the Deities of the Near and Middle East*, Bibliotheca Alexandrina, 2011, pp. 233-234. Vezi și identificarea Afroditei cu zeița feniciană Ashtart (Astarte) la S. L. Budin, *A reconsideration of the Aphrodite – Ashtart syncretism*, în *Numen*, 51/2, 2004, pp. 95-145.

³ Vezi S. L. Schein, *Divine and Human in the Homeric Hymn to Aphrodite*, în vol. *Hymnes de la Grèce antique: approches littéraires et historiques. Actes du colloque international de Lyon, 19-21 juin 2008*, Lyon, 2013, pp. 295-312 și mai ales C. Mancilla, *Artistic and literary representations of the Judgement of Paris in Antiquity*, A thesis submitted for the degree of Master of Philosophy of the Australian National University, 2015, *passim*.

Aphrodita avea sanctuare renumite la Paphos, Knidos, Delos, Sicyon etc. Cultul ei era celebrat în întreaga lume helenică, cu precădere în insulele Cipru și Cythera. Cu o asemenea popularitate încercările „iconografice” trebuie să fi fost și ele numeroase, chiar dacă inițial erau *simulacrum deae non effigie humana*¹, ulterior antropomorfe, seminude, nude sau „costumate”; în orice caz, din câte cunoaștem aceste tentative artistice coboară în timp până în secolul V a. Chr. Relația dintre fetișul pietrei meteorice de formă conică și capodoperele sculpturale ulterioare, rămâne obscură în ciuda oricăror demersuri explicative².

Totuși, varianta datorată sculptorului Praxiteles (395–330 a. Chr.)³, rămâne una dintre cele mai renumite sculpturi ale antichității, ce va inspira serii întregi de reprezentări artistice vreme de aproape două milenii⁴. A fost lucrată undeva în intervalul 364-361 a. Chr. și a reprezentat vârful carierei artistului, cel puțin așa ne sugerează Plinius (34, 50): „în timpul celei de-a 104 olimpiade a ajuns la apogeu [*cariera lui*] Praxiteles”; care îl și definește (36, 20-1): „Praxiteles este un artist pe care l-am menționat printre cei care lucrează statui din bronz, totuși faima lucrărilor sale în marmură [*a fost atât de mare încât*] l-a surprins până și pe el”. Argumentul afirmației este următorul: „superior, nu numai a tot ceea ce a lucrat Praxiteles, dar întregii lumi este Venus, mulți fiind cei care au navigat spre Chidos pentru a o admira”. Asupra geniului artistic insistă mai multe surse literare, de exemplu Lucian (*Jupiter tragoedus*, 10) care, adresându-se zeiței spune: „datorită extravaganței lui Praxiteles ai fost transformată într-o Afrodită (sic!)”; iar Himerius (*Orationes*, 64, 4) se exprimă la fel de plastic: „Atelierul lui Praxiteles o fi mic, dar toată lumea călătorește spre Knidos pentru a-i vedea statuia”.

Lucrarea inițială, policromă, era depusă într-un sanctuar al cetății Knidos (cunoscută de altfel drept „Aphrodita din Knidos”), anume construit⁵ pentru a putea fi admirată din toate părțile și a atras în curând o mulțime de vizitatori din cele mai îndepărtate locuri⁶, devenind un veritabil punct de atracție turistică și stârnind uneori pasiuni, astăzi probabil de neconceput. (Pseudo) Lucian of Samosata (*Erotes*, 15) este unul dintre martorii oculari care lasă relatări despre efectele iscate la vederea operei sculpturale. Navigase spre insula Knidos (o numește „orașul Afroditei”) pentru a-i vizita templul, împreună cu doi prieteni, unul din Corinth (Charicles) și celălalt din Athena (Callicratides). La simpla vedere a reprezentării zeiței, extaziat, corinthianul s-a repezit și i-a sărutat buzele. Ulterior, cei trei prieteni au făcut turul statuii pentru a obține o vedere de ansamblu... a posteriorului, moment în care, athenianul – care prefera bărbații – , a fost extrem de... entuziasmat la vederea acelor „chestii rotunde” care îi aminteau de băieți. În orice caz, concluzia relatării este că, la final, reprezentarea zeiței le-a stârnit „lacrimi de bucurie”. Să mai consemnăm și faptul că acest Charicles din Corinth, altfel homosexual declarat, va ajunge să propăvăduiască mai târziu dragostea heterosexuală⁷. Să fi fost la mijloc influența zeiței?

Același autor, iar după el și Plinius (*Istoria naturală*, XXXVI, 20-21) relatează că un „iubitor de artă” a fost atât de fascinat de aceasta încât, într-o noapte, strecurat în templu a încercat să o îmbrățișeze; iar ca dovadă a pasiunii sale, o pată rămasă pe statuie (*eiusque cupiditatis esse indicem maculam*)... Rușinea generată de această întâmplare ori poate realitatea crudă a răspunsului rece al zeiței la avansurile sale l-au determinat să se arunce de pe stâncile din vecinătatea templului⁸. Dincolo de deznodământul tragic, să subliniem faptul că influența frumuseții Afroditei avea drept consecință, în primul rând derapajul bărbaților de la orice preocupare morală, atribuit pe care, după toate aparențele, avea să îl transfere între altele, și Elenei din Troia. Seduși de frumusețea-i proverbială, bărbații aveau nevoie să creadă în inocența ei, chiar dacă erau deplin conștienți de repercusiunile distructive pe care le puteau

¹ Tacitus, *Istoriei*, 2.3, cu trimitere la templul zeiței din Paphos (azi Kouklia în Cipru), locul său legendar de naștere.

² V. L. Kennan, *Aphrodite: the goddess of appearance*, în vol. *Brill's Companion to Aphrodite* (eds.: A. C. Smith, S. Pickup), Leiden-Boston, 2010, p. 30.

³ Despre acest artist vezi A. Corso, *The Art of Praxiteles II. The Mature Years*, Roma, 2007; Idem, *The Art of Praxiteles III. The Advanced Maturity of the Sculptor* (= *Studia Arcaeologica*, 177), 2010; Idem, *The Art of Praxiteles IV. The Late Phase of his Activity* (= *Studia Arcaeologica*, 190), 2013; Idem, *The Art of Praxiteles V. The last years of the Sculptor around 340 to 326 BC*, (= *Studia Arcaeologica*, 198), 2014.

⁴ C. M. Havelock, *The Aphrodite of Knidos and her successors: a historical review of the female nude in Greek art*, Ann Arbor, 1995, *passim*; A. Corso, *The Cnidian Aphrodite*, în vol. *Sculptors and Sculpture of Caria and the Dodecanese* (eds.: I. Jenkins, G. B. Waywell), London, 1997, pp. 91-98.

⁵ Vezi toate discuțiile relative la acest edificiu la S. Montel, *The Architectural Setting of the Knidian Aphrodite*, în vol. *Brill's Companion to Aphrodite* (eds.: A. C. Smith, S. Pickup), Leiden-Boston, 2010, pp. 251-420.

⁶ N. Spivey, *Understanding Greek Sculpture: Ancient Meanings, Modern Readings*, London, 1997, p. 178.

⁷ Comentarii pertinente asupra episodului la J. Bažant, *The Legend of Knidia today*, în *Eirene. Studia Graeca et Latina*, LIII, 2017, pp. 80-83 și urm.

⁸ N. Spivey, *Revealing Aphrodite în Idem, Understanding Greek Culture...*, pp. 173–186.

provoca această perspectivă seducătoare¹. Deși se presupune că între cei care au admirat statuia Aphroditei în templul din Knidos se numără și personaje feminine², sursele scrise rămân tăcute în acest sens. Dacă nu chiar atracție, o oarecare curiozitate spre documentare trebuie să fi existat măcar din partea acelor *hetairai*, după cum cultul zeiței nude nu poate fi disociat de practica prostituției sacre, desigur în ipoteza că cea din urmă instituție chiar a existat și nu este doar o exagerare a părintelui istoriei (Herodot, *Istorie*, 1, 199).

Tot prin intermediul bârfelor generate de această lucrare aflăm și lamentarea pusă pe seama Aphroditei, imortalizată într-o epigramă datorată lui Antipater din Sidonia: „Paris, Adonis și Anchises m-au văzut dezbrăcată / Aceștia sunt toți despre care știi / Oare unde m-a văzut Praxiteles?”. Frustrarea divinității pare să fi fost justificată, de vreme ce unele zvonuri dădeau drept sursă a inspirației artistului pe două curtezane (*hetairai*): Cratina pentru cap și Phryne pentru corp³. Cea din urmă, născută în anul 371 a. Chr., era deja celebră în epocă pentru frumusețea corpului și implicată în nu mai puțin notoriul proces de impietate, în care a fost reprezentată de faimosul orator Hyperides și, la urmă căruia, a reușit să evite pedeapsa capitală, tot grație frumuseții sale fără cusur.

Dincolo de episoadele mondene, să reținem că ne aflăm în fața primei sau măcar a uneia dintre primele – oricum singura păstrată⁴ –, reprezentări feminine nude, în mărime naturală din istoria Greciei, în antiteză cu ideea masculinității eroice nude, care până în acest moment fusese dominantă (vreme de trei veacuri!); mai mult decât atât, măiestria artistică a fost pe măsura frumuseții feminine reprezentate astfel încât să poată fi expusă și admirată... „tridimensional”. Evident discuția cu privire la preferința pentru o astfel de iconografie are tâlcuri mai profunde decât simpla aluzie, deloc voalată (sic!), la feminitatea zeiței, ea se poate regăsi poate în doctrina neoplatonică, potrivit căreia îmbrăcăminte este un simbol al corpului pe când nuditatea reprezintă puterea imaterială, separată așadar de corp și veșminte⁵.

Deși opera originală nu s-a păstrat până în zilele noastre (ultima oară a fost văzută în Constantinopol, în palatul eunucului Lausus – ce servise la curtea lui Theodosius II – care a ars în incendiul din anul 476 p. Chr.⁶), diverse surse (în general copii din epoca elenistică și mai ales romană⁷, dar și unele reprezentări numismatice sau descrieri literare⁸; în treacăt fie spus, cea mai cunoscută și probabil cea mai fidelă copie este cunoscută sub denumirea de „Venus Colonna”, ce se conservă în colecțiile Muzeului Vaticanului) permit o reconstituire destul de fidelă⁹. Aphrodita este reprezentată nudă, pregătindu-se pentru baia rituală¹⁰, în timp ce cu mâna dreaptă își acoperă zona pubiană (*pudenda*), cu stânga își îndepărtează roba, atitudine care îi expune sânii. Merită subliniat aici faptul că baia avea rolul de a purifica și regenera zeița, iar însăși nuditatea ei sugera ideea purității primordiale, astfel recâștigate. Așadar, în urma acestei îmbăieri, zeița se întorcea la puritatea inițială, ceea ce era deja o *paradeigma* pentru muritori; în orice caz, bărbații – în special acei *Amores* cum le spune Lucian, sunt regenerați de viziunea frumuseții absolute, astfel că dragostea vulgară transcede și se transformă în dragoste divină (sic!)¹¹. Dar, așa cum știm deja, doctrina aceasta teologică a fost eludată, cel puțin în cazul laicilor muritori Anchises și Adonis, ori a nefericitului care și-a lăsat urmele pe statuia zeiței... Trebuie să admitem deci că nuditatea zeiței era mai apropiată de eroticul profan decât de sacrul divin.

Patru par să fi fost ingredientele care au asigurat notorietatea sculpturii¹²: a) măiestria lui Praxiteles,

¹ Vezi S. D. Sullivan, *Love Influences Phrenes in Greek Lyric Poetry*, în *Symbolae Osloenses*, LVIII, 1983, pp. 15-22. Vezi excelenta analiză a percepției masculine asupra Aphroditei și Elenei la R. Blondell, *“Bitch that I am”. Serf-Blame and Self-Assertion in the Iliad*, în *Transactions of the American Philological Association*, 140, 2010, pp. 1-32.

² M. M. Lee, *Other “Ways of Seeing: Female Viewers of the Knidian Aphrodite”*, în *Helios*, 42, nr. 1, 2015, pp. 103-122.

³ Pentru trimerile la izvoarele literare care amintesc sursele inspirației lui Praxiteles vezi A. Corso, *The Art of Praxiteles II. The Mature Years...*, pp. 11-12.

⁴ Vezi N. Spivey, *Understanding Greek Sculpture...*, p. 181.

⁵ P. Hadot, *The Veil of Isis: An Essay on the History of the Idea of Nature*, Cambridge, 2006, pp. 63-64.

⁶ Kedrenos, 351; Zonaras, 14, 24, 2, 52d.

⁷ A. Steward, *Hellenistic free-standing Sculpture from the Athenian Agora, part 1. Aphrodite*, în *Hesperia*, 81, 2002, pp. 267-342.

⁸ K. Seaman, *Retrieving the Original Aphrodite of Knidos*, în *Atti della Accademia nazionale dei Lincei. Rendiconti della classe di scienze morali, storiche e filologiche*, 9, 2004, pp. 531-594.

⁹ K. H. Seaman, *Retrieving the Original Aphrodite of Knidos*, în *Atti della Accademia Nazionale dei Lincei, Anno 401. Classe di scienze morali, storiche e filologiche. Rendiconti* 9.15.3, 2004, pp. 531-539.

¹⁰ Motivul mitic al reprezentării băii tinerei nude este era bine cunoscut în cultura greacă, vezi R. F. Sutton, *The Invention of the Female Nude*, în vol. *Athenian Potters and Painters* (eds.: J. H. Oakley, O. Palagia), Oxford, 2009, pp. 270-279.

¹¹ A. Corso, *The Theme of Bathing Aphrodites in Classical Greece: Birth of an Iconographic pattern, development, succes*, în *Orbis Terrarum*, 12, 2014, pp. 57-64.

¹² J. Mylonopoulos, *Divine images versus cult images. An endless story about theories, methods, and terminologies*, în vol. *Divine Images and Human Imaginations in Ancient Greece and Rome* (ed. J. Mylonopoulos), Brill, 2010, p. 2.

despre care se spune că reușise să redea până și umiditatea ochilor zeiței; b) marmura pentelică, faimoasă pentru calitățile sale unice, care asigură textura și mai ales culoarea pielii umane, fără vreun adaos cromatic, datorită particulelor de fier din compoziție; c) nuditatea completă a unei reprezentări divine într-un templu – în acel moment o idee revoluționară; d) ideea unui spațiu sacru care să funcționeze ca o scenă, organizată în așa fel încât să dezvăluie senzualitatea statuii din toate... perspectivele.

Această reprezentare artistică s-a conservat în artă sub denumirea de *Venus Pudica* (echivalentul zeiței din pantheonul roman), iar modul în care este figurată Aphrodita (în special atitudinea ei vis-a-vis de acoperirea sau nu a sânilor) a inspirat variante cunoscute în domeniu sub denumirile de „Venus de Medici” și „Venus Capitoliana”¹. Așadar, *Venus pudica* – în engleză cunoscută sub sintagma „modest Venus” (sic!), care nu conține nici măcar parțial „conceptul” anticului „*pudendus*”, mai bine deci surprins în limbile latine, precum franceza „Aphrodite pudique”, spaniola „Venus púdica” sau italiana „Afrodite pudica” – definește astăzi o anumite categorie sculpturală, în fapt o ipostază / atitudine în care artistul surprinde modelul feminin, invariabil nud, în încercarea de a își acoperi cu mâinile zonele intime.

Imaginea elenistică a reprezentării Aphroditei a început să penetreze cultura vizuală romană în epoca augustană (27 a. Chr. – 14 p. Chr.)², atunci când întemeietorul Principatului avea să își însușească din insula Kos un tablou faimos deja – cu prima reprezentare a zeiței născută din spuma mării (= *Venus Anadyomene*). Lucrarea datând din secolul IV a. Chr. îi aparținea ilustrului artist Apelles, trăitor la curtea lui Alexandru cel Mare, și fusese expusă anterior în incinta unui „centru de vindecare” din zona altarului lui Asclepios, renumit în epocă și pentru școala de medicină fondată de nu mai puțin celebrul Hippocrates. Augustus scutise 100 de talanți din tributul anual al insulei în schimbul acestui tablou, care odată primit a fost dedicat tatălui său adoptiv, divinul Iulius Caesar și expus în *Templum Veneris Genetricis* – protectoarea ancestrală a dinastiei Iulio-claudiene – din forumul lui Caesar (Plinius, *Istoria naturală*, 35.36.91).

Sugestiv pentru „relația” cultului zeiței nude ori seminude cu creștinismul este episodul în care este implicat sfântul Porfirie, episcop de Gaza (395 – 420 p. Chr.). În anul 401 acesta întreprinde o călătorie la Constantinopol însoțit de Mitropolitul Ioan al Cezareei Palestinei pentru a fi primiți în audiență de împăratul Arcadius și de către arhiepiscopul cetății imperiale, care era pe atunci Sf. Ioan Gură de Aur. Obțin un edict prin care activitățile păgânilor și ereticilor erau îngădite, iar creștinilor le erau restabilite toate privilegiile. Edictul oferea și garanția imperială a dreptului creștinilor de a ridica biserici în locurile unde mai înainte se aflau temple păgâne. Prin urmare, în anul următor mai multe astfel de edificii sunt distruse, însăși episcopul urcând în fruntea unei mulțimi de creștini ce purtau o cruce, la statuia Aphroditei nude din Gaza, până atunci venerată de femeile ce doreau să se căsătorească. Acolo, conform biografiei episcopului (Marcu Diaconul, *Vita Porphyrii*, 70-71), diavolul ce locuia în statuie, neputând îndura vederea simbolului pe care îl purta mulțimea, a ieșit din marmură confuz, spărgând statuia în mai multe bucăți. Pentru cei mai mulți dintre istorici această întâmplare decodifică de fapt soarta zeilor păgâni ca urmare a impunerii Creștinismului în lumea romană târzie. Între aceștia, Aphrodita / Venus era prima susceptibilă de a pica sub *anáthema* creștină; nu numai că era păgână dar reprezentările sale nude sugerau sexualitate, iar sexualitatea era păcătoasă în ochii preoților tinerei biserici.

În treacăt fie spus, variate scrieri medievale tratează deseori subiectul puterilor sexuale demonice care sălășluiau în statuile nude antice, iar numeroase opere de artă rețin motivul distrugerii idolilor, prin reprezentarea unei statui nude doborâte de pe pedestal³. Prin urmare, Venus devine cea mai reprezentată zeitățe păgână în cultura evului mediu, transformată într-un simbol al păcatului sexual⁴. Fulgentius, trăitor la finele secolului V și începutul celui următor, era convins că Venus a fost reprezentată astfel întrucât „păcatul poftei nu a fost niciodată ascuns ori pentru că acestuia i se potrivește cel mai bine nuditatea”⁵. Șase veacuri mai târziu, Bernardus Silvestris scria că prin „nerușinata Venus... zeița poftelor,

¹ A. Steward, *A Tale of Seven Nudes: The Capitoline and Medici Aphrodites, Four Nymfs at Elean Herakleia, and an Aphrodite at Megalopolis*, în *Antichthon* 44, 2010, pp. 12-32.

² R. Kousser, *Augustan Aphrodites: The Allure of Greek Art in Roman Visual Culture*, în vol. *Brill's Companion to Aphrodite* (eds.: A. C. Smith, S. Pickup), Leiden-Boston, 2010, p. 287. Vezi și J. Wallensten, *Demand and Supply? The Character of Aphrodite in the light of inscribed votive gifts*, în vol. *La donatrice, l'offrande et la déesse* (C. Prêtre ed.), Liège, 2009, pp. 169-180.

³ C. Mango, *Antique Statuary and the Byzantine Beholder*, în *Dumbarton Oaks Papers*, 17, 1963, pp. 55-75: „nu este surprinzător faptul că statuile nude din Hipodrom trebuie să fi fost locuite de către demonii concupiscenti” (p. 60).

⁴ J. C. Long, *The Survival and Reception of the Classical Nude: Venus in the Middle Ages*, în vol. *The Meanings of Nudity in Medieval Art* (ed. S. C. M. Lindquist), Parergon, vol. 30, nr. 1, 2013, p. 48.

⁵ L. G. Whitbread (ed.), *Fulgentius the Mythographer*, Columbus, 1971, p. 66.

concupiscenta carnală este mama adulterului”¹.

Chiar și așa, este de observat că acest concept păgân nu dispăre, ba din contră, conexiunea zeiței cu plăcerile erotice, cu idealul de nuditate, traversează evul mediu. Suferă ce-i drept câteva transformări în zona ideologică, dar... supraviețuiește! Chiar dacă ideea inițială a adorării zeiței intrase în declin încă de la finele antichității, interesul legat de temele fertilității, fecundității și dragostei pe care aceasta le reprezenta cu precădere, rămân actuale, iar reprezentarea sa nudă continuă să fie utilizată ca metaforă pentru legăturile sexuale, în special în context nupțial.

Episcopul de Pavia (514), Magnus Felix Ennodius, în *Epithalamium* (= poem scris în special pentru miresele în drum spre camera nupțială) o descrie pe Venus ieșită din mare, cu părul despletit fluturând în jurul ei, invocând îndemnuri erotice pentru mire și prevenind „frigiditya virginității” din relația acestuia cu mireasa sa². Deloc întâmplător, variate lucrări de artă destinate nunților conservă imaginea zeiței. Prezența atributelor acesteia erau necesare nu numai în cadrul ceremonialului de nuntă, dar deopotrivă pentru consumarea ulterioară a mariajului, ceea ce îi conferea legitimitate și funcționalitate (prin procreere). Literatura sau lucrările de artă medievale stabilesc așadar un cadru acceptabil în cultura creștină (mariajul), în interiorul căruia exploatează seducția nudității³. Astfel, moștenirea evului mediu târziu și a epocii moderne va fi o Venus duală: atunci când reprezenta exclusiv dorința – *luxuria* sau *cupiditas* – era respinsă (drept păcat), atunci când reprezenta sexualitatea productivă (procreerea) era acceptată⁴.

*

Pentru moment, pentru a respecta exigențele editoriale care încorsetează ca întindere orice demers într-un număr redus de pagini (5!), dar și pentru a nu altera percepția cititorului cu considerații finale, fie ele și preliminare și pentru că dorim să rezervăm acest „capitol” ulterior analizei percepțiilor contemporanilor asupra acestei divinități fascinante în perioada renașterii și apoi a epocii moderne, ne limităm, în loc de concluzie așadar, să observăm faptul că, chiar dacă în celebrul poem francez din secolul al XIII-lea, „*Le Roman de la Rose*” dedicat iubirii romantice, Venus este deopotrivă personaj pozitiv și negativ, ea rămâne zugrăvită posterității drept cea care „alimentează în permanență războiul cu castitatea”⁵.

APARIȚIA ȘI EVOLUȚIA ISTORICĂ A COMUNITĂȚII ARMENE DIN HOTIN*

Ion GUMENĂI,

Universitatea de Stat din Moldova

Summary. *This material reflects the history of the emergence and evolution of one of the oldest communities in the Prut-Nistru area of Hotin. In the first part of the article we refer to the existing data with reference to it throughout its existence from the 14th century until 1812, the annexation of this territory to the Russian Empire. Referring to the nineteenth century, we propose far more complete information, given the existence of more documentary sources. Thus we will address such issues as the number of parishioners in the Armenian Parish of Hotin, some data referring to church ministers, the work of the founders of this church, especially the Luseghenean family. Finally, the information about the situation of this community at the beginning of the 20th century will be presented.*

Cuvinte – cheie: *Comunitatea armena, Hotin, Țara Moldovei, Basarabia, Luseghenean, Ecimiadzin.*

Comunitatea armenescă din Hotin este una dintre cele ce are o istorie îndelungată din teritoriul pruto-nistruan, dacă o exceptăm pe cea de la Cetatea Albă. Conform datelor existente armenii se așază în această localitate încă la începutul secolului al XV.

Este cunoscut că Alexandru cel Bun, printr-un hrisov al său datat cu 30 iulie 1401⁶, încuviința

¹ Bernardus Silvestris, *Commentary on the First Six Books of Virgil's "Aeneid"*, (eds. E. G. Schreiber, Th. E. Maresca), Lincoln, 1979, p. 11.

² S. A. H. Kennell, *Magnus Felix Ennodius: A Gentleman of the Church*, Ann Arbor, 2000, pp. 92-96.

³ J. C. Long, *op. cit.*, p. 52.

⁴ T. Trinkle, *Medieval Venuses and Cupids: Sexuality, Hermeneutics and English Poetry*, Stanford, 1996, *passim*.

⁵ S. Kay, *Venus in the "Roman de la Rose"*, în *Exemplaria*, 1, 1997, pp. 7-37.

* Lucrarea realizată în cadrul proiectului Horizon 2020: Knowledge Exchange and Academic Cultures. Europe and the Black Sea Region “KEAC-BSR” (Grant Agreement Number 734645).

⁶ *Documenta Romaniae Historica. A. Moldova (1384-1448)*, Volum întocmit de C. Cihodaru, I. Caproșu și L. Șimanschi, vol. I, București, 1975, p. 21-22 (N° 14).

încăunarea unui episcop armean la Suceava, cetatea de scaun a Moldovei. După acordarea dreptului de a avea un episcop, Alexandru cel Bun a emis un alt hrisov, la 8 octombrie 1407, prin care cheamă negustori armeni din Polonia pentru a contribui la prosperitatea orașelor moldave, promițându-le scutiri de taxe vamale și de biruri. La Suceava se stabilesc 700 de armeni, alți 3.000 stabilindu-se în 7 orașe din Moldova: Suceava, Botoșani, Iași, Galați, Vaslui, Dorohoi și Hotin¹. Credem că așezarea armenilor în Hotin în această perioadă este un fapt real dacă luăm în considerație pe de o parte privilegiile cu care au fost înzestrați de către domn, iar pe de alta – trecerea drumului comercial Liov – Camenița – Hotin – Dorohoi – Iași – Vaslui – Bârlad – tecuci – Galați și mai departe spre constantinopol.

Totodată deja în 1480 la Hotin este amintită o biserică armenescă². Unii cercetători însă vorbesc despre faptul că aceasta ar fi aparținut cultului armeano – catolic și nu ar fi ținut de Biserica Apostolică Armenescă³. Considerăm că această supoziție este eronată și că de fapt este vorba de o biserică a armenilor gregorieni. Dezacordul pornește de la faptul că armenii care acceptau recunoașterea Bisericii Romano-Catolice se detașau de comunitatea armenescă, întrerupând legăturile și orientându-se spre tradițiile latine și cele poloneze⁴. Din alt punct de vedere vorbesc însuși mărturiile istorice. Astfel către anul 1484 italianul Donato da Lezze, povestește că Cetatea Albă și Chilia, înainte de a fi cucerită de Turci, erau locuite mai ales de armeni afirmând că : „Până la căderea sa, în 1484, Cetatea Albă avu mai mulți Armâni decât Suceava, Șiretul, Hotinul, Iașul, Romanul, Vasluiul, mai târziu Botoșanii, la un loc”⁵. Deci, chiar dacă se arată un număr mic de armeni, totuși comunitatea din Hotin este enumerate alături de celelate enclave cunoscute a armenilor grigorieni.

În cele din urmă această biserică este dărâmată în anul 1551, când asupra armenilor din partea domnului Ștefan Rareș a fost declanșată o adevărată prigoană. Referindu-se la aceste evenimente Minas din Tokat în „Cânt de Jălire asupra Armenilor din țara Vlahilor” arăta: „ Să se dărâme din temelie.// Bisericile ce vor mai avea ei// În Hotin, Șiret și Iași // Vaslui, Botoșani și Roman”⁶.

Nu știm cu certitudine cum au evoluat lucrurile, dar în secolul următor comunitatea armeană exista cu siguranță. Astfel în 1633 conform onformațiilor documentare existente, figurează și o oistorie cu privire la înstăritul și foarte bogatul voit din localitatea Studenița și fiica sa Ripsime, care era de o frumusețe rară. Conform datelor, chiar dacă mâina acesteia a fost cerută de către persoane influente și înstărite din Studenița și din Camenița, voitul avea drept scop să o căsătorească cu un armean bogat din Hotin⁷.

Date mai concludente, cu referire la armenii din Hotin apar în legătură cu problema privind aducerea armenilor sub ascultarea Bisericii Romano-Catolice. Astfel la 1666 armenii din Camenița se adresau episcopului Pogos Tocateți în legătură cu presiunile asupra cărora sunt supuși din partea latinilor. Vizitând Camenița în calitate de nunțiu, acesta la întoarcere din Hotin le expediază o scrisoare prin care îi cheamă pe armeni să nu accepte unia⁸. Oprirea episcopului armena la Hotin, credem că nu a fost întâmplătoare, aici existând cu evidență și o comunitate armenescă.

Informația este confirmată și de către datele existente. Schimbându-și poziția în cele din urmă, Pogos Tocateți, mai transmite o scrisoare către armenii din Camenița, în care arată că la moment situația catolicuosului este una foarte dificilă, din care cauză îi îndemână să treacă sub ascultarea lui Nicolas Torosovici, adică să primească unia. Scrisoarea a fost interceptată de către ultimul și a fost și citită în biserică. Acest lucru însă nu a adus roadele scontate, deoarece după cum arată A.M. Pidou, armenii sau nu

¹ Ibidem

² *Vezi: Армянские церкви Новой Нахичевани. Исторический путь*, Составители: Соня Суреновна Мирзоян, Гоар Георгиевна Авакян, перевод с армянского, Нуле Балбанян, Ростов, 2017, 509 с.

³ *Российская и Ново-нахичеванская епархия Армянской Апостольской церкви. Исторический путь*, Москва, Первая образцовая типография, 2013, 479 с.

⁴ În acest sens avem mărturiile lui Arutiun Tumanian care în 1919 spunea “ ... Totul ce este spus aici până acum se referă la armenii din Basarabia care țin exclusiv de armenii greogirien, armenii catolici, însă duc un stil de viață complet izolat. Având preoți catolici polonezi ei înșiși se consideră a fi de națiune poloneză, vorbesc poloneza și nu se implică cu nimic în viața comunității armenie. (Arhiva Națională a Armeniei (În continuare NAA), Fond 200, inventar I, dosar 816, fila 26v.)

⁵ H. Dj. Siruni, *Cronica Armenilor din țările române*, pe <https://arevahar.wordpress.com/2008/09/06/cronica-armenilor-din-tarile-romane-h-dj-siruni-2/> (ultima accesare pe 23.05.19)

⁶ Dimitrie Dan, *Etnii Vucovinene. Armenii, Evreii, Lipovenii, Rutenii, Țigani, Suceava*, Editura „Mușatinii”, 2012, p. 90. Александян О.С., *Армяне и армянская церковь в Молдавии, in „Из истории Армяно-украинских, венгерских и молдавских отношений (Сборник статей и материалов)”*, Ереван, Институт истории, 2012, p. 168.

⁷ Вартан Григорян, *История армянских колоний Украины и Польши (Армяне в Подолии)*, Ереван, Издательство АН Армянской ССР, 1980, p. 84.

⁸ Ibidem, p. 48

se mai prezintă la biserică, „merg în zile de sărbătoare să asculte liturgia la Hotin, un oraș din Valahia”¹.

Faptul că este vorba de o biserică armeană, este confirmat trei ani mai târziu, și de asemenea este legată de problema uniei. Călugărului D. Luighi Maria Pindace, care era delegat în Moldova pentru convertirea armenilor, zice că, în Moldova, episcop era Isaac, un bărbat de 50 de ani, hirotonit de patriarhul de atunci, Iacov, de care depind aproximativ 20 de preoți. De asemenea, Pindace ne dă explicații despre starea bisericilor armenie ale Moldovei, arătând că armenii au, la Iași, reședința princiară, două mănăstiri, la Galați, Siret, Hotin și Botoșani, câte o mănăstire, și la Suceava, o mănăstire și două biserici².

Credem că eforturile întreprinse de către romano-catolici nu au avut un rezultat scontat, deoarece aproximativ o sută de ani mai târziu, la 1763, Catolicosul armenilor Simion Erevanți, trecând în registru toate parohiile armeniești ce țin de Sfântul scaun de la Ecimiadzin vorbește și de Hotin. Așa referinduse la *Țara Urumelu* printre parohiile armeniești le arată și pe cele de la Akkerman, Bender, Hancâșla, Chilia, Izmail, Sultancâșla, București, Focșani, Botoșani, Iași, Chișinău, Hotin, Ibrail (*probabil Brăila*) Siliștră ș.a.³

Situația internațională, și schimbările survenite au influențat și comunitățile armeniești din Țara Moldovei.

Astfel după cum arată cercetătoarea E. M. Podgradscaia că părăsind Crimeia populația armeniească prin 1779, în afară de faptul că au creat noua colonie Nahicevan, s-au așezat cu traiul și în sudul Basarabiei la Akkerman, Chilia și Izmail dar și în alte localități precum Caușani, Hancâșla, Tatarbunar și Hotin. Comunitățile din ținutul Hotin și Iași de asemenea s-au completat și cu emigranți armeni ce veneau din Polonia.⁴

Probabil în timpul războiului ruso-austro-turc din 1779-1772, locașul de cult armenesc a ars, deoarece în 1801, Sultanul Selim, informează comandantul militar al orașului că a permis comunității armeniești să construiască o biserică nouă pe locul celei ce a ars⁵.

O primă estimare numerică a armenilor din Hotin la începutul secolului al XIX-lea este făcută în toiu războiului ruso-turc din 1806-1812 de către episcopul Gligor Zaharean care, la 14 octombrie 1809, emitea o scrisoare către administrația laică a regiunii, și care au fost publicate de către L.C. Popovici⁶, prin care anunța că, în urma indi-cațiilor date, inspectă toate parohiile supuse lui și făcu o trecere în revistă a tuturor armenilor din Moldova, Valahia și Basarabia. Conform datelor, numărul total al familiilor armeniești se ridică la 1 159, iar în Hotin era o biserică armeniească, un preot, doi slujitori ai bisericii și 16 familii. Dacă este să ne referim la numărul armenilor din Hotin, atunci către 1840 acesta constituia 126 de persoane, în 1851 – 203 persoane. 1860 – 200 de persoane, 1880 – 220 persoane, 1892 – 207 persoane. După acest an, numărul armenilor din această localitate scade drastic, numărul etnicilor armeni fiind atât de mic încât nu sunt consemnați nici în recensămintele efectuate de către Scaunul de la Ecimiadzin⁷.

Războiul ruso-turc și organizarea ulterioară a regiunii anexate la Imperiul Rus, au lăsat cumva în umbră informațională comunitățile armeniești din spațiul pruto-nistean. Totuși pentru anul 1825, din lista preoților și slujitorilor bisericiești armeni în Basarabia, aflăm că preot la Hotin în Biserica Sfântului Ioan a fost hirotonit Martiros Arutiunean (Arutiunov), care în 1840 îndeplinea încă această funcție fiind la o vârstă de 55 de ani⁸.

Din punct de vedere a administrației civile a bisericii și parohiei armenie din Hotin, aceasta era condusă de un așa numit ctitor, și în acest sens un rol deosebit la jucat familia Luseghenean.

În 1830 ctitor este ales negustorul de ghilidia a III-a Arutiun Luseghenean, care ocupă această funcție până în anul 1841⁹când a decedat. Fiind cunoscut personal și cunoscând activitatea acestui ctitor,

¹ Ibidem.

² Dimitrie Dan, *op. cit.*, p. 31. Credem, însă că nu poate fi vorba de mănăstire, ci de o biserică.

³ Симеон Ереванци, *Джамбр: памятная книга, зеркало и сборник всех обстоятельств Святого Престола Эчмиадзина и окрестных монастырей* pe <http://www.vostlit.info/Texts/rus14/Erevanci/frameset2.htm> (ultima accesare 19.05.2019)

⁴ Подградская Е.М. Молдова, *Участие армян Молдавии и Украины в развитии товарооборота стран Центральной и Восточной Европы в XVI-XVII вв.*, în „Из истории Армяно-украинских, венгерских и молдавских отношений (Сборник статей и материалов)”, Ереван, Институт истории, 2012, p. 87.

⁵ *Vezi: Армянские церкви Новой Нахичевани...*

⁶ Popovici L. C., *O statistică a armenilor în Țările Române la 1809*, în „Arhivele Basarabiei”, nr. 3, 1930, p. 295-296.

⁷ Ion Gumenăi, *Evoluția demografică a comunității armeniești din Basarabia sub stăpânirea rusă*, în „Arhiva Moldaviei”, vol. 10, 2018, p. 175-191, Anexa 3.

⁸ NAA, Fond 56, inventar I, dosar 509, fila 289-289v. Înaintea sa aici a fost preot Mctici Astvațaturean (*Vezi: Российская и Ново-нахичеванская епархия...*)

⁹ *Ibidem*, dosar 515, fila 1. Este necesar de menționat că în conformitate cu documentele din Arhiva Națională a Armeniei în

Epscopul eparhiei Nahicevanului și Basarabiei Nerses Aștaracheți (ulterior Catolicos și Patriar al tuturor armenilor Nerses al V-lea) a propus ca funcția să fie preluată de către fiul acestuia Ovanes (Arutiun) Luseghenean, lucru care și se întâmplă¹.

Continuând activitatea tatălului său, și fiind un organizator foarte activ, în 1855 enoriașii armeni din Hotin îl vor interveni pe lângă conducerea eparhială pentru decorarea acestuia. Arhiepiscopul Mateos, adresându-se către conducerea de la Ecimiadzin arăta că Luseghenean prin activitatea sa de ctitor a completat biserica cu obiecte de cult necesare, a construit cantina bisericii care până la el nu funcționa, a construit trei case care au fost arendate și aduceau un venit de 45 de ruble, a ridicat venitul până la 50 de ruble a magazinelor bisericești, a construit gardul de piatră din jurul bisericii din banii adunați de la enoriași, a sădit o livadă și a reparat biserica cheltuind din banii proprii suma de 858 ruble, 44 kopeici de argint².

Drept urmare la 21 februarie 1858 Ovanes Luseghenean va fi decorat cu medalia de argint pe panglica Sfântului Stanislav.

Aproximativ cinci ani mai târziu, după primul demers, la 5 august 1860, Gabriel Aivazean se adresa din nou la Sinodul de la Ecimiadzin pentru decorarea acestui ctitor. De această dată printre meritele lui Luseghenean se arăta că acesta se afla în funcția de staroste de pe lângă biserica armeană cu Hramul Sfântului Ioan din Hotin mai bine de 20 de ani, din 1841, a înfrumusețat biserica, a cumpărat multe lucruri scumpe pentru ea, în plus a construit trei case, a renovat și reconstruit peretele dărâmat a bisericii, în ograda bisericii din propriile venituri a sădit o livadă, și a înmulțit capitalul bisericii până la suma de 1630 ruble de argint (la venirea sa aceasta era de 29 de ruble, 30 de kopeici)³. Drept urmare acesta a fost decorat cu medalia de aur pe panglica Sfintei Ana.

În 1863 funcția de ctitor este preluată de către Akop Arutiunovici Luseghenean⁴. Preluând funcția acesta insistă pe lângă conducerea eparhială în vederea dărâmării vechii biserici din lemn și construcția uneia din piatră. Drept consecință episcopul Ghevork Mkrticean îl delegează pe protoereul Akop Sureaneanț la Hotin pentru inspectarea bisericii și care la întoarcere confirmă starea deplorabilă și imposibilitatea de reconstrucție a bisericii⁵. Moartea episcopului însă nu au permis evoluția pozitivă a lucrurilor, astfel încât la 28 iunie 1872 Akop Luseghenean se adresează din nou cu o scrisoare către conducerea eparhială. Sub presiunea ctitorului vicarul Eparhiei Nahicevanului și Basarabiei în raportul său menționa că într-adevăr biserica este foarte veche, deoarece inițial aceasta era o mecete, iar apoi în anii 70 sau 80 sau poate chiar mai devreme a fost transformată în biserică armenească⁶.

Nu este cunoscută exact data când vechea biserică de lemn a fost tărâmată și a început construcția celei din piatră. Cert este că aproximativ în anul 1880 lucrările au fost în general finisate, biserica începând să funcționeze în timpul arhiepiscopului Makar Ter-Petrosean (1878 - 1885)⁷.

Comform informațiilor documentare ctitorul bisericii personal, a donat pentru construcția noii biserici 600 de ruble de argint. În afară de această ctitorul a reparat și magazinele bisericești, administrându-le astfel că acestea aduceau un venit anual de 400 de ruble de argint⁸. Pentru activitatea sa și grija pentru parohie, Akop Luseghenean a fost decorat cu crucea de argint pe panglica Sfântului Stanislav⁹.

Chiar dacă a fost construită o nouă biserică și existau și clădiri de pe urma cărora se aducea venit către începutul secolului XX, comunitatea armeană din Hotin dispărea, astfel încât către 1902 în Hotin exista o biserică armeană și un singur armean – ctitorul Lusahanov, pe care consistoriul la 10 august 1895 îl împuternicea de a avea dreptul de a da în arendă casele bisericești și magazinele printr-un acord prealabil cu conducerea bisericii armene¹⁰.

Dispariția comunității armenice din Hotin ridică întrebarea privind folosirea și dreptul de proprietate a bunurilor acestei parohii. În acest sens pentru inspecția acestor bunuri de la Hotin la 12

timpul acestuia biserica a fost jefuită, fiind sustrase în noaptea din 22 spre 23 martie 1839 obiecte bisericești, lucruri personale și îmbrăcămintea preotului. Asemenea lucruri sau mai întâmplat și la bisericile armenice din Hâncești, Orhei și Ismail.

¹ *Ibidem*, dosar 3358, fila 1 v.

² *Ibidem*, fila 2.

³ *Ibidem*, fila 17-18.

⁴ *Vezi: Армянские церкви Новой Нахичевани...*

⁵ NAA, Fond 56, inventar I, dosar 401, fila 57.

⁶ NAA, dosar 6170, fila 1-1v.

⁷ *Армянские церкви Новой Нахичевани...*, p. 24.

⁸ NAA, dosar 7736, fila 3.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*, inventar XVIII, dosar 738, fila 5.

ianuarie 1909 este delegat membrul Consistoriului eparhiei Nahicevanului și Basarabiei arhimandritul Artak. Acesta a constatat că ctitorul de la Hotin, fără învoirea Consistoriului arenda imobilele, iar veniturile și le asuma¹.

În baza acordului întocmit de către arhimandrid Consistoriul se adresează Sinodului de la Ecimiadzin, la 24 august 1909, unde prezintă situația creată, cerând în același timp ca proprietățile din Hotin să fie arendate pe baza principiilor de licitație, pentru un anumit segment de timp, având ca exemplu proprietățile din Chișinău².

Deoarece Sinodul nu se grăbea cu răspunsul, conducerea eparhială armenescă a încercat soluționarea problemei și pe cont propriu, pentru aceasta apelând la serviciile avocatului Grigorie Carpovici Chircorov. Acesta printr-o telegramă din 5 decembrie 1912, anunța că a primit cele 21 de dosare cu referire la proprietățile de la Hotin solicitând de la conducerea eparhială o serie de informații suplimentare³.

Într-o altă telegramă trimisă la 13 iunie 1913, același avocat imputând lipsa de timp, volumul de lucru precum și timpul scurt în care trebuie să efectueze lucrul său cerea Consistoriului pentru serviciile sale suma de 700 de ruble, plus o sumă adăugătoare necesară în caz că vor apărea anumite probleme neprevăzute⁴. Evident că suma cerută nu a convenit administrației bisericii armenesti, care credem că a renunțat la serviciile avocatului.

În cele din urmă, în baza dispoziției Sinodului din 16 decembrie 1913, îl delega pe preotul Martiros Zatichean la Hotin care urma să anuleze toate contractele anterioare și să semneze altele noi pentru o perioadă de 3 ani (1 aprilie 1914 – 1 aprilie 1917), urmând ca tot el să urmărească corectitudinea îndeplinirii contractelor⁵.

Dat fiind evoluția ulterioară a evenimentelor pe plan internațional către 1919, într-o descriere a parohiilor armenice din Basarabia se arăta că Biserica armeană din Hotin este distrusă și jefuită, iar în locul acesteia se afla o gunoiște⁶.

În concluzie, în baza informațiilor documentare prezentate putem afirma că comunitatea armenescă de la Hotin a fost una dintre cele mai vechi, din spațiul pruto-nistean înființându-se în secolul al XV și după o existență de aproximativ cinci sute de ani, încheindu-și parcursul istoric, la începutul secolului XX, datorită emigrării elementului armenesc de la Hotin. În secolul al XIX-lea aceasta ca și restul parohiilor etno-confesionale armenesti din Basarabia, a fost supusă ascultării Sinodului și Catolicosului de la Ecimiadzin. Din punct de vedere spiritual aceasta era condusă de către un preot, iar din partea părții laice de către un ctitor, în acest sens un rol important jucând familia Luseghenean. Urmează a căuta și descoperi noi informații documentare pentru a stabili cu certitudine cauzele care au dus la plecarea elementului armenesc de la Hotin.

PERSONALITĂȚILE ISTORICE ALE LUI SKANDERBEG ȘI ȘTEFAN CEL MARE REFLECTATE ÎN MEDALISTICĂ ȘI EMISIILE NUMISMATICE (PRELIMINARII GENERALE)

Valentin ARAPU,
Institutul Patrimoniului Cultural, MECC

Abstract. *The great historical personalities Skanderbeg and Stephen the Great marked the national values and symbols of Albanians and Romanians on the medal and numismatic dimensions. Relevant in this respect are the issues of medals, orders, coins and banknotes on commemorations, jubilee events, decoration ceremonies and the recording of notorious merits, invoking the distinct personalities of Skanderbeg and Stephen the Great, their facts and achievements in various fields: politics, military art, culture, spiritual and religious life.*

Keywords: *Skanderbeg, Stephen the Great, Albanian, Romanian, medalist, numismatic.*

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem*, fila 1.

³ *Ibidem*, fila 17.

⁴ *Ibidem*, fila 22, 36.

⁵ *Ibidem*, fila 27-27v.

⁶ *Ibidem*, Fond 200, inventar I, dosar 816, fila 18 v.

Skanderbeg și Ștefan cel Mare reprezintă personalități istorice emblematice, de reper în istoriile naționale ale albanezilor și românilor. Sunt totodată și personalități care au marcat și marchează în continuare valorile și simbolurile naționale ale albanezilor și românilor. Actualmente, în societate, ambele personalități istorice sunt percepute dihotomic: în calitate de personaje istorice și în postura de eroi naționali mitici¹, portretizați ca atare în anumite medii sociale și culturale². În studiul dat vom aplica metoda comparativă în analiza emisiilor numismatice, inspirate din faptele și realizările notorii ale personalităților istorice ale lui Skanderbeg³ și Ștefan cel Mare⁴.

La 17 ianuarie 2018 s-au împlinit 550 de ani de la moartea conducătorului albanezilor Gheorghe Kastrioti Skanderbeg [Skënderbeu] (6 mai 1405-17 ianuarie 1468)⁵. Guvernul albanez în frunte cu Edi Rama, în ședința din 13 septembrie 2017, a decis ca anul 2018 să fie declarat „Anul Skanderbeg”⁶. Cu acest prilej Banca Națională a Albaniei a emis trei monede comemorative de colecție cu nominalul de 200, 100 și 50 lekë. Lek* (pl. Lekë) este unitatea bănească a Albaniei, semnificativ este că monedele și bancnotele au aceeași denumire.

Skanderbeg a fost contemporan cu Ștefan cel Mare (1457-1504). Cronologic, ultimii 11 ani de guvernare a lui Skanderbeg în Albania au reprezentat și primul deceniu din domnia lui Ștefan al III-lea Mușat în Țara Moldovei.

În parcursurile istorice ale lui Skanderbeg și Ștefan cel Mare nuanțăm multiple afinități. Ambii au dus numeroase războaie împotriva expansiunii otomane în spațiul sud-est european, repurtând și victorii răsunătoare în toată Europa. Skanderbeg era perceput de către urmași drept „prințul dragon” sau „Dragonul Albaniei”⁷. Pentru succesele repurtate în apărarea creștinismului Skanderbeg și Ștefan cel Mare au primit de la pontificii romani titlatura de „Atlet al lui Christos”: papa Pius al II-lea (1458-1464) l-a numit pe Skanderbeg „Atlet al lui Christos”, respectiv, papa Sixt al IV-lea (1475-1483) l-a desemnat pe Ștefan cel Mare „Athleta Christi”⁸. Skanderbeg provenea din familie creștină, după ce a fost trimis la curtea sultanului a fost convertit la islam pentru ca la întoarcerea sa în Albania să revină la creștinism, religie pe care a apărât-o cu sabia în mână până la ultima sa suflare⁹. Ștefan cel Mare a edificat zeci de lăcașe de cult, apărând credința și spiritualitatea creștină¹⁰.

Simbolismul personalităților istorice a lui Skanderbeg și Ștefan cel Mare persistă în varia domenii. În Albania cea mai prestigioasă instituție militară este Academia Militară „Skanderbeg”¹¹. În Republica

¹ Marius Dobrescu, *Un roman medieval despre iubirile lui Skanderbeg*. În: „Drita. Lumina”, Anul I, Nr. IV (iulie), Craiova, 2017, p. 33-34.

² Idem, *Momente din istoria Albaniei. Culegere de studii și documente*, Craiova, Editura Privirea, 2017, p. 58-68.

³ Dem. Abeleanu, *Albania* (Cu o hartă și 32 de ilustrații), București, Tipografia „Bucovina”, 1928, passim; *Gheorghe Kastriotul Skanderbeg și lupta albanezo-turcă în secolul al XV-lea*, Traducerea Aurelia Zub, Studiu introductiv și notele Virgil Gândea, București, Editura Științifică, 1972, passim; Kopy Kyçyky, *Istoria Albaniei*, București, Corint, 2002, p. 45-48; Jean-Paul Roux, *Un conflict teribil. Istoria războiului dintre islam și creștinătate (622-2007)*, București, Artemis, 2007, p. 161; Ion Mihai Cantacuzino, *O mie de ani în Balcani. O cronică a Cantacuzinilor în vâltoarea secolelor*, București, Albatros, 1996, p. 79; Barbara Jelavich, *Istoria Balcanilor. Secolele al XVIII-lea și al XIX-lea*, Vol. I, Iași, Institutul European, 2000, p. 44; Alexandru Madgearu, *Originea medievală a focarelor de conflict din peninsula Balcanică*, București, Corint, 2001, p. 142; Г.Л. Курбатов, *Скандербег. Народный герой Албании*, Ленинград, Государственное Учебно-Педагогическое Издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1961, passim; Н.Э. Жигалова, *Скандербег и его роль в антитурецком сопротивлении (по материалам византийских исторических сочинений XV в.)*, с. 44-52. În: <http://elar.ufru.ru/bitstream/10995/43613/1/im-05-9-2016.pdf> [Accesat: 03.05.2019].

⁴ A. D. Xenopol, *Istoria românilor din Dacia Traiană. De la întemeierea Țărilor Române până la moartea lui Petru Rareș, 1546*, Ediția a IV-a, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986, p. 249-349; Catherine Durandin, *Istoria românilor*, Iași, Institutul European, 1995, p. 36-42, 49; Gheorghe Gonța, *Țara Moldovei în epoca domniei lui Ștefan cel Mare*. În: „Istoria Moldovei din cele mai vechi timpuri până în epoca modernă”, Chișinău, Știința, 1992, p. 78-101; Șerban Papacostea, *Ștefan cel Mare*. În: Mihai Bărbulescu ș. a., „Istoria României”, București, Editura Enciclopedică, 1998, p. 189-193; Demir Dragnev, *Epoca Ștefaniană (Aspecte din viața politică și culturală)*. În: Demir Dragnev, „Istorie și civilizație medievală și modernă timpurie în Țările Române”, Chișinău, Cartdidact, 2012, p. 87-154.

⁵ Alexandru Madgearu, *Op cit.*, p. 142.

⁶ Maria Oprea, *Istoria distincțiilor albaneze de stat*. În: „Drita. Lumina”, Anul II, Nr. 11 (februarie) Craiova, 2018, p. 30.

* Lec sau Lekë reprezintă abrevierea prenumelui Alexandru.

⁷ Ion Mihai Cantacuzino, *Op. cit.*, p. 93.

⁸ Iosif Constantin Drăgan, *Istoria românilor*, București, Editura Europa Nova, 1999, p. 116.

⁹ Valentin Arapu, *Războaiele lui Skanderbeg*. În: „Cohorta. Revistă de istorie militară”, Nr. 1, Chișinău, Muzeul Armatei Naționale, Asociația de Istorie Militară, 2010, p. 15-27.

¹⁰ Ștefan Ștefănescu, *Promotor activ al idealurilor de libertate, neatârnare și unitate statală ale poporului român: [525 de ani de la urcarea lui Ștefan cel Mare pe tronul Moldovei]*. În: „Era socialistă”, București, 1982, nr. 8, p. 20-21.

¹¹ Maria Oprea, *Pictorul-soldat Fatmir Hadjiu. Între chipul cu cozoroc și basca pe-o ureche*. În: „Drita. Lumina”, Anul I, Nr. 9 (decembrie), Craiova 2017 p. 19.

Moldova Academia „Ștefan cel Mare” reprezintă o instituție de reper în pregătirea ofițerilor de interne¹.

În Albania una dintre cele mai înalte distincții de stat este Ordinul Skanderbeg - Urdhëri i Skënderbeut. În Republica Moldova la 30 iulie 1992 a fost instituită decorația militară supremă Ordinul „Ștefan cel Mare”². Sinodul Bisericii Ortodoxe din Moldova a instituit în anul 2003 câteva distincții bisericești: Ordinul „Ștefan cel Mare și Sfânt”, gradul I și II; Medalia „Ștefan cel Mare și Sfânt”³.

Albania. În perioada anilor 1926-1947 lek-ul a circulat concomitent cu francul albanez. O monedă lek era echivalentă a 100 de monede *qindarkë* (pl. *qindarka*).

În 1926 a fost emisă o monedă cu nominalul de 20 de franci de aur. De asemenea a fost emisă moneda cu același nominal din platină. Pe aversul monedei era redat profilul lui Skanderbeg, pe revers era gravat Leul Sfântului Marcu, simbol al evanghelistului Marcu dar și al orașului Veneția, simbolismul fiind explicat prin faptul că monedele albaneze erau bătute în Italia la Curtea Monetară din Roma. Aceeași monedă a fost emisă și în anul 1927⁴.

În 1968 s-au împlinit 500 de ani de la moartea lui Skanderbeg. Cu acest prilej, în anul 1969, Banca Națională a Albaniei a emis o monedă comemorativă cu nominalul de 5 lekë, fiind astfel consemnată importanța alianței cu Veneția (1444) și a formării Ligii Lissi (Lezhë). Pe aversul monedei, în prim-plan este gravat scutul și coiful lui Skanderbeg, în planul secund sunt gravate opt săbii încrucișate, simbolizând alianța nobililor albanezi în cadrul la Ligii Lissi (1444-1468). La Muzeul Ambras se păstrează două spade ale lui Skanderbeg. Prima spadă este dreaptă, are tăișul pe ambele muchii, este suflată în aur, are lungimea de 85,5 cm, lățimea de 5,7 cm și greutatea de 1,3 kg. Spada are teacă de piele. A doua spadă este de model turcesc, încovoiată, are o lungime de 1,21 m și cântărește 3,2 kg⁵.

În 1968 a fost emisă moneda cu nominalul de 10 lekë. Pe aversul monedei este reprezentat Skanderbeg călare, pe revers este redată stema Albaniei cu vulturul bicefal. Stema imperială bizantină cu vulturul negru bicefal a fost preluată de către nobilul albanez Andrea II Muzaka în urma bătăliei cu armata regelui sârb Vukașin (1379). Skanderbeg a preluat în 1451 emblema cu vulturul bicefal⁶.

În anii 1968-1970 a fost emisă moneda cu nominalul de 20 lekë. Pe avers sunt gravate coiful și spada lui Skanderbeg. Pe reversul monedei este redată stema Albaniei cu vulturul bicefal. În aceeași perioadă a fost pusă în circulație moneda cu nominalul de 500 lekë. Pe avers este redat profilul lui Sakanderbeg cu coiful pe cap, pe revers este gravată stema Albaniei cu vulturul bicefal.

În anii 1992-1996 a fost emisă bancnota cu nominalul de 1000 lekë. Pe partea din față este redat portretul lui Skanderbeg, ornamentul și nominalul. Pe versoul bancnotei este imprimată stema lui Skanderbeg și cetatea Kruja (Krujë) cu nominalul.

În perioada anilor 1996-2013 a circulat bancnota cu nominalul de 5000 lekë. Pe partea din față este redat portretul lui Skanderbeg, scutul și sabia sa. Pe versoul bancnotei este imprimată cetatea Kruja, coiful lui Skanderbeg, statuia lui Skanderbeg călare, edificată în Tirana⁷.

România. În medalistica românească au fost emise monede-medalii dedicate personalității lui Ștefan cel Mare. În anul 1926 a fost emisă medalia colectivă de la Cernăuți-Putna, pe tema Ștefan cel Mare – Mihai Eminescu. Medalia a fost gravată în amintirea Congresului studențesc de la Putna din anul 1871. Este o medalie bicefală (30 x 5 mm) din argint și aluminiu. Piesa medalistică reprezintă „asocierea simbolică dintre Ștefan cel Mare, Domnitorul istoriei și Mihai Eminescu, domnitorul literaturii române”. Medalia a fost gravată la inițiativa cercului studențesc „Arboroasa”. În emblema de pe avers sunt gravate două medalioane ovale acolate, Ștefan cel Mare în dreapta, încoronat, în stânga Mihai Eminescu. Pe emblema, înscrisă în cerc, este gravată circular legenda „COMEMORAREA SERBAREI ROMANESTI

¹ Academia „Ștefan cel Mare”. În: <http://academy.police.md/> [Accesat: 01.05.2019].

² Ordinul „Ștefan cel Mare” se conferă pentru acte de eroism și conducere iscusită a operațiunilor militare; pentru bărbăție deosebită în timpul menținerii ordinii publice, apărării drepturilor și libertăților omului; pentru vitejie și spirit de sacrificiu în asigurarea securității statului, în îndeplinirea unor misiuni speciale; pentru alte merite deosebite în apărarea libertății și independenței Republicii Moldova. În: „LEGE Nr. 1123 din 30.07.1992 cu privire la distincțiile de stat ale Republicii Moldova”. / <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=313284&lang=1> [Accesat: 03.15.2019].

³ Prot. Mit. Vadim Cheibaș, *Distincțiile Bisericii Ortodoxe din Moldova*. În: <http://mitropolia.md/acte-oficiale/distinctiile-b-o-m/> [Accesat: 04.12.2018].

⁴ Albania. *Circulation coins. Commemorative coins*. În: <http://worldcoincatalog.com/C/Albania/Albania.htm> [Accesat: 07.12.2018].

⁵ Marius Dobrescu, *Momente din istoria Albaniei. Culegere de studii și documente*, p. 62-63.

⁶ Ibidem, p. 65-66.

⁷ *Албанский лек ALL монеты и купюры*. În: <https://33tura.ru/all> [Accesat: 31.12.2017].

DE LA PUTNA *1871-1926*¹.

În anul 1941 a fost emisă moneda de argint „Moldova lui Ștefan în veci a României” cu valoarea de 500 de lei². În anul 1991 a fost pusă în circulație o monedă cu nominalul de 20 de lei. Reversul monedei cuprinde gravarea: „ROMANIA, ȘTEFAN CEL MARE, bustul lui Ștefan cel Mare și Sfânt, două sectoare de câte 7 perle. Deasupra umărului stâng sânt inițialele lui Constantin Dumitrescu, gravorul monedei”.

În România au fost emise un șir de monede comemorative dedicate lui Ștefan cel Mare. În anul 2004 a fost emisă moneda de aur cu valoare nominală de 5000 de lei. Pe reversul monedei este redat „portretul lui Ștefan cel Mare. În plan secund sunt redate macheta și denumirea bisericii mănăstirii Putna, locul unde domnitorul este înmormântat. Inscripția „500 ANI DE LA MOARTEA LUI ȘTEFAN CEL MARE” este gravată circular, urmând circumferința monedei. În dreptul portretului domnitorului sunt înscrși, unul sub altul, anii „1504” și „2004”³.

În anul 2007 Banca Națională a României (BNR) a emis trei monede jubiliare cu valoarea nominală de 1 leu (metal: tombac**), 5 lei (metal: argint 999/1000), 100 lei (metal: aur 999/1000). Pe reversul monedelor este redat „portretul lui Ștefan cel Mare, stând în picioare în fața tronului; la exterior, inscripțiile în arc de cerc „550 ANI DE LA URCAREA PE TRON”, „ȘTEFAN CEL MARE” și anii de domnie „1457-1504”⁴.

În 2008 BNR a emis un set de trei monede dedicate monumentelor de artă medievală creștină, invocând rolul de ctitori ai domnilor Mircea cel Bătrân, Ștefan cel Mare și Constantin Brâncoveanu. Pe aversul monedei dedicate Mănăstiri Voroneț (Valoare nominală: 10 LEI; Metal: Argint 999/1000; Greutate: 31,103 grame) în stânga este „reprezentat ca în tabloul votiv din biserica Mănăstirii Voroneț” „portretul domnitorului Ștefan cel Mare și inscripția „ȘTEFAN CEL MARE”; în dreapta, de sus în jos, inscripția „ROMANIA”, anul de emisiune 2008, stema României și valoarea nominală - 10 LEI”⁵.

În anul Centenarului Marii Uniri Casa de Monede a emis în mod exclusiv o medalie comemorativă unică, înnobilită cu aur pur, un tribut adus în cinstea celei mai mari personalități a poporului, domnitorul Ștefan cel Mare și Sfânt (2018)⁶.

În 2019 BNR a emis moneda de aur „550 de ani de la sfințirea bisericii Mănăstirii Putna”. Pe aversul monedei este prezentată imaginea bisericii Mănăstirii Putna, inscripția în arc de cerc „ROMANIA”, valoarea nominală „100 LEI”, stema României, inscripția „PUTNA” și anul de emisiune „2019”. Pe reversul monedei este gravat portretul lui Ștefan cel Mare și inscripția în arc de cerc „ȘTEFAN CEL MARE”⁷.

Republica Moldova. Au fost emise multiple monede comemorative, având ca personalitate de reper cea a domnitorului Ștefan cel Mare: Monedă comemorativă „525 ani de la glorioasa victorie a lui Ștefan cel Mare în bătălia de la Vaslui” (valoarea nominală – 100 lei, în circulație din 29 noiembrie 2000); Monedă comemorativă „Ștefan cel Mare și Sfânt - 500 de ani de la trecerea în eternitate a domnitorului Moldovei” (valoarea nominală – 100 lei, în circulație din 2 iulie 2004)⁸; Stejarul lui Ștefan cel Mare - Monedă comemorativă din seria „Monumentele Moldovei”(valoarea nominală – 50 lei, în circulație din 21 noiembrie 2008); „555 de ani de la urcarea pe tron a lui Ștefan cel Mare și Sfânt” - Monedă comemorativă din seria „Personalități”, (valoarea nominală – 100 lei, în circulație din 21 iunie 2012)⁹.

¹ Constantin Mălinaș, *Medalia ca document de bibliotecă*, Cluj-Napoca, Universitatea „Babeș-Bolyai”; Oradea, Asociația Română pentru Ex Libris, 2007, p. 167,

² Ibidem, p. 64, 144.

³ *Emisiune numismatică - monedă din aur comemorând 500 de ani de la moartea domnitorului Ștefan cel Mare*. În: <https://www.bnr.ro/page.aspx?prid=400> [Accesat: 01.05.2009].

** Tombac – alama roșie, aliaj de cupru(80-95%) și zinc.

⁴ *Emisiune numismatică - monede dedicate aniversării a 550 de ani de la urcarea lui Ștefan cel Mare pe tronul Moldovei*. În: <https://www.bnr.ro/page.aspx?prid=1885> [Accesat: 01.05.2019].

⁵ *Banca Națională a României. Monede și bancnote în circulație*. În: <http://www.bnro.ro/Monede-si-bancnote-in-circulatie-724.aspx> [Accesat: 29.11.2018].

⁶ *Sfântul Voievod Ștefan cel Mare înobilat cu aur pur*. În: <https://www.casademonedede.ro/stefancelmare> [Accesat: 29.11.2018].

⁷ *550 de ani de la sfințirea bisericii Mănăstirii Putna*. În: <https://www.bnro.ro/EmisiuniDetails.aspx?idd=3662&WebPageId=726> [Accesat: 07.05.2019].

⁸ *Monedă comemorativă „Ștefan cel Mare și Sfânt - 500 de ani de la trecerea în eternitate a domnitorului Moldovei”*. În: <https://www.bnm.md/ro/content/stefan-cel-mare-si-sfant-500-de-ani-de-la-trecerea-eternitate-domnitorului-moldovei> [Accesat: 07.05.2019].

⁹ *555 de ani de la urcarea pe tron a lui Ștefan cel Mare și Sfânt*. În: <https://www.bnm.md/ro/content/555-de-ani-de-la-urcarea-pe-tron-lui-stefan-cel-mare-si-sfant-aur> [Accesat: 08.05.2019].

La 29 noiembrie 1993 în Republica Moldova au fost introduse în circulație bancnotele leului moldovenesc care au înlocuit cupoanele, aflate în circulație din anul 1992 în calitate de unitatea bănească temporară, înlocuitoare a rublei rusești. Autoritățile de atunci au decis ca pe toate bancnotele emise să fie reprezentat portretul domnitorului Ștefan cel Mare, invocând în acest sens necesitatea urgentă de a emite bancnote naționale cu scopul contracarării impactului devorator al rublei rusești asupra economiei naționale¹. Această practică se păstrează în continuare, astfel pe prima față a emisiunilor de lei, aflați în circulație în Republica Moldova, cu nominalul de 1, 5, 10, 20, 50, 100, 200, 500, 1000 este efigia lui Ștefan cel Mare, personalitatea sa fiind astfel centrată pe politica imagologică a Băncii Naționale a Moldovei (BNM). Totodată, reieșind din experiența altor state, inclusiv a României, în anul 2017 guvernatorul BNM Sergiu Cioclea admitea, „că pe lângă Ștefan cel Mare”, pe bancnote vor fi reprezentate și alte personalități notorii din istoria Moldovei, fiind totodată indicată o modernizare a bancnotelor, „adică crearea unor bancnote din polimer, material utilizat deja în mai multe țări europene, inclusiv România”².

Concluzii. Practica internațională a emisiilor monetare vizează comemorarea personalităților distincte din trecutul istoric al umanității prin punerea în circulație a unor monede și bancnote pe care este redată efigia personalităților vizate. Albanezii se raportează la trecutul lor glorios prin comemorarea, inclusiv pe dimensiunile medalistică și numismatică, a eroilor naționali, întâietatea fiind deținută de către Gheorghe Kastrioti Skanderbeg.

În medalistica și emisiile numismatice românești sunt invocate multiple personalități istorice distincte. Efigia lui Ștefan cel Mare figurează pe ordine, medalii, monede jubiliare și pe unele piese numismatice, ieșite deja din circulație în România.

O situație aparte în domeniu este atestată în Republica Moldova unde pe toate bancnotele puse în circulație, începând cu anul 1993, este imprimat portretul domnitorului Ștefan cel Mare. După noi, o astfel de practică urmează a fi diversificată prin punerea în valoare numismatică și a altor personalități notorii din trecutul culturii și civilizației românești.

Considerăm că o diversificare a personalităților, reprezentate pe bancnote în Republica Moldova, este binevenită, fiind luate ca exemplu politicile numismatice promovate în alte state. De exemplu, pe bancnotele din România, aflate în circulație, sunt redată portretele personalităților marcante ale culturii și civilizației românești: Nicolae Iorga, George Enescu, Nicolae Grigorescu, Aurel Vlaicu, Ion Luca Caragiale, Lucian Blaga, Mihai Eminescu. La 1 decembrie 2018 BNR a introdus în circuitul numismatic o bancnotă aniversară pentru colecționare cu nominalul de 100 de lei, „reprezentând pe Regele Ferdinand și Regina Maria, Suveranii Marii Uniri”³. Portretele suveranilor se găsesc pe aversul bancnotei și în fereastra transparentă de siguranță. Pentru viitoarele emisii de bancnote în Republica Moldova ar fi indicată o punere în valoare numismatică a personalităților distincte din trecutul nostru comun, personalități care au exercitat un impact considerabil asupra culturii naționale, asupra civilizației în ansamblu.

RELAȚIILE DE PROPRIETATE ÎN UNITĂȚILE TERITORIAL-ADMINISTRATIVE OTOMANE DIN ȚARA MOLDOVEI (ANII 1486-1621)

Igor BERCU,
Universitatea de Stat din Moldova

Summary. *The Ottoman expansion in the north of the Danube towards the end of the 15th century led to significant territorial losses for the Principality of Moldavia. Chilia and Cetatea Albă were occupied by the Ottomans, alienated and passed under the direct administration of the Ottoman Gate.*

According to the Islamic tradition, which played an important role in the social and political life of the Ottoman Empire, the conquered lands became a territory of the padâșah, part of the state. The Ottoman land system, known as the „timariot regime”, was one of the fundamental institution in the state.

¹ Ana Boldureanu, *Moneda națională a Republicii Moldova*. În: „Conspecte numismatice”, Vol. III, Chișinău, CEP USM, p. 37-44.

² Pavel Maței, *În Moldova ar putea apărea bancnote din polimer*. În: <https://deschide.md/ro/stiri/social/37652/%C3%8En-Moldova-ar-putea-ap%C4%83rea-bancnote-din-polimer.htm> [Accesat: 07.05.2019].

³ *Bancnotă aniversară pentru colecționare dedicată împlinirii a 100 de ani de la Marea Unire de la 1 Decembrie 1918*. În: <http://www.bnro.ro/page.aspx?prid=15556> [Accesat: 10.12.2018]; Monica Nistor, *Prima monedă emisă de BNR, după 1947, care reprezintă un Suveran al României*. În: <https://2daynews.ro/actualitate/bancnota-rege-ferdinand-regina-maria-10538.html> [Accesat: 29.11.2018].

Apart from the timariot system, based on conditional property, in the territories subjected by the Ottoman Gate, there is also an unconditional property, called mulk. Also, in the Ottoman Empire, there were certain properties designed to satisfy the material needs of religious institutions and the muslims charities. These are known as vakif.

Keywords: *caza, hass, Ottoman Empire, mulk, the country Moldova, sanjak, sipahi, territorial-administrative unit, timar, vakif, zeamet.*

Instaurarea efectivă a suzeranității otomane asupra Țării Moldovei a fost pregătită și apoi asigurată printr-o centură de posesiuni otomane, cu teritorii înstrăinate și trecute sub directă administrare a Porții Otomane.

Potrivit tradiției islamice, care a jucat un rol important în viața social-politică a Imperiului Otoman, pământurile cucerite cu forța armelor deveneau un teritoriu al *padâșah*-ului, adică a statului¹. Drept urmare, pământul arabil, pășunile, fânașurile, pădurile și apele² au devenit baza economică a dominației Porții în aceste teritorii.

Sistemul funciar otoman, cunoscut sub denumirea de „*regim timariot*” a constituit una din instituțiile fundamentale al statului. Regimul timariot presupunea transmiterea către o persoană, de către suveranul otoman, a dreptului statului de a strânge veniturile, în întregime sau în parte, dintr-un teren agricol fixat, în schimbul slujbei sale credincioase față de *sultân*. Imediat după cucerirea și ocuparea unui teritoriu, administrația otomană lua în evidență toate sursele sale de venituri, realizând un recensământ sistematic și amănunțit al terenului agricol, al locuitorilor, orașelor și târgurilor, animalelor domestice, pășunilor, pădurilor, apelor etc.

Erau cercetate vechile legi și reglementări ce vizau teritoriul cucerit, tradiția locală în materie fiscal-juridică, precum și actele emise de autoritățile precedente³. Toate acestea erau înregistrate într-o Condică specială, care se numea *mufassal defter*⁴. Suveranul otoman, după ce își rezerva domeniul senioral (*hass*-ul împărătesc), restul pământului îl împărțea vasalilor săi, în funcție de rangul fiecăruia. Astfel, o parte din acestea erau date în folosința unor cavaleri numiți *sipâhi* – de la acest termen provine și denumirea sistemului agrar de *sipâhi* – obținut pentru serviciul militar.

La rândul său, sistemul *timâr*-ului era unul al posesiunii fragmentate, în care statul, *sipâhi*-ul și țăranul aveau drepturi simultane asupra pământului. *Sipâhi*-ul care posedea un *timâr* se bucura de unele drepturi de control asupra pământului și era în această calitate numit „*proprietar de pământ*”; dar în fapt ceea ce *sipâhi*-ul primea de la stat era nu pământul propriu zis ci autoritatea de a strânge o sumă fixă din venitul anual al statului de la contribuabilii respectivului *timâr*⁵.

Loturile care generau un venit de până la 20.000 de *âkce* se numeau *timâr*-e, cele cu un venit între 20.000 și 99.999 *âkce* se numeau *zeâmet*-e, iar cele cu un venit de peste 100.000 *âkce* erau cunoscute ca *hâss*-uri⁶. De asemenea, existau proprietăți ale fundațiilor pioase – *vakif*-uri, constituite pe parcurs în *kaza*-lele Chilia și Akkerman.

Timarioții sau zaimii erau obligați să se prezinte la oaste, ori de câte ori era nevoie, cu un număr de oșteni echipați, proporțional cu mărimea veniturilor sale. La rândul său, fiscalul otoman își păstra dreptul de stăpân suprem asupra pământurilor, inclusiv și a celor religioase, spre deosebire de lumea occidentală din evul mediu clasic.

La baza sistemului de *sipâhi* se afla *timâr*-ul și *zeâmet*-ul. Timarioții și zaimii constituiau forța militară principală care a asigurat cuceririle Imperiului Otoman până în anii șaizeci ai secolului al XVI-lea. Pentru o rentă anuală *sipâhi*-ul era dator să se afle permanent pe teritoriul *sângeac*-ului, și în orice moment în caz de necesitate să participe în campaniile militare inițiate de *sultân*.

Astfel, într-un document să se specifică că *timâr*-ul se dă: „... lui Ahmed cu condiția ca el să

¹ prof univ., dr. Tahin Gemil. *Regimul timariot și aplicarea lui în ținuturile românești administrate de Poarta otomană*, Constanța: Ovidius University Press, 2004, p. 9.

² Степан Корнилович. *Статистическое описание Бессарабии собственно так называемой, или Буджака с приложением генерального плана сего края, составленное при гражданской съемке Бессарабии, производившей по высочайшему повелению размежевание земель оной на участке с 1822 по 1828-й год*, Аккерман: Аккерм. земство, 1899.

³ prof univ., dr. Tahin Gemil. *Regimul timariot și ...*, p. 13.

⁴ *Mufassal defter* – condică amănunțită.

⁵ Halil Inalcik. *Imperiul Otoman. Epoca clasică. 1300-1600*, București: Editura Enciclopedică, 1996, p. 211.

⁶ prof univ., dr. Tahin Gemil. *Regimul timariot și ...*, p. 15.

locuiască în sangeacul său respectiv și să participe în campaniile militare sub drapelul alaiabeiului ...”¹, adică al comandatului unității militare de *sipâhii a sangak*-ului respectiv.

Primele *timâr*-e s-au creat în *sangak*-urile Chilia și Akkerman prin ordinul *bey*-lerbeiului și se numeau *teskere*-siz, adică fără *teskere* (chitanță), eliberarea lor făcându-se de către *bey*-lerbei, după venirea la domnie a *sultân*-ului Suleymân I (1520-1566)².

Timâr-ul obținut în urma unui demers al *bey*-lerbeiului, se numea *teskere*-le (aducă cu chitanță). Este cazul și *timâr*-ul din *bey*-lerbeilicul Bender, înființat pe timpul domniei respectivului *sultân*. Veniturile de la aceste două tipuri de *timâr* documentul au fost precizate astfel: „... referitor la beratele eliberate de către beilerbei..., apoi lor li s-a permis să elibereze (*berat*) pentru timarul...cu un venit de la cinci pînă la șase mii de acce ...”³, adică venitul *timâr*-ului, *teskeresiz*, care nu depășea 5.999 *âkce*⁴.

În cazul în care *timâr*-ul rămânea fără deținător, acesta se transmitea altui oștean, în urma prezentării unei cereri din partea *alaiabei*-ului – comandatului unități de *sipâhî* din *sangeac*. Procedura respectivă este descrisă documentar în felul următor: „*Alaiabeiul sangeacului Bender Halib...a trimis o scrisoare în divanul oastei, în care transmite că acum 3 ani stăpânul timarului din satul (cutare) și din alte (localități) din sangeacul Bender...Ahmed a dispărut (probabil decedat – n. n.) și acum este liber*”. Drept rezultat, Poarta a concesionat acest *timâr* unui „... alt Ahmed”⁵.

Timâr-ul reprezenta venitul rezultat din dări, în primul rând funciare, dar și din taxe personale și penale plătite de *reâya*. *Timâr*-ul era format din suma veniturilor unui teren precis delimitat, iar suprafața și cuantumul valoric al unui *timâr*, precum și modalitatea de strângere a veniturilor care îl compuneau erau precizate în actul de posesiune, numit *berât*, acordat beneficiarului, în numele *sultân*-ului⁶.

Prin urmare, statul otoman transfera unei terțe persoane sarcina de a strânge, în contul său o parte din veniturile publice din unitățile teritorial-administrative otomane. Acest transfer de sarcină se făcea sub controlul strict al puterii centrale, numai membrilor din pătura suprapusă a societății otomane, în schimbul unui serviciu credincios față de suveran. Condiția definitorie pentru aplicarea regimului *timâr*-iot era stăpânirea directă de către stat a întregii suprafețe de pământ aflată sub controlul său⁷.

Donățiile respective erau exprimate printr-o sumă de venituri adunate de la contribuabilii uneia sau ai mai multor localități din circumscripție. Prima sumă, introdusă în *berât*, se numea *kâlâdj* (sabie) și la transmiterea următorului deținător era indivizibilă. La rândul său, suplimentele obținute de *timâr*-iot pentru evidențieri în lupte se numeau *hise* și la transmiterea *timâr*-ului altui *sipâhi* nu se lua în considerație. Folosind un astfel de procedeu puterea centrală limita dorința *sipâhi*-ilor de îmbogățire.

Cercetând lista *sipâhi*-ilor din *sangak*-ului Silistra de la 1527/1528⁸, se poate face o apreciere aproximativă despre repartizarea *timâr*-urilor în circumscripțiile Chilia și Akkerman. Potrivit acestui act, din o sută nouăzeci și trei de *timâr*-uri ale *sangak*-ului Silistra doar treizeci (15,5%) erau *teskere*-le, adică aduceau un venit mai mult de 6.000 *âkce*. Majoritatea *timâr*-urilor din aceste unități teritorial-administrative otomane erau fără *teskere*, dar și din această categorie, numărul celor cu un venit mare era unul redus. Ponderea *timâr*-urilor cu un venit de 5.000-6.000 *âkce* era de 8,3%, de la 4.000 până la 5.000 *âkce*, ceva mai mult de 9,3%. O creștere importantă se poate observa la *timâr*-urile cu o valoare de 3.000 până la 4.000 *âkce*, circa 20%, iar celor cu un venit de până la 2.000 *âkce*, circa 18,6%. Astfel se poate concluziona, că aproape jumătate de *timâr*-ioți din circumscripțiile Chilia și Akkerman dispuneau de venituri oficiale destul de modeste.

O dată cu formarea *bey*-lerbeilicului Bender după 1538, predomină *timâr*-urile *teskere*-le. La rândul său ponderea *timâr*-urilor cu venituri mici s-a redus semnificativ. *Defter*-ului din data de 22 noiembrie 1527-1528⁹ precizează, că *timâr*-urile cu un venit de până la 3.000 *âkce* din *sangak*-ul Silistra, în care intrau circumscripțiile Chilia și Akkerman, constituiau 46,6%, apoi în *sangak*-ul Akkerman după 1538,

¹ И. Г. Киртоагэ. Три новых османских документа по истории Молдавии, în „Известия АН МССР. Серия общественных наук”, Кишинев, nr. 3, 1989, p. 57-59.

² *Аграрный строй Османской империи XV-XVII вв. Документы и материалы*, сост. А. С. Тверитинова, Москва, 1963, p.53.

³ В. П. Мутафичева. *Аграрные отношения в Османската империя през XV-XVI вв.* София, 1961, p. 37-38, 43.

⁴ *Âkce* – monedă de argint, unitate de bază de calcul în Imperiul Otoman.

⁵ И. Г. Киртоагэ. Три новых османских ..., p. 57-58.

⁶ prof univ., dr. Tahin Gemil. *Regimul timariot și ...*, p. 17.

⁷ prof univ., dr. Tahin Gemil. *Regimul timariot și ...*, p. 17.

⁸ O. L. Barkan. H. 933-934 (M. 1527-1528). *Mali Yulna Ait Bir Bütçe Örneği*, în „Istanbul universitesi iktisat fakultesi mecmuasi”, 15 cilt. (1953-1954), Istanbul, nr. 1-4, p. 301.

⁹ O. L. Barkan. H. 933-934..., p. 301.

ponderea *timâr*-oților cu un venit mai mic decât cel mai sus indicat alcătuia circa 27%¹.

Spre deosebire de *timâr*-uriri, posesiunile de mărime medie alcătuiau baza economică a corpului de comandă al *sipâhi*-ilor. În unitățile teritorial-administrative înființate de Imperiul Otoman pe teritoriul Țării Moldovei pe parcursul secolelor aceste posesiuni s-au constituit treptat. La începutul secolului al XVI-lea la Chilia și Akkerman posesiuni de acest gen sunt consemnate într-un număr redus. Către mijlocul secolului al XVI-lea în *sangak*-ul Akkerman se numărau circa douăzeci de *zeâmet*-e, care alcătuiau circa 11,2 %².

Zeâmet-le erau niște posesiuni cu un venit între 20.000 și 99.999 *âkce*³, care era *fief*-ul unui *subâși*. Însă, de regulă, majoritatea *zeâmet*-elor de pe teritoriul Țării Moldovei aveau un venit de 20.000 *âkce*. Un astfel de *zeâmet* este menționat în *bey*-lerbeilicul Bender, unde *zaim*-ul percepea de la *reâya*-lele uneia sau al mai multor localități⁴ renta feudală. Venitul *zeâmet*-ului ca și a *timâr*-ului, includea partea lui indivizibilă (*kâlâj*) și suplimentul (*hise*). Însă, această divizare pentru *zeâmet* era mai importantă decât pentru *timâr*. Importanța era generată prin faptul, că prin această divizare la transmiterea posesiunii de la un posesor la altul nu se admitea fărâmițarea ei. O posibilă schimbare a categoriei de deținere, prefacerea *zeâmet*-elor în *timâr*-uri putea genera în lanț urmări negative pentru Imperiul Otoman, care putea provoca o diminuare substanțială a bazei economice propriie corpului de comandă a cavaleriei otomane și a organelor de conducere locale de la periferiile statului.

Fief-urile (posesiunile) mari erau cunoscute ca *hâs*-uri și constituiau baza economică a reprezentanților familiei *padâșah*-ului sau înalților demnitari de stat. Pe teritoriul unităților teritorial-administrative otomane din spațiul Pruto-nistrean primul *hâs* probabil a apărut o dată cu înființarea *sangak*-urilor Chilia și Akkerman. O particularitate a *hâs*-ul era aceea că spre deosebire *timâr* sau *zeâmet*, el era legat direct de funcția deținută și nu de persoană. Drept urmare, dreptul de posesiune a unui *hâs* era pierdut o dată cu mazilirea beneficiarului din funcția de *bey*-lerbei sau *sangakbey*. Acest tip de posesiune nu putea fi transmisă prin ereditate.

Venitul unui *hâs* constituia peste 100.000 *âkce* anual, iar cel mai mic venit al unui *sangakbey* era de 200.000 *âkce*. Conform relatărilor călătorului turc Evlia Celebi, venitul *hâs*-ului din *sangak*-ului de Akkerman se ridica la circa 240.000 *âkce*⁵. Cea mai mare parte a venitului, deținătorul unui *hâs* îl obținea din așa numitele „*plăți nelibere*”, adică din acea cotă a rentei, care revenea *timâr*-oților și *zaim*-ilor. Deținătorul unui *hâs*, mai primea și „*plăți libere*”, percepute de la supușii săi, dar și de la țărani supuși *timâr*-oților și *zaim*-ilor. Prin urmare, acest tip de relații generau dependență economică a *timâr*-oților și *zaim*-ilor față de *bey*-lerbei sau *sangakbey*.

Existau și așa numitele *hâs*-uri imperiale, de la Chilia și Akkerman, care aduceau venituri semnificative în visteria statului. În *defter*-ul veniturilor urbane ale *sangeac*-ului de Akkerman datat cu 1529 se menționează în *hazna*-ua *sultân*-ului *reâya*-lele de la Akkerman plăteau 68.861 *âkce*, iar cele de la Chilia 60.025 *âkce*⁶. În *kadâ*-atul Akkermanului mai era un *hâs* al *sultân*-ului, amintit în *fermân*-ul lui Suleymân I de la 1552⁷.

Urmând exemplul statelor musulmane timpurii, conducerea otomană a făcut publică decizia că întreg pământul agricol devenea *mîrî* – pământ imperial aparținând satului. Singurele excepții erau *mulk* – proprietate liberă și pământurile *vakîf*-urilor, ce puteau sau puteau fi revizuite după bunul plac al suveranului otoman. Prin urmare, în afară de sistemul de *sipâhi*, bazat pe proprietatea condiționată, în teritoriile supuse de către Poarta Otomană, mai exista și proprietate necondiționată, numită *mulk*. Această formă de proprietate era caracteristică, mai ales, pentru periferiile Imperiului Otoman, unde Poarta nu-și putea exercita puterea sa în deplină măsură. Ea este întâlnită și în spațiul gurilor Dunării.

Astfel după cucerirea cetăților Chilia și Cetatea Albă la 1484⁸, *hân*-ul Mengli Ghirai a primit de la

¹ Hadiye Tuncer. *Osmanlı İmparatorluğunda Toprak Hukuku arazi kanunlari ve kanun aciklamalari*, Ankara: Tarim Bakanligi, 1962, p. 27.

² Hadiye Tuncer. *Osmanlı İmparatorluğunda Toprak ...*, p. 27.

³ Halil Inalcik. *Imperiul Otoman. Epoca ...*, p. 209.

⁴ И. Г. Киртоагэ. *Три новых османских ...*, p. 57-58.

⁵ Эвлия Челеби, *Книга путешествия: (Извлечения из сочинения турецкого путешественника XVII века): Перевод и комментарии. Вып. 1: Земли Молдавии и Украины*, Москва: ИВЛ, 1961, p. 111.

⁶ Prof. M. Tayyib Gokbilgin. *Kanuni Sultan Suleyman Devri Baslannda Rumeli Eyaleti, Livalan, Sehir ve Kasabalan*, în „Belleten, Clit XX, Sayi 78 (Nisan 1956)dan ayribasim”, Ankara: Turk tarin kurumu basimevi, 1956, p. 254.

⁷ Valeriu Veliman. *Noi precizări în legătură cu haraciul Moldovei la mijlocul secolului al XVI-lea*, în „Revista arhivelor”, 1984, nr. 3, p. 212.

⁸ *Précis de l'histoire des Khans de Crimée depuis l'an 880 jusqu'à l'an 1198. Von: de l'hégire traduit du turc par A. Kazimirski et revu par A. Jaubert*, Paris: Imprimerie Royale, M DCCC XXXIII, p. 13.

sultân-ul Baiazid al II-lea sate românești, cunoscute ulterior cu numele de Palanca, Hancășla, precum și mai multe imobile la Akkerman. La acestea s-au mai adăugat achizițiile făcute de *hân*-ul din Crimeea în urma participării sale la campania militară inițiată de *sultân*-ului Suleymân I din 1538¹. Ele constituiau satele Olănești și Purcari.

Dreptul de proprietate asupra unui *mulk* era întărit de un act special, numit „*temlik-nâme*”, sau „*mulk-nâme*”. Spre deosebire de *berat*-ul pentru un *timâr*, în care se fixa numele deținătorului și venitul său, într-un „*timâr-nâme*”, pe lângă numele proprietarului, mai era indicat hotarul proprietății de pământ, precizat și fixat de *kâdî*-ul local cu ajutorul „*oamenilor buni și bătrâni*” din circumscripție.

La rândul său, proprietatea domnului Țării Moldovei din apropierea gurii Dunării a fost creată pe baza altor temeieri juridice, decât cele clasice proprii Imperiului Otoman. Întrucât acest teritoriu a fost cucerit de către Poartă cu forța armelor, potrivit *șaria*-atului, el nu putea fi dat în proprietatea deplină stăpânului precedent.

De aceea, în astfel de situații, de obicei se elibera un act special numit *hiukm*, valabil doar pe timpul vieții de domnie a *sultân*-ului, care l-a semnat. După decesul acestuia și urcării pe tron a unui nou *sultân*, pentru confirmarea proprietății asupra pământului se cerea un nou act numit *mukarer-nâme*². Prin această procedură, puterea centrală otomană obținea în afară de respectarea unor formalități pur juridice și atingerea unor scopuri politice. Poarta Otomană păstra controlul asupra pământurilor cucerite, și în mare măsură asupra activității politice a deținătorului acestuia. Conform textului actului lui Selim I emis la data de 25 ianuarie 1512, după cucerirea cetăților Chilia și Cetatea Albă, unele pământuri și lacuri de pescuit din apropierea gurilor Dunării au fost date de către Bayezid al II-lea domnului Țării Moldovei Bogdan al III-lea. Peste câteva decenii *sultân*-ul Selim I întărește proprietatea asupra lor cu aceleași condiții: „cu care au fost date lui Bogdan voievod de la marele țar Baiazid-han. Iar noi aceste cărți...le-am crezut și am dat cartea noastră, cum a fost până acum, așa va fi și mai departe”³.

În Imperiul Otoman mai existau anumite proprietăți, menite să satisfacă necesitățile materiale ale instituțiilor religioase și de binefacere musulmane. Acestea sunt cunoscute sub denumirea de *vakif*. *Vakif*-urile se organizau în timpul cuceririlor efectuate de către Imperiul Otoman a unor noi teritorii. După ce Chilia și Cetatea Albă au fost cucerite la 1484, după cum relatează cronicarii turci o parte din bisericile creștine la Cetatea Albă au fost prefăcute în *moschei*⁴, iar pe lângă ele s-au format *vakif*-ufuri numite *vakif*-ufurile lui Bayezid al II-lea și Mengli Ghirai⁵. Pe data de 25 ianuarie 1512⁶, Selim întărește în favoarea Țării Moldovei stăpânirea asupra gârlelor de la Dunăre, a vămii de la Oblucița și a altor locuri de arat și pășunat de pe malul stâng al Dunării⁷. Tot la acea dată s-au pus bazele „fundației pioase” (*vakif*) a lui Selim⁸, ce a încorporat teritoriul dintre circumscripțiile Chilia și Cetatea Albă. Veniturile de la *vakuf*-ufuri erau utilizate pentru susținerea materială a instituțiilor religioase, sociale și de binefacere: moschei, școli, etc.

Una din particularitățile *vakif*-ufurilor consta în faptul, că după constituirea lor, nimeni, inclusiv puterea centrală, nu mai putea să-i schimbe statutul juridic. De această situație s-au folosit mulți proprietari de *mulk*, care se temeau de confiscările efectuate în anumite situații de unii *sultân*-i. Astfel, stăpânii unor proprietăți necondiționate, care se bucurau de dreptul să dispună de ele după bunul său plac, creau *vakif*-uri, devenind administratorii lor, de regulă transmițând această funcție moștenitorilor săi.

Prin urmare, Poarta Otomană a schimbat din temelie structura formelor de proprietate în unitățile teritorial-administrative, constituie în rezultatul anexiunilor pe teritoriul Țării Moldovei. Proprietatea boierilor asupra pământurilor a fost lichidată și instituite noi forme de proprietate în strictă concordanță cu *șaria*-atul și legislația otomană.

¹ Nicoară Beldiceanu. *La conquete des cites marchandes de Kilia et de Cetatea Albă par Bayezid II*, în „Sudost-Forschungen”, tom XXIII, Munich, 1964, p. 79.

² В. П. Мутафичева. *Аграрные отношения в ...*, p. 95.

³ Г. В. Гонца. *Молдавия и Османская агрессия в последней четверти XV — первой трети XVI в.*, Кишинев, 1984, p. 61.

⁴ *Cronici turcești privind Țările Române. Extrase. vol. I. Sec. XV – mijlocul sec. XVII. Volum întocmit de Mihail Guboglu și Mustafa Mehmet*, București: Editura Academiei, 1966, p. 131.

⁵ *Călătorii străini despre Țările Române. Vol. VI*, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976, p. 411.

⁶ Tahin Gemil. *Românii și otomanii în secolele XIV-XVI*, București: Editura Academiei Române, 1991, p. 160.

⁷ Mihai Maxim. *Din istoria relațiilor româno-otomane – „capitulațiile”*, în: „Anale de istorie”, 1982, tom. XXVII, nr. 6, p. 53.; Nicoară Beldiceanu, *La Moldavie Ottomane a la fin du XV siecle et au debut du XVI siecle*, în: „Revue des etudes islamiques”, 1969, nr.2, p. 264-266.

⁸ *Catalogul documentelor turcești. vol. II (1455-1829). Întocmit de Mihail Guboglu*. București: Editura Academiei Române, 1965. p. 52.

MUNCA LA ROMÂNI DIN PERSPECTIVA „CELUILALT”. ATITUDINI ȘI REPREZENTĂRI ALE CĂLĂTORILOR STRĂINI (SECOLELE XVI-XVIII)

Igor SAVA,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Summary. *The study approaches the complex theme of Romanians' work in foreigners' vision. In spite of a dose of subjectivism, inconsistencies, prejudices or resentments, the testimonies of travelers who crossed the Romanian Lands at the end of the Middle Ages are valuable and allow the reconfiguration of some aspects of Romanian attitudes and behaviors manifested in connection with this concept. Many foreigners consider that laziness, neglect, thievery, drunkenness and ignorance are traits that would characterize most Romanians. Among the dominant images we find attitudes that nuance or contradict certain facts, or express admiration for certain things in the medieval Romanian society. The foreigners appreciate Romanian virtues such as openness and desire for change, bravery and endurance, perseverance and predisposition for study.*

Keywords: *work, Romanians, foreign travelers, attitudes, representations, imaginary, Middle Ages.*

Fiecare societate include printre elementele care se conțin în viziunea sa despre lume nu numai conceptele de timp și spațiu, ci și o imagine bine definită despre proprietate, bogăție și muncă. Ultimele componente reprezintă nu numai noțiuni economice, ci în egală măsură sunt și concepte morale¹. Reconstituirea sensurilor acestor structuri fundamentale ale mentalului colectiv este important nu numai pentru înțelegerea climatului spiritual din societatea medievală, ci îndeosebi pentru faptul că ele determină, în aceeași măsură, comportamentele și idealurile care îi orientează și îi inspiră pe oameni².

Izvoarele identificate în colecția Călători străini despre Țările Române³ permit reconstituirea anumitor aspecte referitoare la conceptul de muncă în cultura românească medievală și domeniile conexe în care s-a manifestat – mediul geografic, fertilitatea solului, diversitatea și abundența produselor, modul cum erau puse în valoare etc. O primă constatare ce se desprinde din analiza acestor surse ține de atenția acordată de călători lumii rurale și practicilor tradiționale corelate cu structurilor sociale din acest mediu. Străinii, aflați în Țările Române în contexte și cu misiuni variate, sunt uimiți, și invidioși în același timp, de bogățiile prezente în spațiul românesc. Matteo Muriano⁴ menționa în 1502, în legătură cu aflarea la curtea lui Ștefan cel Mare, că Moldova „este mănoasă” și „plină de animale și de toate bucatele”⁵. Generozitatea solului moldovenesc este confirmată de către germanul Georg Reicherstorffer⁶, care în 1541 aprecia țara ca una îmbelșugată în roade și ogoare, foarte bogată în iazuri și bălți „într-atâta, încât omul nu poate dori nimic mai mult de la natură pentru nevoile sale”⁷. O descrierea anonimă a Moldovei din 1587, precizează că țara este îmbelșugată nu numai în grâne, ocne de sare, vin, miere, piei și lână foarte aleasă, dar în mod special este „bogată în cai, boi și oi”, fapt care permite ca în fiecare an să fie trimise „la Constantinopol peste 100 de mii de capete”⁸. Abundența de culturi și de animale crescute în spațiul carpato-nistean în secolul al XVI-lea este explicată de unii autori, precum Nicolo Barsi⁹, nu numai prin specificul climei și solurilor, ci și prin întinderea mare a țării Moldovei, fiind corelată cu gradul de populare înalt al unor zone și sistemul local de prelucrare a pământului.

Schimbările de structură din societatea românească produse în legătură cu dinamica regimului de suzeranitate otomană din secolul al XVII-lea sunt sesizate de anumiți autori. Dacă în 1644 Paul Beke¹⁰ era încă impresionat de pământul Moldovei pe care îl vedea „atât de roditor încât nici acel al Ungariei nici acel al Transilvaniei nu-i pot fi asemuite”¹¹, atunci starețul Leontie¹ este bulversat de contrastele văzute

¹ Gourevictch, Aaron J., *Les catégories de la culture médiévale*, Paris, Gallimard, 1983, p. 215.

² Platon Al.-F., *Societate și mentalități în Europa medievală*, Iași, Edit. Universității „Alexandru Ioan Cuza”, p. 122.

³ Sursele menționate în studiu sunt cuprinse în primele nouă volume ale colecției îngrijite de Maria Holban, M. M. Alexandrescu-Dersca Bulgaru, Paul Cernovodeanu, editate la Editura Științifică, București, între anii 1968-1997.

⁴ (mort în 1503); venețian, doctor în arte și medicină, emisar al Veneției în Moldova în 1502.

⁵ *Călători străini*, I, 1968, p. 149.

⁶ (înaintea de 1500 – după 1550); secretarul lui Ferdinand I de Habsburg, emisar al regelui Ungariei în Moldova.

⁷ *Călători străini*, I, p. 192.

⁸ *Ibidem*, III, București, 1971, p. 200.

⁹ (mort după 1640); călugăr italian; două călătorii în Moldova, între 1632-1639; *Călători străini*, V, București, 1973, p. 80.

¹⁰ (mort după 1652); iezuit ungar, paroh al catolicilor din Iași.

¹¹ *Călători străini*, V, p. 275.

aici în 1701. Moldova este ruinată din cauza asupririi turcești, costata autorul, astfel că dacă nu ar fi fost „pustiită această țară, nu ai găsi alta ca ea! E pământul fâgăduinței, dă tot felul de roade”².

Țara Românească nu constituia o excepție, străinii fiind, de asemenea, uimiți de abundența și varietatea produselor de aici, în special bogăția în grâne, animale, vin, mine de aur, argint, sare, pucioasă, chihlimbar³. Michael Bocignoli din Ragusa⁴ consemna, în 1524, că pământul din Muntenia este „foarte gras” și produce toate bunurile necesare traiului, „în afară de vin”⁵. Franco Sivori⁶ nuanțează acest aspect, în 1588, susținând că aici există multe dealuri bogate în vii, care produc „mari cantități de vinuri de mare preț, albe și roșii”⁷.

Reconstituirea atitudinilor românilor față de muncă se încadrează în concepția generală exprimată de creștinătatea medievală, al cărei trăsături definitorii se încadrează între desconsiderare și valorizare. Varietatea și abundența bunurilor din Țările Române este explicată de străini în primul rând pe așezarea geografică, fertilitatea deosebită a solurilor și pe hazard. Printre aceste mărturii se impune atitudinea, că natura i-a înzestrat pe români cu toate cele necesare traiului fără ca aceștia să depună mare efort în acest sens. Cât privește situațiile când pământul nu era productiv, motivul principal îl constituiau românii înșiși și viciile care îi caracterizează. Acest fapt este exprimat prin una dintre concluziile lui Erasmus Heinrich Schneider von Weismantel⁸, din 1713, – „munca le este dușmanul lor”⁹. Afirmatia care dorește să impună o trăsătură psiho-culturală distinctivă a românilor în raport cu munca – lenea, neglijența, delăsarea – este susținută de mulți autori din perioadă. Vom prezenta câteva opinii relevante.

Muntenii sunt pentru Franco Sivori „prin firea lor oameni nestatornici”, care cred în noroc și preferă să se lase pe „tânjală fără a se îngriji să deprindă un meșteșug sau să practice vreo artă”. Autorul italian precizează că cei care practică agricultura - ”populația mijlocie și țărani” -, grație rodniciei solului nu trebuie să depună mult efort la semănatul grânelor și îngrășatul pământului pentru că ”o măsură de sămânță dă 25 și 30 de măsuri când anul este bun”¹⁰. Henry Cavendish¹¹ afirma, la rândul său în 1589, că pământul din Muntenia este roditor și ar putea produce grâu și fân bun numai ”dacă ar fi bine gospodărit”. Indignarea autorului ține de faptul că țărani ară pământul numai odată, își seamănă grânele, dar ”niciodată nu-și plivesc ogoarele”¹². Această stare de lucruri este atribuită și moldovenilor. Giorgio Tomasi¹³ consolidează imaginea dată, pe la 1599, prin afirmația că pământul din Țara Românească și Moldova „este atât de roditor și cere atât de puțină osteneală pentru a fi muncit, încât îi face pe țărani lăsători și leneși”¹⁴. Relatările lui Paul Beke confirmă atitudinea deja creată printre străini despre țărani români. El susținea că rodnicia pământului îi face pe moldoveni „atât de leneși, ca și cum ar vrea să culeagă <de-a gata> toate roadele pământului fără muncă”. Pentru autorul sirian este paradoxal faptul cum este posibil ca „cu foarte puțină muncă ei recoltează atâtea bucate de tot felul”¹⁵.

Șirul autorilor străini poate continua, însă vom reține cea mai denigratoare atitudine față de români raportată la munci care aparține lui Erasmus von Weismantel, exprimată în al său *Jurnal* din 1713. El insistă să sublinieze faptul, că în Moldova pământul este cel mai minnat și cel mai mănos și „aici nu se duce lipsă de nimic decât de oameni harnici și cinstiți”¹⁶. Pentru autorul german nu există diferențe de moravuri și virtuți între stările sociale, deoarece sunt și „nobilii și țărani tot una...făuriți toți pe același calapod”. Este indignat de bogățiile solului care, ar fi obținute pe nedrept de oamenii de aici, deoarece ei depun „puțină muncă și osteneală” în acest sens. În opinia sa țărani ară doar câteva zile pe an sau strâng

¹ (? – mort după 1701); rus; trece prin Moldova în 1701 în călătoria la Constantinopol și Ierusalim.

² *Călători străini*, VIII, București, 1983, p. 188.

³ *Ibidem*, III, București, 1971, p. 162.

⁴ (mort după 1534); călătorește în Țara Românească înaintea domniei lui Neagoe Basarab.

⁵ *Ibidem*, I, p. 177.

⁶ (1560-după 1589); călătorește în Țara Românească, în 1583, în drum spre Constantinopol.

⁷ *Ibidem*, III, p. 13.

⁸ (1688-1749); locotenent german în armata suedeză a lui Carol XII staționată la Bender; aflat în Moldova între 1710-1714.

⁹ *Ibidem*, VIII, p. 351.

¹⁰ *Ibidem*, III, p. 16.

¹¹ (1550-1616); englez; a călătorit la Constantinopol în 1589, traversând Moldova și Muntenia.

¹² *Călători străini*, III, p. 295.

¹³ (mort după 1621); venețian; secretar al lui Sigismund Bathory; a locuit la Alba Iulia între 1596-1599.

¹⁴ *Călători străini*, III, p. 100.

¹⁵ *Ibidem*, V, p. 275.

¹⁶ *Ibidem*, VIII, p. 340 și 341.

puțin fân, deși acesta este din belșug, pentru ca „să nu se obosească prea mult”¹. Faptul că moldovenii au gospodăria sărăcăcioasă, mănâncă și beau „puțin și prost”² se produce tot „din cauza leneviei lor”, potrivit aceleiași surse. Resentimentele fără limite ale lui von Weismantel ajung până la afirmația că moldovenii, care locuiesc în păduri, preferă să înghețe uneori „pentru că nimeni nu vrea să spargă lemne”. Tot așa este și cu vânatul din belșug care, potrivit autorului, poate intra chiar și în casele lor „dar ei nu-l prind”³.

Este necesară nuanțarea ultimului aspect semnal de autorul german. În acest context intenția noastră nu ține de a „șlefui” sau respinge aceste imagini dominante despre români, cu o tentă evident negativistă, ci de a oferi cadrul necesar de la care pot pleca posibilele explicații. Existența pădurilor numeroase în spațiul românesc explică utilizarea pe scară largă a lemnului în construcții, artizanat etc., și poziția sa privilegiată în raport cu alte materiale cum ar fi piatra sau fierul, nu atât de accesibile. Ceea ce Weismantel reproșează moldovenilor poate fi înțeles nu atât prin lenevia lor, ci mai degrabă prin funcționarea legilor care reglementau strict accesul în păduri pentru a tăia lemne de foc sau a vâna anumite animale, care erau rezervate, de regulă, domnului țării și elitelor.

Atenția sporită acordată de călătorii străini structurilor mediului rural trebuie înțeleasă în primul rând ca o expresie a curiozității față de ceea ce era reprezentativ pentru societatea românească. Civilizația românească la sfârșitul Evului Mediu rămâne una rurală, o lume în care, contrar transformărilor, domină prin practici economice și valori țărani agricultori. Spre exemplu, comunitățile sătești reprezentau în Oltenia, în 1735, cca 92% din totalul populației, iar orașului reveneau cam 7% din acest ansamblu⁴. Totodată, nu trebuie de neglijat diversitatea de mediu geografic, de soluri, climă, de populație și dezvoltarea agricolă din spațiul românesc. Sistemul de cultură dicta ritmurile și etapele muncilor agricole, iar țărani români, în condițiile nivelului rudimentar al tehnicilor agricole și a unui asolament simplu, trebuiau să depună efort, deși solurile erau fertile, în a valorifica terenurile.

În legătură cu viziunea străinilor despre români, corelată cu noțiunea de muncă este reprezentarea despre timp, structuri mentale asupra cărora doctrina creștină a lăsat o puternică amprentă la nivel de percepții. Majoritatea călătorilor provin din spațiul occidental, deci sunt exponenții acestei viziuni tipice despre muncă, ceea ce nu constituie o excepție în cazul românesc. Din perspectiva duratei și raportat la nivelele culturale care structurau societatea medievală timpul rural sau natural este intens consolidat în reprezentările imaginarului social. Este un timp conceput prin prisma marilor cicluri naturale - alternanța dintre lumină și întuneric, succesiunea anotimpurilor și muncilor sezoniere, sărbătorile religioase, redevințele senioriale -, unde sunt privilegiate așteptările, permanențele și perpetua reînnoire în calitate de tradiție și model. Acest tip de reprezentare a influențat decisiv structurile de conștiință ale oamenilor din acest mediu social⁵.

Munca din perspectiva Bisericii este o maledicție divină și nu trebuie văzută ca o sursă de câștig, ci ca un mijloc de răscumpărare a greșelilor și, totodată, o cale de mântuire. Potrivit acestei optici salvarea spirituală este prioritară necesităților precum hrana și confortul material, fapt care explică devalorizarea și adeseori condamnarea muncii, în special a celei manuale, în civilizația medievală. Munca fizică are rolul unei aspre penitențe, fiind recomandată, îndeosebi călugărilor, ca un mijloc eficient nu numai de ispășire și de mortificare, dar și împotriva trândăviei și a numeroaselor ispite. Pe de altă parte, în conformitate cu viziunea organicistă asupra societății tripartite, munca agricolă era recunoscută cu un serviciu adus comunității creștine. Ea este indispensabilă segmentului social cunoscut ca laboratores și servește interesului comun ca expresie a reciprocității care guverna relațiile cu celelalte două ordine - bellatores și oratores⁶. Această optică este scoasă în evidență de literatura europeană al cărei filon însemnat este satira antițărănească. Dincolo de diversitatea mediului, a autorilor printre acuzațiile aduse adesea țăranului se numără lașitatea, furtul, sălbăcia și ceea ce este legat de modul său de trai - murdăria, sărăcia îmbrăcăminte, grosolănia mâncărurilor ș. a.⁷ Această interpretare ne face să înțelegem acuzațiile acelor străini care văd omniprezența trândăviei printre români, în loc să valorifice ceea ce le-a oferit Dumnezeu.

¹ *Ibidem*, p. 349.

² *Ibidem*, p. 351 și 352.

³ *Ibidem*, p. 358.

⁴ Șerban Papacostea, *Oltenia sub stăpânire austriacă (1718-1739)*, București, 1971, p. 142.

⁵ Vezi Jacques Le Goff, *Civilizația Occidentului medieval*, București, 1971, p. 247-250; Idem, *Timpul muncii în „criza” din secolul al XIV-lea: de la timpul medieval la timpul modern*, în Idem, *Pentru un alt Ev Mediu*, vol. I, București, 1991, p. 118-119; Aaron J. Gourevitch, *op. cit.*, p. 109.

⁶ Alexandru-Florin Platon, *op. cit.*, p. 129.

⁷ Giovanni Cherubini, *Țăranul și muncile câmpului*, în *Omul medieval*, volum coordonat de Jacques Le Goff, Iași, Polirom, p.124-125.

Corelată cu lenea și neglijența românilor față de bunurile prezente din abundență este și patima beției, pe care străinii o identifică tot ca pe o trăsătură a firii acestora. Michael Bocignoli din Ragusa vede în munteni un neam cu spirit grosolan și necioplit și „aplecă la beție și la lăcomie”, care nu se îngrijește de slujba ostășească și nici de treburile obștești¹. Străinii apreciază calitatea vinurilor albe și roșii din Țările Române, dar dezaprobă metodele de păstrare a acestora. Muntenii, precizează Franco Sivori, nu știu cum să păstreze vinurile, astfel că după unui an ele se „prefac în oțet”, fapt pus de autor pe „lipsa lor de grijă și nu din vina vinului”².

La unii autori întâlnim informații despre cantitatea de băuturi alcoolice pe care o puteau consuma românii în timpul unei ceremonii. Pierre Lescalopier³ relatează, în 1574, că valahii din Șara Românească „beau peste măsură”, deoarece primul pahar era închinat în sănătatea lui Dumnezeu, iar al doilea și al treilea era băut pentru sănătatea voievodului și a sultanului. Următoarele pahare – patru, cinci și șase -, erau închinat pentru sănătatea tuturor bunilor creștini, pace, comensalilor prezenți la chef etc., și toate acestea, susține autorul, se fac „cu mari ceremonii și cu urări de mântuire, sănătate, drum bun și întoarcere bună, de împlinirea dorințelor”⁴. Pentru observatorul francez situațiile date i se par ca un adevărat ritual cu gesturi clar stabilite, fapt care îl face respectat pe cel care procedează la fel ca românii.

Solul fertil și condițiile climaterice au favorizat dezvoltarea viticulturii, o ramură în care românii au prosperat, iar vinurile de calitate sunt înalt apreciate în Europa. Matteo Muriano, de exemplu, prețuia mult gustul vinurilor moldovenești, comparându-le la calitate cu vinurile italienești din Friul⁵. Opinia dată este susținută și de către Anton Verancsic⁶, potrivit căruia vinurile din Moldova și Țara Românească „sunt așa de bune la gust și de soi ales, încât nu dorești nici vinurile de Falern din Campania”⁷.

Cultura viei reprezenta în societatea medievală o ocupație specială sub aspect economic și social. Munca cerută de întreținerea acestei plante impunea resurse umane și materiale de un înalt nivel, ceea ce determina și prețul înalt al vinului. Ponderele viticulturii în economia medievală este similară creșterii cerealelor. Din această perspectivă minuțiozitatea muncii viticole capătă și însemne ale demnității sociale, în anumite cazuri viticultorul deosebindu-se de plugar. Totodată, vinul a fost ridicat la rangul de însemn al puterii și al prestigiului, de unde înțelegem atenția pentru cultivarea soiurilor de butași de calitate. Nu în ultimul rând, se cere de precizat faptul, că deși Biserica a condamnat beția oferind vinului demnitatea unei specii euharistice, prin tradiție el rămânea și în societatea românească simbolul veseliei, al sănătății, însoțea dansurile și mesele festive, ori consfințea primirea călătorului sau a oaspetelui.

Într-o formă laconică, dar în aceeași manieră denigratoare, sunt prezentate în acest tip de surse activitățile meșteșugărești, negustoria, activitatea intelectuală și situația științei. Și în aceste aspecte observăm opinii și atitudini prezentate în mod diferit, uneori în contradicție una cu alta. Observațiile lui Franco Sivori despre munteni ca oameni nestatornici care preferă să se lase pe „tânjală fără a se îngriji să deprindă un meșteșug sau să practice vreo artă” sunt sugestive în acest sens. El menționa că la acel moment în Țara Românească comerțul nu era practicat de munteni, ci purtat mai mult de „ragusani, greci și evrei și ceva turci”⁸. Constatarea pare a fi valabilă și pentru Moldova, care avea o poziție geografică strategică din perspectiva comerțului internațional, ceea ce explică aflulul de bani în țară, potrivit părerii lui Paul Beke însă negoțul în marile orașe, de asemenea, era monopolizat de străini⁹. Starețul Leontie confirmă faptul că la Iași existau la începutul secolului al XVIII-lea mulți turci și evrei care practicau negoțul. În ceea ce privește specializarea evreilor, aceștia luau în arendă de la domni izvoarele de păcură ceea ce determina, potrivit spuselor călugărului rus, prețul înalt al păcurii în Moldova¹⁰. Potrivit lui Erasmus von Weismantel, negustorii greci și armeni dețineau cea mai mare pondere printre străinii care făceau negoț în Moldova, după care urmau turcii și evreii¹¹.

¹ *Călători străini*, I, p. 177.

² *Ibidem*, III, p. 13.

³ (după 1550-după 1597); jurist francez; a trecut prin Muntenia și Transilvania, în 1574, cu o misiune la Constantinopol.

⁴ *Ibidem*, II, p. 429.

⁵ *Ibidem*, I, p. 149.

⁶ (1504-1574); erudit, arhiepiscop de Strigoni și vicerege al Ungariei; cunoscător direct al Transilvaniei și indirect al Moldovei și Munteniei.

⁷ *Călători străini*, I, p. 401, 408-409.

⁸ *Ibidem*, III, p. 16 și 17.

⁹ *Ibidem*, V, p. 276.

¹⁰ *Ibidem*, VIII, p. 189.

¹¹ *Ibidem*, p. 349.

Această stare de lucruri, ca și multe altele, unii străini o pun iarăși pe seama firii neamului. În această direcție Marco Bandini¹ afirma în 1648, că „moldovenii români nu prea sunt apți la negoț, la cultivarea ogoarelor sau viilor sau la meșteșuguri”, pentru că ei „sunt născuți pentru război și pentru furt” și în această privință „întrec aproape toate națiunile”², concluziona autorul. Faptul că munca productivă este desconsiderată de către români, indiferent de profilul ei, aplecarea spre hoție a acestora constituie, în viziunea străinilor, o manifestare clară a acestei atitudini. Printre viciile care i-ar caracteriza pe moldoveni cum ar fi fărâdelegea, nesupunerea și lipsa de ospitalitate Anton Verancsics include și faptul că ei sunt „foarte lacomi de bani și născuți pentru furt”³. Antonio Maria Graziani⁴ menționează că în Moldova des se întâmplă ca negustori să fie jefuiți⁵, fapt demonstrat de numeroasele reclamații către autorități, iar Petru Bogdan Baškic⁶ afirma că cei „foarte aplecați spre furt și tâlhărie”⁷ sunt anume moldovenii care locuiesc la hotarele țării. Von Weismantel vine cu precizarea că moldovenii sunt „hoți de cai” și că existau mulți dintre aceștia care aveau curajul să-i ducă la Constantinopol pentru a fi vânduți⁸.

Viciul hoției este atribuit de unii autori străini și românilor din Țara Românească și Transilvania. Giovan Andrea Gromo⁹ precizează, în 1567, că printre munteni agricultori și cei puțini care fac slujbă ostășească există și „mulți hoți și tâlhari de drumul mare”¹⁰. Ferante Capeci¹¹ susținea, în 1683, că românii din Transilvania sunt văzuți cu „nume rău, ca și când toți ar fi tâlhari”. El explică atitudinea dată prin obiceiul acelor străinilor care trec prin teritoriile lor de a agăța „o tăbliță de mulțumire la biserică” în cazurile când nu sunt omorâți sau jefuiți¹².

Mulți străini remarcă analfabetismul larg răspândit printre români și sunt deranjați nu numai de unele obiceiuri lor „barbare”, ci și de dezinteresul față de învățatură și știință. Franco Sivori este deranjat de atitudinea de superioritate a muntenilor pe care îi consideră „oameni fără de carte”, deoarece aceștia se comportă autoritar cu străinii, închipuindu-și că „nu sunt alții pe lume mai mari ca ei”¹³. Deși unii autori precum Jacques Bongars¹⁴ vin cu precizarea că anume poporul de rând din Muntenia este „barbar și greoi” în privința educației, imaginea unor elite ignorante, în special clerul, este promovată de mai mulți călători. Spre exemplu, Petru Bogdan Baškic susținea că preoții români sunt „oameni cu prea puțină carte” și care păstrează ritul mai mult prin „tradiție decât prin carte”¹⁵.

Fenomenul bilingvismului domină spațiul românesc în perioada de tranziție de la medievalitate la modernitate, iar situația științei de carte rămâne, practic neschimbată, chiar și în pofida începutului utilizării limbii române în literatură, începând cu veacul al XVII-lea. Anton Maria del Chiaro¹⁶ constata referitor la acest aspect, că slavona o „înțeleg numai preoții” și „puțini oameni din popor pot citi, și încă și mai puțini pot scrie”¹⁷. Ultima afirmație este o precizare importantă a analfabetismului maselor largi și faptului că producția literatură avea în epoca medievală ca beneficiari o elită minoritară. Pe de altă parte, sursa constată, că oricât ar fi fost de generalizat, analfabetismul păturilor rurale are și câteva excepții. În zonele mai dezvoltate economic și dominate de orașe, țărani mai înstăriți erau în stare să scrie mai anevoios sau cel puțin să citească.

Transformările la care este supusă Europa spre finele Evului Mediu au impus o oarecare circumstanțiere a atitudinii față de muncă în societatea medievală, concomitent cu elaborarea unui nomenclator profesional mai adecvat noilor condiții. Dacă muncile agricole au început să fie privite acum

¹ (1593?-1650); franciscan observant, administrator apostolic al Moldovei, arhiepiscop de Marcianopol.

² *Călători străini*, V, p. 332.

³ *Ibidem*, I, p. 406.

⁴ (1537-1611); toscan; secretar al papei Sixt V, episcop de Amelia, nunțiu apostolic la Veneția.

⁵ *Călători străini*, II, p. 382.

⁶ (cca 1601-1674); primul arhiepiscop al Bulgariei, vicar apostolic al celor două Valahii; vizitează Țara Românească de cinci ori între 1640-1670, și Moldova, în 1641.

⁷ *Călători străini*, V, p. 225.

⁸ *Ibidem*, VIII, p. 349.

⁹ (1518-după 1567); italian; militar în slujba lui Ioan Zapolya.

¹⁰ *Călători străini*, II, p. 336 și 337.

¹¹ (1549-1587); rector al Colegiului Iezuit din Cluj.

¹² *Călători străini*, III, p. 100.

¹³ *Ibidem*, III, p. 16.

¹⁴ (1554-1612); umanist francez; a traversat Țara Românească, în 1585, în drum spre Constantinopol.

¹⁵ *Călători străini*, V, p. 225.

¹⁶ (1669-post 1727); evreu florentin convertit; secretar al domnilor Constantin Brâncoveanu, Ștefan Cantacuzino și Nicolae Mavrocordat, între 1710-1716.

¹⁷ *Călători străini*, VIII, p. 634.

cu o mai mare îngăduință, pe temeiul lor creator, interdicțiile și disprețul Bisericii au lovit, în schimb, majoritatea noilor ocupații generate de viața urbană, incluse fie printre meseriile interzise (*illicita*) sau printre cele rușinoase (*inhonesta*). Devalorizarea acestor meserii mergea atât de departe, încât ele erau asociate cu o moralitate păcătoasă.

Strâns legată de muncă, noțiunea de bogăție a suferit contextual transformări semantice asemănătoare spre finele Evului Mediu. Doctrina creștină a apreciat proprietatea și bogăția numai în măsura în care puteau servi unui ideal caritabil. Bogăția evanghelică a devenit o valoare supremă promovată în societate, iar acumularea de bunuri este condamnabilă pentru că este incompatibilă adevăratei credințe. Ceea ce străinii impută românilor la nivel de moravuri și comportamente exprimă în imaginarul medieval o „*image-standard*”, unde sunt înlănțuite fatal sărăcia și lenea, ignoranța și prostia, cerșitul și hoția. Toate acestea sunt mediate de frecventarea cârciumii și a bordelului („*biserică a diavolului*”), care dădeau „*puls*” monotonei repetitivitate a vieții țaranului, fapt pentru care sunt condamnate de Biserică ca locuri tradiționale de pierdicție. În asemenea împrejurări, la nivelul vocabularului epocii tandemului lexical tradițional sărăcie/pietate i se substituie binomul paupertate/criminalitate, conformând schimbarea produsă în cadrul imaginarului social¹.

În paralel cu această transformare semantică se impune și timpul urban, al muncii comercianților și artizanilor, ignorat de stat și proscris de Biserică, care apare la marginea societății românești în veacului al XVIII-lea. În acest context bogăția nemăsurată apare, într-o perioadă de criză și de pulsație a valorilor, ca un fenomen neliniștitor. Poziția unor reprezentanți ai clerului este violentă. În ochii Ortodoxiei românești, singura muncă legitimă este cea care se ferește să depășească granițele economiei naturale. Petru Biserica românească acceptabilă nu este decât munca țaranului și numai în măsura în care nu este dispusă să genereze profit. Muncile câmpului reprezintă singura activitate „dreaptă” atâta timp cât se înscrie în ciclul natural și de supunere față de voința divină².

Dacă românilor, cu anumite excepții, străinii le reproșează atitudini și gesturi care țin de barbarie, lenevie, neglijență, hoție, beție, atunci care sunt acele trăsături și virtuți care îi deosebesc pe români în raport cu celelalte popoare? Printre imaginile dominante create despre români regăsim atitudini care nuanțează sau contrazic anumite fapte, ori exprimă admirația față de anumite lucruri văzute aici. În legătură cu aspectele „*luminare*” care țin de moravurile românilor, unii călători străini pun în evidență rezistența și virtuțile războinice, în special cele ale moldovenilor. Matteo Muriano preciza că supușii moldoveni sunt „*toți bărbați viteji, ageri și nu făcuți să stea pe perne, ci la război*”³. remarca, la rândul său, că Neamul moldovenilor este „*aspru și primitiv*”, relatea Georg Reicherstorffer, totuși în „*treburile ostășești și războinice ei sunt deosebit de bine pregătiți*”⁴. Faptul că moldovenii „*urmează mai mult îndeletnicirea războiului decât a păcii*” este constata și de către Antonio Maria Graziani, autor ce susține că această capacitate este formată de „*trupul lor înalt și vârtos*”⁵. Războiului ca apanaj al boierilor munteni este confirmat de Franco Sivori, care susține că aceștia se îndeletnicesc, pe lângă slujba la curte, cu „*călăritul, cu întreceri ostășești și cu vânatoarea*”⁶. Philippe Le Masson du Pont⁷ menționa la sfârșitul secolului XVII-lea că în armatele polone există multe companii de cavaleri formate din muntenii și moldovenii viteji⁸. Un anonim turc preciza, pe la 1740, că moldovenii se aseamănă cu muntenii în privința felului de a lupta și, deși sunt văzuți ca trădători și violenți, sunt apreciați pentru iscusința în luptă⁹.

Pot fi identificate și alte domenii unde românii prin activitățile și atitudinile lor trezesc simpatia străinilor. Anton Verancsics apreciază rezistența la orice fel de munci ale moldovenilor¹⁰, iar Henry Cavendish spiritul lor gospodăresc, domeniu în care, potrivit acestuia, sunt „*gospodari mai buni decât muntenii*”¹¹. Johan Sommer¹² afirma că moldovenii sunt un popor „*nespus de doritor de schimbări*”¹.

¹ Alexandru-Florin Platon, *op. cit.*, p. 134-138.

² Daniel Barbu, *Etica ortodoxă și „spiritul” românesc*, în Idem, *Firea românilor*, volum coordonat de Daniel Barbu, București, Nemira, 2000, p. 48-50.

³ *Călători străini*, I, p. 149.

⁴ *Ibidem*, p. 196.

⁵ *Ibidem*, II, p. 382.

⁶ *Ibidem*, III, p. 16.

⁷ (cca 1650-1753); inginer militar francez în serviciul lui Jan Sobieski, participant la campaniile din Moldova.

⁸ *Călători străini*, VII, București, 1980, p. 299-300.

⁹ *Ibidem*, IX, București, 1997, p. 273.

¹⁰ *Ibidem*, I, p. 406.

¹¹ *Călători străini*, III, p. 296.

¹² (1542-1574); german; secretar la curtea domnească a Moldovei în 1562-1563.

O opinie argumentată despre firea muntenilor este exprimată de către Paolo Bonnicio², în 1632. Războaiele neconținute și dese năvăliri ale tătarilor și turcilor lipsesc Țara Românească de bogățiile sale și de „strălucire”, susținea autorul. La toate acestea, adaugă el, apăsătoriv dările numeroase determinate de dese schimbări de domnie, astfel că în acest sistem vicios deznădejdea dă naștere la nepăsare și înțelegem de ce oamenii de aici „se dedau unei vieți necumpătate, muncind și bând”³.

O opinie contrastantă pe fondul imaginii științei românești o regăsim la Evlia Celebi⁴. Autorul turc constata faptul că în Țara Românească sunt „foarte mulți ghiauri cărturari” care se îndeletnicesc „mult cu știința matematicii, cu filozofia și astronomia”⁵. Tot în pe aceeași notă Marco Bandini afirma că moldovenii sunt „isteți din fire” și au o „minte pătrunzătoare”⁶. Situația ambiguă a științei românești este explicată de Philippe Le Masson du Pont prin efectele distructive ale stăpânirii otomane. Moldovenii și muntenii „reuesc foarte bine în toate ramurile științei”, susținea autorul francez, însă barbara stăpânire turcă a „gonit din țara lor toate artele și științele”, fapt pentru care preoții lor sunt „foarte puțin iluminați”⁷.

La finele acestui studiu introductiv la tema complexă a muncii raportată la români punctăm câteva concluzii. Munca este o instituție psihosocială complexă și multidimensională, astfel că orice analiză la subiect trebuie raportată la profilul psihocultural al poporului studiat și realizată pe mai multe dimensiuni.

Imaginile străinilor despre românii, construite în timp, sunt complexe și au o tendință evidentă de subiectivism. În pofida unei doze de subiectivism, a unor neconcordanțe, clișee, prejudecăți sau resentimente, care sunt tipice pentru Europa medievală, mărturiile călătorilor care au traversat Țările Române la finele Evului Mediu sunt valoroase din perspectiva cunoașterii aspectelor care țin de atitudini și comportamente românești manifestate în legătură cu munca.

Imaginile dominate promovate de călătorii străini urmează, în general, schema interpretării creștine a conceptului de muncă, în care vedem atât desconsiderare, condamnare, dar și valorizare, atitudini raportate la tipul activităților lucrative, la context și perioadă. Cei care i-au cunoscut pe români, reprezentanți ai unor culturi diverse, le reproșează, cu anumite excepții, atitudini și comportamente nedemne pentru creștini. În viziunea unora dintre autori, barbaria, lenevia, neglijența, hoția, beția și ignoranța sunt vicii și trăsături care i-ar caracteriza pe majoritatea românilor. Printre imaginile dominante regăsim atitudini care nuanțează sau contrazic anumite fapte, ori exprimă admirația față de anumite lucruri din societatea românească medievală. Străinii găsesc în peisajul românesc virtuți precum deschiderea și dorința de schimbare, vitejia și rezistența, perseverența și predispoziția pentru studiu. Toate acestea ne conduc spre concluzia că orice demers întreprins la acest subiect complex trebuie să analizeze faptele în bloc, unde interpretarea „ad litteram” să fie completată de cea contextuală.

REFLECTAREA CIUMEI ÎN SURSELE ISTORICO-ETNOGRAFICE DIN SPAȚIUL ROMÂNESC: ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE

Valentin ARAPU,

Institutul Patrimoniului Cultural, MECC

Gabriel ARAPU,

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”

Abstract. *The historical-ethnographic sources in the Romanian space reflect the plague in multidimensional aspect: medical, ethnological, demographic, epidemiological, imagistic, theological. Plague is personified in folklore, with a quasi-negative image. The epidemics of plague were caused by the insalubrity of localities and the emergence from outside, especially during the Russian-Ottoman wars.*

Keywords: *plague, prophylaxis of plague, historical-ethnographic sources, medical folklore.*

¹ *Călători străini*, II, p. 260.

² (mort după 1632); călugăr minorit, secretar al domnului muntean Radu Mihnea.

³ *Călători străini*, V, p. 33 și 34.

⁴ (1611-1684?); erudit și călător turc; a participat la mai multe campanii în Țările Române, între 1656-1666.

⁵ *Călători străini*, VI, p. 717.

⁶ *Ibidem*, V, p. 331.

⁷ *Ibidem*, VII, p. 299.

Ciuma este un flagel care a bântuit în spațiul românesc în evul mediu și în epoca modernă timpurie. Ciuma reprezintă o boală infecțioasă cauzată de bacteria *Yersinia pestis*, transmisă la om prin puricele de șobolani. Ciuma se manifestă prin trei forme principale: 1) *Ciuma bubonică* se transmite prin purici cauzând inflamarea nodulilor limfatici; 2) *Ciuma pneumonică* se răspândește prin aerosoli, afectând plămâni. În lipsa tratamentului, ciuma pneumonică provoacă decesul în 3-4 zile; 3) *Ciuma septicemică* apare din cauza bacteriilor care suprasaturează sângele omului, decesul căruia parvine în 24 de ore. Simptomele ciumei sunt transpirația, durerile, faringita, tulburările digestive, frisoanele, delir, febră oscilantă¹.

În secolul al XVIII-lea, epidemiile de ciumă au prezentat un pericol aproape permanent pentru sănătatea și viața locuitorilor. În Transilvania au fost înregistrate epidemii de ciumă în anii 1709-1710, 1712, 1717-1720, 1737-1739, 1740-1743. Consecințele epidemiilor enumerate au fost deosebit de grave, pricinuind circa 350000 de decedați². În Țara Moldovei epidemiile de ciumă au variat în intensitatea lor în anii 1735, 1755, 1758-1761, 1763, 1770, 1771, 1784³. Flagelul ciumei nu recunoștea hotarele statelor, bântuind în Muntenia (1783-1785, 1792, 1794-1795, 1813-1814 [„Ciuma lui Caragea”]), Polonia (1756, 1764, 1768-70), Constantinopol (în 1751, 1756, 1759, 1783-1785), Moscova (1771)⁴.

Conform evaluărilor cercetătorului D. Ciurea, a doua jumătate a secolului al XVIII-lea a fost marcată de șapte ani de „pestă și holeră”(14%)⁵. Anii bântuiți de ciumă au fost sistematizați de către Pompei Gh. Samarian, astfel conform datelor estimate, 15 ani (30%) din 50 au fost marcați de diferite forme de pestă: cu localizare regională, pe țară și ca o extensiune europeană⁶. Ciuma era mai devastatoare decât cutremurele de pământ, lăsând în urma sa sate și orașe depopulate⁷.

Războaiele ruso-otomane purtate în mare parte pe teritoriul Țării Moldovei, în afară de pierderile umane și materiale, au contribuit și la răspândirea bolilor și epidemiilor, fapt explicat în mare parte prin condițiile anti-sanitare din rândurile armatei ruse, asistența medicală precară și decadența morală care ducea după sine la depravarea fizică a militarilor. Epidemia de ciumă a bântuit în Țara Moldovei în timpul războiului ruso-turc din anii 1769-1774⁸. Ciuma a fost adusă la Galați „de corăbii turcești venite de la Constantinopol”. Este semnificativ că într-un alt centru portuar – Brăila, localnicii numeau *Ciuma* „boala Turcilor”, percepția dată fiind alimentată de constatarea că după plecarea otomanilor nu au fost semnalate epidemii de ciumă.

După ocuparea Galaților de armata rusă, molima a fost adusă de soldații ruși la Iași⁹. Către luna mai a anului 1770 ciuma făcea ravagii în Iași, „cioclii duceau morții la cimitirul de vite, dar majoritatea sunt îngropați chiar prin case”, profilaxia se limita doar cu arderea gunoaielor. Localnicii administrau teriacul venețian pe care-l credeau tămăduitor. Totuși „au murit jumătate din locuitori și jumătate din soldați”¹⁰.

Teriacul venețian este un remediu în componența căruia intra planta ierboasă *Angelica archangelica*, numită și „iarba îngerilor”. Teriacul este cunoscut din perioada elenistică. În epoca medievală era considerat un panaceu împotriva ciumei. Capsule de teriac au fost descoperite pe teritoriul Dobrogei, siglele aparținând farmaciilor venețiene *Struzzo d'oro*, *Cedro Imperiale*, *Testa d'oro*, *Aquila Nera*. Ultimele două farmacii și desfășoară până în prezent activitatea în nordul Italiei¹¹. Remediu era recomandat și în cazul matricei, adică a presupusei boli interne care se manifesta prin sterilitate. În acest caz vracii recomandau pacientelor să bea un amestec fabricat din „sare arsă cu rachiu de drojdie și cu

¹ K. Bergdolt, *Ciuma: istoria morții negre*, București, Editura ALL, 2013, passim; F.F. Cartwright, M. Biddiss, *Bolile și istoria*, București, Editura ALL, 2008, p. 37-64; A. Ioniță, I. Croitoru, *Boli, doftori și doftorii în Moldova (III). Memoriile unui fost ciumat*. În: „Revista română”, nr. 1(63), 2011, p. 54. În: <http://astra.iasi.roedu.net/pdf/nr63p54-55.pdf> [Accesat: 13.11.2018].

² M. Cristian, *Cartea medicală românească din spațiul românesc (1800-1830)*. În: „Transilvania”, Nr. 4-5, 2016, p. 59-60.

³ P. Gh. Samarian, *Din epidemiologia trecutului românesc. Ciuma*, București, Institutul de Arte Grafice E. Mărvan, 1932, p. 140.

⁴ Ibidem, p. 90, 99, 103, 117, 118-125.

⁵ D. Ciurea, *Evoluția așezărilor și a populației rurale din Moldova în secolele XVII-XVIII*. În: „Anuarul Institutului de Istorie și Arheologie „A. D. Xenopol”, Tom XIV, Iași, 1977, p. 146.

⁶ P. Gh. Samarian *Op. cit.*, p. 88-238.

⁷ A. Ioniță, I. Croitoru, *Op. cit.*, p. 54.

⁸ I. Constantinescu, *Evenimentul meteorologic, agricultura și societatea românească în „Secolul Fanariot”*. În: „Studii și materiale de istorie medie. Evul mediu românesc. O nouă abordare”, vol. XI, București, Editura Academiei Române, 1992, p. 36.

⁹ M.-C. Amărieuței, *Grigore al III-lea Alexandru Ghica. Cronica unui principe din secolul al XVIII-lea*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2017, p. 121; T. Pamfile, *Mitologie românească. I. Dușmani și prieteni ai omului (Din viața poporului român. Culegeri și studii, XXIX)*, București, Librăriile Socec & Comp.; Leipzig: Otto Harrassowitz, 1916, p. 319.

¹⁰ P. Gh. Samarian, *Op. cit.*, p. 108.

¹¹ G. Custurea, *Capsule de teriac descoperite în Dobrogea*, p. 415. În: <https://revistapontica.files.wordpress.com/2009/06/pontica-41-pag-415-418.pdf> [Accesat: 01.04.2019].

tirriac”¹. În cadrul breslei medicilor fiecare doftor avea medicamentul său preferat pe care îl prescria ca un medicament universal, pentru toate bolile².

În această situație, dea drept catastrofală, medicul de origine finlandeză Gustav Orraeus a propus pe lângă măsurile de profilaxie generală - izolarea bolnavilor și a celor suspecți de boală, scoaterea trupelor ruse din oraș, arderea sau îngroparea obiectelor și hainelor ciurmaților, folosirea oțetului și a alimentelor proaspete - să se oprească adunările de oameni și comerțul în oraș³. La 20 ianuarie 1771 într-un raport a lui Valcroisant se menționa că „în Valahia și în Moldova n-a mai rămas nimic, chiar rușii sunt nevoiți să-și aducă proviziile din Polonia⁴. Medicul german Johann Martin Minderer afirma că epidemia poate fi combătută cu apă gudronată⁵.

În august 1793 a fost vehiculată informația despre apariția unui focar de ciumă în Vaslui, „unde ar fi fost câțiva morți mai mult ca de obicei; deși s-au luat măsuri în această privință”. Domnul țării afirma că de fapt este o păcăleală cu scopul de ai pune pe fugă pe cei ce strâng birurile, „căci după mărturisirea tuturor prea sunt fără milă”⁶.

O epidemie de ciumă, poate și mai dezastruoasă, a izbucnit în anul 1795 în casa unui negustor grec din Iași pe nume Cumbati, de la care a și fost numită „ciuma lui Cumbati”⁷.

Medicul Andreas Wolf descria orașul Iași din punctul de vedere al unui profesionist în domeniu: mulțimea șanțurilor care împânzesc orașul nu sunt curățite, „acestea se împlu cu tot felul de murdării”, pe ulițe și în șanțuri putrezesc „hoituri de cai căzuți, de câni, de pisici, de păsări”, pește alterat. „Din aceste puncte de vedere, Iașii pot fi considerați ca un adevărat cuib al ciumei; se găsesc aici cu prisosință toate condițiile care dau naștere stărilor febrile și constituie amorsa celor mai urâcioase și rebele maladii care bântuie printre oameni⁸.

Ciuma se răspândea rapid prin intermediul persoanelor contaminate, a șobolanilor negri* și pe calea comerțului prin schimburile de mărfuri, produse și monede, parvenite din zonele infectate de molimă. Monedele, aflate în schimburile comerciale interne și externe, prezentau anumite pericole pentru utilizatori. Este vorba de contaminarea cu diferite boli, transmise prin atingerea monedelor. Metoda de profilaxie a monedelor, venită din Occident, prevedea prelucrarea lor cu oțet⁹. În unele regiuni ale spațiului românesc se credea că „Ciuma are măsele în chip de bani”, astfel de măsele se găseau la săparea comorilor, acești bani erau periculoși „fiind primejdie de Ciumă”¹⁰.

Circulația monetară, de rând cu comercializarea lănurilor, ar fi putut contribui esențial în anul 1770 la răspândirea epidemiei de ciumă din Țara Moldovei în Polonia și mai departe în Moscova¹¹. În anul 1770, în toiul unei epidemii de ciumă, negustorii evrei au cumpărat „cu prețuri mici la Iași, la Șozimo, și alte țări infectate, diferite obiecte provenind de la familii de bogătași, morți de ciumă, și li-au revândut în Polonia”, contribuind astfel la o răspândire și mai mare a acestui flagel. Dar s-au întâmplat și cazuri inverse, astfel la finele iernii din anul 1770 un milițian venit din Galați (unde era ciumă) la Iași, i-a vândut un cojoc turcesc unui evreu, în consecință „evreul și doi copii au murit de ciumă”, iar hoții au prădat casa evreului, răspândind astfel ciuma în oraș. Epidemia în cauză a fost stinsă abia în vara anului 1772¹².

¹ P. Gh. Samarian, *Medicina și farmacia în trecutul românesc (1382-1775)*, Călărași-Ialomița, Tipografia „Moderna”, 1936, p. 192.

² O. Drimba, *Istoria culturii și civilizației*, Vol. VI, București, Editura Saeculum I.O., Editura Vestala, 1998, p. 360.

³ P. Gh. Samarian, *Din epidemiologia trecutului românesc. Ciuma...*, p. 108.

⁴ *Documente privitoare la istoria românilor. Urmare la colecțiunea lui Eudoxiu de Hurmuzaki. Supliment I, vol. I, 1518-1780. Documente culese din diferite publicațiuni și din Biblioteca Națională din Paris de G. Tocilescu, din Arhivele Ministerului Afacerilor Străine din Paris de A. I. Odobescu*, București, Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, 1886, Doc. 1190, p. 830.

⁵ P. Cernovodeanu, P. Binder, *Cavalerii Apocalipsului. Calamitățile naturale din trecutul României (până la 1800)*. București, Silex, 1993, p. 162.

⁶ V. Arapu, *Banii – mijloc de răspândire a bolilor infecțioase și a epidemiilor*. În: „Conspicte numismatice”, Vol. II, Chișinău, CEP USM, 2012, p. 27.

⁷ P. Gh. Samarian, *Din epidemiologia trecutului românesc. Ciuma...*, p. 197.

⁸ M. Costăchescu, *Contribuții pentru o descriere statistică-istorică a Principatului Moldovei, de Andreas Wolf, Sibiu, 1805*. În: „Ioan Neculce”. Buletinul Muzeului Municipal Iași”, Fasc. 5, Iași, 1925, p. 286-291; D. Bădărău, I. Caproșu, *Iașii vechilor zidiri până la 1821*, Ediția a II-a, revăzută, Iași, Casa Editorială Demiurg, 2007, p. 279-280.

* Șobolanul negru (*Rattus rattus*), numit în cronici „șobolan englezesc”, trăiește „doar în preajma comunităților umane” (F.F. Cartwright, M. Biddiss, *Op. cit.*, p. 37).

⁹ P. Gh. Samarian, *Din epidemiologia trecutului românesc. Ciuma...*, p. 178.

¹⁰ T. Pamfile, *Op. cit.*, p. 319.

¹¹ P. Gh. Samarian, *Op. cit.*, p. 101.

¹² V. Arapu, *Op. cit.*, p. 30-33; V. Arapu, A. Midrigan-Arapu, *Bolile și epidemiile – impedimente ale comerțului moldo-polon în a doua jum. a sec. XVIII*. În: „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare. Conferință științifică cu

La 23 ianuarie 1785 trimisul austriac Merkelius relatează în raportul său următoarele: „la 17 în spre seară, lângă Slobozia, am găsit o casă arsă; din informații am aflat că s-ar fi întâmplat următoarele: se pare că un pescar din Baltă, din satul Dudești, de unde vine toată bănuiala de ciumă, a tras într-o noapte, cu un car plin de pește, aici la cârciumă, pentru că se simțea rău, iar noaptea ia fost și mai rău. Peste noapte, cârciumarul care era țigan, a furat de la pescar câțiva pești frumoși și 10 lei din pungă”. A doua zi pescarul a plecat în direcția satului Perieți, decedând la 4-6 ore depărtare de cârciumă. „Țiganul unde a înnoptat pescarul, după câțiva timp s-a bolnăvit și el de ciumă, împreună cu toți oamenii lui, și n-a scăpat decât femeia lui, care ia îngropat pe toți, iar cârciuma a fost arsă cu toate lucrurile”¹.

Românii asociau Ciuma cu „o femeie îmbrăcată în alb”² sau cu „o femeie ce împlă cu capul gol și cu mici codițe”³. În Bucovina oamenii credeau că Ciuma are „un chip îngrozitor”, are „cap ca de om, coarne ca de bou și coadă ca de șarpe”, în vârful cozii are un ghimpe cu care înghimpe oamenii, contaminându-i de ciumă. Aromânii din Macedonia numesc Ciuma „Pușcle”, asociind-o cu „o babă urâtă, de-ți vine să-ți ei lumea în cap”⁴. În baladele românești persistă imaginea ciumei în chip de „babă urâtă”, aceeași imagine fiind atribuită holerei și morții⁵. Personificarea ciumei la ruși, lituanieni, în Saxonia și Bretania este legată de chipul unei femei sau fecioare îmbrăcate în alb. Ungurii, sârbii și bulgarii își imaginau ciuma în chip de femeie bătrână, babă urâtă, îmbrăcată în haine sau zdrențe negre⁶.

Ciuma avea și o numire masculină sub forma de *Cium* sau *Ciuman*. Întâlnirea dintre voinicul Vâlcu cu Ciuma este reflectată în creația populară: „Când la jumătat’ de cale, / Iată și Ciumu’n cărare ! / - Bună ziua, Vâlcule ! / - Mulțumescu-ți Ciumule, / - Ce cați Ciumule pe-aici ? / - Cat voinici de sama ta, / Ca să le scurtez viața; / Și-s trimis de Dumnezeu, / Ca să ieau și bun și rău, / Să ieau și sufletul tău !”. Voinicul i-a propus *Ciumului* galbeni, podoabe, calul și armele, dar *Ciumul* nu l-a cruțat, luându-i sufletul⁷.

În percepția populară ciuma putea fi stăpânită de către Sf. Haralambie, a cărui zi se pomenește la 10 februarie după Calendarul Gregorian și respectiv la 23 februarie după Calendarul Iulian⁸. În tradiția creștină Sf. Haralambie s-a vindecat de ciumă, astfel credincioșii îi atribuiau remediul vindecării de molimă. O legendă din Bucovina relevă că Sf. Haralambie s-a întâlnit cu ciuma „care umbla pe pământ și aducea foarte multă stricăciune în omenire”. A urmat o confruntare, Sf. Haralambie reușind să imobilizeze ciuma, legând-o „cu un lanț greu de fier”, iar atunci „când oamenii nu serbează ziua lui, o sloboade pe pământ”. Această tradiție este reflectată în iconografie unde Sf. Haralambie este reprezentat ținând ciuma în lanț și călcând-o în picioare⁹. Sf. Haralambie și de Sf. Lazăr „se țin cu post și ajun”, ambii fiind considerați protectori de boli¹⁰.

Frecvența epidemiilor de ciumă a condiționat „nașterea unor monștri în mentalitatea populară”. Boala devine subiect al descântecele (formă arhaică a incantațiilor magice) în care este invocat rolul sfinților, al lui Dumnezeu în prevenirea și tratarea bolnavilor¹¹. În descântece ciuma este înfometată după inimile oamenilor¹². Ciuma este însoțită de forțe supranaturale, ea bântuie „imaginarul colectiv” prin

participare internațională consacrată aniversării a 65 de ani a USM. 21-22 septembrie 2011. Rezumatele comunicărilor. Științe umanistice”, Chișinău, CEP USM, 2011, p. 26.

¹ P. Gh. Samarian, *Op. cit.*, p. 125-126.

² T. Pamfile, *Op. cit.*, p. 318-319.

³ *Șezătoarea. Revistă pentru literatură și tradițiuni populare*, director Artur Gorovei, VIII, Fălticeni, 1892, p. 102.

⁴ T. Pamfile, *Op. cit.*, p. 319; C. S. Timoc, *Cinzece bătrânești și doine*, București, Editura pentru literatură, 1967, p. 10.

⁵ *Balade populare românești*, Introducere, indice tematic și bibliografic, antologie de Al. I. Amzulescu, Vol. I, București, 1964, p. 283-459; V. Cirimpei, *Folclorul mitologic românesc. Permanență conformare cu actualitatea*, p. 155.

În: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Folclorul%20mitologic%20rominesc.pdf [Accesat: 07.03.2019].

⁶ I.-A. Candrea, *Folclorul medical român comparat. Privire generală. Medicina magică*, Iași, Polirom, 1999, p. 163.

⁷ T. Pamfile, *Op. cit.*, p. 323, 326.

⁸ Marele Sfânt Mucenic Haralambie a fost episcop de origine greacă în cetatea Magnezia din Asia Mică. Împreună cu enoriașii său a fost persecutat de către împăratul Septimius Severus (193-211). Episcopul Haralambie a fost torturat, juvindu-i-se pielea de pe tot corpul și decapitat cu sabia în anul 198. A fost martirizat în anul 202. În timpul vieții sale i-au fost atribuite mai multe minuni, iar jertfa sa, în numele credinței, a determinat-o pe fiica împăratului Galina să se convertească la creștinism. Anume ea a și dat pământului trupul martirului Haralambie. Sfântul Haralambie este cunoscut ca fiind apărător de boli, ciumă și foamete (*Sfântul Sfințitul Mucenic Haralambie (10 februarie)*). În: „Cuvântul. Buletinul Parohiei ortodoxe Române „Sfinții Trei Ierarhi”, Nr. 196, ianuarie 2012, p. 1-2; N. Grădinaru, *Sacroterapia în concepția culturii populare*. În: „Revista de Etnologie și Culturologie”, Vol. XVIII, Chișinău, 2013, p. 213).

⁹ I.-A. Candrea, *Op. cit.*, p.170; T. Pamfile, *Op. cit.*, p. 320.

¹⁰ A. Lisovschi, *Etnoatria, magia și descântecul terapeutic*, Cluj-Napoca, Napoca-Star, 2004, p. 96.

¹¹ N. Grădinaru, *Sincretismul magico-religios în medicina populară*. În: „Revista de Etnologie și Culturologie”, Vol. III, Chișinău, 2008, p. 79.

¹² F. I. Chiș, *Epidemiile și eradicarea lor în Nord-Vestul României: (secolele XVIII-XIX)*, Cluj-Napoca, 2012, p. 220.

chipul său al „morții și obrazul schimonosit al suferinței”, fiind învinsă „doar de leacurile băbești și de descântece”, de forța moaștelor care „întrec de multe ori doftoriile în privința proprietăților curative”¹.

În tradiția populară ciurma este cauzată de foame și sărăcie, astfel în medicina tradițională sau etnoiatrie, contra ciurmei erau puși spini la geamuri sau se purta o zgardă de usturoi (*Allium sativum*), sau se mânca usturoi „din vârfuri”².

Practicile de prelucrare a cânepii prevedeau și efectuarea „cămășii ciurmei”. Ciurma, percepută drept o ființă malefică, putea fi oprită prin îngroparea la hotarul satului a „cămășii ciurmei”. Această cămașă miraculoasă „era toarsă, țesută și cusută într-o seară de marți” de către „șapte neveste” – fete, femei tinere sau bătrâne. În satul Boșorod din județul Hunedoara „cămașa ciurmei” era țesută în cadrul unei șezători de nouă femei bătrâne care practicau un ritual specific, îmbinând diferite forme ale religiei și magiei³. Totodată în ziua de marți nu trebuia început cusutul obișnuit, nu se torcea cânepă pentru ca să nu se îmbolnăvească animalele⁴. În esența sa „cămașa ciurmei” reprezintă o practică agricolă străveche, precipitată de magie, având drept scop protejarea animalelor și culturilor agricole de forțele malefice. Ciurma nu este percepută doar ca o boală a oamenilor, ea apare în imaginarul țăranilor ca o calamitate, ca un pericol cumplit și ca o pedeapsă dată de „Dumnezeu unor comunități pentru păcatele săvârșite de oameni”⁵.

Subiectul „cămășii ciurmei” apare în descântecele populare din care s-a inspirat Grigore Bugarin^{**}. Autorul, reținând perspectiva „naivă, populară”, redă în stilul literar al baladei un „Descântec de ciură”: *Pân' n'a cădea roua pe fir de cucută, / Cămașa pentru ciură e făcută. / În țesătură / Cu o singură pereche / De ițe / După cum grăiește nescrisă scriptură / Din datină veche. – / Din două lăstăvițe, / Cu mânici fără clin; / Cămașă într'una, fără flori pe sân*⁶.

În descântecul lui Grigore Bugarin apar multiple nume de femei mature sau în vârstă, care „au sorocit ursitului” „Ciură 'n sat să nu mai fie”: nana Solomie, nana Sosana, nana Floare, baba Lena, baba Persida, baba Maria, *Doda Antița, doda Cristina și doda Sofie. / Muieri cu dragoste de liturghie / Și de toate trebile bisericesti, / Cu trup zbârcit și fără poftă muieresti, – / Acolo unde râul vâltorile 'nvârte / Pe cărăruia făcută de argintul lunii albă parte / Se duc în șir de una, ca oile, / Să alunge din sufletul satului nevoile, / Cu mâinile sub cătrânțe, în spate cu șube, / Să mântuie copiii de ciură și de bube. / Când liniștea nopții adoarme tâlvele, / Să cheme din străfundul pădurilor, vâlvele, / Cu vrăjuri și descântece, – / Să scoată diavolul din pânțe; / Cu o găină neagră subsioară, – / Ciurma să piară*⁷.

În satul Livezi din județul Harghita, așezare situată la poalele munților Ciucului, acolo unde Transilvania și Moldova se unesc prin trecătoarea Ghimeș-Palanca, localnicii au păstrat următoarea strigătură: *Mâncă ciură ce-i mânca, / Nu-mi mânca iubovnica*. Circulația acestei strigături, în viziunea lui Nicolae Bucur și C. Costin dovedește că această molimă „bântuise prin veacurile anterioare pe meleagurile respective”⁸. Considerăm că respectivele versuri populare puteau fi inspirate de fobia localnicilor față de ciură, de imaginea devastatoare, groaznică și necruțătoare a molimeii care răpunea ființele dragi, apropiate.

Concluzionăm că în sursele istorico-etnografice din spațiul românesc ciurma era personificată, având o imagine hidoasă, aducătoare de moarte și devastatoare pentru comunitățile umane. Multiple remedii de tratare a pestei îmbinau tradițiile populare, descântecele, credințele și prejudecățile, reflectate în folclorul medical, în sursele istorico-etnografice.

¹ C. Vintilă-Ghițulescu, *Patimă și desfătare. Despre lucrurile mărunte ale vieții cotidiene în societatea românească (1750-1860)*, București, Humanitas, 2015, p. 395-396.

² A. Lisovschi, *Op. cit.*, p. 51, 93.

³ Gh. Bodă, *Cămașa ciurmei – străveche practică agricolă de sorginte magică din satul Boșorod, județul Hunedoara*. În: „Conferința științifică internațională Patrimoniul Cultural: Cercetare, promovare, valorificare”, Ediția a X-a, 30-31 mai 2018, Chișinău, Editura Institutului Patrimoniului Cultural al A.Ș.M., 2018, p. 100.

⁴ A. Lisovschi, *Op. cit.*, p. 92-93.

⁵ Gh. Bodă, *Op. cit.*, p. 100.

^{**} Grigore Bugarin (02.06.1909 - 09.09.1960) – poet tradiționalist-gândirist, publicist român.

⁶ Gr. Bugarin, *Descântec de ciură*. În: „Luceafărul. Revista regională bănățeană a „Astreii”, Anul IV, Seria II, Nr. 1-2 (ianuarie-februarie), Timișoara, 1938, p. 24-25.

⁷ Ibidem, p. 26.

⁸ N. Bucur, C. Costin, *Livezi – Harghita. Pagini din creația folclorică a unui sat*, Miercurea Ciuc, 1972, p. 53; I. H. Ciubotaru, *Aspecte ale editării folclorului în cadrul centrelor județene de îndrumare a creației populare și a mișcării artistice de masă*, p. 210. În: <http://alil.academiaromana-is.ro/wp-content/uploads/2012/05/Aspecte-ale-edit%C4%83rii-folclorului-%C3%AEn-cadrul-Centrelor-jude%C5%A3ene.pdf> [Accesat: 31.03.2019].

**PARTICULARITĂȚI ALE POLITICII IMPERIALE RUSE ÎN BASARABIA
ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-LEA
(Privire generală)**

Valentin TOMULEȚ,
Departamentul Istoria Românilor,
Universală și Arheologie, Facultatea de Istorie și Filosofie, USM

Abstract. *In this article the author ascertains that Tsarism promoted in Bessarabia a colonial policy of rusification and denationalization by imposing Russian national and spiritual values, foreign to the detriment of the native ones, while the lack of state unity and national independence, political domination and economic exploitation, creating of cosmopolitan social states directly influenced this process.*

Keywords: *Bessarabia, Russian Empire, imperial policy, rusification, denationalization, colony.*

Pentru a înțelege schimbările ce au intervenit în urma stabilirii regimului de dominație, să constatăm, la început, starea românității basarabene până la anexarea din 1812 la Imperiul Rus.

În ajunul anexării la Rusia, regiunea dintre Prut și Nistru era parte integrantă a Principatului Moldovei și prezenta: un sistem economic (prin care subînțelegem un ansamblu al structurilor de producere, distribuție și consum al bunurilor și serviciilor) și social (prin care subînțelegem un ansamblu al comportamentelor sociale interdependente) constituit în decursul secolelor pe baza bogățiilor naturale ale țării, raionării economice, comerțului sau schimbului de valori materiale stabilite în cadrul aceluiași teritoriu sau între statele românești; un sistem de relații spirituale, sufletești, duhovnicești și de rudenie statornicite în acest spațiu de mii de ani; un sistem de relații legate de tradiție, cultură, învățământ și educație specifice anume acestui, și nu altui, neam; un sistem de raporturi juridice, axate pe sfera administrației de stat și pe relațiile dintre diferite stări sociale, încetățenite de sute de ani, în temeiul legilor nescrise (obiceiul pământului) sau scrise; un sistem religios format pe fundalul ideologiei ortodoxismului, bazat pe o organizare unitară a bisericii românești; un sistem de securitate format în decursul secolelor și bazat atât pe organizarea apărării integrității teritoriale, cât și pe sistemul de fortificații ridicat pe frontiera naturală a Nistrului etc.

Toate acestea au fost distruse, parțial sau cu desăvârșire, odată cu anexarea în 1812 a Basarabiei la Imperiul Rus.

În afară de aceste trăsături, trebuie să ținem cont și de faptul că la începutul secolului al XIX-lea Țările Române au fost cuprinse de mari transformări sociale, care s-au materializat în epoca regulamentară, ce acoperă intervalul de timp între introducerea Regulamentelor organice (1 iulie 1831, în Țara Românească și 1 ianuarie 1832, în Moldova) și Convenția de la Paris (7/19 august 1858), care au făcut posibile transformările de ordin instituțional, administrativ, financiar, cultural și social, dar și marile reforme de după 1859, din timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza, secundate de dezvoltările similare din epoca ulterioară¹. După cum constata cercetătorul român Neagu Djuvara, dacă la început „călătorii occidentali veniți în Țările Române descopereau, cu uimire și adesea cu oroare, mentalitățile și moravurile unor domnitori sau boieri înveșmântați după o ciudată modă orientală, primitivismul țăranilor – amintesc de viața mizeră și splendoarea unei vechi tradiții –, drama țăranilor robi [...] Spre 1800, într-o nouă conjunctură politică, se vor produce mutații importante. Moda și mentalitățile se schimbă; boierimea, ca și burghezia, care începe să-și facă simțită prezența, adoptă de-a lungul unei generații, cu frenezie, îmbrăcămintea și ideile Occidentului”². Țările Române au fost atrase în procesul de modernizare și europenizare, generat încă din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, prin care subînțelegem totalitatea transformărilor sociale, politice și culturale apărute în societate, ce presupun o serie întreagă de trăsături: industrializare, urbanizare, raționalizare, birocratizare, ascensiunea capitalismului, individualism etc., reprezentând, de fapt, procesul prin care o societate se schimbă, se înnoiește, ia noi forme, devine modernă.

Anexarea în 1812 a teritoriului dintre Prut și Nistru s-a produs în momentul când și în Imperiul Rus avea loc un proces rapid, deși anevoios, de dezvoltare a relațiilor capitaliste, cu prezența în sistemul

¹Modernizare socială și instituțională în Principatele Române, 1831-1859. Coordonatori Venera Achim și Viorel Achim, București, 2016, p. 7.

²Neagu Djuvara, *Între Orient și Occident. Țările române la începutul epocii moderne (1800-1848)*, București, 1995, supracopertă, coperta nr. 2.

social, până la reforma agrară din 19 februarie 1861, a relațiilor iobăgiste, care frâneau procesul de modernizare și europeanizare a țării.

La începutul secolului al XIX-lea, în viața politică a Imperiului Rus se maturizează două tendințe de bază, care își au rădăcinile încă în secolul al XVIII-lea. Reformele realizate în timpul domniei lui Petru cel Mare, „absolutismul luminat” al Ecaterinei a II-a, încercările de modernizare a țării în timpul domniei lui Alexandru I au demonstrat că autocrația se pronunța ca adept activ al emancipării Rusiei. Procesele de ordin obiectiv din viața economică și socială, legate de geneza și evoluția relațiilor capitaliste și afirmarea burgheziei ca stare socială, au ridicat pe arena politică, la începutul secolului, largi forțe sociale interesate în modernizarea țării. Procesele care aveau loc în guberniile interne ruse s-au reflectat cu o anumită intensitate și la periferiile naționale, inclusiv în Basarabia. Dar aceste procese de modernizare și europeanizare au luat în Basarabia forme coloniale, fapt ce a influențat direct specificul dezvoltării provinciei în secolul al XIX-lea.

Încorporarea forțată a Basarabiei în sistemul economic și politic al Imperiului Rus, prin suprimarea cordonului vamal de la Nistru începând cu 1831 (iar din 5 februarie 1846, și a celui sanitar)¹, a marcat schimbări cardinale de ordin economic și politic atât pentru Principatul Moldovei, care a pierdut cele mai mănoase pământuri, cât și pentru teritoriul dintre Prut și Nistru. Țarismul a întreprins măsuri concrete și efective pentru a reorienta Basarabia de la piețele tradiționale europene spre piața internă rusă, adoptând legi și acordând privilegiile anumitor categorii sociale, de care vor beneficia în special alogeni²: rușii, ucrainenii, bulgarii, găgăuzii, grecii, armenii, evreii, germanii, polonezii etc., în care țarismul își punea mari speranțe.

Pentru o anumită perioadă de timp, până în 1828, țarismul acordă Basarabiei statutul de autonomie, limitată și provizorie, în componența Imperiului Rus. Tot atunci sunt luate măsuri concrete în vederea studierii resurselor economice și umane ale Basarabiei, sunt trimiși funcționari și sunt date dispoziții administrației militare și civile întru a studia frontiera de apus – la Prut și Dunăre – în vederea instituirii unui cordon sanitaro-vamal, ce nu doar ar apăra teritoriul nou-anexat de pătrunderea molimei și ar stopa exodul populației în Moldova de peste Prut, dar care l-ar pregăti, în ce privește instituțiile vamale și de carantină, pentru o administrare economică eficientă și o includere cât mai grabnică și sigură a regiunii în sistemul pieței interne ruse³. Acești funcționari aveau obligația de a studia pe teren specificul administrării teritoriului, instituțiile sociale, fiscale, administrative etc. În același rând, ei urmau să ia cunoștință nu doar de specificul dezvoltării economice, de condițiile în care poate fi desfășurat comerțul, de cererea și oferta pe piața internă rusă și cea basarabeană, dar și să analizeze particularitățile comerțului, formate în baza particularităților deja stabilite în comerțul Moldovei la sfârșitul secolului al XVIII-lea – începutul secolului al XIX-lea, particularități păstrate de țarism pentru o anumită perioadă și în Basarabia din considerente de ordin atât economic, cât și politic. Totodată, erau analizate schimbările care au intervenit în cadrul categoriilor sociale, modalitatea de impozitare a populației moștenită de la Principatul Moldovei, pentru a putea fi operate schimbări în sistemul fiscal conform fiscalității imperiale etc. S-au luat măsuri concrete în vederea evaluării numărului populației și a resurselor de care dispunea provincia nou-anexată, pentru a le putea folosi ulterior în scopul cantonării și asigurării armatei ruse de ocupație cu produse alimentare și furaje în cantonamente și în eventualele confruntări cu Imperiul Otoman etc.

Regiunea este subordonată deplin unui sistem birocratic și legislativ complet străin – celui rusesc. Intervin treptat schimbări în sistemul de proprietate. Stările sociale tradiționale autohtone sunt dispersate prin infiltrarea în rândurile lor a elementului alogen cosmopolit: a rușilor, ucrainenilor, bulgarilor, găgăuzilor, evreilor, armenilor, grecilor, germanilor, elvețienilor etc. Locuitorii sunt supuși unui sistem de dublă exploatare – de către administrația imperială, ce prezenta o instituție străină, greu de conceput pentru mulți autohtoni, și de către persoane fizice, de multe ori provenite nu din rândul boierilor moldoveni, ci din rândul străinilor care au primit, au cumpărat sau au obținut în urma căsătoriilor proprietăți funciare, la care se adaugă tot felul de abuzuri și violențe atât din partea autohtonilor, cât și din partea străinilor, în special a armatei ruse cantonate în provincie. Jurnalistul, prozatorul și publicistul

¹Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). Собр. II, т. XXI, 1846, № 19693, СПб., 1847, с. 215.

²**Alogen** – persoană de o altă etnie decât cea rusească (sau, în cazul Basarabiei, decât cea românească). În secolul al XIX-lea acest termen era o expresie a ideologiei șovine velicoruse: persoane ce reprezentau unul dintre popoarele mici – minoritatea națională din fostul Imperiu Rus. Cu noțiunea de alogeni (*инородцы*) izvoarele din secolul al XIX-lea (1853) din Basarabia îi identifică pe greci, bulgari, germani, polonezi, armeni, țigani, francezi, italieni etc. (Arhiva Națională a Republicii Moldova / ANRM, F. 2, inv. 1, d. 5776, f. 172-172 verso). În izvoarele de arhivă etnicii ruși nu figurează în categoria alogenilor din Basarabia, aceștia fiind considerați națiune titulară.

³ANRM, F. 2, inv. 1, d. 61, f. 52-58 verso; F. 17, inv. 1, d. 5, f. 85-97 verso.

Pavel Crușevanu (1860-1909), bun cunoscător al situației din Basarabia din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, scria în această privință: „[...] și a început un război/o luptă lentă, fără vărsare de sânge, luptă neobservabilă și nesensibilă, dar neîntreruptă de zi cu zi [...] Cuceritorii înaintau lent, pas cu pas, ei începeau cu nimic [...], dar treptat, la toate punctele îi băteau pe basarabeni, alungându-i din cuiburile lor, unde ei s-au născut, au crescut, unde au trăit din generație în generație, unde își alegeau și aranjau fiecare colțișor, fiecare bucățică de pământ [...] Unde nu te uiți, practic în fiecare loc, victorios s-a instalat străinul-cuceritorul [...]”¹. Cuvinte care vor găsi reflectare în procesele demografice care vor avea loc în Basarabia pe parcursul secolului al XIX-lea.

Regimul de dominație țarist a afectat în primul rând boierimea, care, pentru a-și păstra drepturile și privilegiile, a fost nevoită să se strămtoreze, cedând loc alogenilor, să învețe limba rusă, să-și facă studiile în instituțiile de învățământ din Rusia, să accepte funcții în instituțiile ținutale și regionale și, prin aceasta, să participe la promovarea politicii coloniale a Imperiului în regiune, ceea ce, din punct de vedere mental-afectiv, a influențat negativ asupra spiritului național. Procesul respectiv este elucidat de basarabeanul Dumitru C. Moruzi: „Într-o țară unde cuceritorul silea pe frunțașii neamurilor cucerite a sluji pe stat, sub amenințarea de a-și pierde drepturile câștigate din vremuri și deschidea calea cinstei și a măririi tuturor acelora care primeau să slujească pe țar, ori din ce stare socială ar fi ieșit, acolo unde o asemenea întocmire, care ar părea frumoasă și îngăduitoare, nu avea alt scop decât a îndepărta de la locurile lor de obârșie pe toți acei care ar fi putut să aibă vreo înrâurire asupra celor de un neam cu dânsii, iar împrăștiindu-i pe toată întinderea uriașei stăpâniri rusești, să-i aducă cu încetul la uitarea limbii și a moravurilor [...]”². „O mișcare se produse atunci în *dvoreanstva* basarabeană, scrie Moruzi, mișcare spre rusificare, dar adusă și aceea nu de dragoste, ci din interes și râvnă”³. Moruzi încearcă să găsească o explicație acestui proces. El scrie că, pentru a deține funcții în instituțiile provinciei, „trebuia cultură rusească, trebuia să lucrezi cu guvernul în ideile guvernului, la stărpirea limbii și a obiceiurilor strămoșești, la rusificarea neamului tău”⁴. Și aceasta nu din dragostea nobilimii basarabene față de ruși și dominația rusească. Moruzi scrie că dacă nobilii „și-au trimis copiii prin școlile rusești, dacă au lucrat ei înșiși la deznaționalizarea neamului lor, a fost [...] pentru a nu-și pierde prerogativa de nobil, care singură îi putea sustrage pe dânsii de la pedeapsa corporală, iar pe fiii lor de a fi bătuți și ghionțiți de caporalii, sergenții și ofițerii din armata imperială”⁵. Și apoi „cine le garanta că rușii, care-și mutase[ră] hotarele astăzi de la Nistru la Prut, nu le vor muta mâine de la Prut la Siret, iar poimâine pe culmile Carpaților? Cine le garanta că odată ce rusul a putut ajunge la Prut, nu va ajunge și neamțul în hotar cu dânsul? Și-apoi chiar în țară nu venea și câte o bejenie înaintea turcilor?”. „Decât slugă neamțului papistaș ori raiaua păgânului, mai bine robul rusului de o lege cu noi”, nu o dată a auzit Moruzi în copilărie această teorie de o parte și de alta a Prutului⁶.

Și nu doar aceasta. Dumitru C. Moruzi scrie că „dvoreanul basarabean de astăzi face paradă de patriotism rusesc. Când vorbește cu țăranul limba strămoșească, se silește și el a-și da accentul de hohol, cu dragă inimă și-ar schimba și numele, dar nu o poate face deoarece e înscris în cartea de aur. [...] când e strâns cu ușa și nu poate face altfel, convine că e rus *de origine moldovenească*. Dacă cumva mama lui a fost rusoaică și de familie mare, apoi cere autorizație de a mai adăuga și numele ei de familie. Astfel, avem Cneaz-Cantacuzino-Graf-Speranski, Râșcan-Dorojinski etc., etc.”⁷.

În pofida acestui fapt, unii cercetători văd în nobilimea basarabeană „un stâlp al rezistenței și continuității identitare românești în teritoriul ocupat de ruși”⁸.

În această perioadă țarismul a păstrat vechile denumiri ale instituțiilor și ale funcționarilor (*ținut, ispravnic, ocol, ocolaș, adunarea satului, vornic, bătrân* etc.) și atribuțiile acestora. Provincia era împărțită în *ținuturi*. În fruntea ținuturilor se numeau *ispravnici*, care, pe lângă funcțiile de bază,

¹Павел Крушев, *Дойна*. În: Так говорил Бука. Эскизы, рассказы и сказки Буки. Приложение № 30 к газете «Бессарабец», 1 февраля, 1897, 1901 гг., с. 65. Аруд И. Ижболдина, «Живая старина» в произведениях русских литераторов Бессарабии XIX в., Кишинев, 2012, с. 116.

²Dumitru C. Moruzi, *Rușii și românii*. În: Scrieri. Ediție în două volume. Vol. II, Chișinău, 2014, p. 364-365.

³*Ibidem*, p. 444.

⁴*Ibidem*.

⁵*Ibidem*, p. 442.

⁶*Ibidem*.

⁷*Ibidem*, p. 444-445.

⁸Ton C. Popa, *Țărâניה și biserica – piloni ai apărării identității românești în Basarabia*. În: Limba română. Revistă de știință și cultură, nr. 5-6 (203-204), 2012, p. 92.

desemnau în funcții conducătorii unităților teritoriale mai mici. Ținuturile erau împărțite în *ocoale*, ce cuprindeau un anumit număr de *sate*. În fruntea ocoalelor erau aleși *ocolași*. Satele erau administrate de *vornici* și *adunarea satului*.

În această perioadă se observă tentativa de a boicota utilizarea limbii române în instituțiile civile și judiciare din Basarabia, contrar prevederilor legale, tentativă întreprinsă, de cele mai dese ori, de funcționarii isprăvnicilor (de regulă de etnie rusă). Aceștia s-au completat treptat din rândurile rușilor, ucrainenilor etc., care nu cunoșteau și nu doreau să învețe limba populației autohtone. Pe parcurs, inițiativa de a înlătura limba română din instituțiile regionale și ținutale a parvenit chiar din partea funcționarilor Guvernului Regional. Aceasta dovedește o dată în plus că țarismul, deși a acordat pentru o anumită perioadă de timp Basarabiei unele particularități în sistemul administrativ, a dus o politică consecventă de includere a teritoriului nou-anexat în sistemul economic și politic imperial, o parte componentă a căreia era politica de deznaționalizare și rusificare.

Intervin schimbări esențiale și în domeniul bisericii. La 21 august 1813, uzurpând drepturile canonice ale Mitropoliei Moldovei, oficialitățile de la Sankt Petersburg înființează în regiunea anexată Eparhia Chișinăului și Hotinului¹, divizând, în așa fel, Principatul Moldovei nu doar din punct de vedere politic, dar și ecleziastic.

Pentru a-și consolida dominația în Basarabia, țarismul a folosit metodele și practicile deja cunoscute de dezlocuire a națiunii titulare și de purificare etnică, folosite pe larg la periferiile naționale ale Imperiului Rus: schimbarea structurii demografice prin colonizarea pământurilor cu neamuri străine – ruși, ucraineni, bulgari, găgăuzi, germani, greci, armeni, evrei, elvețieni, polonezi etc. și transferarea populației românești în guberniile ruse²; asimilarea – politică ce urmărește contopirea unor comunități etnice, diferite prin origine etnică, limbă, religie etc., în masa populației majoritare, prin măsuri de impunere și de integrare în structurile instituționale ale societății, fiind astfel expresia unei politici de deznaționalizare; deznaționalizarea – rusificare prin învățământ, administrație de stat, politica dispersării populației autohtone; înstrăinarea valorilor spirituale ale neamului și pregătirea unei elite cosmopolite, bazată pe alt sistem de valori decât cel românesc etc.³; anularea autonomiei, limitate și provizorii, a Basarabiei (1828), a legilor și a obiceiului pământului; transformarea Basarabiei într-o gubernie rusă (1873), introducerea legislației ruse și a limbii ruse în administrație, școală și biserică; anularea drepturilor și libertăților naționale și interzicerea utilizării limbii române și a limbilor altor grupuri etnice în toate domeniile vieții sociale, politice și spirituale; denaturarea numelor de familie, de localități, de străzi, prin lipsirea românilor basarabeni de propriile valori spirituale și impunerea valorilor spirituale ruse⁴.

La începutul secolului al XIX-lea, Rusia, pentru prima oară în istoria cuceririlor teritoriale pe direcția sud-vestică, anexează o regiune ce nu-i aparținea și la care nu avea niciun drept, cu populație nerusă. Pentru a justifica acest act ilegal și abuziv, istoriografia rusă a expus diferite „concepții” și „teorii”. Aceste „concepții” și „teorii”, preluate ulterior de istoriografia sovietică moldovenească, privind intenția nobilă de „eliberare a populației ortodoxe de sub jugul odios otoman” sunt false și vulnerabile și nu rezistă niciunei critici în cazul românilor basarabeni, întrucât acestora nu le-a fost acordată libertatea promisă, iar populația s-a pomenit sub o altă dominație politică, exercitată de o putere de aceeași credință creștin-ortodoxă. Pentru justificarea acestui rapt teritorial, istoriografia rusă și cea sovietică au căutat să prezinte argumente, cât de cât plauzibile, care pe parcurs s-au dovedit a fi adevărate falsuri. Din multitudinea de „concepții” și „teorii” inventate de istoricii ruși, cel mai „exotic” pare a fi cel expus de istoricul P. Batiuşkov, care afirma: „[...] Moldova de la Est de Prut, teritoriu care altădată a fost unul rusesc, ulterior încorporat de către Valahia și Moldova și cucerită de la acestea de către turci, în cele din urmă a revenit iarăși Rusiei și, chiar dacă a conservat puțină populație rusească, în schimb, în timpul numeroaselor războaie pentru aceste teritorii, ele au fost, la modul direct, stropite cu sângele celor mai buni fii ai Rusiei și, în felul acesta, sunt pregătite pentru încetățenirea rusească și pentru instruirea

¹ПСЗРИ. Собр. I, т. XXXII, 1813, СПб., 1830, № 25441 „а”, с. 613-619.

²În perioada războiului ruso-turc din 1806-1812 administrația imperială rusă intenționa să strămute o parte din populația Principatelor Române în Rusia și s-o impună să primească cetățenia rusă (AIMSR, F. 14209, inv. 5/165, d. 19, cert. 57 / Дело о приготовлении к переселению в Россию жителей Молдавии, Валахии и Бессарабии и ко вступлению в русское подданство с 15 октября 1807 г., f. 2-3 verso, 4, 5-7 verso, 8, 10, 13-13 verso, 14, 14, 17-18 verso, 19-19 verso, 20).

³Valentin Tomuleț, *Influența regimului de dominație țarist asupra genezei și evoluției burgheziei comerciale din Basarabia (1812-1868)*. În: In memoriam professoris Mihail Muntean. Studii de istorie modernă, Chișinău, 2003, p. 157-158.

⁴*Dicționar de Istoria Românilor*, Chișinău, 2005, p. 245.

rusească¹. În realitate, rușii nu sunt atestați în Basarabia decât episodic nici chiar de primul recensământ al populației din anul 1817 (chiar și în ținutul Hotin, care a fost afectat cel mai mult de acest flagel).

Dezmembrarea Principatului Moldovei prin amputarea ținuturilor sale de la est de Prut a constituit o mare pierdere. În urma anexării teritoriilor dintre Prut și Nistru s-a diminuat în mod esențial potențialul economic al Principatului, întrucât teritoriile înstrăinate alcătuiau grâнарul țării. În această ordine de idei, în textul unei anafore publicate de Teodor Codresco, întocmai de pe copia autentică, aflată într-un registru vechi, de pe timpul domniei lui Scarlat Callimachi-Vodă (1812-1819), se menționa: „[...] iar întru acest chip, toată partea aceea socotindu-să până în Prut, poate fi mai mult decât jumătate de țară, într-un cuvânt tot câmpul și inima țării. Vorbind însă numai pentru cele ce s-au deslipit din trupul Moldaviei, să se știe că întâiu pentru zahere², când se da din pământul acesta, una sută mii stambol-chile³ grâu arnăut și una sută mii stambol-chile grâu cârnău, pentru tertipurile Constantinopolului, se scotea din ținuturile cele deslippede acum până în Prut, 120000 – stambol-chile, și numai 80000 din ținuturile acele care au mai rămas în stăpânirea întrupărei de astăzi a Moldovii. Fiindcă n-au ramas alte ținuturi cu plugari, decât numai ținutul Galațului, care este Covurlui, și al doile Fălciu, iar apoi o parte din ținuturile Tecuciului, Tutova și Putna, câte un ocol sau câteva sate. Drept aceea, la o înbelșugare de abie se poate scoate, din aceste două-trei ținuturi mici, un unchiu de zahere, grâu cârnău și arnăut; iar întru neînbelșugare, este îndoială de se vor pute îndestula și însuși orașul Iașii și celelalte. Pentru că și câmpul, și plugarii s-au deslippede, și partea rămasă, care este Suceava, Neamț, Roman, Bacău, Vaslui, Cărligătura, Botoșanii, Hârlăul, Dorohoi și Herța, bez cele ce s-au zis mai sus, aceste ținuturi de mult abia pentru hrana lor sămăna popușoi sau altfelui de pâine proastă, iar nu grâu și orz, care este pentru îndestularea cabanului împărătesc⁴.”

Nici Basarabia anexată nu a prosperat sub aspect economic pe durata celor 106 ani de ocupație rusă, ea fiind una dintre cele mai sărace regiuni (gubernii) din Imperiu, cu o infrastructură economică inferioară față de guberniile limitrofe. Cea mai gravă consecință a actului de la 1812 a constituit-o însă înstrăinarea, pentru o perioadă îndelungată, a românilor basarabeni de neamul românesc, cu toate consecințele dezastruoase, cea mai dureroasă fiind conservarea unei stări de subdezvoltare a populației majoritare ca urmare a lipsei desăvârșite a instruirii în limba maternă⁵.

La momentul anexării, populația nici n-a reușit să conștientizeze că teritoriul dat a fost anexat de un alt stat, pentru că, în viziunea ei, nu puteau „creștinii să ocupe pe alți creștini”, iar staționarea armatei ruse în regiune părea deja o normalitate după atâtea războaie ruso-austro-turce. În realitate, tratatul semnat la București între cele două imperii nu se mai putea desface și Prutul avea să rămână „râul blestemat și despărțitor de neam”. În zadar, locuitorii acestui spațiu și-au căutat consolarea în afinitatea ortodoxă, mărinimia („sufletul larg”) și spiritualitatea rusă, propagate în comunicatele oficiale, care s-au dovedit a fi niște minciuni, căci, așa cum susținea A. Besançon, „tehnica minciunii e la fel de veche ca Rusia⁶”. Astfel, spațiul tradițional al românilor dintre Prut și Nistru devenea marcat de prezențe și experiențe noi, iar limitele spațiilor geografice imaginate erau fracturate de regimul de dominație țarist instaurat, de numeroasele războaie ruso-turce desfășurate pe parcursul secolului al XIX-lea. Dar peste puțin timp situația se schimbă. Oamenii simpli – țărani, târgoveți, orășeni – au început să înțeleagă că au fost rupți din trupul țării-mame.

¹П.Н. Батюшков, *Бессарабия. Историческое описание*, СПб., 1892, с. 134.

²*Zaherea* – ansamblul mijloacelor de aprovizionare necesare unei oștiri otomane în campanie. Pentru campaniile turcilor în vestul și estul Europei, *zaherea* era îndeobște furnizată de Țările Române și consta în cereale (mai ales orz și grâu), făină, unt și vite de tăiere (cu excepția porcilor, a căror carne este proscrisă de Coran). Derivând din obligațiile militare și economice asumate de Țările Române în cadrul suzeranității otomane, *zaherea* constituia sfera de aplicare a cvasimonopolului otoman în domeniul economic, întrucât produsele alimentare și cheresteaua acestor țări trebuiau livrate, la prețuri fixe și inferioare celor reale, administrației, armatelor otomane sau garnizoanelor cetăților din serhaturi (*Instituții feudale din Țările Române. Dicționar*, Coordonatori Ovid Sachelarie și Nicolae Stoicescu, București, 1988, p. 517).

³*Stambol* – monedă de aur (galben, ducat) emisă la Istanbul, care a circulat în cele trei țări românești, din secolul al XVIII-lea până în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cu o valoare relativ stabilă de 8 lei (piaștri) (*Instituții feudale din Țările Române. Dicționar*, p. 452).

⁴*Uricariul cuprinzător de: hrisoave, anafore, tratate și alte acte de ale Moldo-Valahiei, de la suta XIV până și din acea a XIX*. Sub redacțiunea lui Teodor Codresco. Partea a patra, Iașii. Tipografia Buciumului român, 1857, p. 346-347.

⁵Ion Varta, *Tentative de justificare a anexării Basarabiei la Imperiul Rus în 1812 și consecințele acestui act nefast*, postat 17 martie 2012, <http://www.timpul.md/articol/tentative-de-justificare-a-anexarii-basarabiei-la-imperiul-rus-in-1812--si-consecintele-acestui-act-nefast-32277.html>.

⁶Alain Besançon, *Sfânta Rusie*, traducere din franceză Vlad Russo, București, 2013, p. 13.

Cronicarul Manolachi Drăghici (1801-1887), în lucrarea dedicată istoriei Moldovei timp de 500 de ani, redă sugestiv momentul dramatic al rășluirii vechiului teritoriu românesc. „Ceasurile acelea, scrie Drăghici, au fost de plângeri, un timp neuitat, pentru că poporul cu cârdul, ca turmele de oi, încinsese toată marginea Prutului de la un capăt la altul, mergând și revenind de prin sate și de prin târguri săptămâni încheiate, cu luare de ziuă bună de la părinți, de la frați și de la rudeni, cu care crescuse și viețuise dimpreună până în vremea aceea când se despărțeau unii de alții pentru totdeauna”¹.

Prin urmare, poziția periferică a Basarabiei în sistemul economic și politic al Imperiului Rus a determinat în mare parte atitudinea vădit discriminatorie față de această provincie a autorităților centrale, care au limitat drepturile și posibilitățile autohtonilor, în fond ale moldovenilor. Ca rezultat, lipsa de unitate statală și independență națională, dominația politică și exploatarea economică, crearea unor stări sociale cosmopolite² de către Imperiul Rus au influențat direct acest proces. Țarismul a promovat în Basarabia o politică de rusificare și deznaționalizare prin impunerea valorilor naționale și spirituale ruse, străine, în detrimentul celor autohtone.

PRIMELE MANIFESTĂRI DE INSTITUȚIONALIZARE A NOBILIMII BASARABENE

Sergiu BOȚOLIN,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract. *The existence of a Bessarabian nobility can be confirmed by its official meetings during the first years of domination of the Russian Empire in Bessarabia. The first public assembly of the Bessarabian nobility can be considered the one of June 22, 1814 from Chisinau. Its purpose was to delegate representatives of the local nobility to St. Petersburg. Paying homage to the Emperor by the elites of the newly annexed territories was a practice commonly used in the Russian Empire during the 18th and 19th centuries. Despite the reports regarding the successful conclusion of the visit, the problems encountered in organizing it have lasted for almost a decade. Numerous nobility complaints about the misappropriation and mistaken collection of the money needed for the visit are present in the Fund No 88 of the National Archives.*

Keywords: *Bessarabia; Russian Empire; nobility; periphery.*

Aspectul social al procesului de încorporare a noilor teritorii în cadrul imperiului evidențiază importanța dialogului între elitele locale și Curte. Transformarea elitei basarabene în subiect imperial și integrarea acesteia în cadrul structurilor sociale ale imperiului țin de primele manifestări corporatiste ale acesteia, întreprinse după 1812. Or, nobilimea (dvorenimea) basarabeană este un produs al unui context inedit pentru acest teritoriu, și anume cel al Imperiului Rus.

Existența unei stări nobiliare basarabene poate fi confirmată de convocarea unor întruniri pe parcursul primilor ani de dominație a Imperiului Rus în spațiul Pruto-nistean. Prima adunare publică a nobilimii basarabene poate fi considerată cea din 22 iunie 1814 de la Chișinău. Scopul acesteia fiind de a delega reprezentanți ai nobilimii locale la Sankt-Petersburg³. Omagiul adus împăratului de către elitele teritoriilor recent anexate reprezenta un procedeu frecvent utilizat în Imperiul Rus pe parcursul secolelor al XVIII-lea și al XIX-lea, motivul formal, declarat de Curte, al unor asemenea audiențe, consta în explicarea în fața noilor supuși a politicilor duse de Centru⁴. Prin astfel de audiențe festive au trecut anterior și elitele livoniene, estoniene, finlandeze, georgiene, tătare, poloneze și altele⁵. Or, condiția *sine-qua-non* de acceptare în calitate de subiect imperial, și prin urmare recunoașterea dreptului de proprietate,

¹Manolache Drăghici, *Istoria Moldovei pe timp de 500 de ani. Până în zilele noastre*, Iași, 1857, p. 94.

²Scriitorul și publicistul Dumitru C. Moruzi scrie că *cosmopolitismul* îl aduce pe om să se lepede de credință, de neam și de limbă, îi răpește odoarele sale cele mai duioase, comorile speranței și mângâierii, moravurile și vatra, locul de naștere și mormintele scumpe, duioșia limbii și mândria neamului (Dumitru C. Moruzi, *Rușii și românii*. În: Scrieri. Ediție în două volume. Vol. II, Chișinău, 2014, p. 375).

³А. Крупенски, *Полный список лиц избранных Бессарабским дворянством на областные, губернские и уездные должности со времен присоединения Бессарабии к Российской империи по 1912. С историческим введением*, СПб, 1912, p. 9

⁴В. Морозан, *Бессарабия и ее дворянство в XIX– начале XX в.: в 2 т./ Морозан Владимир. – Т.1. – СПб. : ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2018, p. 19*

⁵В. Морозан, *Бессарабия и ее дворянство в XIX– начале XX в.: в 2 т./ Морозан Владимир. – Т.1. – СПб. : ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2018, p. 19*

era anume exprimarea loialității față de Centru, fapt prevăzut și în Tratatul de Pace de la București din 16 mai 1812¹. Mai mult ca atât, ceremonia în sine, conta extrem de mult și pentru Curte. Împăratului Alexandru I, recent întors de la Viena, i se recunoștea calitatea de salvator și de făuritor al păcii în Europa.

Cei 52 de participanți ai adunării din 22 iunie 1814, prezidată, nu întâmplător de mitropolitul Gavril Bănulescu Bodoni - persoană de încredere a autorităților centrale și un intermediar eficient al dialogului dintre nobilime și funcționarii ruși de la Chișinău, au decis delegarea a trei reprezentanți la Sankt-Petersburg, și anume: spătarul D. Bucșăneanu, I.M. Sturdza și banul D.C. Râșcan, toți cu o anumită experiență în administrarea Principatului Moldova².

Convocarea unui număr redus al nobililor basarabeni este explicată în demersul lui I. M. Hartingh către ministrul poliției S.K. Veazmitinov, prin inexistența la acea vreme, a unei structuri nobiliare basarabene. Astfel, I. M. Hartingh a fost nevoit să-i convoace doar pe acei nobili care se aflau la acel moment în orașul Chișinău³.

Delegarea reprezentanților elitei locale la Curte reprezintă un element esențial al procesului de acordare a drepturilor de autonomie, or, anume în cadrul unor astfel de ceremonii era declarată voința monarhului, fiind în același timp o ocazie bună de expunere a solicitărilor din partea elitei locale⁴. De menționat, că vizita se desfășura și în contextul escaladării conflictului între Hartingh și nobilimea locală, ultima sperând să găsească la Curte suport în această dispută. Probabil doleanțele nobilimii basarabene s-au făcut auzite, or, la scurt timp la Chișinău este trimis Pavel Svinin pentru a proba argumentele invocate de elita locală, în ciuda eforturilor lui Hartingh de a convinge autoritățile centrale cu privire la incapacitatea de administrare a Basarabiei în baza legilor locale și cu implicarea nobilimii băștinașe.

În pofida relațiilor cu privire la încheierea cu succes a vizitei celor trei nobili basarabeni, pe care le găsim în adresa ministrului poliției S.K. Veazmitinov către Gavriil Bănulescu Bodoni⁵, cât și a solicitărilor repetate din partea nobilimii locale de a apărea în fața Împăratului⁶, problemele apărute în contextul organizării acestei prime vizite au persistat încă aproape un deceniu. Numeroase plângeri ale nobililor cu privire la repartizarea și colectarea greșită a sumelor de bani necesare efectuării vizitei se găsesc astăzi în Fondul 88 al Arhivei Naționale.

În condițiile lipsei unor mijloace publice de finanțare, ținând cont de faptul că, provincia se afla în stadiul incipient de organizare politico-administrativă, nobilimea basarabeană a căutat soluții pentru identificarea celor 5 mii de *galbeni olandezi* necesari pentru organizarea vizitei la Sankt-Petersburg cât și pentru procurarea celor 150 de cai pentru a fi donați armatei imperiale. Suma trebuia distribuită proporțional printre nobili și cler conform veniturilor anuale obținute de fiecare domeniu în parte. Ținând cont de faptul că, colectarea unei astfel de sume ar fi durat prea mult timp, nobilii au decis creditarea acțiunii de către patru nobili, și anume : Ioan Bașota, Gheorghe Donici, Pavel Macaresco și Alexandru Panait⁷. Dar și pentru aceștia suma reprezenta o povară financiară considerabilă, astfel, solicitarea societății nobiliare i-a pus în fața situației de a împrumuta sub proprie răspundere, suma de 3 500 *galbeni olandezi*, desigur cu perceperea la scadență și a unei dobânzi de 1,5 % lunar. Restul, aproximativ 1 500 de *galbeni olandezi*, veneau sub forma celor 75 de cai oferiți sub formă de împrumut de nobilul Gheorghe Donici⁸. Bani erau împrumutați sub proprie răspundere deoarece, o atare adunare a nobilimii, ca cea convocată de guvernatorul Hartingh în data de 22 iunie 1814, încă nu dispunea de legitimitate în calitate organ de reprezentare colectivă, fiind o soluție ad-hoc de soluționare a unei cereri a autorităților centrale⁹.

¹ Basarabia în colecția completă a legilor Imperiului Rus. Volumul 1. Documente extrase din Colecția 1 (1649 - 1825), ed. Cartdidact 2017, p. 511-518

² А. Крупенски, *Полный список лиц избранных Бессарабским дворянством на областные, губернские и уездные должности со времен присоединения Бессарабии к Российской империи по 1912. С историческим введением*, СПб, 1912, p. 9.

³ D. Poștarencu, *Introducerea instituției nobiliare în Basarabia*// Nobilimea basarabeană în epoca Reformelor din Imperiul Rus. Chișinău, 2013, p. 65

⁴ В. Морозан, *Бессарабия и ее дворянство в XIX– начале XX в.*: в 2 т./ Морозан Владимир. – Т.1. – СПб. : ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2018, p. 20

⁵ А. Крупенски, *Полный список лиц избранных Бессарабским дворянством на областные, губернские и уездные должности со времен присоединения Бессарабии к Российской империи по 1912. С историческим введением*, СПб, 1912, p. 9-10.

⁶ В. Морозан, *Бессарабия и ее дворянство в XIX– начале XX в.*: в 2 т./ Морозан Владимир. – Т.1. – СПб. : ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2018, p. 20

⁷ Arhiva Națională a Republicii Moldova (în continuare ANRM), F. 88, inv.1, d. 12, f. 137.

⁸ ANRM, F. 88, inv.1, d. 12, f. 137.

⁹ В. Морозан, *Бессарабия и ее дворянство в XIX– начале XX в.*: в 2 т./ Морозан Владимир. – Т.1. – СПб. : ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2018, p. 142

În condițiile în care, nici către anul 1824 banii nu au fost restituiți nobililor, cei patru sus-menționați au fost supuși procedurii de executare, fiind nevoiți să-și gajeze proprietăți pentru obținerea unor noi împrumuturi, sau să-și vândă o parte din bunuri, în special animale, la preț derizoriu, totul pentru a-și stinge datoriile față de creditorii¹.

Numeroasele plângeri depuse de cei patru vizați au ajuns până la Curte. În 1824, Împăratul solicită guvernatorului general M.S. Voronțov să urgenteze soluționarea cazului și să calmeze spiritele din cadrul societății nobiliare basarabene². În răspuns, M.S. Voronțov declara că, la moment, era dificil să soluționeze problema atâta timp cât nu erau de găsit rapoartele prin care se urmărea colectarea banilor și nici nu se cunoaștea unde sunt o parte din banii despre care se știe că au fost colectați³.

Ulterior, neînțelegerile în cadrul nobilimii locale au recidivat într-un conflict deschis la primele alegeri nobiliare din 1818. Cu toate acestea, în pofida lipsei, către anul 1814, a unei Cărți Genealogice dar și a problemelor majore apărute în demersurile nobilimii de a organiza ceva în nume comun, putem constata faptul că, instituția nobiliară din Basarabia se prefigura, iar drept confirmare a acestui fapt servește însăși acceptul Împăratului de a primi delegația nobililor basarabeni la 27 iunie a aceluiași an. Totodată, materialele de arhivă arată că, nici nobilimea locală nu reprezenta o structură monolit în intenții și fapte, iar organizarea vizitei la Sankt-Petersburg a demonstrat pe deplin acest fapt.

Bibliografie:

1. Arhiva Națională a Republicii Moldova, F. 88, inv.1, d. 12.
2. Basarabia în colecția completă a legilor Imperiului Rus. Volumul 1. Documente extrase din Colecția 1 (1649 - 1825), ed. Cartdidact 2017.
3. Bezviconi Gheorghe, Semimileniul Chișinăului, Chișinău, MUSEUM 1996.
4. Poștarencu Dinu, Introducerea Instituției Nobiliare în Basarabia // Nobilimea Basarabeană în Epoca Reformelor din Imperiul Rus (memoriei lui Alexandru Matei Cotruță), Chișinău 2013.
5. Крупенски А.Н., Полный список лиц избранных Бессарабским дворянством на областные, губернские и уездные должности со времен присоединения Бессарабии к Российской империи по 1912. С историческим введением, СПб, 1912.
6. Кушко Андрей, Таки Виктор, (при участии Грома О.), *Бессарабия в составе Российской империи (1812-1917)*, серия Historia Rossica / Окраины Российской империи, Новое литературное обозрение, М., 2012.
7. Морозан Владимир, Бессарабия и ее дворянство в – начале в.: в 2 т./ Морозан Владимир. – Т.1. – СПб. : ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2018.
8. Морозан Владимир, Организация Дворянского Общества в Бессарабской Области в 1812-1823 гг.
9. Трубецкой Б.А., Пушкин в Молдавии: Монографическое исследование, Literatura artistică, Chișinău 1990.

«ЭКОНОМИЗМ», КАК ПУТЬ ЕВРОПЕИЗАЦИИ РАБОЧЕГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ В 1880-1890-Х ГГ.

Olga KUZNEȚOVA,

Institutul de Istorie. Universitatea de Stat din Sankt Petersburg

Adnotare. La sfârșitul sec. XIX – înc. sec. XX în Rusia Țaristă se va răspândi curentul social-democrat. Acest curent a și un subcurent „economismul”. Fiind inspirat din occidentalizarea economiei rusești prin intermediul așa numitului proces de bernșteinism. Unul din factorii esențiali ai economismului a fost lupta economiei împotriva politicului.

Cuvinte cheie: economism, social-democrație, reforma, radicalism

Annotation. At the end of the sec. XIX - Incl. sec. XX in Russia Tsarist will spread the social-

¹ ANRM, F. 88, inv.1, d. 12, f.10 v, 137.

² ANRM, F. 88, inv.1, d. 12, f. 82.

³ ANRM, F 88, inv.1, d. 12, f. 164.

democratic trend. This trend has also been a sub-"economism". Being inspired by the Westernization of the Russian economy through the so-called breeding process. One of the key factors of economics was the struggle of the economy against politics.

Key words: *economics, social democracy, reform, radicalism*

Становление русской социал-демократии в конце XIX-начале XX вв. поставило новые проблемы и вызвало споры, как в течении социал-демократической мысли, так и в развитии рабочего движения. Вместе с тем, период 1880-1890-х гг. изучен слабо, что связано с деятельностью русских революционеров и общественных деятелей в основном за границей, где многие из них занимали выжидательную позицию и вели поиск путей практической работы применительно к России.

В настоящей работе предпринята попытка анализа такого направления в социал-демократии, как экономизм С.Н. Прокоповича и Е.Д. Кусковой, а также их попытки «европеизации» русского рабочего движения. Заметим, что в советской историографии традиционно экономизм рассматривался, как одно из первых проявлений оппортунизма в российской социал-демократии и его разновидность бернштейнианство. С другой стороны, успех экономизма объяснялся тем, что он «на один исторический момент перенял руководство (социал-демократией), когда оно выпало из рук Плеханова и не перешло к Ленину, очутившемуся в ссылке». ¹

Одним из основных положений «экономизма» признавался приоритет экономической борьбы над политической. Эта идея впервые появилась в таком документе как «*Credo*» (1899)², автором которого считается Е.Д. Кускова и именно этот документ провозглашался началом экономизма в России.³ Несомненно, он был основан на изучении опыта рабочего движения в Западной Европе, поскольку Кускова и Прокопович в 1899 году вернулись из Бельгии и Швейцарии. Заметим также, что к экономизму в России относят и первые статьи из газет «Рабочая мысль» и «Рабочее дело», в частности, работы Б.Н. Кричевского, А.С. Мартынова, К.М. Тахтарева, В.П. Махновца (В.Акимов).⁴ Но при этом экономизм не был единым течением и каждый из его лидеров стремился стать основателем собственного направления в социал-демократии. Так, С.Н. Прокоповичи Е.Д. Кускова ⁵, занимающие по ряду проблем сходные позиции, подчеркивали необходимость использования сил интеллигенции для развития рабочего движения и распространения марксизма в России. Как известно, В.И. Ленин в августе 1899 г. написал «Протест российских социал-демократов» (против «Credo» и представителей экономизма), а Г.В. Плеханов переиздал «Протест» в сборнике *Vademecum*⁶. Здесь же были опубликованы «Протест 17 соц-демократов» и три письма (от ММ – Е.Д. Кусковой, NN – С.Н. Прокоповича и Г.Г. – Григоровича, одного из основателей Союза русских социал-демократов). «Credo» Кусковой было не принято российской социал-демократией, что привело к организационному разрыву представителей экономизма с известными группами русских социал-демократов и начался поиск своего «альтернативного» пути развития социал-демократии в России. В частности, С.Н. Прокопович становится одним из основоположников кооперативного социализма в России и по праву считается одним из теоретиков рабочей *кооперации*⁷.

Можно с уверенностью утверждать, что «экономисты» внесли в общественное движение России «реформаторский, свободный» дух. В целом, взяв за основу заграничный опыт рабочего движения Прокопович и Кускова разрабатывали теоретические основы для деятельности в среде русского рабочего движения. Так, представляя анализ взглядов западноевропейских социалистов,

¹Астров В.Н. «Экономисты» предтечи меньшевиков: экономизм и рабочее движение в России на пороге XX века. М.1923. С.87

²Текст «Credo» был опубликован Полном собрании сочинений В.И. Ленина.Т.4. М.1959. С.165. где указывалось, что этот документ, названный А.И. Ульяновой-Елизаровой "Кредо" в письме к В.И. Ленину, толковался как программа "экономистов".

³*Vademecum* для ред. рабочего дела. Женева. 1900

⁴Акимов В.П. Материалы для характеристики развития российской социал-демократической рабочей партии. Женева. 1905.

⁵С.Н. Прокопович (1871-1955) – общественный деятель и экономист, министр Временного Правительства, эмигрировавший в 1922г, создатель Экономического кабинета, как центра по изучению России за рубежом. Е.Д. Кускова (1869-1858) общественный деятель, публицист и издатель. Супруга С.Н. Прокоповича

⁶*Vademecum* для ред. рабочего дела. Женева 1900г

⁷Прокопович С.Н. Экономические основы кооперации // Вестник кооперации. 1912.кн.5; «Кооперативное движение в России. Его теория и практика» (1913, 2-е изд.: 1918; в 1913 за эту работу получил в Бернском университете степень доктора философии) и др.

в частности, Вандервельде¹, С.Н. Прокопович и Е.Д. Кускова выдвинули тезис: «не нужно в России идти другим путем, а нужно подготовить революцию буржуазно-демократическую, чтобы автоматически русские рабочие получили те же, что в Европе политические свободы, а пока не получили бороться за экономические улучшения».²

С.Н. Прокопович и Е.Д. Кускова оказывали влияние и на практику рабочего движения, например, выпуском политических брошюр. Одной из них была работа Кусковой «Сон под 1 мая»³, которая вызвала забастовку на Галерном острове в Петербурге.⁴ В брошюре был описан сон русского рабочего о Бельгии и содержался призыв к созданию кооперативов рабочих по образцу бельгийского «Народного дома». Придавая большое значение кооперативу в жизни рабочих, С.Н. Прокопович и Е.Д. Кускова полагали, что кооператив кроме материальной выгоды служит средством объединения и дает возможность создать общую политическую кассу будущей рабочей партии. По их мнению, именно кассы взаимопомощи, создаваемые для экономических целей, будут сами выделять средства для политической борьбы, но им необходима помощь со стороны интеллигенции. Действительно, вопросы рабочей политики, в популярном изложении, добавляли жизненной силы учению экономизма, а решение ближайших экономических задач приближало теорию экономизма к практике борьбы. Вместе с тем, противостояние С.Н. Прокоповича с русскими социал-демократами и попытка обозначить собственное место в общественно-политическом спектре проявились после публикации книг С.Н. Прокоповича «К критике Маркса» и «Рабочее движение на Западе»⁵. Также С.Н. Прокопович хорошо знал русскую действительность по исследованию, проведенному по заказу ИРТО (Императорское Русское Техническое Общество) - Бюджеты Петербургских рабочих.⁶ С.Н. Прокоповичем был подготовлен опросный лист (анкета из 40 вопросов), который был распространен в ряде рабочих организаций в 1908 г, таких как профсоюзы, рабочие общества, школы для рабочих и рабочие потребительские общества (около 6000 анкет). В целом, была проделана огромная работа, одна из первых в России по изучению настоящего положения рабочих. Она дает сведения о составе опрошенных, доходах и расходах русских рабочих, об уровне и особенностях их жизни. Отметим, С.Н. Прокопович провел сравнительный анализ положения немецких рабочих по аналогичным исследованиям Берлинского статистического бюро и пришел к выводу, что средний бюджет рабочего Санкт-Петербурга составлял 300-350 руб. и русский рабочий почти не мог содержать семью и воспитывать детей, в отличие от немецкого. Поэтому для него была очевидна необходимость организации помощи рабочим через кооперативные товарищества. Заметим, что для периода 1890-хх г. именно личное влияние признавалось единственным средством распространения социал-демократии поэтому представители экономизма стремились связаться с русским рабочим движением через сознательных и влиятельных личностей, сгруппированных в рабочие кружки, чтобы оказывать возможное влияние на развитие социал-демократии. Так, в своих работах С.Н. Прокопович настаивал на необходимости влиять на слой продвинутых рабочих, а не на всю широкую рабочую массу, в отличие от «Союза борьбы за Освобождение рабочего класса». Отметим, что начальная стадия экономизма заключалась во многом в экономической агитации, которая связывала революционные организации с рабочим классом, а также в появлении в качестве идеала рабочего движения социализма, в чем была несомненная заслуга интеллигенции. Е. Д. Кускова и С. Н. Прокопович, предлагали путь экономической борьбы только в связи с условиями русской действительности, поскольку считали необходимыми политические преобразования сверху. Центр тяжести действий социал-демократов по С.Н. Прокоповичу должен лежать в сфере интересов рабочего класса и развиваться в условиях русской действительности, поскольку только известная степень зрелости рабочего класса приводит к формированию рабочих организаций.

Обозначая комплекс причин, повлекших за собой успешность и популярность такого учения как экономизм, конечно следует указать промышленный подъем и разнородность русских рабочих в период формирования рабочего класса в России, но рассматривая успехи экономизма

¹ С.Н. Прокопович слушал в Брюсселе курс проф.Вандервельде, а впоследствии в России вышла книга Э. Вандервельде Кооперация нейтральная и кооперация социалистическая. Под.ред. С.Н. Прокоповича. М.,1918

²Освобождение. 1903. №22. 8 мая (21 мая).

³ Кускова Е.Д. «Сон под 1 мая. Сказка-правда» Издание союза русских социал-демократов Женева. 1898.

⁴ Акимов В.П. Указ. Соч. С.47

⁵ Прокопович С.Н К критике Маркса. Рабочее движение на Западе. Опыт критического исследования. СПб.1901

⁶ Бюджеты Петербургских рабочих. Оттиск ИРТО. СПб.1909.

подчеркнем и его близость к практике рабочего движения. Так, экономизм С.Н. Прокоповича и Е.Д. Кусковой в большей степени лежал у истоков либерализма и западной социал-демократии, они были противниками радикализации и занимали умеренную позицию. Заслугой С.Н. Прокоповича и Е.Д. Кусковой можно считать создание нового направления, которое получило кратковременное, но заметное развитие в общественной мысли к. XIX – н. XX в. Именно Е.Д. Кускова и С.Н. Прокопович представляли «новую волну» в развитии российской социал-демократии, перенося западные идеи на русскую почву.

DIVERSITATEA PREOCUPĂRILOR ISTORIOGRAFICE PRIVIND EMIGRAȚIA POPULAȚIEI DIN BASARABIA ÎN CAUCAZ, SIBERIA ȘI EXTREMUL ORIENT (Sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea)

Viorel BOLDUMA, doctorand, USM
lector universitar, Catedra Istorie și Științe Sociale
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

***Summary.** In the article Emigration of the population of Bessarabia in the Caucasus, Siberia and the Far East (the end of the 19th century - the beginning of the 20th century), the historiography on the given theme is analyzed. The issue in question was tangentially and tendentially elucidated in the Russian and Soviet literature, especially in the Moldovan Soviet one. The topic was elucidated tangentially in the literature of the Republic of Moldova.*

Among the most important studies we mention those signed by L. Berg, A. Zasciuk, N. Turceaninov, Ya. Grosul and I. Budak I. Jarcuțchi, V. Scutelnic, V. Tomuleț etc. The historiographic analysis of the problem addressed demonstrates that a whole series of aspects of this subject have remained unclear (the antecedents and consequences of the agrarian reform, the social processes in the Bessarabian village after the reform, population migration inside and outside the gubernia) requiring a special approach, and other aspects of the problem in question have been tendentially researched (peasant disturbances in the years of implementation of the agrarian reform and the post-reform period), under the impact of ideological factors, requiring a review, a critical and objective approach.

***Key words:** emigration, Russian, Soviet, Moldovan, historiography, Caucasus, Siberia and the Far East, Bessarabia, Republic of Moldova, population, peasants.*

Interesul pentru istoria Basarabiei, în general, cât și pentru problemele majore ce țin de politica social-economică a țarismului, a fost pe ordinea de zi din momentul anexării provinciei la Rusia în 1812.

Probleme legate de cauzele, contextul și consecințele emigrației populației din Basarabia în Caucaz, Siberia și Extremul Orient au o tangență directă de înțelegerea subiectelor legate de aplicarea în Basarabia a reformei agrare din 1868 și efectele ei. În acest context, vom analiza principalele lucrări în care direct sau indirect este analizată tema în cauză.

Subiectele legate de *Emigrația populației din Basarabia în Caucaz, Siberia și Extremul Orient* în perioada de timp cercetată a fost elucidată tangențial și tendențios în literatura de specialitate rusă și sovietică, îndeosebi în cea din Republica Moldova.

Astfel, reieșind din gradul de cercetare a temei și ținându-se cont de principiul cronologic, istoriografia poate fi clasificată convențional în: *istoriografia rusă din epoca modernă, istoriografia sovietică și istoriografia română modernă și contemporană.*

Deși investigațiile aveau un caracter sumar, *istoriografia rusă* din perioada menționată *supra* a adus un aport important în abordarea aspectelor sociale ale istoriei provinciei dintre Prut și Nistru. Pe lângă această atitudine simțitor influențată de politica promovată de țarism în Basarabia, lucrările autorilor ruși din epoca modernă conțin o serie de detalii din viața social-economică a Basarabiei, deși autorii n-au utilizat volumul mare de documente depozitate în diferite fonduri de arhivă.

Unele procese de ordin social-economic din satul basarabean, cu referire la perioada cercetată, sunt prezente în descrierile Basarabiei efectuate de către funcționarii ruși, printre care pot fi nominalizați ofițerii Cartierului General al armatei ruse, specialiști-statisticieni, topografi, etc.

Din istoriografia epocii moderne ce vizează cercetarea social-economică a Basarabiei e de remarcat cercetătorii P. Batiuşkov¹, P.Kruşevan², N.V. Laşkov³ etc.

Un interes deosebit prezintă lucrările funcţionarilor ruşi care au activat în diferite instituţii ale Basarabiei – F.Wighel⁴ şi S.Urusov⁵. Acestea conţin informaţii valoroase despre categoriile sociale din Basarabia. De un mare ajutor sunt datele statistice cu referire la diferite categorii de ţărani, în ajunul reformei agrare din Basarabia, colectate şi sistematizate de către A.Zaşiuc⁶. Dar şi aceste lucrări poartă un caracter descriptiv şi nu răspund la multiplele întrebări legate de cauzele emigraţiei populaţiei din Basarabia.

Un alt reprezentant al istoriografiei ruse de la finele secolului al XIX-lea V.Voronţov⁷, aprecia pozitiv transformările generate de reforma agrară din 1868, menţionând că aceasta a avut repercusiuni benefice asupra ţărănimii din două considerente: **1)** în urma acordării unor terenuri arabile celor care nu deţineau în general de proprietăţi funciare a crescut numărul ţăranilor împrumătăriţi cu 20%; **2)** s-a mărit suprafaţa loturilor aflate în proprietatea ţăranilor. Autorul a elogiat politica ţaristă fără a analiza în profunzime situaţia socială anevoioasă a ţăranilor basarabeni după înfăptuirea reformei agrare, politica agrară promovată de ţarism în satele basarabene şi principalul nu a pus în discuţie probleme emigraţiei populaţiei din Basarabia⁸.

O imagine mai amplă asupra localităţilor Basarabiei în anii '70 ai secolului al XIX-lea este prezentată în lucrarea statisticianului rus A. Egunov⁹.

O contribuţie substanţială în elucidarea problemei emigrărilor masive de populaţie rurală din Basarabia la finele secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea o aduce istoricul rus N.Turceaninov¹⁰. Autorul elucidează problema strămutărilor de populaţie din Basarabia şi din alte gubernii ale Rusiei Europene în Siberia şi Extremul Orient stabilind că în perioada anilor 1896-1914 din Basarabia au emigrat în aceste regiuni circa 65000 de persoane. În acelaşi timp avea loc mişcarea inversă – întoarcerea ţăranilor basarabeni în patrie – cauzată de următorii factori: **a)** insuficienţa de terenuri arabile în regiunile menţionate *supra*; **b)** lipsa de mijloace suficiente pentru întemeierea unei noi gospodării la locul nou de trai; **c)** clima aspră în noul loc de trai etc.¹¹

Reforma agrară din Basarabia a fost şi în vizorul cercetătorului A.Ştanghe¹². Acesta a remarcat doar părţile pozitive ale reformei, încercând să demonstreze că aceasta a îmbunătăţit starea economică a ţărănimii, fără a pătrunde mai profund în esenţa reformei.

O contribuţie importantă în elucidarea problemei studiate au avut-o lucrarea semnată de L.S. Berg¹³, în care sunt abordate aspecte ca: proprietatea funciară a statului, mănăstirilor închinată, a moşierilor şi ţăranilor din Basarabia la 1905.

Astfel se prezintă primele încercări, sumare, uneori lacunare, de abordare a subiectului *Emigraţia populaţiei din Basarabia în Caucaz, Siberia şi Extremul Orient (sfârşitul secolului al XIX-lea – începutul secolului XX)*. Istoricii din perioada ţaristă au acordat puţină atenţie acestei probleme, cu toate că ea prezintă o importanţă primordială pentru istoria social-economică a provinciei în epoca modernă.

O interpretare diferită de cea a istoricilor din perioada ţaristă, influenţată în mare măsură de ideologia marxist-leninistă, este prezentă în lucrările cercetătorilor din fosta URSS.

Istoriografia sovietică moldovenească a avut în calitate de obiect de studiu, afară de alte subiecte, pe cel al ţărănimii basarabene. Perioada anilor 1868-1905 a fost în vizorul istoricilor din RSS

¹ П.Н. Батиушков, *Бессарабия. Историческое описание*. Санкт Петербург (СПб), 1892, с. 15-161.

² П.Крушеван, *Бессарабия. Географический, исторический, статистический, экономический, этнографический, литературный и справочник.*, Москва, 1903, с. 41-71.

³ Н.В. Лашков, *Бессарабия – к столетию присоединения к России. 1812-1912 гг. Географический и историко-статистический обзор состояния края*, Кишинев, 1912, с. 2-63.

⁴ Ф.Вигель, *Замечания на нынешнее состояние Бессарабии.*, Москва, 1892, с. 1-9; 80-99.

⁵ С.Урусов, *Очерки прошлого. Т. I. Записки губернатора*, Кишинев, 1907.

⁶ А.Зашук, *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального Штаба. Бессарабская область*, СПб, 1862, часть I, р. 181.

⁷ В.Воронцов, *Хозяйство бессарабских царан*. În: Труды императорского вольного экономического общества, СПб., 1877, с. 132-156.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Записки Бессарабского областного статистического комитета*, Под редакцией А.Н. Егунова, т. I-III, Кишинев, 1864-1869.

¹⁰ Н.Турчанинов, *Итоги переселенческого движения за время с 1896 по 1909 год*, СПб, 1910, с. 10-11.

¹¹ *Ibidem*, p.11.

¹² А.Э. Штанге, *Историческая записка о крестьянской реформе в Бессарабской губернии*, Chişinău, 1911, с. 40-49.

¹³ Л.С. Берг, *Бессарабия. Страна – Люди – Хозяйство*, Петроград, 1918; Chişinău, 1993, с. 80-218.

Moldovenească. Problema reformei agrare din 1868 și a evoluțiilor sociale din satul basarabean a fost abordată de pe poziția luptei de clasă și a teoriei marxist-leniniste.

Cercetătorii din RSS Moldovenească Ya.Grosul și I.Budak¹ au avut o preocupare specială și constantă pentru problemele de ordin social-economic din Basarabia în secolul al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea. Ei au cercetat unele aspecte ale temei abordate în prezenta lucrare, în special: reforma agrară din anii '60-'70 ai secolului al XIX-lea, evoluția economică a provinciei în perioada de după reformă, tangențial – unele procese sociale de la finele secolului. Rezultatul cercetărilor a fost expus într-un șir de monografii și articole². În baza materialului de arhivă și colecțiilor de statistică, ei au încercat să determine în ce măsură procesele social-economice din Basarabia au influențat starea socială a anumitor categorii de populație din provincie, având perfectă dreptate când menționează că reformele din anii '60-'70 ai secolului al XIX-lea au avut repercusiuni importante asupra structurii sociale a populației rurale a Basarabiei.

Un studiu important consacrat populației Basarabiei și Transnistriei în secolului al XIX-lea a fost elaborat de etnologul și istoricul V.Zelenciuk³. Autorul a elucidat, în baza izvoarelor arhivistice și materialului statistic, dinamica populației din aceste regiuni, a cercetat astfel de procese demografice importante ca: mortalitatea și natalitatea, factorii care au determinat creșterea sau micșorarea numărului populației, componența etnică și socială a populației Basarabiei și Transnistriei pe parcursul secolului al XIX-lea. Cercetătorul a acordat un loc aparte procesului migrator, stabilind că au existat două forme de migrațiuni: *internă* – în interiorul provinciei și *externă* – din Basarabia în alte regiuni și gubernii ale Imperiului rus, și invers – din alte gubernii ale imperiului în Basarabia. Cu toate acestea autorul nu a indicat cauzele și consecințele acestui proces, principalele categorii sociale din mediul rural basarabean predispușe spre emigrare, esența politicii de colonizare întreprinsă de autoritățile țariste care consta în încurajarea exodului populației basarabene prin legislația migraționistă adoptată de guvernul rus și facilități promise de către autoritățile imperiale migratorilor basarabeni și atragerea, în același timp, a unui flux de etnie străine în teritoriul dintre Prut și Nistru.⁴

În anul 1980 este editată lucrarea lui D.Șemeakov⁵, consacrată istoriei Basarabiei la începutul secolului al XX-lea. Cu toate că problemele abordate de cercetător – proprietatea funciară, reforma lui Stolâpin și consecințele acesteia asupra Basarabiei, starea economico-socială a țăranilor, fluctuațiile de populație în provincie etc. – se referă, cu preponderență, la începutul secolului al XX-lea, fiind abordate tendențios, de pe pozițiile teoriei marxiste, putem depista unele informații prețioase (mai ales de ordin statistic), referitoare la problema proprietății funciare, emigrării populației basarabene, nivelului asigurării țăranilor cu inventar agricol și forță de tracțiune în ultima treime a secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea⁶.

Cercetările semnate de istoricii menționați *supra* au fost adunate și sintetizate, în 1984, în lucrarea colectivă de sinteză *Istoria RSS Moldovenești*⁷, editată sub redacția lui V.Țaranov, capitolul opt fiind consacrat reformei agrare și perioadei de după implementarea reformei în provincie. În acest capitol se evidențiază etapele realizării reformei agrare, principalele categorii sociale din Basarabia care au fost împroprietărite și suprafața loturilor primite de acestea, importanța reformei. Autorii au acordat atenție unor procese economice și sociale ce se derulau în provincie, analizând dezvoltarea agriculturii, transformările social-demografice survenite în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Făcând o concluzie generală asupra literaturii istorice din perioada sovietică referitoare la situația satului basarabean în anii 1868-1905 am putea constata că a fost adunat un material factologic impunător referitor la tema cercetată, au fost tratate diverse aspecte ale problemei, elaborate unele studii ce se referă tangențial la subiect. Deși majoritatea lucrărilor au la bază teoria marxist-leninistă și evidențiază rolul progresist al „alipirii” Basarabiei la Rusia, la o examinare critică pot fi depistate unele aspecte ce prezintă

¹ Я.С. Гросул, И.Г. Будак, *Очерки истории народного хозяйства Бессарабии (1861-1905)*, Кишинев, 1972. 604 p.; Я.С. Гросул, И.Г. Будак, *Крестьянская реформа 60-70 годов XIX века в Бессарабии*, Кишинев, 1956; Я.С. Гросул, *Крестьянская реформа 1868 г. и ее особенности*. În: Ученые Записки Кишиневского Государственного Университета, Т.II, 1949, с. 79-115.

² *Ibidem*.

³ В.Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX веке*, Кишинев, 1979, p. 121.

⁴ *Ibidem*, p. 122.

⁵ Д. Шемяков, *Очерки экономической истории Бессарабии эпохи империализма*, Кишинев, 1980, p. 63.

⁶ *Ibidem*, p. 64-78.

⁷ *Istoria RSS Moldovenești din cele mai vechi timpuri până în zilele noastre*, Chișinău, 1984, p. 208-235.

un real interes pentru elaborarea studiului dat.

Subiectul cercetat de noi a fost în vizorul *istoricilor români*. Majoritatea cercetătorilor români, care au activat în perioada modernă și contemporană și-au axat atenția asupra proceselor politice din Basarabia, asupra caracterului etnic al populației basarabene, asupra mișcării naționale în teritoriul dintre Prut și Nistru, deși lucrările elaborate de ei conțin și informații prețioase despre reforma agrară din 1868, despre procesele de ordin social-economic din Basarabia din secolul al XIX-lea, despre satele basarabene din perioada modernă.

Zamfir C. Arbore¹ cercetează istoria Basarabiei în secolul al XIX-lea, specificând atât date statistice sociologice, cât și economice.

În perioada interbelică, după mai mult de 100 de ani de dominație țaristă, apare posibilitatea de a analiza consecințele dominației asupra dezvoltării acestor teritorii. Apar primele lucrări de sinteză dedicate istoriei Basarabiei, în care, alături de problemele majore legate nemijlocit de anexarea teritoriului dintre Prut și Nistru la Imperiul Rus și consecințele acesteia asupra dezvoltării economice, sociale, politice și culturale a regiunii, întâlnim anumite informații referitor la tema de cercetare.

Informații tangențiale, dar care prezintă interes, despre procesele sociale și economice din satele basarabene din ultima treime a secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea le depistăm în lucrările istoricilor români Ion Pelivan², Alexandru Boldur³, Petre Cazacu⁴, Ion Nistor⁵, editate în perioada interbelică și reeditate după anul 1990.

Marele istoric Nicolae Iorga⁶ s-a referit, în mai multe rânduri, la reformele agrare întreprinse în România și Basarabia, la fel, la unele aspecte ce țin de evoluția social-economică a Basarabiei la finele secolului al XIX-lea. Istoricii nominalizați acordă, în lucrările lor, un spațiu important evoluției social-economice a Basarabiei și Transnistriei după reforma agrară din 1868, proceselor de ordin economico-social din mediul rural al provinciei.

În istoriografia din Republica Moldova, de asemenea găsim un bogat material informațional care permite elucidarea unor probleme ale temei de cercetare. Printre aceste putem menționa lucrările lui A. Moraru⁷, S. Cornea⁸, I. Jarcuțchi⁹, V. Scutelnic¹⁰, N. Ciubotaru¹¹ etc.

Unele informații cu privire la situația țăranilor din Basarabia întâlnim și în lucrările cercetătorului Valentin Tomuleț¹². Autorul s-a impus plenar în plan istoriografic prin demersuri ce implică o largă deschidere documentară și teoretică, văzând diferite aspecte ale istoriei moderne în spațiul Pruto - Nistrean.

În concluzie putem constata că analiza istoriografică a problemei abordate demonstrează că studiile elaborate de cercetătorii ruși, sovietici și români au lărgit considerabil baza documentară a temei respective și au pus în discuție mai multe aspecte ale situației Basarabiei în această perioadă de timp. Cu toate acestea, atât în Republica Moldova, cât și în România, lipsesc studii speciale consacrate problemei emigrației populației din Basarabia în Caucaz, Siberia și Extremul Orient (sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului XX). În plus, un șir întreg de aspecte ale acestui subiect au continuat să rămână neelucidate (antecedentele și consecințele reformei agrare din 1868, procesele sociale din satul basarabean după reformă, migrările de populație în interiorul și în afara guberniei), necesitând o abordare specială și detaliată, iar alte aspecte ale problemei în cauză au fost cercetate tendențios (tulburările țărănești în anii implementării reformei agrare și în perioada post-reformă), sub impactul factorilor ideologici, necesitând o reexaminare, o abordare critică și obiectivă.

¹ Z. Arbore, *Basarabia în secolul XIX*, București, 1898; Chișinău 2001, p.126-132.

² I. Pelivan, *La Bessarabie sous le regime russe (1812-1918)*, Paris, 1919, p.34-57.

³ A. Boldur, *Autonomia Basarabiei sub stăpânirea rusească în 1812-1828*, Chișinău, 1929. Idem. *Basarabia Românească*, București, 1943, Idem. *Istoria Basarabiei*, București, 1992. P.336-337.

⁴ P. Cazacu, *Moldova dintre Prut și Nistru, 1812-1918*. Chișinău 1992, p.106-123.

⁵ I. Nistor, *Basarabia sub dominația rusească*, Cernăuți, 1938; Idem, *Istoria Basarabiei*. Ed. a V-a, București, 1991, p.215-221.

⁶ N. Iorga, *Basarabia noastră*, Chișinău 1993, p.179-180.

⁷ A. Moraru, *Istoria Basarabiei*, Chișinău, 1995, p. 50-51.

⁸ S. Cornea, *Organizarea administrativă a Basarabiei*, Cahul, 2003.

⁹ I. Jarcuțchi, *Unele considerente privind migrarea țăranilor din județul Tiraspol în Siberia la finele secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea*. În: *Revista de Istorie a Moldovei*, nr. 4, Chișinău, 2005, p. 96-109.

¹⁰ V. Scutelnic, *Legislația migraționistă rusă și exodul populației basarabene la finele secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea*. În: *Revista de Istorie a Moldovei*, nr. 3, Chișinău, 2008, p.107-113.

¹¹ N. Ciubotaru, *Fenomenul migrației țăranilor basarabeni în regiunile îndepărtate ale Rusiei în secolul XIX –încep. sec. XX*. În: *Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului*, Vol. 3, Chișinău, 2012, p. 58-64.

¹² V. Tomuleț, *Basarabia în sistemul economic și politic al Imperiului Rus (1812-1868)*, Chișinău, 2012.

ACTIVITATEA COMPANIEI „KHEDIVIAL LINE” ÎN PORTUL CONSTANȚA (ÎN 1927)

Cristian CONSTANTIN, lect. univ., dr.,
Facultatea de Arhivistică
Academia de Poliție „Al. I. Cuza”, București

Abstract. *Khedivial Mail S.S. Company was a steam ship company that ran ships from Alexandria, Egypt. The exact of its creation is unknown although it was most likely created during the latter half of the 1800s. The company was a successor to the Medjidieh, a steamship company that operated in the Red Sea and the Mediterranean, created by Said Pasha. The company was renamed in 1898 as the Khedivial Mail S.S. Company and it sailed under the British Flag, as part of the Peninsular and Oriental Steam Navigation Company. After gaining political independence in 1878, Romania aimed to strengthen its economic presence on the international markets. The new commercial orientation of the country towards Austria-Hungary, through the provisions of the Customs Convention of 1875, had visible results on the overall trade of Romania during the times of the commercial war (1886–1892) against the Dual Monarchy. Profound changes in the structure of the Danubian ports of Brăila and Galați were introduced in 1883. The free-port regime was abolished, and the liberal government in Bucharest started the development of the Romanian maritime ports. This paper aims, beyond recreating the commercial milieu of the 1919–1938 periods, to emphasize the rivalry between Romania and Tsarist Russia with regard to the international trade and navigation in the Black Sea area and the atmosphere in Constanta harbour. The company it continued to operate and expand well into the first half of the 1900s, later adopting shipping routes that would bring its ships to the United States. Although traditionally the company sailed its ships to ports in Egypt, the Ottoman Empire, Syria and other ports on the eastern side of the Mediterranean. The company once again changed its name to the Pharonic Mail Line in 1936, and was finally nationalized by the Egyptian government in 1961 into the United Arab Maritime Company.*

Keywords: *Constanța; navigation; trade; privileges; infrastructure.*

Povestea de față își are originile în anul 1927. Fără să fie vreo epopee întâlnită până acum în studiile care descriu istoria celui mai mare port românesc de la Marea Neagră, Constanța, aventura societății de navigație „Khedivial Line” se înscrie în peisajul constănțean interbelic. Din câte se pare, numele original al companiei nu se cunoaște, dar se consideră că a fost fondată în anul 1858. Una dintre descendentele primei societăți a fost înființată în 1898 pentru a satisface interesele autorităților egiptene, arborând pavilionul britanic. Flota acestei companii a operat servicii de transport de pasageri și mărfuri între porturile Alexandria și Constantinopol, extinzându-și rețeaua în tot Levantul. Compania a oferit posibilitatea unor legături frecvente între porturile Marsilia, Malta, Pireu, și cele din Cipru, Suez și Marea Roșie. „Khedivial Line” a fost, după Marele Război, o societate constant întrebuințată și pentru expedierea rapidă a corespondenței¹.

În perioada interbelică, autoritățile de la București au adoptat frecvent o politică intervenționistă asupra economiei românești. În pofida acestor măsuri stânjenitoare pentru mediul economic, pe parcursul anului 1926 au intrat în portul Constanța 1.186 de nave, dintre care 278 (22,44%) au arborat pavilionul românesc², pentru ca un an mai târziu, în cercurile decizionale constănțene să se dezbată asupra necesității unei reale modernizări a Serviciului Maritim Român (S.M.R.), luându-se în calcul achiziționarea de către statul român a unor noi pacheboturi³. Societatea „Watson & Youell” a propus Ministerului Comunicațiilor, în anul 1927, să i se ofere dreptul de a monopoliza alimentarea cu combustibil a navelor ce acostau în portul Constanța. Compania a solicitat și dreptul de a folosi anumite dane, de a construi cisterne și de a utiliza o parte din instalațiile portului, în schimbul alimentării bastimentelor S.M.R. și pe cele ale marinei militare române. Autoritățile române nu au acceptat cerințele solicitate de către „Watson & Youell”⁴.

Constanța a devenit după Primul Război Mondial principalul port al României Mari. Spre exemplu, importurile s-au ridicat în 1926 la 234.128 tone pentru ca peste un an să se producă un regres, înregistrându-se doar 168.211 tone de produse importate de statul român prin intermediul portului amintit.

¹ A se vedea o scurtă istorie a companiei „Khedivial Line” la adresele <https://goo.gl/HtuzEw> și <https://goo.gl/wsSxUu> (13.05.2017).

² Direcțiunea Generală a Porturilor și Căilor de Comunicație pe Apă. S.P.M., *Darea de seamă asupra activității S.P.M. pe exercițiul financiar 1926–1927*, 1928, tabel nr. 10.

³ „Gazeta Bursei și a Marinei”, an II, nr. 8, Constanța, 15 mai 1927, p. 3–14.

⁴ Serviciul județean Constanța al Arhivelor Naționale ale României, Fond Căpitănia Portului Constanța, dosar 11/1927, f. 6–8.

La capitolul exporturi se consemnează un fenomen invers. Ieșirile de mărfuri prin acest port au fost de 1.631.485 tone în anul 1926 pentru ca peste un an să se ajungă la 1.861.092 de tone¹. Peste trei sferturi din exporturile românești, în anul 1927, prin portul românesc de pe litoralul vest pontic erau reprezentate de produsele petrolifere (1.441.239 tone; 75,50% din total), fiind urmate de cereale (349.426 tone; 18,79%) și cherestea (47.688 tone; 2,57%)². Produsele de fierărie au dominat capitolul importuri prin Constanța în anul 1927, cu 60.556 tone, la o distanță mare de mașini și unelte (21.587 tone) și cărbuni de piatră (19.658 tone)³. Toate aceste operațiuni comerciale au fost interdependente de o infrastructură adecvată, dar și case comerciale și de navigație bine conectate la realitățile comerciale internaționale.

Pe acest fundal, societatea de navigație „Khedivial Line” a solicitat Ministerului Comunicațiilor de la București, prin intermediul Legației Angliei din capitala României, anumite facilități în interiorul bazinului portului Constanța „înainte de a obține libera practică”⁴. Autoritățile portuare constănțene au respins orice favor solicitat de compania „Khedivial Line”, invocând faptul că portul Constanța dispunea de un bazin foarte mic în interiorul căruia vasele nu puteau sta numai în ancoră fără legătură la mal sau la geamanduri. Așadar, oferirea unor asemenea derogări ar fi condus la accidente între nave sau la lovirea acestora de cheuri, împiedicând manevrele de acostare a unor bastimente maritime la danele cheurilor⁵.

În cazul în care se ofereau anumite facilități societății „Khedivial”, companiile „Fraissinet”, „Lloydul Triestin” și „Sitmar”, cu o activitate mai îndelungată în portul de pe litoralul vestic al Mării Negre, ar fi solicitat un tratament similar, aspect care, dacă i s-ar fi dat curs, ar fi dus la crearea unui haos în interiorul bazinului portului Constanța. Vasele S.M.R. nu au beneficiat în portul Alexandria, sediul operațiunilor companiei dornice de privilegii la Constanța, de favorurile solicitate autorităților portuare constănțene de compania „Khedivial”⁶.

După tergiversări și analize care s-au întins până în martie 1928, Căpitania portului Constanța a realizat un raport cu privire la cererea societății „Khedivial Line” de a li se permite navelor sale ancorarea imediată în bazinul interior și de a aștepta acolo vizita sanitară, în loc de a staționa la ancoră în bazinul exterior al portului așa cum erau prevederile legale în vigoare la acea dată⁷.

Din raportul Căpitaniei Portului Constanța – dincolo de argumentarea deciziei de a nu da curs ambarcațiunilor companiei „Khedivial” de a ancora în portul vechi, în dreptul danei 20, înainte de a primi libera practică – sunt evocate și câteva din realitățile curente ale navigației din perimetrul Constanței. Așteptarea la ancoră în apropierea danei 20 putea conduce la adevărate tragedii. Vânturile predominante la Nord-Est ofereau premisele deplasării navelor staționate la ancoră până la cheu înainte de obținerea dreptului de liberă practică, „cum de altfel s’a și întâmplat” în trecut. În aceste condiții, Serviciul Sanitar nu mai admitea derogări de la regulament⁸.

Ancorarea unui vas la o distanță mai mare de dana 20 producea neplăceri ambarcațiunile care operau *vis-à-vis*, în dreptul danei 16 sau de la silozuri. Așadar, lărgimea de 337 m a bazinului interior al portului Constanța în dreptul danei 16 nu oferea cadrul necesar unor operațiuni confortabile pentru cargourile maritime sosite. De asemenea, activitatea societăților de navigație „Fraissinet” și „Fabre Linie”, care primeau dreptul de acostare la dana 16, era perturbată de bararea drumului vaselor spre cheul silozurilor în cazul oferirii unor facilități companiei „Khedivial Line”.

După cum s-a putut observa, cu toate investițiile realizate în decursul a jumătate de veac pentru modernizarea infrastructurii, portul Constanța avea încă destule neajunsuri. Dincolo de aceste impedimente, dezvoltarea portului Constanța a făcut din acesta „cel mai însemnat port al României la Marea Neagră”⁹, prin care au fost susținute schimburile internaționale ale țării pe cale maritimă, cu preponderență în perioada interbelică. Constanța a reprezentat, unul din principalele porturi din bazinul

¹ Direcțiunea Generală a Porturilor și Căilor de Comunicație pe Apă., 1926–1927, 1928.

² Mariana Cojoc, *Constanța – port internațional. Comerțul exterior al României prin portul Constanța (1878–1939)*, București, Cartea Universitară, 2006, p. 232.

³ *Ibidem*, p. 237.

⁴ Arhiva Diplomatică a Ministerului de Externe al României, *Problema 68 (Societăți de navigație fluvială maritimă și aeriană: române și străine)* [abreviat: A.M.A.E., *Problema 68*], vol. 9 (referitor la Brazilia, Cehoslovacia, Danemarca, Egipt, Elveția; Societăți de Navigație; Reclamații), f. 3.

⁵ *Ibidem*, f. 4.

⁶ *Ibidem*, f. 5.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Raportul Căpitaniei portului Constanța nr. 249/928, înregistrat la Direcția Generală a Porturilor sub nr. 1632/928, în A.M.A.E., *Problema 68*, vol. 9, f. 6.

⁹ M. Cojoc, *op. cit.*, p. 438–439.

pontic. Dovadă pentru cele afirmate fiind chiar numeroasele companii internaționale de navigație care au acționat în portul de pe litoralul vestic al Mării Negre. Dar cu toate acestea, Constanța a rămas un port de factură medie și importanță regională, neatingând anvergura și rolul economic pe care îl jucau în epocă mult mai celebrele Rotterdam, Anvers, Liverpool și Marsilia.

CONTRIBUȚIA COMITETELOR ȘCOLARE LA CONSTRUCȚIA ȘCOLILOR

Daniel MIHOCIU,
Școala Gimnazială “Florea Julea”
comuna Negrileşti, județul Galați

***Annotation.** An important contribution to the construction of the school buildings was made by the school committees set up on July 23, 1919 by a Decree-Law adopted because the state, being in a difficult financial situation in terms of its own means, could no longer meet all the requirements of education. A mobilizing role in this process was held by the Congress of School Committees representatives in Bucharest on July 5-7, 1924. As a result of a vigorous school building campaign and financial support from state institutions, the number of schools in the years 1918-1940 increased from 1383 to 1628, encompassing all children with primary education becoming a reality.*

***Key words:** school committees, the schools, education, state institution.*

O contribuție importantă la opera de construcție a clădirilor școlare l-au avut comitetele școlare, înființate la 23 iulie 1919 printr-un Decret-lege, adoptat din cauză că statul, aflându-se într-o situație financiară grea în ceea ce privește mijloacele proprii, nu mai putea face față tuturor cerințelor învățământului. În vechiul Regat, ele au dat rezultate „... mai mult decât mulțumitoare în privința întreținerii și clădirii localurilor școlare”, ușurând astfel sarcina statului și a comunelor. Și pentru ca mersul învățământului să nu sufere, „ministerul Instrucțiunii a dispus prin Hotărârea nr. 97375 din 7 octombrie 1921 ca Decretul-lege privitor la înființarea și organizarea comitetelor școlare să se aplice în toate școlile... din întreg cuprinsul țării” inclusiv în Basarabia¹.

Articolul 2 al acestui Decret-lege stipula că instituirea acestor comitete școlare a avut drept scop „supravegherea conducerii și bunul mers al școlii; asigurarea întreținerii localului și a materialului didactic; dotarea școlii cu cele necesare; clădirea și completarea și îmbunătățirea localurilor de școală; înființarea și susținerea bibliotecilor școlare și populare; ajutorarea elevilor cu cărți, îmbrăcăminte, mâncare, înființarea de căminuri și cantine școlare; acordarea asistenței medicale gratuite elevilor săraci etc.”. Comitetul școlar comunal era alcătuit din primar, preotul paroh, un învățător și patru locuitori. Comitetele școlare administrau următoarele fonduri:

1. Venituri ordinare și extraordinare, adică 14% din veniturile acestei unități administrative, „reprezentând contribuția comunelor pentru întreținerea școlii”; acestea nu erau suficiente, cu atât mai mult cu cât unele comune refuzau să aloce acest procent; 2. „Veniturile bunurilor mobile, proprietatea școlilor din comune;

2. O treime din veniturile arendării cârciumilor;

3. Subvenții permanente sau temporare din partea statului, județului sau comunelor, instituțiilor financiare, contribuțiilor locuitorilor...”².

Aceste comitete au devenit factorul de direcționare a materialelor de construcție și a brațelor de muncă.

În responsabilitatea lor mai erau și aprovizionarea școlilor cu material didactic, formarea și repartizarea bugetului școlar, reparația localurilor. Autoritățile centrale de la București urmăreau cu insistență, prin directive și ordine repetate, înființarea comitetelor școlare în toate localitățile unde funcționau școli primare. În acest sens, revizorul școlar al județului Lăpușna Gheorghe Druță, scria în anul 1923, administrației Casei Școalelor: „*Avem onoarea a vă raporta ca răspuns la ordinul dvs. din 1 februarie a. c. 1668, că în toate satele din județul nostru, unde sunt școli primare sunt organizate*

¹ “Acta et commentationes”, Chișinău, nr. 2 (11), 2017

² Decret-Lege pentru înființarea și organizarea comitetelor școlare. în: “Școala Basarabiei” 1921, nr 1 – 4, p. 1 – 18

comitetele școlare”. Informațiile pe care le prezentau revizorii școlari din celelalte județe basarabene demonstrau faptul că, la începutul anului școlar 1923 – 1924, sistemul comitetelor școlare corespundea toate localitățile rurale în care funcționau ori abia se înființau școli primare¹.

Un rol mobilizator în acest proces l-a avut Congresul Reprezentanților Comitetelor Școlare întrunit la București în zilele de 5-7 iulie 1924. Hotărârile adoptate cu participarea delegaților basarabeni au concretizat modalitățile de înființare și autorizare a comitetelor școlare, constituirea lor în orașe, principiile de activitate. Comitetele școlare urbane urmau să fie alcătuite din 9 membri. Organul reprezentativ de adoptare a celor mai importante decizii privind funcționarea lor era Adunarea generală, „compusă din părinții elevilor respectivi ai școlii și din toți acei care se interesează și dau dovezi că lucrează în domeniul culturii neamului nostru înscriși ca membri până la data adunării”. Una dintre decizii se referea la școlile din mediul rural: „Să se înființeze comitete școlare în toate comunele rurale, iar cu autorizarea comitetelor școlare județene, bazată pe avizul revizorului școlar respectiv, să se înființeze asemenea comitete în fiecare sat ori cătun, unde există o asemenea școală”².

La opera de construcție a localurilor de școli a mai participat și Armata română, care staționa în județele Basarabiei. De exemplu, în județul Bălți, satul Butești, Armata română a început să ridice un local de școală primară, „fiindcă în sat sunt mulți copii și școală nu-i”. Din păcate, localul nu a fost finisat din diferite cauze și, în legătură cu acest caz, senatorul P. Fală, originar din acest sat, a adresat o scrisoare Ministerului Instrucțiunii cu rugămintea să se finiseze această clădire. Răspunsul a fost următorul: „Se va lua în vedere și această școală pentru noile construcții școlare din acest an”³.

Comunele rurale erau obligate prin lege să dea pentru întreținerea școlilor 14 % din totalul veniturilor ordinare și extraordinare, iar pe baza Legii învățământului primar Ministerul Instrucțiunii a fixat și cel de Interne a obligat comunele urbane să dea la întreținerea școlilor primare și a grădinițelor de copii 10% din venituri. Aceste prevederi se refereau numai la școlile publice⁴.

Pe tot parcursul anului 1923, Ministerul a acordat ajutoare bănești comunelor din Basarabia pentru construcții școlare. Alocațiile variau între 10 mii și 40 de mii. Cel mai prost la capitolul construcții de școli în 1922-1923 a fost în județul Tighina, care a informat MIP că „în cursul anilor 1922-1923 nu s-a construit și nu se construiește niciun local de școală”. Totodată, s-a anunțat că Comisia Interimară a județului „va cere în curând un împrumut pentru construcții școlare în 25 de comune, acestea adunând fonduri de la 25 de mii până la 10 mii de lei și cer ajutor din partea județului și statului”⁵.

Comitetele școlare participau și la realizarea unor măsuri ce urmăreau lichidarea analfabetismului în rândurile populației adulte. Într-un raport din decembrie 1924 adresat revizoratului școlar al județului Bălți, directorul școlii din satul Stedleni comunica datele privind tinerii care urmau cursurile de adulți, solicitând și „bani pentru încălzit și luminat”. Totodată, era anexat un proces-verbal, menționându-se că la 6 decembrie cu concursul delegatului comitetului școlar se încheiaseră recensământul tinerilor în vârstă de 16-18 ani, pentru înscrierea la școala de adulți în anul de studii 1924-1925. Erau întreprinse și măsuri de explicare a necesității științei de carte pentru populația care, în virtutea împrejurărilor, depășiseră vârsta școlară. În concluzie menționăm că, prin acțiunile întreprinse, comitetele școlare au constituit în anii '20-30 ai sec. XIX un factor important al procesului de extindere școlară și consolidare a învățământului în Basarabia. Drept urmare a unei energice campanii de construire a localurilor de școală, dar și a sprijinului financiar acordat de instituțiile statului, numărul de școli în anii 1918-1940 a sporit de la 1383 până la 1628, cuprinderea tuturor copiilor cu instruirea primară devenind o realitate⁶.

Bibliografie:

1. “*Acta et commentationes*”, Chișinău, nr. 2 (11), 2017
2. Cojocaru Gheorghe, *Integrarea Basarabiei în cadrul României Mari (1918 - 1923)*, București, Editura Semne, 1997
3. *Decret-Lege pentru înființarea și organizarea comitetelor școlare*. în: “*Școala Basarabiei*” 1921, nr 1-4, p. 1-18
4. “*Studia universitatis Moldaviae*”, Chișinău, 2015, nr. 4 (84)

¹ Gheorghe Cojocaru, *Integrarea Basarabiei în cadrul României Mari (1918 - 1923)*, București, Editura Semne, 1997, p. 145

² “*Studia universitatis Moldaviae*”, Chișinău, 2015, nr. 4 (84)

³ “*Acta et commentationes*”, Chișinău, nr. 2 (11), 2017

⁴ “*Studia universitatis Moldaviae*”, Chișinău, 2015, nr. 4 (84)

⁵ “*Acta et commentationes*”, Chișinău, nr. 2 (11), 2017

⁶ “*Studia universitatis Moldaviae*”, Chișinău, 2015, nr. 4 (84)

DIN ISTORIA OPERELOR SOCIALE ALE BISERICII CATOLICE ÎN MOLDOVA. PROVINCIA FRANCISCANĂ ȘI ORFELINATUL DIN HĂLĂUCEȘTI

Iulian GHERCĂ,

Liceul Teoretic Bogdan Vodă Hălăucești

Annotation. The Catholic Church was directly involved in the spiritual and educational growth of the Catholic population in Romania, and from this perspective, the “St. Joseph” Franciscan Province had an important role to play. Particular importance was given to the charity and social works carried out by the Conventual Franciscan Brethren in Moldova. The establishment and functioning of the Hălăucești Orphanage represents such a charitable activity carried out by the Church through the Franciscan Order in Romania.

The establishment of the Catholic orphanage in Hălăucești was an important part of the efforts made in this respect at national level. The idea of setting up an orphanage, hospital or asylum in Hălăucești belonged to Provincial U. Cipolloni, who in 1914 called for this, but the project was delayed due to the lack of funds. In 1915, the parish of Hălăucești called on Polish nun Elena Terlifoj, who started the charitable work of care for the sick and war wounded in the village.

Keywords: The Catholic Church, social works, Franciscans, orphanage, education.

Biserica Catolică a fost direct implicată în creșterea spirituală și educațională a populației catolice din România iar din această perspectivă un rol important l-a avut Provincia Franciscană „Sfântul Iosif”. O importanță deosebită a fost acordată operelor de binefacere și sociale desfășurate de frații franciscani conventuali în Moldova. Înființarea și funcționarea Orfelinatlui din Hălăucești reprezintă o astfel de activitate caritabilă desfășurată de Biserică prin Ordinul Franciscan din România.

Înființarea orfelinatlui catolic de la Hălăucești, a reprezentat o parte importantă a eforturilor depuse în această privință la nivel național. Ideea înființării unui orfelinat, spital sau azil în Hălăucești a aparținut provincialului U. Cipolloni, care în 1914 făcea un apel în acest sens, realizarea proiectului a întârziat însă din lipsa fondurilor. În anul 1915, parohul din Hălăucești cheamă pe călugărița poloneză Elena Terlifoj, care începe opera caritabilă de îngrijire a bolnavilor și a răniților de război aduși în sat¹.

Agravarea situației în anul 1917, când războiul și tifosul exantematic au secerat familiile întregi, a dus la concluzia că înființarea unui orfelinat catolic se impunea numaidecât², administratorul Cipolloni decidând că orfanii catolici nu puteau fi lăsați exclusiv în grija statului și a instituțiilor sale, considerând că Biserica trebuia să sprijine acești orfani³.

Înființarea orfelinatlui de la Hălăucești s-a realizat pe fondul unor dispute între autorități și Biserică privitoare la organizarea și conducerea acestei instituții. La 2 iunie 1917, în baza unei circulare a guvernului român⁴, s-a constituit la Hălăucești un comitet, al cărui președinte a fost ales Petru Soroceanu iar vicepreședinte preotul catolic Francisc Mattas, ce avea ca scop acțiunea de înființare a unui orfelinat pentru ajutorarea orfanilor din împrejurimi. Comitetul era format din 13 membri din care patru erau catolici, ceea ce exclude faptul că alegerea s-a făcut pe considerente profesionale⁵.

La 13 iulie 1917, Adela Vasiliu a fost aleasă președinte de onoare, cu îndatorirea de a supraveghea bunul mers al instituției alături de preotul B. Morariu (administrator al orfelinatlui) și I. Levârda ca cenzor. De supravegherea copiilor și de menaj se ocupau măicuțele, iar controlul asupra igienei era asigurat de doctorul Max Culcer, medic la spitalul din localitate. Educația copiilor era asigurată de educatoarele de la grădiniță, precum și de învățătorii școlii. Episcopia de Iași și-a luat angajamentul ajutorării orfelinatlui cu bani și alimente. Înființarea orfelinatlui a fost notificată oficial Prefecturii Județului Roman la 9 iunie 1917. În adresa respectivă, U. Cipolloni informa autoritățile că îl desemnase pe parohul Mattas să organizeze un orfelinat la Hălăucești pentru copiii orfani care „vor fi căutați cu dragoste și devotament pentru a face din ei viitori patrioți și vrednici fii ai României”⁶. La 20

¹ Dănuț Doboș, Vicențiu Ghiurcă, *Orfelinatlui catolic „V. Alecsandri, în Dănuț Doboș (coord.), Hălăucești: sat de vechi tradiție cultural-religioasă*, Iași, 2004, p. 266.

² Fr. Mattas, *O operă necesară. Orfelinatele noastre*, în „Viața” nr. 8, 1919, p. 105 – 108.

³ AERC Iași, dosar 1/1917, f. 20; Idem, dosar 52/1919 – 1921, f. 72.

⁴ Guvernul român aflat în refugiu la Iași a dat o circulară ce viza grăbirea acțiunii de înființare de comitete pentru ajutorarea orfanilor.

⁵ AERC Iași, dosar 1/1917, f. 22.

⁶ AERC Iași, dosar 52/1916 – 1921, f. 56.

septembrie 1917, U. Cipolloni protesta împotriva deciziei Revizoratului școlar Roman care o numise pe Ecaterina Platon, educatoare și soția parohului ortodox, în funcția de director al orfelinatului, în baza legislației în vigoare la acea dată care afirma că Revizoratele școlare aveau în administrarea lor și orfelinatele, numite „căminuri”¹. Această problemă a devenit foarte tensionată după ce ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice, I.G. Duca, a confirmat-o la rândul său, pe Ecaterina Platon în funcția de director. Totuși, intervențiile reprezentanților Episcopiei de Iași au făcut ca ministerul să acorde, în cele din urmă, conducerea orfelinatului Bisericii Catolice². La finele lunii noiembrie a anului 1917, principesa Olga M. Sturdza l-a vizitat la Iași pe administratorul apostolic, U. Cipolloni, în problema orfelinatului de la Hălăucești, contestându-i din nou drepturile acesteia asupra orfelinatului, argumentând că toate orfelinatele se aflau sub ocrotirea „Societății Femeilor Ortodoxe” și a „Societății Ocrotirea Orfanilor” și că U. Cipolloni era de naționalitate străină³.

Articolul „Orfelinatele noastre”, apărut în revista „Viața”, din septembrie 1919, scris de parohul Francisc Mattas, motiva că „înființarea orfelinatului nostru s-a făcut în comun și ca să zic așa, sub impulsul autorităților județene, de fapt însă, rolul principal și, mai ales, toată munca pentru înjgheburile acestei opere a rămas în sarcina parohiei”⁴.

Faptul că acest orfelinat a fost înființat la sat a dus la apariția unei probleme foarte dificile, anume amenajarea unui local corespunzător. Pentru început orfelinatul a funcționat într-o casă închiriată, care, împreună cu ograda și grădina însemna o suprafață de 24 de prăjini. Casa împreună cu grădina au fost închiriate pe o durată de trei ani, începând cu 1 iulie 1917 până la 1 iulie 1920⁵. La amenajarea localului, în vara anului 1917 au participat, în urma unui apel lansat de paroh, numeroși credincioși din Hălăucești, deși s-a dorit cumpărarea unei case separate pentru orfelinat și nu transformarea în orfelinat a clădirii școlii de dascăli. În ianuarie 1918, din cauza numărului de copii, cei mai mici au fost transferați într-o încăpere din casa dascălească din apropiere⁶.

La 24 august 1917, în orfelinat se aflau 30 de copii, fete și băieți, care proveneau din mai multe localități: Mircești, Barticești, Iugani, Adjudeni și Rotunda⁷. În ianuarie 1918, numărul orfanilor de la Hălăucești era de 55 de copii. Numărul real de orfani catolici era însă mult mai mare, operațiunea de aducere la orfelinat fiind sistată din cauza capacității localului, considerată insuficientă⁸. În vara anului 1918, U. Cipolloni a solicitat Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice reconfirmarea lui Francisc Mattas în funcția de director al orfelinatului, deoarece directorul de până atunci P. Morariu era extrem de ocupat cu funcția de rector al Seminarului Franciscan, neputând îndeplini ambele funcții⁹. Preotul Mattas ocupă relativ puțin funcția de director deoarece după mutarea băieților la orfelinatul din Huși (3 august 1918) și transformarea orfelinatului din Hălăucești în orfelinat pentru fete, ministerul a solicitat schimbarea directorului. La Hălăucești au fost primite copile orfane sau lipsite de sprijin, cu vârste cuprinse între 2 și 15 ani¹⁰.

Astfel, la 21 septembrie 1918, Lucia de Rochefort, fiica generalului Costaforu, a fost numită director la orfelinatul catolic de fete de la Hălăucești, această numire făcându-se în urma recomandărilor făcute de Episcopie către Ministerul Cultelor¹¹. În scrisoarea oficială de numire, U. Cipolloni o îndemna pe noua directoare „de a deprinde pe fetițele acelea orfane la lucru și la învățătura menajului ca să fie într-o zi bune gospodine și să-și câștige cu muncă cinstită pâinea de toate zilele”¹².

Orfelinatul de la Hălăucești a fost întreținut încă de la început cu sume importante de bani, oferite de Episcopia Catolică de Iași la cererea parohului de Hălăucești sau a directorului orfelinatului. Această

¹ Idem, dosar 1/1917 – 1934, f. 6.

² Ministrul I.G. Duca îi scria la 24 septembrie 1917 administratorului apostolic U. Cipolloni: „Ministerul Cultelor aduce la cunoștința Episcopiei Catolice că aprobă să înființeze un orfelinat la Hălăucești sub direcția și exclusivă lui conducere, întrucât în acest orfelinat nu vor fi decât copii de confesiune catolică și invită prin aceasta autoritățile din Hălăucești să dea în numele Episcopiei sau delegației ei tot concursul, ca să poată înființa și conduce acest orfelinat. AERC Iași, dosar 1/1917 – 1934, f. 10.

³ AERC Iași, dosar 1/1917, f. 22.

⁴ Fr. Mattas, *Orfelinatele noastre*, în „Viața”, nr. 9, 1919, p. 122.

⁵ Casa a fost închiriată de la Maria M. Grigore din comuna Vârful Cămpului, județul Dorohoi. AERC Iași, dosar 1/1917 – 1934, f. 1, 12.

⁶ *Ibidem*, f. 36.

⁷ *Ibidem*, f. 6.

⁸ *Ibidem*, f. 36.

⁹ Idem, dosar 52/1916 – 1924, f. 107.

¹⁰ Idem, dosar 2/1931, f. 455.

¹¹ Idem, dosar 52/1916 – 1921, f. 114, 118.

¹² *Ibidem*, f. 68.

susținere a fost o condiție impusă de minister în anul 1917, pentru ca funcționarea orfelinatului să fie aprobată¹. Au existat însă numeroase personalități publice și instituții ale statului care au contribuit cu sume de bani sau alimente și îmbrăcăminte la ajutorarea copiilor din orfelinatul de la Hălăucești. În toamna anului 1917, au oferit ajutoare mai multe ministere, precum cel de Interne, Ministerul de Război și Ministerul Industriilor². Cu toate aceste ajutoare, bilanțul contabil de la sfârșitul anului 1917 arăta un deficit de 79 680 lei³.

În aceste condiții, administratorul apostolic U. Cipolloni a solicitat statului român, prin intermediul Societății „Ocotirea Orfanilor de Război”, o subvenție anuală. Acordarea acestui ajutor a fost condiționată de „controlul direct al societății asupra orfelinatului”⁴. Rezolvarea acestei probleme a însemnat un compromis între administratorul apostolic U. Cipolloni și direcția asociației Principesei Olga M. Sturdza, adică controlul educativ și administrativ să aparțină Societății, iar Episcopia avea dreptul de a alege personalul din orfelinate⁵. Așadar, soluția găsită de autorități și reprezentanții Episcopiei a fost în interesul copiilor aflați în cele două orfelinate din Huși și Hălăucești.

Orfelinatul din Hălăucești (și cel din Huși) a fost încredințat surorilor „Del Giglio” din Italia, în urma unei convenții între Provincia „Sfântul Iosif” și Convenția Surorilor „Del Giglio” de la Assisi. Potrivit acestei convenții, sarcina principală a surorilor era să asigure orfanilor de la Hălăucești „educația morală, religioasă și civilă, hrana, îmbrăcăminte, igiena, munca manuală, mai ales pentru fetele care părăseau orfelinatul”⁶. Pentru a-și putea îndeplini aceste atribuții surorile urmau să primească locuință, lumină și încălzire, mijloace de existență și 30 de lire lunar pentru îmbrăcăminte individuală. Odată la patru ani surorile aveau permisiunea să plece câteva luni în Italia⁷.

La 11 august 1919, secretarul Congregației de Propagandă *Fide*, C. Lavrenti, a aprobat cererea lui U. Cipolloni privind încredințarea orfelinatului de la Hălăucești surorilor „Del Giglio”. La 4 decembrie 1919, surorile „Del Giglio” ajunseseră în Hălăucești, beneficiind de sprijinul total al preoților franciscani din localitate⁸.

La 7 mai 1919, principesa Olga M. Sturdza acorda orfelinatului din Hălăucești și Huși câte 300 000 lei anual⁹. Acest ajutor a fost acordat cât timp în orfelinat au existat orfani de război, adică până la 1 iulie 1929¹⁰.

Relațiile dintre episcopul de Iași, Al. Cisar, și societatea patronată de principesa Olga, cât și cele cu Ministerul Sănătății și Ocrotirii Sociale au fost de bună colaborare, lucru ce a condus la acordarea de subvenții celor două orfelinate catolice, de către cele două instituții menționate mai sus. Episcopul a participat la Congresul al III-lea General al Societății „Ocotirea Orfanilor de Război”, care s-a desfășurat la Iași, în zilele de 25 – 27 iunie 1922¹¹.

Pentru ajutorarea orfelinatelor catolice din Moldova, papa Benedict al XV-lea (1914 – 1922) a donat o sumă de 50 000 lire italiene (158 000 lei) plus ajutoare în haine și alimente¹². Între anii 1923 – 1924, a fost construită o clădire nouă pentru orfanele care se aflau la Hălăucești¹³. Ridicarea noii clădiri a orfelinatului precum și asigurarea funcționării în bune condiții a acestuia se datorează și Provinciei Franciscane „Sfântul Iosif” din Moldova, care, prin reprezentantul său Bonaventura Morariu (primul superior provincial român 1923 – 1926; 1926 – 1929), a obținut de la papa Pius al XI-lea ajutoare în bani în valoare de aproximativ 1 000 000 lei¹⁴. Totuși, responsabilitatea principală pentru funcționarea orfelinatului de fete de la Hălăucești aparținea Episcopiei de Iași.

În perioada 1923 – 1924, episcopul Mihai Robu și-a manifestat constant sprijinul față de copiii

¹ Dănuț Doboș (coord.), *Hălăucești...*, p. 271.

² AERC Iași, dosar 52/1916 – 1921, f. 70, 75.

³ Idem, dosar 53/1916 – 1931, f. 13, 16.

⁴ Idem, dosar 52/1916 – 1921, f. 16.

⁵ Idem, dosar 2/1926, f. 100.

⁶ Dănuț Doboș (coord.), *Hălăucești...*, p. 273.

⁷ *Ibidem*.

⁸ AERC Iași, dosar 53/1916 – 1931, f. 17.

⁹ AERC Iași, dosar 4/1925, f. 297. Orfelinatul din Hălăucești era trecut, în anul 1923, în bugetul Ministerului Sănătății și Ocrotirii Sociale.

¹⁰ Idem, dosar 2/1922 – 1934, f. 22.

¹¹ *Ibidem*, f. 105.

¹² Idem, dosar 57/1921, f. 2.

¹³ Anton Gabor, *Cronica*, în „Calendarul Presa Bună”, Iași, 1922, p. 105.

¹⁴ IPM. Pal, *Originea catolicilor din Moldova și franciscanii, pastorii lor de veacuri*, p. 224.

orfani aflați la Hălăucești. El a hotărât ca orfelinele catolice de la Hălăucești și Huși să primească nu numai copiii orfani de război, ci și copiii orfani și săraci¹. În anul 1928, episcopul a aprobat înființarea unei școli de meserii, cu ateliere de țesătorie și flori artificiale în cadrul orfelinatului².

ACTIVITATEA MISIONARĂ A LUI GRIGORIE LEU, EPISCOPUL HUȘILOR, ÎN BASARABIA ȘI TRANSNISTRIA ÎN TIMPUL CELUI DE-AL DOILEA RĂZBOI MONDIAL

Daniel CURTEANU,
Universitatea de Stat din Moldova

Summary. In the present paper is presented the personality of Gregory Leu, bishop of the Hussites between 1940-1949, the author insisting on his missionary activity during the Second World War in Bessarabia and Transnistria, territories which were vacated in the summer of 1941 under occupation Soviet. Strong threads, Gregory Leu will make several trips to the Bessarabian area, to which he has chosen patriotic feelings during his Ismail administration (1918-1924), visiting the city of Chisinau immediately after his liberation, then passing the Dniester to Odessa, providing religious assistance to residents of regions heavily affected by war. He will select young clergy from his diocese, forming several mission delegations, and will send them periodically to Transnistrian villages and cities without priests, where they will hold a significant pastoral activity. It will inform both its hierarchical superiors and the authorities in Bucharest, through periodic reports, about its missionary activity in the territory and about the situation of the Basarabian population, proposing some viable solutions for solving the economic and social problems, but especially those related to church life.

Key words: Gregory Leu, Hușilor Episcopate, World War II, Bessarabia, Transnistria, Chisinau, Odessa, missionary.

Între anii 1940-1949, în fruntea Episcopiei de la Huși s-a aflat vrednicul de pomenire Grigorie Leu, unul dintre ierarhii emblematici ai acestei străvechi eparhii moldave. Frumoasa și rodnică sa activitate pastorală, cu importante realizări pe tărâm cultural, misionar și gospodăresc, va fi umbrită de evenimentele care i-au marcat ultima parte a vieții sale, și anume desființarea abuzivă a eparhiei hușene (februarie 1949), de către regimul comunist, recent instalat în România, dar mai ales prin sfârșitul său tragic, din păcate neelucidat nici până astăzi.

Între activitățile sale de excepție ca episcop al Hușilor, la loc de cinste stau și nenumăratele sale acțiuni misionare și patriotice din Basarabia și Transnistria, din timpul celui de-al Doilea Război Mondial, prin care își va arăta dragostea și compasiunea sa față de frații săi români aflați în teritoriile dintre Prut și Nistru, greu încercați de ororile războiului. De asemenea, grija duhovnicească și interesul său permanent față de aceste meleaguri erau pe deplin justificate, întrucât, timp de câteva secole, mai exact între 1598-1812, ele s-au aflat, canonic vorbind, sub autoritatea episcopului de Huși.

După începerea celui de-al Doilea Război Mondial, primele măsuri de solidaritate față de clerul basarabean, și nu numai, au fost luate de ierarhul Grigorie Leu imediat după instalarea sa la Huși, eveniment ce a avut loc la 28 iulie 1940. Uniunea Sovietică anexase teritoriile românești din Basarabia, nordul Bucovinei și ținutul Herței, „fără ca România să opună rezistență”,³ cu o lună înainte, la 28 iunie, iar consecințele asupra populației românești din teritoriul ocupat erau printre cele mai dezastruoase: „între primele măsuri luate de comuniști fuseseră lichidarea intelectualității, preoților, învățătorilor și a oamenilor înstăriți”.⁴

În asemenea condiții, populația civilă, între care și mulți clerici, a luat drumul pribegiei, căutându-și adăpost în orașele și satele din Vechiul Regat. Pentru a se putea întreține, preoții și cântăreții bisericești refugiați au fost încadrați ca suplinitori în parohiile vacante.

În Arhiva Episcopiei Hușilor sunt nenumărate documente care atestă prezența acestora pe

¹ Alois Moraru, Dănuț Doboș, *Din istoria operelor sociale catolice din Moldova*, în „Buletin istoric”, nr. 11, 2000, Iași, p. 56.

² AERC Iași, dosar 2/1922, f. 195.

³ Florin Constantiniu, *O istorie sinceră a poporului român*, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2002, p. 353.

⁴ Pr. dr. Nicolae Hurjui, *Omul și Fapta. Episcopul Grigorie Leu*, Ed. Episcopia Hușilor, Huși, 2000, p. 146.

teritoriul ei, ierarhul Grigorie Leu încercând să-i sprijine pe toți, punându-le la dispoziție parohii atât în mediul urban, cât și în cel rural. Dintr-un astfel de document aflăm că la începutul anului 1941 se aflau angajați în localitățile de pe cuprinsul eparhiei 33 de preoți basarabeni refugiați, la care se va fi adăugat adăugat, bineînțeles, și un număr însemnat de cântăreți la strană¹.

La 22 iunie 1941, Armata Română a început acțiunea de eliberare a Basarabiei și de refacere a integrității teritoriale pe frontiera de est, prin ofensiva militară declanșată de mareșalul Ion Antonescu, prin celebrul ordin: „Ostași, vă ordon: Treceți Prutul!” A fost nevoie de aproximativ o lună de zile și de acțiuni militare extreme pentru ca Basarabia să fie eliberată în întregime (25 iulie 1941).²

Fără să mai aștepte comunicatul oficial de eliberare, episcopul Grigorie Leu va trece Prutul, iar în perioada imediat următoare, până la 30 iulie 1941, va întreprinde trei călătorii în Basarabia. Avea o dorință arzătoare de a fi în mijlocul credincioșilor basarabeni pe care-i iubea sincer, neconditionat, alinându-le rănilor sufletești cauzate de ororile războiului și îmbărbătându-i în cel mai creștinesc mod posibil, dar și de a vedea la fața locului proporțiile dezastrului provocat de crâncenele înfruntări dintre cele două armate.

Așadar, la 21 iulie, însoțit fiind de preotul Anton Popescu, consilierul administrativ al Eparhiei Hușilor, și colonelul comandor Ștefănescu, Grigorie Leu va vizita mai multe localități aflate în dreapta Prutului, fiind primul ierarh, membru al Sinodului de la București, ajuns în Basarabia după eliberarea acesteia de către Armata Română. Va ajunge până la Chișinău, oraș ce suferise distrugerii masive de pe urma războiului. Aici, printre lacrimi, va înălța o rugăciune în Catedrala Mitropolitană, în care „grămada de jăratec încă fumega pe locul fostei catapetesme”³. Rămâne profund impresionat de dragostea credincioșilor pentru sfântul locaș; în frunte cu bătrânul episcop, aceștia adunau gramada de cărbuni încinși și rânduiau odoarele și veșmintele scăpate ca prin minune din incendiul ce avusese loc acolo. Tuturor supraviețuitorilor le va împărți icoane și cărți de rugăciune, ca semn de binecuvântare și mângâiere sufletească. Ierarhul hușean se arată îngrijorat de starea deplorabilă în care se afla orașul de pe urma bombardamentelor, dar mai ales de nepăsarea autorităților civile ce nu ajunseseră încă acolo, prezent fiind doar comandamentul militar, fapt care accentua și mai mult starea de neliniște și neîncredere a locuitorilor.

Peste doar trei zile, la 24 iulie, va trece din nou Prutul pe la Albița, de data aceasta vizitând diferite localități basarabene între care amintim: Lăpușna, Cahul, Cărpineni, Leova și Țiganca, iar spre seară se va întoarce prin Fălciu, aflat și el în stare de ruină. Aici rămâne marcat de mulțimea mormintelor celor uciși de bombele inamice, dar și de rămășițele celor două biserici distruse, în special de una din lemn, monument istoric, arsă complet.⁴

Pe 30 iulie, alături de oficialități ale județelor din eparhia sa, Grigorie Leu va ajunge din nou în Chișinău. În Catedrala Mitropolitană va asista la săvârșirea Tainei Sfântului Maslu de către preoții Gumai și Burjacovschi, în partea de sud a bisericii, unde se afla amenajat un altar. Va fi impresionat de mulțimea credincioșilor prezenți, care se rugau cu lacrimi în ochi, în ciuda ploii torențiale de afară, care pătrundea și în sfântul locaș prin acoperișul deteriorat de urmările războiului. Din nou îi va îmbărbăta pe frații săi basarabeni, oferindu-le și de această dată cărți de rugăciune, cruciulițe și icoane.

Deși administrația centrală era prezentă, fiind abia instalată, iar membrii poliției și jandarmeriei erau la datorie pe străzile orașului, în rândul populației civile persista o stare de panică și neîncredere. Mai lipsea autoritatea ierarhică bisericească, care nu ajunsesese încă de la București.

La 15 august 1941, Patriarhia Română a numit în fruntea Misiunii Ortodoxe din Transnistria pe Iuliu Scriban, fost profesor la Catedra de catehetică și omiletică a Facultății de Teologie din Chișinău. Din acest moment se va intensifica activitatea misionară în Basarabia și Transnistria, fiind organizate delegații, în fruntea cărora se aflau ierarhi din diferite zone ale țării, cu scopul de a reface viața creștină în zonele afectate de război și comunismul ateu.

Prin urmare, în perioada 5-6 septembrie 1941, Grigorie Leu primește la reședința sa episcopală din Huși pe membrii unei delegații de misionari ardeleni în fruntea cărora se afla ÎPS Nicolaie Bălan, mitropolitul Ardealului, alături de PS Andrei Magieru, episcopul Aradului, PS Nicolaie Popoviciu, episcopul Oradiei și PS Vasile Lăzărescu, episcopul Timișoarei⁵.

¹ Arhiva Episcopiei Hușilor, Fond Cancelarie, Dosar 18/1941, f. 131.

² Florin Constantiniu, *op. cit.*, p. 378.

³ Arhiva Episcopiei Hușilor, Fond Cancelarie, Dosar 6/1942, f.9.

⁴ Idem, Fond Cancelarie, Dosar 282/1940, f. 20.

⁵ Arhiva Patriarhiei Române, Fond Sf. Sinod, Dosar 25/1934, p. 83.

Cunoscând ca nimeni altul realitățile din zonele care aveau atâta nevoie de misiune ortodoxă, întâistătorul eparhiei hușene insista pe lângă forurile competente pentru organizarea unei activități misionare de lungă durată. De aceea, cere audiență la patriarhul Nicodim și la Ministrul Culturii Naționale, Cultelor și al Artelor din acea vreme, Radu Rosetti, prezentându-și propriile opinii în legătură cu prioritățile religioase, sociale și economice din Basarabia.

O nouă călătorie a lui Grigorie Leu în teritoriile românești dezrobite de sub ocupația sovietică, va avea loc în toamna anului 1941, de data aceasta traversând Basarabia și ajungând până dincolo de Nistru, aproape de Odessa.

Astfel, la 19 septembrie, episcopul Hușilor trecea Prutul pentru a patra oară de la începerea războiului, de data aceasta în fruntea unui grup de slujitori ai sfințelor altare din cele trei județe ale eparhiei sale, pe care i-a selecționat el însuși în vederea unei activități misionare cât mai reușite în mijlocul românilor aflați în Transnistria. Delegația hușeană era formată din următorii preoți și diaconi: preot Anton Popescu (consilier referent la Episcopia Hușilor), preot P. Alexandru (protoiereu de Huși), preot Alexandru Ardeleanu (Parohia Dobrina – Huși), preot V. Spănu (Parohia Șchiopeni – Fălciu), preot N. Bălan (Parohia Jigoreni – Vaslui), preot M. Hogaș (Schitul Vovidenia – Huși), preot Constantin Cartaș (Parohia Zorleni – Tutova), preot Nicolaie Isailă (Parohia Dobrovăț – Vaslui), diacon Grigore Lungulescu (Catedrala Episcopală – Huși), ierodiacon Ciprian Tambur (Catedrala Episcopală – Huși) și ierodiacon Timotei Chioșa (Catedrala Episcopală – Huși)¹.

Ajunși în Transnistria, preoții sunt împărțiți în echipe de câte doi, oficiind slujbe religioase (sfinite liturghii, botezuri, parastase etc.) în satele moldovenești aflate pe malul Nistrului, într-un elan duhovnicesc de nedescris în rândul localnicilor. Se străbate întreaga regiune transnistreană, ajungându-se până la Catargi, localitate situată la 75 km de Tiraspol sau 60 km până în apropiere de Odessa, portul ucrainian de la Marea Neagră².

În ziua de duminică, 21 septembrie, are loc, în localitatea Sucelea-Tiraspol, un moment religios de mare încărcătură spirituală și anume slujba de sfințire a unei biserici, eveniment la care iau parte patru ierarhi români: ÎPS Nicolaie Bălan, PS Grigorie Leu, PS Nicolae Popoviciu și PS Partenie Ciopron, episcopul Armatei, întâlnirea lor fiind pur întâmplătoare, fără a fi programată, dar dovedindu-se providențială. Au fost de față și autorități ale guvernului roman în persoana lui I. Sandu, subsecretar de stat, și Gh. Alexianu, guvernatorul regiunii, alături de alte oficialități ale administrației civile și armate.

Numărul mare de ierarhi, solemnitățile slujbei, cântările armonioase ale corului, în ciuda faptului că nu mai activase de ani de zile, au încântat până la lacrimi pe cei prezenți, producând în sufletele miilor de participanți multă bucurie și un entuziasm de nedescris. Tot în aceeași zi, s-a oficiat de către ierarhi slujba de botez pentru 30 de copii³.

În zilele următoare s-a continuat misiunea în satele din regiunea transnistreană, apoi din delegația hușeană au fost rânduiți șase preoți și un diacon să continue lucrarea misionară până vor fi chemați de ierarhul lor acasă. Restul preoților, unii dintre ei având și sarcini administrative, se vor întoarce spre România alături de episcop, nu înainte de a sluji sfânta liturghie în catedrala din Tighina și de a cerceta ostașii răniți aflați în spitalul din localitate⁴.

Ajuns la Huși, Grigorie Leu, din dorința de a fi de un real folos creștinilor din zonele afectate de bolșevism, va pregăti o nouă serie de preoți misionari. Aceștia, după ce vor obține autorizațiile de trecere a Prutului din partea prefectului din județul Fălciu, vor pleca spre Transnistria, pentru a continua opera misionară începută de întâistătorul lor.

Din cel de-al doilea grup misionar, având Delegația 5823/17.X.1941 din partea Episcopiei Hușilor, vor face parte 16 preoți: arhimandritul Ioil Babacă (Catedrala Episcopală – Huși), preot Gheorghe Popescu (Parohia „Înălțarea Domnului” – Huși), preot Vasile Popa (Parohia Gugești – Fălciu), preot Gheorghe Giurcanu (Parohia Unțești – Tutova), preot Arhidiacon Teodorescu (Parohia „Sf. Dumitru” – Huși), preot Mihail Maleș (Parohia Averești – Fălciu), preot Mihail Gaiță (Parohia Tăbălăiești – Fălciu), preot Mihail Ghiorghiu (Parohia Bunești – Fălciu), preot Ioan Pârțag (Parohia Sălăgeni – Fălciu), preot Grigorie Lupașcu (Parohia Vinețești – Fălciu), preot Gheorghe Spătaru (Parohia Jigoreni – Vaslui), preot Mihail Raicu (Parohia Pogănești – Fălciu), preot Gheorghe Ionașcu (Parohia Lunca Banului – Fălciu),

¹ Arhiva Episcopiei Hușilor, Fond Cancelarie, Dosar 6/1942, f.f.

² Idem, Fond Cancelarie, Dosar 18/1941, f. 291.

³ *Ibidem*.

⁴ Arhiva Episcopiei Hușilor, Fond Cancelarie, Dosar 6/1942, f.f.

preot Tănăsache Alexandrescu (Parohia Tătărani – Fălciu), preot Gheorghe Pârțag (funcționar la Episcopia a Hușilor), preot V. Ruxandra (Parohia Cozmești – Fălciu)¹.

Aceștia vor activa un timp mai îndelungat în Transnistria, unii rămânând în zonă un an de zile, misiunea lor fiind de a asigura asistență religioasă în satele și orașele lipsite de preoți. Astfel, au fost botezați mii de copii, celor maturi administrându-li-se taina spovedaniei și împărtășaniei, bolnavii și răniții fiind întăriți sufletește prin rugăciune și cuvânt de mângâiere, iar morții au avut parte de înmormântare creștinească.

Ecoul prezenței misionarilor hușeni din cea de-a doua echipă a fost atât de mare, încât Radioul de la București a vorbit în dese rânduri despre activitatea lor plină de râvnă apostolică și dragoste pentru frații români transnistreni, iar Ministrul Culturii Naționale și Cultelor îi va decora pentru modul în care și-au făcut datoria față de Biserică și Țară².

O a treia delegație de preoți din cuprinsul Episcopiei Hușilor va fi prezentă din nou în Transnistria între 2-7 aprilie 1942, în perioada Sfintelor Paști, din dorința de a fi în mijlocul fraților români și de a le aduce și lor bucuria Învierii Domnului nostru Iisus Hristos, aceștia fiind greu încercați în timpul războiului.

Motivând că în Catedrala Episcopală din Huși se fac lucrări de reparații de pe urma marelui cutremur din 10 noiembrie 1940, neputându-se astfel sluji în ea sărbătorile pascale, Grigorie Leu, după obținerea aprobărilor de la forurile competente, se va deplasa pentru a doua oară în regiunea transnistreană, însoțit fiind de preotul Anton Popescu, consilier referent, preotul P. Alexandru, protoiereu de Huși, preotul A. Ardeleanu, paroh în localitatea Dobrina de lângă Huși și diaconii Clement Gheorghiu și Ciprian Tambur, slujitori la Centrul Eparhial.

Cu ajutorul prefectului din orașul Tighina, care le va pune la dispoziție un mijloc de transport, usurându-le astfel călătoria, vor ajunge la Tiraspol în seara zilei de 2 aprilie. În ciuda oboselii, cauzată de drumul lung și anevoios, vor lua parte la Denia Mare, citind cele 12 Evanghelii, într-o biserică improvizată, mai exact o fostă sală de întrunire a sovieticilor, aflată într-o clădire administrativă.

A doua zi, în Vinerea Mare, delegația hușeană, în frunte cu ierarhul ei, va oficia slujba de Prohod, împreună cu PS Policarp Morușcă, Locotenent de Episcop al Ismailului, sosit între timp cu un grup numeros de studenți ai Facultății de Teologie din București, conduși de V. Popescu și Fl. Găldău.

Sâmbătă dimineața, la ora 11, toți ierarhii și preoții veniți din România vor participa la parastasul săvârșit în cimitirul eroilor din Odessa, de față fiind guvernatorul regiunii, alături de oficialități ale armatei și numeroși soldați.

Slujba de Înviere va fi una memorabilă, rămânând în amintirea ierarhului hușean ca un moment de adâncă trăire creștină și reală bucurie duhovnicească. Soborul slujitorilor era unul impresionant, alături de cei doi ierarhi amintiți liturghisind 12 preoți și 5 diaconi. Cântările liturgice de la strană au fost date de corul Operei din Odessa și de cel al studenților teologi din București. Au fost de față toți reprezentanții administrației civile, oficialități ale armatei, mii de soldați și credincioși, care, cu lacrimi în ochi, cântau împreună, uitând pentru o clipă de povara războiului și de greutățile traiului cotidian.

A doua zi de Paști s-a oficiat slujba religioasă la o biserică românească din Odessa, ctitorie a diplomatului moldovean Alexandru Sturza (1791-1854), după care se va vizita monumentală mănăstire „Sfântul Pantelimon” din localitate, aflată acum în stare de ruină, în urma dinamitării ei de către armata sovietică, iar în ultima zi a șederii în zona țărmului ucrainean al Mării Negre, delegația de la Huși va sluji în alte 4 biserici din orașul Odessa.

Reîntors la reședința episcopală, sub impresia emoțiilor trăite la Odessa, Grigorie Leu va continua să pregătească noi misionari pentru regiunile eliberate de sub jugul armatei sovietice, alegând în special preoți tineri.

Documentele vremii atestă faptul ca în vara anului 1943, misionari hușeni încă activau în regiunea Transnistria, iar dintr-o adresă către ministrul Cultelor reiese că Episcopul Hușilor trimite la 30 iulie 1943 o nouă echipă formată din 25 de preoți, pentru cel puțin șase luni.

În urma acestor călătorii misionare, la care luase parte el însuși, Grigorie Leu va întocmi mai multe rapoarte prin care va înștiința atât conducerea țării, cât și membrii Sfântului Sinod de situația dezastruoasă în care se aflau locuitorii Basarabiei după lunile de ocupație sovietică din perioada 1940-1941, când au fost supuși la numeroase atrocități, încercându-se exterminarea preoțimii și a intelectualității.

Concluzionând asupra stării de fapt a lucrurilor, ierarhul hușean va oferi superiorilor săi câteva

¹ Arhiva Episcopiei Hușilor, Fond Cancelarie, Dosar 6/1942, f.f.

² Idem, Fond Cancelarie, Dosar 11/1942, p. 703.

sugestii pentru rezolvarea cât mai rapidă a problemelor economice și sociale și intrarea într-o stare de normalitate a vieții bisericești din Basarabia dezrobită:

- la nivel administrativ se impune o împărțire teritorială diferită de cea veche, prin înființarea de episcopii și protopopiate noi, oferind astfel posibilitatea unei pastorații reale și eficiente din partea superiorilor bisericești, „întrucât este o imposibilitate ca episcopul Ismailului și consilierii săi să cunoască și să îndrume real viața cultural-moral-religioasă din nordul județului Cahul (aprox. 200 km), cu drumurile din Basarabia”¹;

- preoții, protopopii și membrii aparatului administrativ bisericesc să fie atent selecționați exclusiv de către conducerea Bisericii, nu de către prefecți sau pretori, așa cum s-a întâmplat în Ribnița și Birsula, unde au fost promovate persoane total necorespunzătoare. În același timp, în fiecare localitate este indicat să fie trimis măcar câte un învățător, bine pregătit, moral și bun patriot, fiindcă cei prezenți în școli erau „absolut nepregătiți și rătăciți cu concepția socială, aproape toți fiind bolșevici și neavând nicio autoritate morală”²;

- prezența unor probleme misionare în viața bisericii basarabene, cum ar fi „inochentismul” și „calendarismul”, care se pot rezolva prin tact pastoral și pregătirea corespunzătoare a clerului;

- lipsa acută a cărților bisericești, a obiectelor și odoarelor de cult, marea majoritate fiind distruse sau profanate de către soldații sovietici. De asemenea, solicita trimiterea de la București a unor icoane pentru instituții;

- implicarea bisericii în plan social, preoții organizând activități caritabile în vederea sprijinirii persoanelor grav afectate de război, în special a văduvelor și orfanilor, prin „ajutorarea gospodărească cu împrumutări și executări administrative în cultivarea pământului și traiul săracilor”³.

În concluzie, vizitele pastorale ale episcopului Grigorie Leu în mijlocul credincioșilor basarabeni și a celor aflați dincolo de Nistru arată o vocație autentică de misionar creștin și un patriotism real, sincer. Acestea izvorau din conștiința sa de pastor al lui Hristos, din solidaritatea față de semenii aflați în suferință și nevoi spirituale, dar și din respectul față de strămoșii săi și de neamul în mijlocul căruia s-a născut și a trait.

FASCISM VERSUS COMMUNISM, STUDIU ASUPRA TOTALITARISMULUI SECOLULUI AL XX- LEA

Camelia NENU,
Inspectoratul Școlar Județean Galați

Summary. The 20th century is under the sign of totalitarianism and implicitly of ideas that contributed to discrimination based on race or political class, thus destroying the idea of equality between people. Communism and fascism come almost together on the stage of history, for which we consider that a comparison between the two systems is mandatory given the dependence between the two ideologies: fascism was born as an anticommunist reaction and Bolshevism postponed its scandal thanks to anti-fascism.

In this paper we will try to make a comparative analysis of two totalitarian systems specific to this century of contrasts: Communism and Fascism, considering that this comparison is an interesting subject for historical, political, philosophical, sociological, economic, cultural etc.

Key words: *political ideologies, fascism, communism, totalitarianism*

Secolul al XX – lea stă sub semnul totalitarismului și implicit, al ideilor care contribuiau la discriminarea bazată pe rasă sau clasă politică, distrugând astfel, ideea de egalitate între oameni, pe care revoluția franceză o implementase, prin intermediul lui Napoleon Bonaparte, în Europa secolului al XIX- lea.

Comunismul și fascismul intră, aproape împreună pe scena istoriei, fapt pentru care, considerăm că o comparație între cele două sisteme este obligatorie, având în vedere dependența dintre cele două ideologii:

¹ Idem, Fond Cancelarie, Dosar 6/1942, p. 10.

² Arhiva Episcopiei Hușilor, Fond Cancelarie, Dosar 6/1942, f.f.

³ *Ibidem*, f.f.

fascismul s-a născut ca o reacție anticomunistă, iar bolșevismul și-a amânat scendența grație antifascismului.

În lucrarea de față, vom încerca să facem o analiză comparativă a două sisteme totalitare, specifice acestui secol al contrastelor: comunismul și fascismul, considerând că această comparație, reprezintă un subiect interesant pentru cercetarea istorică, politologică, filosofică, sociologică, economică, culturală etc.

Desigur că vom prezenta aceste asemănări și deosebiri, având drept criterii ideologia, felul cum erau priviți liderii politici, durata regimului, tehnicile de manifestare etc.

Studiind istoriografia, observăm că mulți dintre istorici găsesc similitudini între cele două doctrine, alții o neagă cu multă convingere. Părerile sunt împărțite, dar adevărul este undeva la mijloc.

Spre exemplu, Alain Besançon considera că atât comunismul, cât și nazismul sunt două specii ale aceluiași gen ideologic. Forma lor de seducție politică, natura și maniera puterii lor, tipul de crimă, toate depind de natura lor ideologică în întregime. Prin ideologie, se are în vedere un timp de doctrină care promite, prin intermediul convertirii, o mântuire temporală, care se consideră conformă cu o ordine științific determinată, care impune o practică politică vizând transformarea radicală a societății¹

Pe de altă parte, Raymond Aron consideră că există o diferență fundamentală între cele două sisteme, pornind de la ideea care animă acțiunea politică. Într-un caz, totul se sfârșește în lagărul de muncă. În celălalt caz, în camera de gazare. Într-un caz acționează voința de a construi un nou regim și poate un alt om, indiferent prin ce mijloace. În celălalt caz, o acțiune de-a dreptul demonică de a distruge o pseudorasă².

Doctrina politică comunistă are la baza principiile ideologiei marxist-leniniste, inițiată de materialistii, Marx, Engels și Lenin, considerându-se că orânduirea capitalistă va fi inevitabil înlocuită de o nouă societate, cea socialistă, ca prima fază a comunismului. Acest proces are loc pe calea revoluției socialiste menite să ducă la schimbări radicale atât în domeniul politic prin instaurarea dictaturii proletariatului, cât și în domeniul economic, prin înlocuirea proprietății private cu proprietatea comună, socialistă, asupra mijloacelor de producție.

Organizarea și conducerea societății se realizează prin dictatura proletariatului care, după afirmația lui Lenin, se manifestă în cadrul și în afara legii, pe baza acțiunii unui singur partid - partidul comunist. Dictatura proletariatului reprezintă, în concepția fondatorilor acestei doctrine, o formă superioară de organizare și conducere politică a societății și reprezintă o dictatură a majorității exploatate împotriva minorității exploatatoare, ajungându-se astfel ca principiile pluralismului politic, al separației puterilor în stat, supremația legii, drepturile și libertățile cetățenilor să fie eliminate definitiv din cadrul acestei doctrine, ajungându-se la dictatura de fapt a unui grup restrâns iar, în multe situații, la dictatura unei singure familii sau a unei singure persoane, cum este cazul lui Stalin în URSS sau a familiei Ceaușescu în România.

Acest lucru se face cu ajutorul unui aparat polițienesc riguros organizat, fără a fi supus controlului politic, al legilor și chiar al unor autorități ale statului, iar dacă ne gândim la fascism, acolo avem dictatura cetățeanului “pur”, care defapt conduce în final, tot spe dictatura personal, cum e cazul lui Mussolini în Italia, a lui Hitler în Germania sau a lui Horthy în Ungaria.

Lenin afirma că politica trebuie să fie înainte de toate subordonată ideologiei. Această ideologizare a politicii este însoțită de o militarizare a gândirii politice. Începând cu 1902, sunt utilizate nenumărate expresii de tip militar de care Lenin se folosește pentru a vorbi despre lupta politică. Una din trăsăturile de originalitate a cărții lui Lenin se referă la tipul de organizație politică pe care acesta îl propune. Organizația revoluționară de tip nou se opune oricărei structuri largi și democratice, având ca model organizația Pământ și Libertate, primul grup terorist rus din anii 1870 și succesori al lui Neceaev. Acest tip de organizație este caracterizat de: caracterul secret, clandestin, puțin numeros, foarte centralizat, format din oameni riguros aleși, profesioniști și subversiunii și ai luptei împotriva poliției politice.³

Fascismul nu este foarte diferit, și în cazul acestuia vorbim de ideologizarea politicii. Cuvântul fascism a desemnat în principal doar fascismul italian, cel al lui Mussolini, fiind apoi denominatorul comun pentru o întreagă serie de regimuri și mișcări politice, cum ar fi nazismul, horthismul, legionarismul etc.

Din punct de vedere ideologic, fascismul italian este o reacție naționalistă și autoritară împotriva slăbirii statului sub influența unor erori individuale, liberale și democratice; o revoluție din punct de vedere al promovării, în acțiune, a unui stat de tip nou. Fascia reprezintă simbolul și principiul unificator

¹ Alain Besançon, *Nenorocirea secolului. Despre comunism, nazism și unicitatea Soah-ului*, traducere din franceză de Mona Antohi, Humanitas, București, pp. 9-10.

² Raymond Aron, *Démocratie et totalitarisme*, Gallimard, Paris 1965, p. 302

³ Stéphane Courtois, *Comunism și fascism*, traducere de Ana Ciucan Țuțianu, Polirom 2011, pp. 39-40.

al poporului în jurul statului: un mic grup de oameni grupați în jurul Duceului trebuie să ia puterea, să restabilească ordinea și să elimine diviziunea și conflictele din stat. Fascismul înseamnă, în primul rând, etatism. Separarea puterilor și federalismul sunt excluse, doar corporatismul are dreptul la existență, dar cu condiția să respecte regula celei mai stricte concentrări. Puterea aparține unui conducător carismatic, care îi conferă personalitate. Este un stat care se sprijină pe națiune, în sensul unei unități mistice și organice. Acest mod de a înțelege națiunea are pretenția că se delimitează de doctrinele individualiste incapabile să promoveze și să prezerve unitatea¹.

Fascismul este o reacție a particularului împotriva universalului, a poporului împotriva clasei, a naționalului împotriva internaționalului. La originile sale, este inseparabil de comunism, căruia îi combate obiectivele, dar îi împrumută metodele. Asocierea dintre naționalism și anticapitalism, specifică fascismelor, are drept funcție să pună în valoare comunitatea poporului, în mod special în cazul german, ce trebuie apărat contra intereselor particulare ale capitaliștilor și contra nihilisților bolșevici.

Nazismul este o formă particulară a fascismului, ideologia sa fiind în întregime în Mein Kampf și se bazează pe rasism, dus la extremă prin așa zisa “soluție finală”.

Hitlerismul este voluntarist, este o operă demiurgică a voinței, singura care poate restabili echilibrul biologic. Leninismul mizează pe mișcarea autonomă a istoriei care duce la nașterea Arcădiei moderne, mișcare autonomă care produce Partidul ca instrument al acestei nașteri. Voluntarismul este și el necesar, exaltat desigur, dar și negat în același timp².

Potrivit nazismului, binele constă în restaurarea unei ordini naturale, corupte de istorie, iar comunismul este moral, el reîntorcându-se la valorile pure ale comunei primitive. Imperativul moral susține întreaga preistorie a bolșevismului și victoria sa este celebrată ca o victorie a binelui.

Fundamentul acestei morale se află în sistemul interpretativ, poate fi dedus prin cunoaștere. Progresul natural este un progres istoric, fiindcă materialismul dialectic și istoric asigură unitatea naturii și a istoriei. Leninismul se impune, mai mult chiar decât nazismul, ca o schemă gnostică a celor două principii antagonice și a celor trei timpuri. La început era comuna primitivă, în viitor va fi comunismul, iar astăzi este lupta dintre cele două principii. Ideologia, garantată în mod științific, desemnează care sunt acestea două din urmă.³

Se poate alcătui genealogia intelectuală a leninismului și a nazismului. Pericolul este să se creadă că aceste idei vaste și generoase subzistă într-o anumită măsură în cele două ideologii totalitare. Marxism-leninismul se consideră moștenitorul unei tradiții care pornea de la Heraclit și Democrit, care trecea prin Iluminism, Hegel și mișcarea științifică din secolul XIX. Nazismul își caută referințele în tragedia greacă, Herder, Hegel, Nietzsche și Darwin. Este o iluzie însă acest bagaj intelectual major al celor două ideologii. Această iluzie se risipește dacă se analizează funcționarea intelectuală reală a conducătorilor naziști și comuniști, ce este dominată de un sistem de interpretare a lumii foarte sărac. Între clase sau rase se desfășoară o luptă dualistă. Definiția acestor clase sau rase are sens numai în și prin sistem. Aceste două noțiuni transformate în justificări ideologice explică lupta. Starea psihică a militantului se distinge prin investirea fanatică în sistem. Nu poți rămâne inteligent sub imperiul ideologiei. Heidegger, Carl Schmitt au fost seduși de nazism numai pentru că proiectau asupra acestuia proprii lui gânduri, pornind de la un antidemocratism profund, un naționalism transformat în metafizică, lucruri care păreau asumate de nazism. Marxism-leninismul nu a recrutat niciodată mari intelectuali. Chiar și Lukacs și-a irosit talentul. Partidele comuniste care se puteau lăuda cu adepți intelectuali importanți, precum Aragon, Brecht, Picasso, Langevin, Neruda, aveau grijă să-i izoleze. În cazul comunismului, conducătorii au ținut uneori să rezume sub propria semnătură întreaga doctrină fundamentală. Aceasta constă în câteva zeci de păgâni și conține totalitatea doctrinei.⁴

Ambele mișcări politice revoluționare au detestat și denunțat liberalismul, democrația și parlamentarismul ca forme de degradare a adevăratei politici, și ne conduc spre comunitatea perfectă.

Fundamental ateiste, atât comunismul, cât și fascismul, și-a amenajat obiectivele politice prin intermediul discursurilor străbătute de o pretinsă emancipare, acționând ca religii politice menite să elibereze individul de obligațiile morale și legalitatea tradițională. Utilizând conceptul lui Emilio Gentile,

¹ Évelyne Pisier (sub direcția), François Châtelet, Olivier Duhamel, Pierre Bouretz, Dominique Colas, Bertrand Guillaume, Istoria ideilor politice, traducere de Iolanda Iaworski, Editura AMARCORD, Timișoara 2000, pp. 165-166.

² Alain Besançon, op.cit., p. 71.

³ Ibidem, p. 48.

⁴ Ibidem, p.50.

ambele ideologii au fost forme de sacralizare a politicului, respingând coexistența cu alte ideologii, negând autonomia individului în raport cu grupul, confiind violența ca instrument politic.¹

Crezul oficial comunist era raționalist și aborda moștenirile Iluminismului, în timp ce ideologii naziști (Alfred Rosenberg, Joseph Goebbels, Alfred Bäumler, Otto Strasser) insistau obsesiv pe forța iraționalului. Realitatea este că, indiferent de incompatibilitățile filosofice dintre cele două ideologii, nazismul și comunismul conțineau un număr de tactici politice foarte asemănătoare.²

De aici tragem concluzia că, cele două ideologii nu pot fi studiate separat: ele dezvoltă împreună contradicțiile liberalismului, iar complementaritatea/rivalitatea dintre ele a dominat întregul secol trecut.

Din punct de vedere cronologic, victoria revoluționară a lui Lenin are întâietate în fața victoriei democratice a lui Hitler și putem considera existența comunismului ca și cauză a nazismului. În plan ideologic, extremismul universalist al bolșevismului provoacă extremismul particularist al nazismului. În plan practic, exterminarea burgheziei și a reprezentanților familiei imperiale, înfăptuită de Lenin în numele unei abstracțiuni a societății fără clase, duce la disperare în Europa și la triumful lui Hitler, care se declară dușman al comuniștilor, chiar dacă, Hitler folosește aceleași mijloace ca și adversarul: eliminarea dușmanilor, industrializarea, dorința de a se extinde teritorial.

Hitler vrea să distrugă definitiv amenințarea iudeo-bolșevică, dar vrea să unifice rasa umană sub conducerea germanilor.

Pe de altă parte, fascismul mussolinian poate fi conceput ca o reacție la amenințarea unui bolșevism în stil italian, născut la rândul lui din război și format, în linii mari, după exemplul rus. Reacție în sensul cât mai general al termenului, de vreme ce Mussolini împrumută de la Lenin și al său socialism ultra-revoluționar pentru a-l combate prin imitație. Victoria bolșevismului rus în 1917 este astfel punctul de plecare al unui întreg lanț de evenimente istorice, prin care fascismul italian, apoi nazismul, apar ca reacții și răspunsuri la amenințarea comunistă, în stilul revoluționar și dictatorial al acestuia din urmă.³

A existat o diferență semnificativă între leninism și nazism în privința carismei. Leniniștii venerau partidul (și pe lider drept garant al liniei corecte a partidului), în timp ce fasciștii preamăreau personalitatea magnetică a unui conducător presupus infailibil. Acest fapt explica fascinația perpetuă a unor indivizi pentru comunism chiar și după ce Hrușciiov a devaluat crimele stalinismului.⁴

O diferență avem și în cazul lagărelor de concentrare, în sensul că în cazul comunismului, cei exterminați erau conduși spre gulag, din motive diferite, decât cele rasiale. Dacă Hitler i-a condamnat la moarte pe evrei sau pe țigani, Stalin sau Gheorghe Gheorghiu Dej și-au condamnat propriul popor la moarte.

Naziștii au considerat că populația ariană este “superioară” tuturor celorlalte grupări de populație, germanii erau descendenții unei populații care dominase lumea în urmă cu 10.000 de ani, motiv pentru care aveau dreptul la *Lebensraum* (spațiu vital), în detrimentul tuturor celorlalte grupări de populație, fapt ce justifică războiul. Aceiași “superioritate” era cea care justifică, în viziunea nazistă, orice formă de eliminare fizică a populațiilor ne-ariene din Europa.

În 1935 Hitler impune Legile Purității Rasiale de la Nurenberg, care au constituit baza discriminării rasiale a evreilor și defineau statutul de evreu pe baza originii etnice și pe baza practicilor religioase, catalogând drept evreu o persoană cu cel puțin un bunic evreu și interzicând orice uniune între arieni și ne-arieni.

Hitler i-a invinuit pe evrei pentru înfrângerea Germaniei în Primul Război Mondial, pentru problemele sale economice și pentru amploarea pe care o căpăta comunismul în Europa acelor vremuri, prin intermediul evreilor. Drept urmare, evreii au fost persecutați și uciși fiind considerați “nedemni să trăiască” și fiind catalogați “o plagă a omenirii”.

Mergând în tabăra cealaltă, Stalin a fost unul dintre cei mai puternici lideri ai secolului al XX-lea din Europa. A reușit să atragă simpatii, dar și sentimente de ură din partea unor personalități ale istoriei universale contemporane. Boris Souvarine, fost membru al Internaționalei Comuniste, scria într-un articol: „Stalin vrea să rămână singurul supraviețuitor dintre tovarășii de arme ai lui Lenin și să nu aibă în jurul lui decât inși mediocri, incapabili să privească «soarele» în față. Fiindcă Stalin

¹ Vladimir Tismăneanu, *Diavolul în istorie. Comunism, fascism și câteva lecții ale secolului XX*, traducere din limba engleză și indice de Marius Stan, Humanitas, București 2013., p. 17.

² Alain Besançon, op.cit., p. 52.

³ François Furet, Ernst Nolte, *Fascism și comunism*, traducere de Matei Martin, Prefață de Mircea Martin, Editura Univers, București 2000, pp. 26-27

⁴ Vladimir Tismăneanu, op.cit., p.38.

pretinde să fie asemănat cu soarele, cazul este de competența psihiatrilor”¹

În rândul partidelor comuniste din Internaționala Comunistă, Stalin a fost obiectul unui cult extraordinar și criteriul absolut al fidelității față de comunism. Nu exista critică adusă lui, el era „marele cârmaci” și „tătucul popoarelor”.

În anii „Marii Terori”, Stalin a acționat sub trei forme: Gulagul, deportările în masă a aproximativ șase milioane de oameni și execuțiile sumare. Teamă și teroarea au fost instrumentele folosite de Stalin în represiunea politică, atât asupra dușmanilor reali sau ireali ai regimului, cât și asupra populației. Multe persoane erau luate din mijlocul familiei și arestate în cursul nopții, fiind de cele mai multe ori condamnate pe nedrept.²

Dacă ne gândim la durată, comunismul are din nou întâietate, sistemele comuniste supraviețuind mai mult decât cele fasciste și s-au manifestat în zona Europei răsăritene, dintr-un motiv clar, Stalin a considerat că acolo unde este cizmă sovietică este pământ sovietic.

Concluzionând, în urma studiului realizat, am identificat câteva dintre elementele comune ale celor două ideologii: monopartitismul, cultul personalității conducătorului, discriminarea, încălcarea drepturilor fundamentale ale omului, cenzura, violența, dorința de expansiune teritorială.

Dincolo de toate, studiul ne face să înțelegem însemnătatea constientizării pericolului pe care îl reprezintă totalitarismul, faptul că istoria se poate repeta oricând, iar Gulagul sovietic sau Lagărele Morții din Polonia, ridicate de germane să renască sub o altă formă, poate mult mai violent și mai degradantă pentru umanitate.

Bibliografie:

1. Alain Besançon, Nenorocirea secolului. Despre comunism, nazism și unicitatea Soah-ului, traducere din franceză de Mona Antohi, Humanitas, București;
2. Lucian Boia, Mitologia științifică a comunismului, traducere din franceză de autor, Humanitas, București 2011;
3. Mihai Chioveanu, Fețele fascismului. Politică, ideologie și scrisul istoric în secolul XX, Editura Universității din București, București 2005;
4. A. James Gregor, The Faces of Janus, Marxism and Fascism in the 20th century, Yale University Press, New Heaven and London, 2000;
5. Florin Müller, Metamorfoze ale politicului românesc, 1938-1944, Editura Universității din București;
6. Évelyne Pisier (sub direcția), François Châtelet, Olivier Duhamel, Pierre Bouretz, Dominique Colas, Bertrand Guillaume, Istoria ideilor politice, traducere de Iolanda Iaworski, Editura AMARCORD, Timișoara 2000;
7. Vladimir Tismăneanu, Diavolul în istorie. Comunism, fascism și câteva lecții ale secolului XX, traducere din limba engleză și indice de Marius Stan, Humanitas, București 2013.

MEMBRUL CORESPONDENT MAKARI RADUL (1910–1971). REPERE BIOGRAFICE

Iulia MALCOCI,

Biblioteca Științifică (Institut) „Andrei Lupan”

Ion Valer XENOFONTOV,

Facultatea de Istorie și Filosofie, Universitatea de Stat din Moldova

Summary. Based on archive materials, the authors develop the political, administrative and scientific path of Makari Radul. The itinerary of the biography was deeply marked by the general characteristics of the era.

Keywords: Makari Radul, Stateman, Corresponding Member, Academy of Sciences of the Moldavian SSR.

¹ <https://ro.historylapse.org/iosif-vissarionovici-stalin>, sursă consultată în data de 1.06.2019. ora 20.00.

² Ibidem



Makari Radul s-a născut la 4 septembrie 1910 în satul Martonoșa, raionul Novomirgorod, regiunea Elisavetgrad (azi, Kropivnițki), Rusia Țaristă. În Fișa personală, depistată de autori în Arhiva Științifică Centrală a Academiei de Științe a Moldovei, M. Radul scrie că satul Martonoșa se afla în regiunea Kirovograd¹. De fapt, localitatea Kropivnițki de azi, fondată în 1754, s-a numit Elisavetgrad, după denumirea cetății, ce purta numele sfintei Elisaveta, mama lui Ioan Botezătorul². În 1784, cetatea a fost desființată, iar localitatea la 7 august 1924 a fost redenumită Zinovievsk, după numele activistului politic sovietic cu pseudonimul Grigori Evseevici Zinoviev, cu numele adevărat Evsei-Gherșen Aaronovici Radomăsliski (1883–1936), care se născuse în Elisavetograd, gubernia Herson, Rusia Țaristă³. Din 1934 până în 1939 această așezare s-a numit Kirovo, în numele figurii proeminente a regimului comunist-sovietic S. M. Kirov (1886–1934), apoi, pentru a nu fi confundat cu alt oraș ce purta aceeași denumire din regiunea Kaluga, până în 2016 a devenit Kirovograd. Rada Supremă de la Kiev a redenumit orașul, dându-i numele scriitorului, dramaturgului ucrainean M. Kropivnițki (1840–1910), fondator al teatrului profesionist din Ucraina, născut în acea regiune.

M. Radul s-a născut într-o familie de țărani moldoveni, care se ocupau cu plugăritul. Tatăl său a decedat în 1922, iar în 1929 familia sa a intrat în colhoz. Până în 1929 s-a aflat în familie: a învățat la școală, a păscut vitele satului, iar ultimii patru ani a lucrat la munci sezoniere în diferite sovhozuri. A urmat cursuri de pregătire (1929) și a absolvit (1933) Facultatea de Fizică și Matematică a Institutului Pedagogic Moldovenesc din Tiraspol, obținând calificarea „profesor de fizică și matematică”. De pe vinieta promoției Institutului este clar că în partea stângă a fluviului Nistrul în acele timpuri se folosea, la fel ca și în partea dreaptă, grafia latină (Foto 1):



**Foto 1. Vinieta cu absolvenții Institutului Pedagogic Moldovenesc din Tiraspol, 1933.
Arhiva Științifică Centrală a Academiei de Științe a Moldovei**

¹ Makari Radul. *Dosarul personal*. Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei.

² *Kirovograd* // Українська Радянська Енциклопедія. 2-е видання, Т. 5, Київ, 1980, стр. 202-203; Бажан О. Г. Кіровоград // Енциклопедія історії України / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України, Т. 4, Київ, Наукова думка, 2008, с. 329-330.

³ Васецкий Н. А., Г. Е. Зиновьев: *страницы жизни и политической деятельности*, Іп: Новая и новейшая история, 1989, № 4, с. 111-139.

În iunie–noiembrie 1933 a urmat cursurile de șase luni ale CC al PUC (b) de pregătire a lectorilor pentru disciplinele social-economice a Secției de economie politică, obținând calificativul de „profesor de economie politică”, fiind apoi repartizat la Institutul Pedagogic Moldovenesc, unde a predat (1933–1938) geografia economică, susținând concomitent (1934–1936) examenele la disciplinele Facultății de Geografie. În 1936–1939 a susținut examenele pentru studiile la doctorat (aspirantura) la Universitatea de Stat din Odesa, obținând calificativul „profesor de geografie”.

A activat ca director adjunct (VIII.1938–I.1939), apoi ca director (I.1939 – VIII.1940) al Institutului Pedagogic din Tiraspol, unde în 1938 organizase Facultatea de Geografie. În calitate de împuternicit al CC al PUC (b) și al Districtului Militar din Kiev pentru județul Bender a participat (28 iunie – august 1940) la instaurarea puterii sovietice în Basarabia. Considerăm comentariile de prisos, privind acțiunile concrete ale tovarășului M. Radul în intervalul de timp în care intelectualii, oamenii de cultură erau terorizați, deportați și asasinați. La indicația CC al PCM și al Sovietului de Miniștri a RSS Moldovenești a organizat (august – septembrie 1940) Institutul Pedagogic și de Învățători din Chișinău, fiind și directorul acestuia (august 1940 – martie 1942). În timpul războiului Institutul a fost evacuat la Orenburg, apoi la Buguruslan. În perioada martie 1942 – iunie 1949 a ocupat diferite funcții de stat și de partid (membru al PC al URSS din martie 1940); locțiitor al comisarului poporului (martie – iunie 1942); comisarul poporului pentru învățământul din RSS Moldovenească (VII.1942–XI.1944), fiind la Orenburg, Moscova și Chișinău; locțiitorul președintelui Sovietului Comisarilor Norodnici al RSSM (noiembrie 1944 – decembrie 1946); la indicația CC al PCM a organizat Baza Moldovenească de Cercetări Științifice a AȘ a URSS, fiind și director adjunct al acesteia (decembrie 1946 – mai 1947). A fost și secretar al CC al PC al Moldovei (mai 1947 – iunie 1949). A activat în calitate de șef interimar al Secției de Economie și Geografie a Bazei Moldovenești a AȘ a URSS (iulie 1949 – octombrie 1951), fiind delegat la Moscova pentru a susține teza de doctorat. În acest sens, găsim în Dosar copiată de mână dispoziția AȘ a URSS din 20 septembrie 1951 privind susținerea tezei de doctor (candidat) în geografie la 13 aprilie 1951, considerând că a absolvit doctorantura (aspirantura) AȘ a URSS (Foto 2). Comisia Superioară de atestare i-a conferit acest grad la 21 decembrie 1951 conferirea gradului de doctor în geografie fiind confirmată printr-o copie scrisă de mână a diplomei corespunzătoare (Foto 3).

Распоряжение № 1371
по Академии Наук СССР
г. Москва 25 сентября 1951г.

Финансирование в ассигновках Института географии Академии Наук СССР Радула Материю Леонардовича, защитившего 13 апреля 1951 года диссертацию на ученую степень кандидата географических наук, исполнителем которого ассигнованы Академии Наук СССР.

Откомандировать М.М. Радула в распоряжение Мозувекто фонда Академии Наук СССР.

Основание: представление Института географии Академии Наук СССР от 20 сентября 1951г. № 94-811.

Главный ученый секретарь
Президиума Академии Наук СССР
академик
/Н.В. Фоминцев/

Foto 2. Copia Dispoziției nr. 1371 din 20 septembrie 1951a AȘ a URSS privind absolvirea studiilor de doctorat și susținerea tezei corespunzătoare

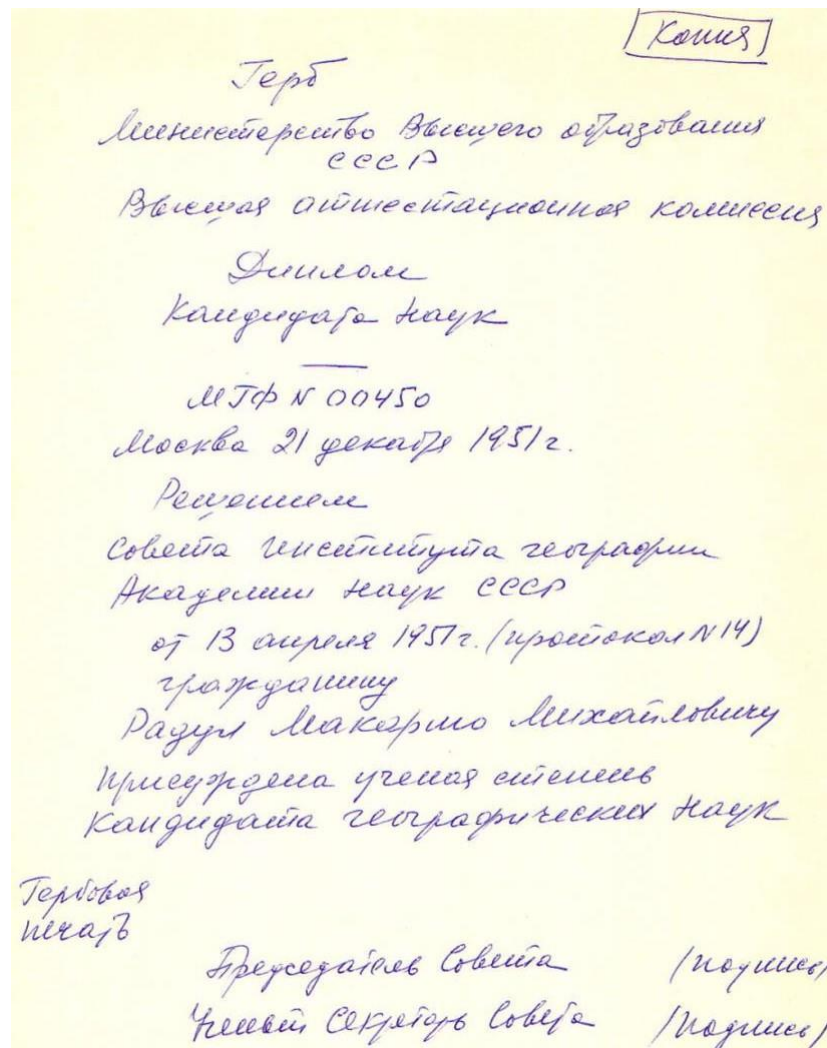


Foto 3. Copia diplomei de doctor (candidat) în geografie

Mai găsim o hotărâre a Prezidiului AȘ a URSS din 19 octombrie 1951 (Foto 4) prin care doctorul (candidatul) în geografie Makari Radul este numit șef al Sectorului de Economie al Filialei Moldovenești a AȘ a URSS. Această funcție a deținut-o până în ianuarie 1960. În continuare a fost director al Institutului de Economie a Filialei Moldovenești a AȘ a URSS (ianuarie 1960 – august 1961).

Interesant este faptul că aceste documente nu sunt autentificate de un notar și sunt scrise de aceeași mână ca și Fișa personală, Autobiografia, variante de caracteristici (fără semnătura cuiva) și alte înscrieri. O confirmare elocventă a titlului de membru corespondent o găsim în xerocopia Hotărârii nr. 325 anexată la Dosar (Foto 5), ce este o confirmare veridică și a titlului celorlalți membri titulari și membri corespondenți. Totodată, din punctul 1 al acestui document aflăm că a fost stabilit un număr de 21 de membri titulari și 25 de membri corespondenți ai AȘ a RSS Moldovenești, fiind numiți prin punctul 2 doar 11 membri titulari și 14 membri corespondenți. În punctul 3 al Hotărârii se stabilește ca ceilalți 10 membri titulari și 12 membri corespondenți să fie aleși de Adunarea Generală a AȘ a RSSM din rândul candidaților înaintați de organizațiile științifice, organizațiile obștești și de către grupurile de cercetători științifici la alegerile ordinare ale Academiei de Științe.

Терр.
Президиум Академии Наук Союза ССР
Госсеймсовещание
19 октября 1951г.
633. О заведующем сектором
железными Магдебургом
Финляндия АН СССР
Президиум Академии Наук СССР пово-
ловляет:
Заведующий кафедрой географических
наук Радул Макария Михайловича
заведующему сектором железными
Магдебургского филиала АН СССР.
П.П. Президиум
Академии Наук СССР, академик А.Н. Несмеянов.
Главный ученый секретарь
Президиума Академии Наук
СССР, академик - А.В. Мокрицкий
Разослано: Магдебургский филиал, Совет
Финляндия, М.М. Радул. Управление
Казань, Н.М. Сивакин, ФИНО, Центральное
Бюро бухгалтерии, Общественный отдел.

Foto 4. Copia Hotărârii nr. 633 din 19 octombrie 1951 a Prezidiului AȘ a URSS

După aprobarea titlului de membru corespondent al AȘ a RSSM a activat în calitate de director adjunct pentru probleme de știință al Institutului de Economie al AȘ a RSSM (octombrie 1961 – mai 1965), apoi ca șef al Secției de Geografie a AȘ a RSSM (mai 1965 – 1971), secție creată în baza Sectorului de Geografie și Cartografie al Institutului de Economie¹.

Prin Hotărârea nr. 1/5 din 18 ianuarie 1963 a Prezidiului AȘ a RSS Moldovenești doctorului în geografie M. Radul i-a fost conferit titlului de cercetător științific superior la specialitatea „Economia raioanelor URSS și repartizarea forțelor de producție” (Foto 6).

¹ Membrii Academiei de Științe a Moldovei. Dicționar 1961–2006. Chișinău, Știința, 2006, p. 431.

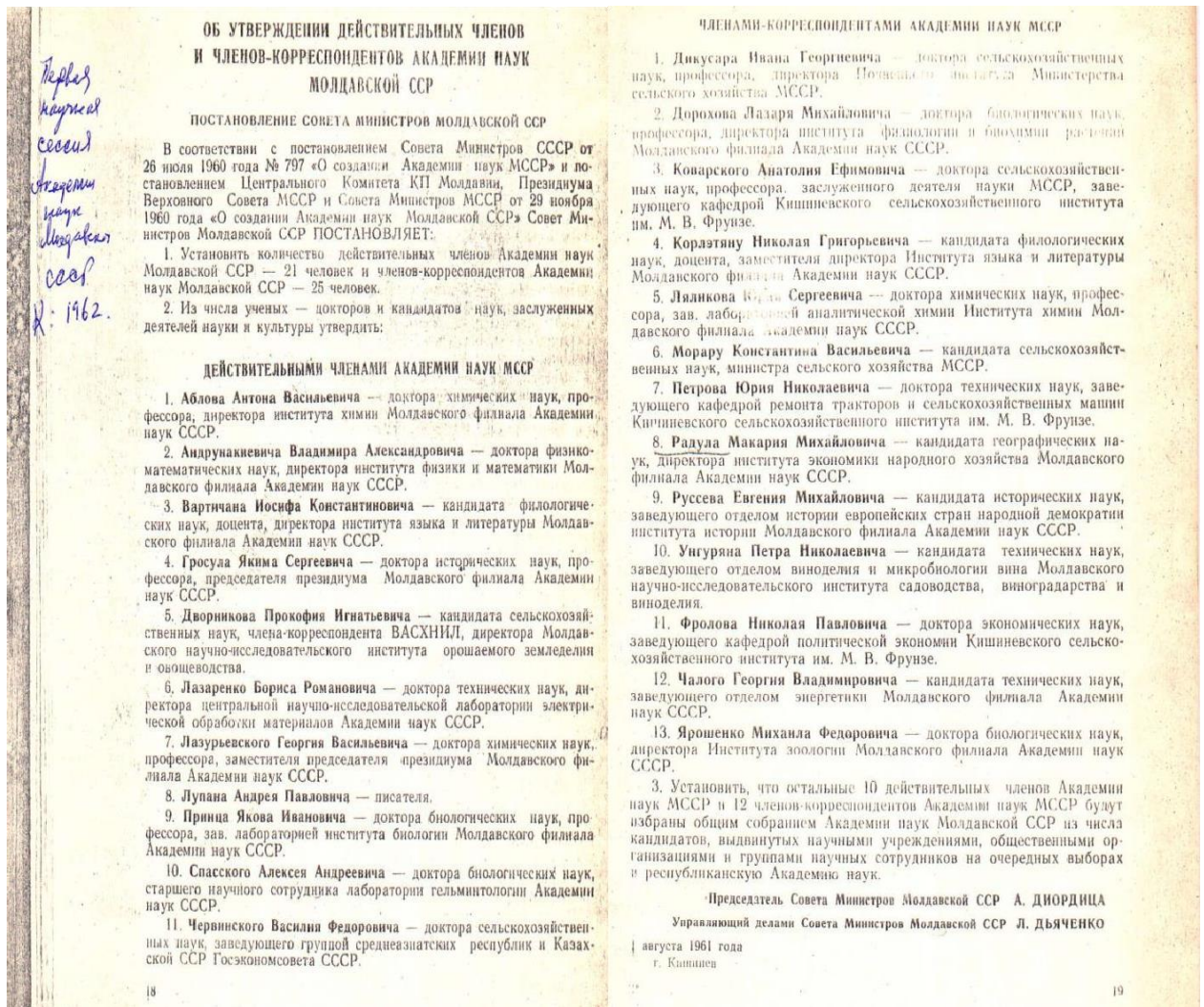


Foto 5. Copia Hotărârii nr. 325 din 1 august 1961 a Sovietului Suprem a RSS Moldovenești

Din Fișa personală, completată la 12 septembrie 1967 constatăm că membrul corespondent M. Radul cunoștea limbile moldovenească, rusă, ucraineană; română și germană (cu dicționarul). În octombrie–noiembrie 1947 a fost în Karlovy Vary, Cehoslovacia, pentru a urma un tratament, iar în august 1960 a vizitat Polonia și Cehoslovacia în cadrul grupului Societății „Знание” a URSS. În 1967, împreună cu soția, a fost într-o excursie turistică pe Dunăre cu vizitarea „социалистических стран (Румыния, Болгария, Югославия, Чехословакия) и капиталистической страны Австрия/țărilor socialiste (România, Bulgaria, Iugoslavia, Cehoslovacia) și țara capitalistă Austria”. Desigur putea vizita și România deoarece „товарищ Радул М. М. политически выдержан и морально устойчив/țovarășul Radul M. M. este consecvent din punct de vedere politic și moral echilibrat”.

Autor și coautor a cca 40 de lucrări, inclusiv 6 în manuscris, prima sa lucrare publicată în 1939 în culegerea „15 лет Советской Молдавии/15 ani ai Moldovei sovietice” a fost *Географическое положение Молдавской АССР/Poziția geografică a RASS Moldovenești* (0,5 coli de autor). Evident, articolul a fost scris în spiritul timpului, de nerecunoaștere a Basarabiei în componența României și legitimitatea constituirii RASSM. A doua lucrare a văzut lumina tiparului în 1947 în „Советская Украина” cu titlul *Восстановление и развитие народного хозяйства Молдавии/Restabilirea și dezvoltarea economiei naționale a Moldovei* (0,3 coli de autor).

Президиум Академии наук Молдавской ССР
Постановление № 1/5, а
18 января 1963г.
О приеме кандидатом географических наук М.М. Радул члена звания старшего научного сотрудника по специальности „Экономико-географическая география СССР и размещение производительных сил”.

Президиум Академии наук Молдавской ССР
Постановляет:

Принять кандидатом географических наук Макария Михайловича Радул члена звания старшего научного сотрудника по специальности „Экономико-географическая география СССР и размещение производительных сил”.

Президиум
Академии наук Молдавской ССР
Академик Я.С. Трагел

Географический отдел
Академии наук Молдавской ССР
Член-корреспондент АН МССР Ю.С. Акимов

Foto. 6. Copia Hotărârii nr. 1/5 din 18 ianuarie 1963 a Prezidiului AŞ a RSSM de conferire a titlului de cercetător științific superior

Peste patru ani, în 1951, scrie lucrarea *Развитие и размещение пищевой промышленности Молдавской ССР/Dezvoltarea și amplasarea industriei alimentare a RSS Moldovenești* (10 coli de autor), ce rămâne în manuscris ca o temă închisă, secretă și care se pregătea „к изданию в 1956 г. в открытой печати”. Rămâne doar să ne întrebăm în baza cărei lucrări a susținut teza de doctor (candidat) în geografie la Institutul de Geografie al AŞ a URSS și cu ce denumire, iar Comisia Superioară de Atestare a Ministerului Învățământului Superior al URSS i-a fost conferit gradul respectiv. În 1956 „на правах рукописи/manuscris” a scris o altă lucrare *Карты колхозов Молдавии/Înțelesurile colhozurilor din Moldova* (20 coli de autor), se vede tot cu parafa „secret”.

În 1953 scrie în colaborare articolul *Кишинев/Chișinău* pentru „Большая Советская Энциклопедия”, iar în 1954 pentru aceeași Enciclopedie scrie articolul *Народное хозяйство Молдавской ССР/Economia națională a RSS Moldovenești*. În 1953 și 1954 a mai semnat lucrările *Молдавия – крупнейшая сырьевая база винодельческой промышленности страны/Moldova – cea mai mare bază de materie primă a industriei vitivinicole din țară* și *К вопросу о производственной специализации колхозов зоны «Кодру» МССР/Cu privire la problema specializării producției colhozurilor din zona „Kodru” a RSSM* respectiv, rămase în manuscris. Se vede clar că autorul scria la comandă, țara sa fiind URSS, iar Moldova „bază de materie primă”.

În cele cca 40 de articole sunt și două articole publicate în Краткая Географическая Энциклопедия, volumul 3, 1962: *Молдавская ССР/RSS Moldovenească* și *Экономическая карта Молдавии/Harta economică a Moldovei*. Este coautor al manualului *Молдавская ССР/RSS Moldovenească*, ce a cunoscut mai multe ediții.

Pentru a înțelege mai bine spiritul articolelor lui M. Radul vom aduce câteva fragmente din lucrarea

Новое влияние в жизни советского общества и экономическая наука/Noia influență în viața societății sovietice și știința economică, publicată în 1962, în care face referință la materialele celui de al XXII-lea congres al Partidului Comunist al URSS și lucrarea lui V. I. Lenin *Великий почин/Marea inițiativă*:

- Движение коллективов и ударников коммунистического труда – один из самых ярких проявлений роста сознательного творчества масс в период развернутого строительства коммунизма/Dinamismul colectivelor și a fruntașilor muncii comuniste – una din cele mai strălucite manifestări a creșterii conștiente a maselor în cea mai amplă perioadă de construcție a comunismului;

- В настоящее время, когда главной экономической задачей стала задача построения материально-технической базы коммунизма и максимального выигрыша времени в мирном экономическом соревновании с капитализмом, возникло и получило широкое развитие соревнование масс за победу коммунистического труда/În prezent, când principala sarcină economică a devenit construirea bazei tehnico-materiale a comunismului și câștigul de timp maxim în competiția economică pașnică cu capitalismul, a apărut și se dezvoltă pe scară largă întrecerea maselor pentru victoria muncii comuniste;

- Годы социалистического строительства отличаются высокими темпами роста производительности труда. Если в Советском Союзе производительность труда в 1959 г. по сравнению с 1913 г. возросла примерно в 10,8 раза, то в США за этот период – в 2,9 раза, а в Англии – только в 1,5 раза¹. Однако, несмотря на более высокий темп роста производительности труда, его уровень в нашей промышленности все ещё ниже чем в США в 2–2,5 раза/Anii construcției socialismului se caracterizează prin ritmul înalt de creștere a productivității muncii. Dacă în Uniunea Sovietică productivitatea muncii în 1959, comparativ cu anul 1913, a crescut aproximativ de 10,8 ori, în SUA în aceeași perioadă – de 2,9 ori, iar în Anglia – doar de 1,5 ori. Cu toate acestea, în ciuda ritmului înalt de creștere a productivității muncii, acesta este mai mic decât în SUA de 2–2,5 ori;

- Воодушевленный огромной заботой партии и правительства о развитии науки в республике, коллектив Института экономики, как и весь коллектив нашей Академии наук, приложит все свои силы для претворения в жизнь грандиозных задач коммунистического строительства, изложенных в программе КПСС/Entuziasmat de marea grijă a partidului și guvernului privind dezvoltarea științei în republică, colectivul Institutului de Economie, ca și întregul colectiv al Academiei de Științe, va depune toată străduința pentru a traduce în viață mărețele probleme ale construcției comunismului, trasate în Programul PCUS.

Cât privește „fruntașii muncii comuniste” îi putem găsi cu vârf și îndesat în paginile „Enciclopediei Sovietice Moldovenești”, unul din membrii redacției principale fiind și M. Radul. Acești oameni „fruntași” nu aveau nici o vină, chiar dacă mulți parametri ai activității lor erau doar pe hârtie. Pe timpuri, în URSS o țesătoare făcea 15 norme într-un an, fiind deputată în Sovietul Suprem al URSS și participând la sesiunile acestuia cel puțin două luni pe an. Secretul era că în spatele acestui „succes” se aflau cca 60 de filatoare, lăcătuși, ingineri care asigurau funcționarea războaielor de țesut și în lipsa „țesătoareii”.

Este lipsită de logică și comparația ritmului de creștere a productivității muncii în 1959 în raport cu anul 1913. Nu cunoștea M. Radul volumul exportului de grâne din Rusia Țaristă în 1913? Recunoaște că mai este până a atinge nivelul productivității muncii în SUA, dar se vede spera ca în baza entuziasmului oamenilor muncii „va ajunge și întrece America”. În opera sa aduce un citat din lucrarea lui Lenin, la care face referință: Коммунизм есть высшая, против капиталистической, производительность труда добровольных, сознательных, объединённых, использующих передовую технику, рабочих/Comunismul, contrar capitalismului, este cea mai înaltă productivitate a muncii salariaților voluntari, conștiincioși, uniți, care folosesc tehnica avansată. E bine zis, însă voluntariatul în timpul construcției socialismului s-a făcut sub presiune, dar și în colhozuri, unde țăranii nu aveau acte de identitate și nu prea puteau să meargă prea departe de localitatea lor, ci doar pe lanurile acelor colhozuri.

Lucrările științifice ale lui M. Radul nu prea seamănă să fie scrise de un absolvent al unei facultăți de fizică și matematică sau al unui specialist cu studii în geografie. Se vede mai mult i-au dat cursurile de șase luni în domeniul economiei politice, organizate de CC al PCUS. O parte a dosarului său se află în arhiva partidului comunist al RSS Moldovenești (Arhiva Organizațiilor Social-Politice din Republica Moldova), unde sunt scrise mai concret faptele sale în timpul instaurării puterii sovietice în Basarabia, în special la Chișinău.

¹ Статистический ежегодник «Народное хозяйство СССР в 1960 году», М., 1961.

Însă nici din arhiva partidului nu a fost posibilă determinarea datei când M. Radul a fost numit locțiitorul comisarului norodului (Foto 7), chiar dacă Radul scrie în Fișa sa „martie 1942”. Și acest document de la arhivă este scris de aceeași mână ca și celelalte acte, fără nici o ștampilă sau semnătură. Acest dosar ridică multe semne de întrebare. Seamănă mai mult a dosar la comandă.

Într-o referință eliberată de Ministerul Învățământului (scrisă de aceeași mână) fără ștampilă sau semnătură se indică funcțiile ocupate de M. Radul din 1933 până în 1942, care a predat geografia la Institutul Pedagogic din Chișinău, fiind evacuat la Chkalov, denumirea orașului Orenburg între anii 1938–1957 (Foto 8).

Pe lângă activitatea științifică și munca de partid a dus și o mare activitate obștească. A îndeplinit mai multe sarcini date de partid (ar fi fost bine dacă scria concret în ce constau aceste sarcini!). A fost membru al Colegiului de redacție al revistei „Коммунист Молдавии” – organul teoretic și politic al CC al PCM, și corespondent public la „Экономическая газета”, precum și membru al Consiliului științific și al Prezidiului Filialei Moldovenești a AȘ a URSS și al Consiliului științific al Institutului de Pedologie, Agrochimie și Ameliorare. În 1961 a organizat Societatea de Geografie, fiind președintele permanent al acesteia.

Зам. управляющего делами Совета
министров Молдавской ССР –
тов. Нжилову.
На Ваш запрос № 2205/353 от 10 июля 1953г.
Архивная справка № 137
Партиархив ЦК КП Молдавии сообщает, что
Радул Михаил Михайлович был утвержден Нарко-
мом Комиссаром просвещения Молдавской ССР
Бюро ЦК КП(б) Молдавии 3-22 октября 1942 года
(протокол Бюро ЦК КП(б) М № 8); 20 ноября 1944 года
был утвержден зам. Председателя Совета Народных
Комиссаров МССР и освобожден от Наркома
МССР (протокол Бюро ЦК КП(б) Молдавии № 36);
27 декабря 1946 года он освобожден от работы зам.
Председателя Совета Министров МССР и утвержден
зам. Директора Молдавской Бюро Академии Наук
ССР (протокол № 146 заседания Бюро ЦК КП(б) Молдавии).
Дата об утверждении тов. Радул заместителем
Наркома просвещения не установленно.
Справка изведена по материалам
карт архива ЦК КП Молдавии – ф. 57, оп. 1,
ед. хр. 302, листы 82; оп. 32, ед. хр. 14, листы 249,
оп. 32, ед. хр. 9, л. 357.
Зав. карт архива ЦК КП
Молдавии (Добсонский)
18 июля 1953 года.

Foto 7. Referința de la Arhiva Partidului Comunist al RSS Moldovenești
(în prezent, Arhiva Organizațiilor Social-Politice din Republica Moldova)

A fost deputat al Sovietului Suprem al RSS Moldovenești de legislatura I-a (1941–1946), a II-a (1947–1950) și a VI-a (1963–1966). În dosar se găsește Ancheta deputatului în Sovietul Suprem al RSSM, completată de M. Radul la 8 februarie 1941 (Foto 9). În opinia noastră, doar acest document din întregul Dosar personal este completat de însuși Macarie Radul. Interesantă este indicația de la subsolul Anchetei, marcată cu asterisc: Члены и кандидаты в члены ВКП (б) указывают своё социальное положение согласно записи в партийной учетной карточки, беспартийные по своей основной работе до перехода на выборную работу/Membrii și candidații în membri ai PUC (b) indică starea socială în conformitate cu înscrierea în fișa de evidență a partidului, cei fără de partid – cea de la locul de bază de muncă până la trecerea la munca electivă. Astfel, conchidem că membrii de partid și candidații în membri nu puteau să schimbe locul de muncă fără aprobarea partidului. Evidența era strictă.

Министерство образования
и Республики
Советского Социалистического
Молдовенестья.

Министерство прос-
вещения Молдавской
Советской Социалис-
тической Республики

Исход № 4957 г. Кишинев 22 ноября 1949г.

Справка

Данная касающаяся Министерством просве-
щения Молдавской ССР, тов. Радул Макарий
Александровичу в том, что он действительного
преподавал курсы географической географии
в Тираспольском педагогическом институте
с ноября 1933 по август 1940г. В этом
институте, по его инициативе в 1936г. был
создан географический факультет. С августа
1940 года по сентябрь 1942 года преподавал
географию в Кишиневском перинституте
(Кишинев, 7кв. в эвакуации).

Кроме того, тов. Радул М.М. был на руково-
дстве вузовской работе с августа 1938 года
по январь 1939 года зам. директора по учебно-
научной работе, а с января 1939г. по август
1940г. директором Тираспольского перин-
ститута; с августа 1940 года по октябрь
1942 года директором или же организаци-
онного Кишиневского перинститута.

Тов. Радул М.М. как преподаватель
географии, так и руководитель работы
в вузах успешно выполнялся.

Министр просвещения
Молдавской ССР

/А. Сагарев/

Foto 8. Referința Ministerului Învățământului al RSS Moldovenești

A fost decorat cu Ordinul „Insigna de Onoare” (1949, 1960), Medalia „Pentru Vitejie în Muncă în Războiul pentru Apărarea Patriei 1941–1945” (1945), Diploma de Onoare cu prilejul a 40-a de ani ai

RSSM (1967, este clar că era vorba de RASSM), Medalia Comemorativă în legătură cu aniversarea a 500 de ani ai Chișinăului.

Форма № 1.

АНКЕТА
ДЕПУТАТА ВЕРХОВНОГО СОВЕТА МССР

Мандат № 197

1. Фамилия, имя и отчество: Радул Макарий Иванович

2. По какому избирательному округу избран и № округа: Карпатинский 197

3. Пол: Муж

4. Год рождения: 1910

5. Национальность: Молдованин

6. Образование: высшее, среднее, низшее: Высшее (Медицинский институт, аспирантура)

7. Партийность, партстаж: Член ВКП(б), марта 1940

8. Состоит ли в ВЛКСМ: Нет

9. Социальное положение (рабочий, крестьянин, колхозник, служащий): Служащий

10. В каком предприятии, колхозе, учреждении работает: Вольно-Колхозный институт, Кишинев

11. Занятие или должность: Директор

12. Награжден ли орденом и какими: Нет

13. Состоит ли депутатом местного совета, членом исполкома (какого) и избирался ли раньше в Верховные Советы (какие): Нет

14. Домашний адрес и телефон: г. Кишинев, Мунципалитат № 6, 8-е отделение 1941. тел. 11-57.

(Подпись) М. Радул

*) Члены и кандидаты ВКП(б) указывают свое социальное положение согласно записи в партийной учетной карточке, беспартийные по своей основной работе до перехода на выборную работу.

№ 227, шир. 1000, 2-ой классиф. ф-ка Госиздата, МССР, Кишинев 48

Foto 9. Ancheta deputatului Sovietului Suprem al RSSM din 8 februarie 1941 M. Radul

A fost căsătorit. Cu prima soție, Radul Xenia Constantin (1915 - ?), lector superior la Facultatea de Chimie a Universității de Stat din Chișinău, are un fiu – Radul Oleg (n. 28 iunie 1936, Tiraspol), care a absolvit (1959) Facultatea de Chimie a Universității de Stat din Chișinău. A activat (1959–1963) la o uzină din Republica Autonomă Sovietică Socialistă Bașkiria. Până în prezent activează la Institutul de Chimie al AȘM, trecut în 2018 în subordinea Ministerului Educației Culturii și Cercetării. Cu soția Veronica Glivici are un fiu (nepotul lui M. Radul) – Andrei¹. Oleg Radul în autobiografia sa scrie că tatăl Makari Radul nu locuiește cu familia din 1948.

Din Dosarul personal al lui Makari Radul aflăm că soția sa Kuznețova Vera Stepanovna (n. 1923) a activat în calitate de conferențiar universitar (docent) la Catedra de biologie a Institutului de Medicină din Chișinău (azi, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”), cu care are o fiică Radul N. M. (n. 1948) și un fiu Radul M. M. (n. 1952). Iată și enigma părăsirii în 1948 a primei familii a deputatului în Sovietul Suprem al RSSM, caracterizat în multe caracteristici ca „moral echilibrat”.

Parcursul biografic al a lui Makari Radul dezvoltă o figură tipică pentru epoca sovietică. Parcursul politic, atașamentul față de partid, cauza, ideologia, propaganda au prevalat deseori asupra dimensiunii profesionale și chiar asupra celei morale.

¹ Dosarul personal al lui Oleg Radul de la Institutul de Chimie.

**„AM AVUT NOROC CĂ SOLDAȚII CARE NE-AU LUAT ERAU OAMENI BUNI”, DIN
ISTORISIRILE VARVAREI ZEMLEACOV (NĂSCUTĂ PANFIL) DESPRE DEPORTĂRILE
DIN 1949**

Maria ZINOVII,
USM

Summary. One of the forms of repression of the Soviet Union in Moldovan SSR was the deportation of the population to Siberia. The deportations were ideological, conspiratorial, among them the Panfil family, deported to Siberia in 1949, who had to work under conditions extremely heavy to survive.

Keywords: *deported, Siberia, chiabur, Soviet Moldova.*

După patru ani de la încheierea celui de-al Doilea Război Mondial, s-a desfășurat cel de-al doilea val de deportări din RSSM, populația trecînd deja printr-un astfel de calvar la 13 iunie 1941, dar între timp au mai existat arestări și deportări ale persoanelor care erau considerați că au colaborat cu autoritățile române.

Noaptea de 5 spre 6 iulie 1949 este noaptea, cînd Basarabia a mai trecut printr-o mare tragedie, care ne-a marcat de-a lungul timpului, și astăzi încă simțim acele ecouri, și anume cel de-al doilea val de deportări în masă, care a fost numit Operația „Iug”. Organizarea deportării din această dată a fost un proces de durată, strict secret, în care au fost implicate autoritățile sovietice unionale și locale. La baza acestei pregătiri au stat măsuri de ordin ideologic, conspirativ, decizional, militar, tehnic. [2, p. 115]

Principalul contingent al persoanelor deportate în iulie 1949 din RSSM au fost chiaburii, ei alcătuind cam 50 % din totalul celor deportați.

Printre aceștia se numără și familia Varvarei Zemleacov (pînă la căsătorie, Panfil) născută în 1940 în familia lui Gheorghe și al Parascoviei Panfil, în satul Nimereuca, județul Soroca.

Studiul de caz este realizat în baza unei noi metode și a unor noi izvoare, și anume izvoare de istorie orală, care permit o mai bună cercetare a problemei și o înțelegere mai profundă a evenimentelor datorită relatărilor celor care au fost victime a regimului.

În timpul interviuării, un accent deosebit s-a pus asupra modului de viață pe care l-au avut în ținuturile Siberiei, unde au fost duși forțat conaționali noștri, despre munca la care erau siliți, despre faptul cum erau remunerați, cum au reușit să supraviețuiască acelor condiții climaterice, și despre cum și-au petrecut ei puținul timp liber pe care l-au avut, dacă au petrecut sărbătorile religioase și dacă au vorbit limba maternă departe de casă.

Deportarea

La 6 iulie 1949, dimineața au venit mai mulți soldați și le-au zis să-și ia cele necesare pentru că îi deportează. „Noi aveam șase desetine de pămînt (unitate de măsură egală cu 1,09 ha), dar ei au scris că avem zece, aveam vacă, 10 oi, 12 știubeie, tata avea motor, treierătoare și de atîta ne-au luat.”

Familia lui Gheorghe și al Parascoviei Panfil aveau cinci copii, fiica cea mai mare, Ecaterina, era căsătorită și locuiau într-o ogradă, dar fiindcă avea alt nume nu a fost deportată. Ceilalți însă, Iacob, născut în anul 1932, Mihail din anul 1936, Varvara din 1940, Fedosii din 1946, au fost dislocați în regiunea Amur.

„Soldații, care au venit să ne ia s-au nimerit a fi oameni tare buni, i-au zis tatei să ia cu noi cele necesare că ne așteaptă vremuri grele. Tata a luat un sac cu popușoi, un sac cu făină, brînză de oi, o oală cu jumări, tata avea un primus și l-a luat cu el, mama a luat un lăicer, a luat perne un ogheal (plapumă). Ne-au urcat într-o mașină și ne-au dus la gara din Florești. Din sat mai erau oameni, era și familia lui Onofrei Panfil, pe el l-au dus în 1940 și nu au mai auzit nimic de el, dar pe soția lui Anghelina și copii i-au luat în 1949 și au fost duși împreună cu noi. Ne-au pus cîte 10 familii în vagon și am mers de pe 6 iulie pînă pe 10 septembrie, pentru că ba nu aveau combustibil cu ce să meargă trenul, am stat chiar și într-un lagăr în regiunea Arhanghelsk cîteva săptămîni.”

Ei își scriau scrisori cu rudele de acasă, cu fiica mai mare și cu mama lui Gheorghe Panfil, Anica. Aceștia le trimiteau colete de acasă, cel mai des produse alimentare, și haine.

Drumul

Drumul a fost greu, oamenii nu puteau nici să-și facă nevoile fiziologice, noi copiii altfel ne descurcam, nu ne rușinam, dar maturii, mulți s-au îmbolnăvit. Nu ne-am spălat deloc cît am mers, ne-au umplut și păduchii. Noi am avut noroc că tata avea un primus cu el și pe drum cînd ne opream el ne făcea

măligă (mămăligă), și ne-a fost oleacă mai ușor, dar era lume săraca, care nu aveau nimic, tare greu mai era.

Țin minte că ne-au pus câte zece familii în vagon, erau vagoane pentru vite, și am mers cam două luni pînă cînd am ajuns în poseoloc (sătucul) Colun, regiunea Amur. După ce ne-au descărcat din vagoane ne-au urcat în niște bărci, care erau trase de un vapor și pe drum, cînd ajungeau într-un sătuc lăsaו cîte o familie, două. Pe noi ne-au lăsat tocmai la urmă. Sătucul unde am fost duși noi era la 40 km de China. Noi, copiii, cînd mergeam în barcă mai puneam mîinele în apă, dar soldații ceea strigau la părinți să nu ne dea voie. Cînd am ajuns la destinație și am coborît cu picioarele pe pămînt nu puteam merge, simțeam că îmi fuge pămîntul de sub picioare, iar picioarele nu mă ascultau parcă, erau amorțite.

Ne-a fost mai ușor că eram cu tata

Am ajuns acolo într-un sătuc mic de vre-o șaizeci de familii, noi, basarabeni eram vre-o patruzeci. Acolo ziceau că au trăit în barăci cei care au fost condamnați, dar noi cînd am ajuns nu era acolo nimeni. Ne-au dat o căsuță la marginea satului ca să trăim în ea. Cum am ajuns, tata s-a dus prin împrejurimi să vadă cum este acolo, și după ce a venit acasă i-a zis mamei: Paraschiță, mîine luăm copiii și ne ducem să strîngem cartofi de pe urmă. Tata a găsit un lan, unde au fost sădiți cartofi, și a văzut că acolo a mai rămas unde și unde cîte un cartof mărunțel și noi ne-am dus a doua zi să strîngem cartofi, în septembrie veneau frigurile, iar noi trebuia cumva să supraviețuim. Creștea în acele regiuni, hrișcă și cartofi, alte culturi nu erau. Tata fiindcă se pricepea bine la tehnică a fost angajat la moară, măcina făină de hrișcă, și seara mătura cîte un pumn de făină de acolo și aducea acasă, chiar dacă riscul era mare, dar așa am scăpat de foame. Prima iarnă am trăit foarte greu, casa era plină de ploșnițe, ne mînceau, am trăit în niște condiții pe care nici în vis nu le-am avut. Vara însă tata a bătut pereții cu scîndură, mama i-a uns, i-a vărui și pe urmă deja era mai bine de trăit. Tata a făcut în sobă ca un fel de cuptor, cînd făceau focul acolo puteau să coacă și pîine, și mama ne cocea pîine din făină de hrișcă.

Din localitate nu aveam voie să plecăm, veneau o dată pe săptămînă și ne verificau dacă suntem toți, dacă nu a fugit cineva.

Munca

Tata prima perioadă a lucrat la moară, mama la fermă, mergea dimineața tare și venea seara tîrziu, mulgea vacile, și trebuia să le mulgă de trei ori pe zi, ferma era în afara satului, mergeau la o distanță mare de sat, uneori pe jos erau nevoiți să se ducă la lucru. Badea Iacob, fratele cel mai mare și cu Mișa (Mihail), care avea 14 ani lucrau și ei la fermă, scotnici (făceau curățenie la vaci, le dădeau mîncare). Mama la cîteva luni după ce am ajuns acolo, în ianuarie l-a născut pe fratele mai mic Vitea (Victor) și a stat foarte puțin acasă, după două luni a ieșit la lucru, așa era legea, și eu îl duceam la mama la fermă să-l alăpteze, ne făcu-se tata un căruț, se mai urca acolo și Fedosii, care avea atunci patru ani, și eu trebuia să-i duc pe amîndoi, eram și eu un copil și îmi venea greu să tîrîi acel căruț. Tata se înțelegea bine cu locuitorii din sat și ei îi împrumutau uneori o armă de vînătoare și se ducea cu frații mai mari și vîneau păsări sălbatice. Primăvara mergeau la pescuit, mă duceam și eu cîte odată, și așa primul an am reușit să supraviețuim. Pe urmă noi am avut și purcel, și vacă și găini.

Iarna, fîntînele înghețau, și trebuia să aducem apă de la rîu, săpau acolo un produh, eu eram responsabilă de cărat apă în gospodărie. Avea mama două căldări de 16 l, și îmi era tare greu să le car, mereu veneam acasă plîngînd și o rugam pe mama cînd a veni magazinul în sat, pentru că mai venea uneori o mașină cu produse de vînzare de la raion, să-mi cumpere niște căldări măcar de 10 l, că acelea care le aveam erau tare grele, îmi rupeau tocmai hainele la umăr de la ele. Odată mi-am luat pufoaica mamei, ciubotele ei de cauciuc, mama a pus în șalincă o bucată de lînă scoasă din ogheal (plapumă) ca să țină cald, pentru că mergea pe un ger cumplit la muncă, și eu mi-am amintiti de președintele de sovhoz că nu avea o mîină și am vrut să-l imit și mi-am ascuns și eu o mîină sub haină, am alunecat nu știu cum și am căzut în rîu, mai nu m-am înecat, am avut noroc că trecea pe acolo cineva și m-a scos, dar s-au înecat mulți oameni în acel rîu, și i-am udat hainele mamei care trebuia să le îmbrace pentru a merge la lucru, mama tare s-a supărat pe mine, m-a și pedepsit (zîmbește). Vara tot eu aveam grijă de casă, tata a făcut o rîșniță și eu trebuia să fac crupe, ca să le fac mîncare fraților mai mici, trebuia să fac toate treburile casei, să am grijă de păsări și animale, să mătur, să car apă. Noi trăiam sub un deal și acolo erau cîmpuri întregi cu flori, și eu dacă eram copil, mai fugeam să strîng flori și nu reușeam să fac tot ce îmi zicea mama, dar îi aduceam flori, se mai supăra mama uneori și mă certa, eu oricum mergeam după flori că tare îmi plăceau, și acum îmi sunt dragi, am grădina plină cu flori.

Școala

Cînd ne-au luat eu terminasem clasa a treia, dar m-au dat iar în clasa întii, pentru că nu știam

limba rusă, îmi arătau scaunul și îmi ziceau că acesta-i stul, toate obiectele din clasă mi le arătau și le învățam așa. La matematică aveam note bune, dar la limba rusă aveam trei, cele mai bune note le aveam la educația fizică(zîmbește), mai ales la datul cu schiurile, eram prima, îi întreceam chiar și pe băieți. Iarna era foarte frig, cînd ne duceam la școală ne acopeream toată fața ne lăsam numai ochii descoperiți și pe la gene și sprîncene prindeam promoroacă. Mama a luat un lăicer de acasă, și l-a desfăcut și ne-a împletit colțuni(ciorapi), tata avea un cojoc din blană de oaie, mama i-a tăiat mînecele și mi-a făcut mie ciubote, și așa mergeam la școală. Am învățat patru clase în sat, și pentru că mi-am dorit foarte mult să învăț, am mers după clasa a patra la raion, toată vara am strîns pomușoare, cînd trecea caterul(vaporul) prin preajma satului eu le-am vîndut oamenilor care erau pe cater (vapor) și mi-am cumpărat uniformă pentru școală și mama m-a dat la școală în clasa a cincea. Am mers vre-o nouă copii la o distanță cam de 60 de km de casă. Cînd intram în școală trebuia să ne lăsăm haina la intrare, era un vestiar, eu mă duceam mai dimineată și mai era un coleg de-al meu, care la fel venea foarte dimineată și ne puneam hainele în bancă, fiindcă erau atît de rufoase că ne era rușine să le lăsăm la vestiar. Mai tîrziu, fratele mai mare a primit de la lucru o haină și mi-a dat-o mie, deja o lăsam și eu în vestiar (zîmbește). Mama îmi trimitea mîncare gata făcută, venea cîte un om din sat cu sania și ne aducea la toți care învățam acolo, și ne ajungea pentru o săptămînă, mai ales că iarna era frig și îngheța, cînd veneam de la școală îmi tăiam o bucățică de borș și o încălzeam (zîmbește). Stăteam la o familie mai în vîrstă, care nu aveau copii, și bătrînul m-a îndrăgît, îmi dădea mereu bomboane, dulciuri, dar pe ascuns să nu vadă soția lui, iar eu îl ajutam mereu la tăiat lemne, la săpat.

Medicamente nu erau

Medicamente nu erau atunci, nici medic în sat nu era, era o femeie- moașă, care primea nașterile în sat, ea însă nu avea studii. Noi nu prea ne îmbonăveam fiindcă tata a făcut o baie rusească, și o dată în săptămînă ne făcea baie la aburi, ne băteau cu crenguțe, aveam o sobă din cărămidă, și mama ne punea lîngă sobă și ne usca, cînd am fost ridicați, mama a luat și perne și ogheal (plapumă) și ne învelea mama bine, și nu răceam. Mai tîrziu femeile din sat i-au spus mamei să strîngă pomușoare din păduri, acolo erau multe păduri, eram înconjurați de jur împrejur, sătucul nostru parcă era o insulă înconjurată de păduri, și mama strîngea pomușoare, cirmuhă, maline(zmeură), le făcea povidlă și ele erau unicul medicament de acolo.

Sărbătorile le petreceam

Sărbătorile religioase, noi le petreceam mereu, la Paști, mama cocea pască din făină de hrișcă, aveam vacă și brînză era, vopsea ouă roșii de fiecare dată. Biserica în sat nu era, dar mama ne-a învățat și pe noi Tatăl Nostru, și noi ziceam toți rugăciunea și așa sărbătoream Paștele și Crăciunul, sărbătoream numai moldovenii, localnicii nu știau de așa sărbători.

Era și o casă unde se adunau tineretul, un fel de club, acolo cîntau la o garmoșcă, badea Iacob acolo și-a cunoscut soția, care era și ea deportată din satul Rădeni, raionul Florești.

Jucării nu am avut

Jucării nu aveam, ne jucam copiii de-a ghicica, un copil pune în mîinele altuia o pietricică și trebuia al treilea copil să ghicească la cine în mînă e pietricica, iarna făceam și babe de omăt, țin minte că tata ne-a făcut și o sanie din lemn, eram cea mai fericită și fudulă.

Au fost inundații și ne-au mutat de acolo

În anul 1953, au fost călduri mari și s-a topit zăpada din munți și ne-au inundat. Atunci cîteva zile am stat în podul casei și noi, și găinele și purcelul tata le-a urcat în pod, vitele le-au dus sus în munți împreună cu vitele din colhoz. La scurt timp ne-au mutat din acel sătuc, cam la vre-o 100 de km, în Poteatino, acolo colhozul era mai mare și magazin era. Mama acolo a născut o fetiță, dar din cauza că nu erau medicamente și nici medic, ea murit, nici nu au botezat-o, fiindcă nici acolo nu era biserică și nici preot, era un bătrîn, care păstra în casa lui mai multe icoane și el citea niște rugăciuni, acolo mama a fost și i-a citit o rugăciune, noi ziceam că e tot un fel de botez. Pe fratele mai mare l-au trimis pentru o lună să facă niște cursuri ca mai apoi să lucreze cu tractorul, au început a semăna grîu de primăvară. Mama a cumpărat material de la magazin, și la Paști mi-a cusut o rochie, eram cea mai mîndră, mi-a cusut-o mama cu mîna. Tata a văzut cum unii localnici creșteau pătlăgele și a început să crească și el, pune un strat de bălegar de cal, apoi pămînt și creșteam acasă pătlăgele și noi.

După moartea lui Stalin ne-au dat voie să ne ducem acasă

Bunica Anica, de cînd ne-au luat pe noi mereu scria scrisori și argumenta că noi nu am fost vinovați, că degeaba ne-au deportat, și a continuat să scrie și după moartea lui Stalin. În 1955, am primit scrisoare că într-adevăr noi nu am avut nici o vină și că putem să ne întoarcem acasă. Dar am înfîlnit altă

problemă, nu aveam bani de drum. Nouă ne trebuiau 400 ruble, dar tata primea 40 de ruble, și am fost nevoiți jumătate de an să lucrăm toată familia la făcut șindrilă, părinții o făceau, noi, copiii o căram și o așezam, și așa ne-am făcut bani să venim acasă.

În casa noastră trăia Președintele Sovietului Sătesc

Cînd ne-am întors acasă, în vara anului 1956, ne-am oprit la mucuța Anica, așa îi ziceam noi bunicăi. Casa noastră era într-o ogradă cu a ei, dar în casa noastră trăia Președintele Sovietului Sătesc, o doamnă venită din satul Cuzmin, r-l Camenca. La scurt timp ea a venit la noi și ne-a zis că putem să intrăm în casa noastră și să trăim, nineni nu ne va zice nimic fiindcă este document unde e scris că noi nu am fost vinovați. Numai că atunci cînd am intrat în casă și am văzut că ne-au luat totul, pînă și scara de la pod, tare ne-am întristat. Noi credeam că dacă suntem într-o ogradă cu mucuța nu o să ne ia lucrurile din casă, dar ei ne-au luat tot. Am mers la școală cînd m-am întors, numai că deja aveam nota 3 la limba moldovenească, așa îi ziceam atunci, la matematică și limba rusă aveam numai 5. Știu cine ne-a pîrît și ne-au luat lucrurile din gospodărie, că nu am suferit numai noi din cauza lor, dar foarte familii din sat, dar de ce au făcut-o nu am înțeles niciodată.

IOAN PETRU CULIANU ÎNTRE ISTORIE ȘI MEMORIE

Dorica MIRON,

Colegiul Național „Spiru Haret”, Tecuci- România

***Summary.** Culianu aromanian family roots, coming from Macedonia (province of the Ottoman Empire) in Moldova in 1700. John Peter Culianu was born in a beautiful old house, placed pe a hill somewhere in Eastern Europe. It was a descendant of intellectuals boyars from Iasi cultural and scientific center located near the Soviet border. Spending their childhood in communist world Ioan P. Culianu learned earlier that belonged to a general tradition founded, and one family at least a century old, which should not be lost in a country where intellectuals were political leaders. Ioan Petru Culianu advocated regime change, to restore the king the country.*

În the reasons - Culianu teacher was murdered because criticism Romanian government, saying it repeatedly that security still works as part of the Romanian Service information, although Romanian officials claimed it was abolished during Revoluției. Naturally Culianu scored exceptionally areas Gnosticism and dualism, being among the few researchers cognition conscious relationship with history. Since childhood, Culianu sought the key to the universe. Valuable was not the answer but the quest itself, knowledge gained parcurs. În his efforts not to betray his conscience, he charmed many and angered others. One important thing bequeathed to us- warning about the dangers inherent risk of a life totallz dedicated to really work spiritual. Culianu always returned to the themes that have marked his, life, he was obsessed, fascinated him and the the latter contributed to his death. On the eve of the day of May 21, 1991, he organized an international conference on "travel after death", which had been among the invited researchers from "Barnard College", "Princeton" "Harvard". "Other realms. Death, ecstasy and trips to the underworld in contemporary research "was the first academic meeting on issues of religion that had taken place (on the campus said) after many years.

Would it be published three works - a book about traveling the world beyond, another about Gnosticism and a dictionary of religions. He was the owner of two courses, one on "Travel in the afterlife and psychic experiences" and one of "Fundamentals of comparative religion". He was coordinator of several thesis. He wanted to make first visit after 19 years at home in Romania. They killed a tree young man killed democratic spirit supporter steadfast pluralism and opponent of totalitarianism, erudite genius, descendant of one the great families intellectual Romanians cosmopolitan in the most noble scholar of the stock of Hașdeu, Pârvan, Eliade.

Keywords: Professor, exiled, magic, gnosticism, history.

Familia Culianu are rădăcini aromâne, venind din Macedonia (provincie a Imperiului Otoman) în Moldova pe la 1700. Ioan Petru Culianu s-a născut într-o casă odinioară frumoasă, așezată pe o colină undeva în răsăritul Europei. Era descendentul unei familii de intelectuali boieri din Iași centru cultural și științific aflat lângă granița sovietică. Străbunicul patern al lui Ioan Petru Culianu,

matematicianul Neculai Culianu, junimist, apropiat al lui Titu Maiorescu, a fost rector al Universității din Iași (1880-1898). La începutul sec. XX, boierii Culianu erau universitari, agricultori, oameni politici. Familia se înrudea cu Garabet Ibrăileanu, Paul Zarifopol, Zizi Lambrino și Mihail Sadoveanu. Bunicul din partea mamei, Petru Bogdan, întemeietorul primei catedre de chimie fizică din țară, a fost profesor la Universitatea din Iași, fiind alternativ rector și prorector al aceleiași Universități între 1926 și 1940.¹ Chiar petrecându-și copilăria în lumea comunistă Ioan Petru Culianu a învățat devreme că aparține unei tradiții generale întemeiate, și uneia familiale vechi de cel puțin un secol, care nu trebuiau să se piardă, într-o țară în care intelectualii erau și lideri politici. În 1967 Culianu a plecat din Iași și s-a înscris la București la Facultatea de Limbă și Literatură Română. Faptul poate să apară ca o alegere destul de ciudată pentru un tânăr provenit dintr-o familie cu vechi tradiții în studiul științei. Cu toate acestea, din grupul de 103 studenți ai acestei secții și-a ales Culianu prietenii cei mai apropiați care, au făcut la rândul lor, cariere intelectuale de anvergură. Peste mulți ani, Culianu avea să-și amintească sentimentul de izolare trăit atunci, „nu - mi pot explica existența și chiar indiferența cu, care m-am descurcat rapid, înfruntând medii străine și învățând mereu limbi grele și neștiute, decât prin trauma cauzată a 17 ani de mutarea de la Iași la București. Experiența aceasta a fost mai cruntă decât oricare alta.”² „Avea să trăiască mai târziu sfâșietoarea solitudine în adevăratul exil și este cu totul nebișnuit că s-a simțit atât de singur într-un oraș aflat la o distanță de casă de doar șase ore de mers cu trenul. Culianu a avut norocul să-și facă studiile într-o perioadă de relativă libertate când se puteau citi lucrările antropologului Claude Lévi-Strauss, a filosofului Michel Foucault și ale psihologului Carl Gustav Jung. Deasemenea a studiat noile curente din gândirea europeană, precum structuralismul, existențialismul, hermeneutica, arta interpretării și psihanaliza mitului.

Și mai important a fost că au redescoperit generația precedentă de scriitori și artiști români cvasi-interziși până atunci, ca Mircea Eliade, Eugène Ionesco, Constantin Brâncuși, etc. Profesorii spuneau despre el că a fost cel mai bun student al universității din ultimii cincizeci de ani, astfel că din anul al doilea i s-a permis să treacă, în urma unui examen care a durat o zi întreagă, de la Facultatea de Română la cea de Limbi Romanice, Clasice și Orientale- secția italiană, ocupându-se și de studiul religiei Renașterii, subiect care-l preocupase și pe Mircea Eliade. A absolvit Facultatea de Limbi Romanice în iunie 1972, cu cea mai mare notă 9,89, teza fiindu-i condusă de Nina Façon unul dintre puținii evrei rămași la universitate și care făcuseră studii la Paris. Spera să rămână la universitate pentru a-și continua studiile asupra istoriei magiei dar pentru că a refuzat să colaboreze cu Securitatea i s-a oferit o slujbă de profesor într-un mic sat din nord. Între timp a aplicat pentru o bursă de studii în Italia și va reuși cu foarte mare greutate să obțină viza de plecare-, un ultim punct de control, un însoțitor de zbor de la Tarom insistă să-și depună la bagaje sacoșa ieftină pe care o ținea pe umăr. El protestă, avea acolo cărțile lui Cioran și Eliade, precum și albumul cu fotografii de familie, pe care și-l pregătise cu mare grijă. În sfârșit aparatul porni în viteză pe lângă soldații postați pe pistă și decolă. Era 4 iulie 1972. Nu pot să revin decât victorios în țară, și a revenit prin cărțile sale.”³ Va studia în Italia la Perugia și după terminarea bursei solicită azil politic. Ca urmare, este internat într-un lagăr de refugiați din Latina unde suferă o depresie severă. Aceasta se va accentua datorită veștilor care soseau de acasă. În țară a fost condamnat la șase ani de închisoare pentru crima de „denigrare a statului”. Din cauza plecării lui, sora sa fusese concediată din postul de asistentă universitară la Catedra de literatură comparată a Universității din Iași. Mama lor se pensionase cu puțin timp înainte de a fi și ea înlăturată. Prietenii familiei fuseseră avizați să rupă legătura cu ei. Înre timp va primi statutul de refugiat conform Convenției de la Geneva din 1951. Între 1973 - 1976 studiază istoria religiilor la Università Cattolica del Sacro Cuore din Milano unde, sub îndrumarea profesorului Ugo Bianchi, scrie o lucrare de licență despre gnosticismul în viziunea lui Hans Jonas. În 1976 s-a stabilit în Groningen, Olanda, unde va sta doisprezece ani, angajat întâi ca asistent de română și din 1986 (v. scrisoarea lui Culianu către Mircea Eliade din 14 ian. 1986) pe post de conferențiar (Associate Professor) la catedra de limbi romanice a lui Noomen. Perioada aceasta a fost deosebit de prolifică: douăzeci și șase de studii, șaiszeci și patru de articole și recenzii, patru cărți de specialitate despre religii. În 1984, cariera lui Culianu ajunsese la o răscruce. Mizând să devină o autoritate în materie de religie și cultură renașcentistă pe plan european, el publică două cărți fundamentale, la două importante

¹ Tereza Culianu-Petrescu, „O biografie”, Observator Cultural, nr. 87, octombrie 2001.

² Ioan Culianu, „Euforisme”, Lumea liberă, 16 septembrie 1990.

³ Andrei Oișteanu, Prefață la Ioan Petru Culianu, Călătorii în lumea de dincolo, Ed. Nemira, București, 1994.

edituri franceze. Una dintre cărți era mai degrabă tehnică și se referea la șamani și experiențele extazului: *Expériences de l'extase :Extase, ascension, et récit visionnaire, de l'Hellénisme au Moyen Age*. Editorul era Payot. Cealaltă carte oferea publicului din lumea întreagă studiul său despre magia Renașterii. Apărută la Flammarion, *Eros et magie à la Renaissance. 1484*, reprezenta ceva total nou în domeniu. Opera propune o nouă metodă de a înțelege relația dintre magie, religie și știință. Schimbările istorice nu au loc prin evoluție ci prin mutație, fiind produse de către forțe necunoscute actorilor înșiși. Propune o viziune globală asupra istoriei, în care semnificațiile culturale se construiesc neconținut, fără a fi vizibile până când o cultură explodează.¹

Cartea lui Ioan Petre Culianu este discutată, în cercurile intelectuale franceze și italiene, devenind bibliografie obligatorie pentru studenții din epocă. Revista *History of Science* a considerat-o drept „o încercare fascinantă de a demonstra că revoluția științifică, nu a alungat magia din știință ci a încorporat-o.” Cartea lui nu tratează doar magia sau istoria, ci și relația dintre gândire și cosmosul pe care îl reflectă. În România, cercetătorul Sorin Antohi a apreciat *Eros și magie* „drept triumful gânditorului original asupra învățatului.”²

Deasemenea Culianu și-a susținut doctoratul de Stat la Sorbona (Paris IV) în ianuarie 1987, cu teza *Recherches sur les dualismes d'Occident. Analyse de leurs principaux mythes*, sub conducerea profesorului Michel Meslin care dezvoltă lucrarea (de doctorat ciclu III, necesar pentru înscrierea la doctoratul de stat) despre gnosticism, susținută cu un juriu al cărui președinte a fost Mircea Eliade. Teza sa se va transforma în cartea *Les Gnozes dualistes d'Occident* pentru editura Plon. Cartea reprezintă mai mult decât o trecere în revistă și o comparație a credințelor caracteristice unor mișcări extrem de diferite precum manicheenii secolului al VIII - lea sau nihilismul secolului al XIX -lea. El era în căutarea unui principiu ordonator universal al religiei și istoriei. Precum Ficino și Bruno, el concepea gândul ca o formă sau structură desfășurată în timp și era de acord cu Einstein că măsurătorile științifice pot reda în timp schimbările structurilor morfologice.³ Toți acești gânditori, împărtășeau afirmația că timpul istoric este maleabil. Marsilio Ficino a încercat să dovedească acest lucru cu ajutorul pozițiilor magice și al talismanelor, iar Einstein cu ecuațiile sale care demonstrează că timpul se desfășoară mai rapid sau mai lent. Culianu a creat o punte între cei doi conectând știința care prevedea viitorul cu imaginația, care modifica prezentul, și cu memoria care modifica trecutul. Mircea Eliade îi aranjează să țină două conferințe la Chicago în 1986 (v. *Dialoguri întrerupte*, Polirom, Iași, 2007), chemat ca visiting profesor. În 27 octombrie 1988 participă la *Workshop on Ancient and Medieval Rhetoric* la Chicago (v. *L.A.I.*, 18 mai 1992, p. 7, bio-bibliografia scrisă de Culianu în noiembrie 1990 în vederea angajării ca profesor asociat) la Chicago Divinity School. În 14 ianuarie 1989 participă la seminarul *Utopia* organizat de *Committee on Continuing Education*, Univ. Chicago, iar pe 12 februarie 1989 conferențiază în Italia despre Orient și Occident (la Assisi) și despre istoria religiilor la Roma (13 februarie 1989). În 1990 ține două conferințe ca visiting profesor la Chicago (pe 23 ianuarie și pe 9 februarie apoi în Italia, pe 9 aprilie 1990 la Siena-Arezzo despre *Mythanalysis*). În ultimul său an de viață, pe 20 aprilie 1991 participă la un colochiu la Cornell University cu lucrarea *The body in Western Civilization. A survey of Recent Literature* (v. bio-bibliografia lui Culianu în *L.A.I.* din 18 mai 1992, p. 7). Specializat în gnosticism, creștinism timpuriu, istoria și cultura Renașterii, este autorul a trei cărți publicate cu ajutorul lui Mircea Eliade la mari edituri din Franța și Italia, traduse apoi în engleză: *Eros et magie à la Renaissance. 1484* 1984, *The Tree of Gnosis: Gnostic Mythology from Early Christianity to Modern Nihilism* 1992 sau *Out of this World. Otherworldly Journeys from Gilgamesh to Albert Einstein* 1991⁴.

Deși membru PCR la plecarea din țară și apropiat al „Red Brigades” prin iubita sa, Paola, pentru scurt timp arestată în 1977 într-o afacere de procurare de arme (v. *Dialoguri întrerupte*, 2007), Culianu a fost un critic foarte dur și lucid al regimului politic comunist iar după decembrie 1989 a atacat virulent regimul neocomunist al lui Ion Iliescu (considerând revoluția drept o lovitură de stat pusă la cale în primul rând de KGB, care i-a sprijinit pe beneficiarii ei ulteriori). Documentele aflate în arhiva Securității au arătat că monitorizarea informativă a lui Culianu a continuat și în anii 1970-1980,

¹ Gabriela Adameșteanu, „De vorbă cu Ioan Petru Culianu”, *Revista 22*, An XII, nr.21 (586), 22-28 mai 2001.

² Sorin Antohi, *Imaginarul Renașterii și originile spiritului modern. Modelul Ioan Petre Culianu*, postfață la Ioan Petre Culianu, *Eros și magie în Renaștere. 1484*, Nemira, 1994.

³ Andrei Oișteanu, *Religie, politica și mit. Texte despre M. Eliade și I.P. Culianu*, Ed. Polirom, Iași, 2007; ediția a II-a, revizuită, adăugată și ilustrată, Ed. Polirom, Iași, 2014.

⁴ Andrei Oișteanu, „Asasinarea lui Culianu. După 20 de ani”, *Revista 22*, 17 mai 2018.

după emigrarea sa în Occident, în dosarul CNSAS existând rapoarte despre el date din 1973 sau 1984 - 1985, perioade în care se afla în lagărul de refugiați de la Latina și, respectiv, în Olanda, la Groningen.¹ Ioan Petru Culianu a scris numeroase articole de tentă politică pe care le-a publicat în săptămânalul *Lumea liberă românească* din New York (adunate postum în volumul *Păcatul împotriva spiritului*), articole împotriva statului totalitarist, fie el comunist, fie fascist. Mișcarea legionară a fost de asemenea o țintă a sa, ironizând-o în nuvela „Jormania” drept „Garda de Lemn”.² În toamna anului 1989, departe de sălile de lectură ale bibliotecii, lumea trecutului lui Culianu este pe cale să explodeze. În noiembrie 1989, Nicolae Ceaușescu a fost ales pentru a patra oară Secretar General al al XIV-lea Congres al Partidului Comunist Român. Înaintea Congresului Dan Petrescu adunase semnături la o scrisoare deschisă, în care protesta la adresa acestei alegeri. Pe de altă parte cu câteva luni în urmă, Securitatea o expulzase din România pe Anna Alassio, lector de italiană la Universitatea din Iași. Motivul, politic, nu era altul decât repetatul ajutor pe care Alassio îl dăduse grupului disident, permițându-i contacte salutare cu lumea liberă.³ După decembrie 1989 într-un post scriptum, el îi provocă pe prietenul său Andrei Pleșu și pe cumnatul său să își prezinte demisiile în caz că noul guvern nu va face pași către o adevărată libertate. (Petrescu a demisionat peste două luni, iar Pleșu va fi îndepărtat peste optsprezece luni, în urma unei lovituri de forță care a separat o grupare mai reformistă de cea neocomunistă mai conservatoare.). Sugerând că oamenii „nu sunt atât de liberi pe cât pretinde guvernul”, el îi îndemna pe oameni să-și ia soarta în propriile sale mâini. Publicat pe 27 ianuarie, textul l-a situat pe Culianu printre cei dintâi scriitori, care au acuzat noua putere că a pus la cale o lovitură de stat. Deasemenea a fost singurul care, în atacurile sale politice, a îmbinat imagistica religioasă și acuza necruțătoare cu o clarviziune neobișnuită. Culianu admitea că regimul Iliescu proclamase, dar nu garantase libertățile fundamentale și scria într-un stil fără opreliști, de nici un fel lăsând revolta de o viață să se dezlănțuie. Nimeni altul nu mai utilizase un asemenea stil, cu o atare precizie, nimeni nu avea contactele lui cu mass-media internațională. Culianu era profesor titular la una dintre cele mai distinse instituții de studiu al religiilor și nu mai trebuia să dovedească nimic nimănui. Confruntat cu o mulțime de noi teorii ale religiei și istoriei pe care voia să le exploreze, se afla în fața unui viitor neplanificat, căutând o nouă breșă în cariera lui - o carte despre magie. Pentru Culianu magia nu era un termen elastic, care putea acoperi orice, de la negustorii ambulanzii de carnaval la șamanii aborigeni. El dorea să prezinte artele metafizice și practicile care încercau să reunească inconștientul și conștientul, de pe tot cuprinsul lumii. Pe de altă parte Culianu în eseurile sale, a prezentat o explicație pentru confuzia care domnea în România după 1991. De exemplu el găsisse în *Faust* nu numai cheia destinului lui Giordano Bruno, magicianul său favorit, ci și ecoul propriei sale aventuri spirituale. Eseurile sale conectau fire separate și ascunse ale vieții - trecutul, cercetarea, viața prezentă și evenimentele violente ale lumii.

A fost asasinat la 21 mai 1991, la Chicago, în plină forță creatoare. Cu toate că imaginea nu era completă încă, se putea construi un portret al ucigașului, pe baza metodelor folosite. Descoperirea amprentelor într-un loc neobișnuit era dovada că asasinul nu purtase mănuși. Deasemenea nu folosise nici amortizor. Ambele gesturi indicau o persoană care dorea să acționeze rapid fără a atrage atenția asupra sa, alegând în același timp un loc extrem de riscant. Pe de altă parte semnificația religioasă a zilei, umilința simbolică presupusă de scena crimei, toate indicau un act premeditat, de o ironie perversă, care avea menirea de a transmite un mesaj. Înainte de asasinarea în stil KGB („O tipică execuție în stil KGB-ist”, a comentat ulterior Ion Pacepa¹⁰) primise scrisori de amenințare cu moartea; amenințările se intensificaseră în urma publicării unui interviu incendiar în *Revista 22* din 5 aprilie 1991, ca și în urma vizitei la Chicago a fostului suveran al României, Regele Mihai I, și a familiei regale, în aprilie 1991. Pe fondul unei puternice campanii antiregaliste care se desfășura în România, Ioan Petru Culianu a militat pentru o schimbare de regim, pentru revenirea Regelui în țară. În ce privește mobilul crimei - profesorul Culianu a fost asasinat din cauza criticilor aduse Guvernului Român, el afirmând în mai multe rânduri că Securitatea încă funcționează ca parte a Serviciului Român de Informații, deși oficialii români susțineau că a fost desființată în timpul Revoluției.¹¹ Firește Culianu a marcat în mod excepțional domeniile gnosticului

¹ *Idem* Magie, ascensiune cerească, gnoze și Ioan Petru Culianu”, *Revista 22*, 25 august 2003.

² Bruno Crimi, „O spia o via”, *Panorama*, 2 apr. 1989.

³ Diana Evantia Barca, *Asasinarea lui Petru Culianu, după 20 de ani, Evenimentul zilei*, 20 mai 2011. 11. Ted Anton, *Eros, Magic and the Murder of Professor Culianu*, Northwestern University Press, 1996, versiunea în limba română, Eros, magie și asasinarea profesorului Culianu, traducere de Cristina Felea. Prefața de Andrei Oișteanu, București, Nemira, 1997; Iași, Polirom, 2005.

și dualismului, aflându-se printre puținii cercetători preocupați de relația cogniției cu istoria. Încă din copilărie, Culianu a căutat o cheie a universului. Valoros nu era răspunsul ci căutarea însăși, cunoașterea acumulată pe parcurs. În strădania sa de a nu-și trăda conștiința, el i-a fermecat pe mulți și i-a mâniat pe alții. Un lucru important ni l-a lăsat moștenire – avertismentul referitor la primejdiile inerente, riscul total al unei vieți consacrate cu adevărat lucrului spiritual. Culianu a revenit mereu la temele care i-au marcat viața, l-au obsadat, l-au fascinat și în cele din urmă au contribuit la uciderea lui. Culianu se bucura de statutul paradoxal de savant clarvăzător, cunoscător al mai multor tehnici de divinație, care încerca să-i convingă pe studenți că „totul e în minte”. Mi-am închis ochii și am trecut în neființă. Niciun gând, niciun sunet, nicio percepție, niciun fel de senzație. Nu exista nici spațiu, nici timp.” – scria Ioan Petru Culianu în *Jocul de smarald* (1987), cu patru ani înainte de a fi asasinat... În preajma zilei de 21 mai 1991, organizase o conferință internațională despre „călătoriile de după moarte”, unde avusese, printre invitați, cercetători de la „Barnard College”, „Princeton”, „Harvard”. „Alte țărâmurii. Moarte, extaz și călătorii în lumea de dincolo în cercetarea contemporană” era prima întâlnire academică pe teme de religie care avusese loc (în campusul menționat) după mulți ani. Urmau să-i fie publicate trei lucrări – o carte despre călătoriile în lumea de dincolo, o alta despre gnosticism și un dicționar al religiilor. Era titularul a două cursuri, unul despre „Călătorii în lumea de dincolo și experiențe extrasenzoriale”, iar celălalt de „Elemente fundamentale de religie comparată”. Era coordonatorul câtorva teze de doctorat. Voia, să facă prima vizită, după 19 (nouăsprezece) ani, acasă, în România. Nu l-au ucis pe Culianu, au ucis un brad tânăr, au ucis spiritul democratic, sprijinitor statornic al pluralismului și adversar al totalitarismului, eruditul de geniu, urmaș al uneia dintre marile familii intelectuale ale românilor, cosmopolit în sensul cel mai nobil, cărturar din stirpea lui Hașdeu, Pârvan și Mircea Eliade.

Bibliografie:

1. Gabriela Adameșteanu, „De vorbă cu Ioan Petru Culianu”, Revista 22, An XII, nr.21 (586), 22-28 mai 2001.
2. Sorin Antohi, *Imaginarul Renașterii și originile spiritului modern. Modelul Ioan Petre Culianu*, postfață la Ioan Petre Culianu, *Eros și magie în Renaștere. 1484*, Nemira, 1994.
3. Diana Evantia Barca, *Asasinarea lui Petru Culianu, după 20 de ani*, Evenimentul zilei, 20 mai 2011.
4. Bruno Crimi, „O spia o via”, Panorama, 2 apr. 1989.
5. Andrei Oișteanu, Prefață la Ioan Petru Culianu, *Călătorii în lumea de dincolo*, Ed. Nemira, București, 1994.
6. Andrei Oișteanu, *Religie, politica și mit. Texte despre M. Eliade și I.P. Culianu*, Ed. Polirom, Iasi, 2007; ediția a II-a, revazută, adăugită și ilustrată, Ed. Polirom, Iasi, 2014.
7. Andrei Oișteanu, „Asasinarea lui Culianu. După 20 de ani”, Revista 22, 17 mai 2018.
8. Andrei Oișteanu *Magie, ascensiune cerească, gnoze și Ioan Petru Culianu*, Revista 22, 25 august 2003.
9. Ioan Culianu, „Euforisme”, Lumea liberă, 16 septembrie 1990.
10. Ted Anton, *Eros, Magic and the Murder of Professor Culianu*, Northwestern University Press, 1996, versiunea în limba română, *Eros, magie și asasinarea profesorului Culianu*, traducere de Cristina Felea. Prefața de Andrei Oișteanu, București, Nemira, 1997;
11. Tereza Culianu-Petrescu, „O biografie”, Observator Cultural, nr. 87, octombrie 2001.

PREOȚI BASARABENI ÎN OBIECTIVUL SECURITĂȚII. STUDIU DE CAZ: MINA DOBZEU

Maria BUȚCU, doctorand
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract. *The instauration of the communist regime in Romania in 1944 involved a radical change in the relations between the Church and the State. The popular authority and the symbolic role of the Church was difficult to eliminate, which is why a tactic was chosen to undermine the authority of the ecclesiastical institution through its attachment to the interests of the party. At the same time, the collaboration between the Orthodox Church and the communist authorities, the clergy's submission to the country laws were necessary for the survival of the Church in the political context of those times, because generally, the communist state and the Church would be mutually exclusive. This fact involved*

the immediate reaction of some priests who openly expressed their disapproval of the new regime's religious policy and of the relation of the Romanian Orthodox Church towards the State. Such an example was the anticommunist appeal of the Bessarabian hieromonk Mina Dobzeu to the representatives of the Romanian Orthodox Church, materialized as manifests and letters that called for the Orthodox clergy not to get involved in politics and to disobey the Romanian People's Republic regime.

Key words: *Mina Dobzeu, Romanian People's Republic, state, church, communist regime, collaboration.*

Instaurarea regimului comunist în România a avut implicații directe asupra Bisericii Ortodoxe Române. În condițiile în care, orice formă de afirmare religioasă, indiferent cărei confesiuni aparținea, reprezenta un comportament *dușmănos* la adresa dictaturii proletare, iar partidul – stat a căutat să supravegheze și să stăpânească oricare activitate religioasă fie prin organele de represiune, fie prin cele administrative, reprezentate de împuterniciții cultelor sau de organele locale de partid¹.

Pentru a evita un conflict deschis cu statul, Biserica Ortodoxă Română a preferat să meargă la o conlucrare cu acesta „plinind în chip armonios nevoile și interesele Bisericii cu aspirațiile și preocupările statului realizând o colaborare rodnică și folositoare și pentru Biserică și pentru patrie”².

În context, menționăm raportul Direcției Generale a Securității Statului privind relațiile dintre Biserica Ortodoxă Română și Statul comunist, conform căruia: „Factorul religios nu este una din problemele de bază ale comunismului, iar într-un stat socialist deplin realizat, viața religioasă este o realitate secundară, dar totuși o realitate, de care chiar Generalisimul Stalin a ținut seama în U.R.S.S.”³. Dat fiind faptul că socialismul nu fusese încă realizat, fenomenul religios trebuia luat în considerație, întrucât o biserică supusă și ascultătoare putea fi mult mai utilă regimului comunist decât una distrusă sau lichidată în general.

La acel moment, și Biserica Ortodoxă Română avea numeroase puncte slabe⁴, precum: lipsa unor resurse financiare proprii, deficiența unor structuri organizaționale și instituționale (școli, spitale, organizații de caritate), care să permită o penetrare și o solidarizare a corpului social în jurul bisericii; spiritul politicianist care se infiltrasse în rândurile clerului, astfel încât, era evident că trebuie să se ajungă la o înțelegere cu regimul comunist, care să permită existența Bisericii în condițiile unui stat ateu.

Politica religioasă a noului regim și poziția bisericii ortodoxe față de stat, a implicat reacția imediată a unor preoți, care și-au manifestat deschis dezaprobarea. Un exemplu în acest sens, este apelul anticomunist al călugărului basarabean Mina Dobzeu, către reprezentanții Bisericii Ortodoxe Române, prin care chema clerul ortodox „să nu se amestece cu politica și să nu se supună regimului”. Prin acțiunile sale, acesta și-ar fi demonstrat „ura înverșunată contra regimului de democrație populară”⁵.

Studiul de față are la bază documente din arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității, mai exact dosarul de urmărire a lui Mina (Mihail) Dobzeu: nr. 21363 (cu 3 volume) și nr. 126777 (tot cu 3 volume) deschise în anul 1961.

Mina Dobzeu, cu numele de mirean Mihail, s-a născut la 5 noiembrie 1921 în comuna Grozești, raionul Nisporeni din R.S.S. Moldovenească, U.R.S.S.⁶. A fost unul dintre cei șapte copii ai lui Diomid și Vera Dobzeu, agricultori de meserie. Mina nu a fost căsătorit și nu avea copii, fiind înregistrat cu ultimul domiciliu în satul Brădicești, comuna Dolhești-Huși-Iași⁷.

Școala primară a făcut-o în satul natal, iar la vârsta de 14 ani a intrat în monahism. A urmat cursurile Școlii de Cântăreți la mănăstirea Bălaciuc, după absolvirea căreia a plecat la schitul Brădicești, fiind hirotonit în calitate de diacon în 1948, iar preot din anul 1956. A făcut studii și în cadrul Seminarului Teologic timp de 5 ani la Mănăstirea Neamț, apoi a fost înmatriculat la Facultatea de Teologie Ortodoxă

¹ PETCU A.N. (coordonator). *Partidul, Securitatea și Cultele, 1945-1989*, București: Nemira, 2005, p.124.

² *Apostolat Social. Slujind lui Dumnezeu și Oamenilor. Pilde și Îndemnuri pentru cler*, Vol. X, București: Institutul Biblic și de misiune ortodoxă, 1971, p.44.

³ PĂIUȘAN C., CIUCEANU R., *Biserica Ortodoxă Română sub regimul comunist (1945 – 1958)*, Vol. I, București: Institutul Național pentru studiul totalitarismului, 2001, p.228.

⁴ ENACHE G., PETCU A.N., *Patriarhul Justinian și Biserica Ortodoxă Română în anii 1948-1964*, Galați: Partener, 2009, p.68.

⁵ Arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității (în continuare, A.C.N.S.A.S.), fond Penal, dosar nr. 21363, Vol. I, f. 2.

⁶ MOȘIN O., BORTĂ M., *Vrednici ostenitori ai bisericii. Colecția “Personalități basarabene”*, Chișinău: F.E. – P. “Tipografia Centrală”, 2017, p.313.

⁷ A.C.N.S.A.S., fond Penal, dosar nr. 21363, Vol. I, f. 7.

din București, în anul 1957¹.

Mina Dobzeu intră în atenția Organelor Securității de Stat ale Ministerului Afacerilor Interne, începând cu anul 1944. Așa cum se întâmpla în mod regulat în această perioadă, ancheta sa era construită din perspectiva definirii sale ca *dușman al poporului*². Un exemplu elocvent în acest sens este Referatul sublocotenentului de Securitate, Ștefan Constantin, din 25 aprilie 1949, care relatează ordinele primite de la Regionala de Siguranță Iași ce aveau drept scop identificarea unor elemente subversive: „ni se ordona ca să folosim toate mijloacele și metodele, necrușându-se nimic, până ce nu se vor descoperi autorii, iar întreg personalul trebuie să se considere în permanență în stare de alarmă”³.

Conform documentelor din arhiva fostei Securități, în cursul lunii februarie a anului 1948, Mina Dobzeu ar fi redactat și lipit pe diferite garduri din satul Brădicești, șapte manifeste cu caracter *antimarxist, antileninist, antistalinist și antidemocratic*, protestând împotriva scoaterii învățământului religios din școală⁴.

Trimis în judecată pentru delictul de „uneltire socială contra statului”, Mina Dobzeu și-a recunoscut acțiunile, justificându-le ca o necesitate de a „lovi în ideile ateiste”⁵. Astfel, în anul 1949, Tribunalul Militar Galați, l-a condamnat la trei luni și o zi de închisoare corecțională dar și la plata cheltuielilor de judecată⁶.

La o distanță de aproximativ un deceniu, Mina Dobzeu a fost din nou subiectul unei anchete penale. Suspectul a fost acuzat că în luna mai 1959, a scris o scrisoare cu conținut dușmănos la adresa regimului democrat din Republica Populară Română, care a multiplicat-o în 13 exemplare și a expediat-o patriarhului, mitropoliților și episcopilor Bisericii Ortodoxe Române⁷. El a justificat faptul că scrisoarea are un conținut religios și că a scris acele lucruri în urma unor „vedenii” pe care le-ar fi avut în vacanța de Paști, în anul 1959 la chilia sa de la schitul Brădicești – Iași⁸.

Potrivit acestei scrisori, Mina Dobzeu accepta raportul instituit între Biserica Ortodoxă și Statul democrat – popular în limitele definite de atribuțiile fiecărei instituții separat, după cum avea să declare la interogatoriu: „Colaborarea Bisericii cu un stat creștin, care nu înstrăinează pe om de la Dumnezeu, nu e greșită, dar colaborarea cu puterile de stat, care luptă față în față la descreștinarea poporului, după Dumnezeu, nu e admisă chiar nici pentru ajutoarele materiale care i se dau Bisericii de către Stat, căci sunt mai mari pagubele sufletești”⁹.

Conform interogatoriului și documentelor Securității, Mina Dobzeu ar fi îndemnat destinatarii să nu se supună legilor statului și ar fi calomniat regimul din Republica Populară Română. În scrisoarea concepută, multiplicată și difuzată prelaților Bisericii Ortodoxe Române, inculpatul ar fi dat o interpretare dușmănoasă unor texte biblice pretinzând că Biserica, sub actualul regim trece prin clipe grele și suferință, chemând conducătorii bisericii și întregul cler ortodox la *rezistență* pentru *apărarea credinței și să nu se supună legilor țării*: „Creștinii zilelor noastre – spune autorul - au fericirea că au cunoscut pe Hristos, Fiul lui Dumnezeu, dar au mare nefericire și trăiesc zile grele pentru că a venit potrivnicul lui Hristos (...) Căci trei sunt care lucrează negativismul zilelor noastre, afirmă autorul scrisorii: balaurul (Satana), fiara (filosofia veacului acestuia) și proorocul mincinos (omul fărădelegii sau Antihristul propriu-zis)”¹⁰.

În această ordine de idei, la 31 august 1959, s-a convocat Comisia de disciplină a Institutului Teologic din București, pentru examinarea cazului ieromonahului Mina Dobzeu. A fost întocmit un raport, conform căruia textele biblice invocate în scrisoarea difuzată sunt greșit interpretate și aplicate tendențios iar „vedeniile” inculpatului dovedesc un suflet bolnăvicios și cu preocupări mistice exagerate care nu cadrează cu monahismul românesc, nici cu învățăturile predate la catedră, nici cu îndrumările duhovnicești¹¹.

¹ A.C.N.S.A.S., fond Penal, dosar nr. 126777, Vol. I, f. 35.

² Vezi: Cristian Troncotă. *DUPLICITARI. O istorie a Serviciilor de Informații și Securitate ale regimului comunist din România(1965-1989)*, București: Editura Elion, 2003; Marius Oprea, *Banalitatea Răului. O istorie a Securității în documente(1949-1989)*, Iași: Polirom, 2002.

³ Apud MOLDOVAN Silviu B., *Mina Dobzeu, între răspândirea de „manifeste subversive” și „subversiune” prin manifestare în spirit*, în Revista “Prutul”, Serie nouă, Anul VI (XV), Nr. 2 (58) /2016, p.163 -168, ISSN 1582 – 618X, p.164.

⁴ A.C.N.S.A.S., fond Penal, dosar nr. 21363, Vol. I, f. 8.

⁵ *Ibidem*, f. 55

⁶ *Ibidem*, f.50.

⁷ A.C.N.S.A.S., fond Penal, dosar nr. 126777, Vol. I, f.1

⁸*Ibidem*, f. 16.

⁹*Ibidem*, ff. 24 - 25.

¹⁰ *Ibidem*, ff. 69 - 70.

¹¹ *Ibidem*, f. 25.

Astfel, Institutul Teologic Ortodox din București a propus pedeapsa eliminării definitive a ieromonahului basarabean din Institut, și să fie retrimis la mănăstirea de metanie pentru a fi pus sub atență supraveghere medicală, duhovnicească și civică, luându-se toate măsurile pentru a preîntâmpina difuzarea ideilor greșite ce l-ar stăpâni¹.

Reieșind din conținutul scrisorilor atașate la dosar, expertiza grafică și lipsa de solidaritate a reprezentanților bisericii, inculpatul a fost trimis în judecată² pentru delictul de „uneltire contra ordinii sociale” prin care ar fi pus în pericol securitatea statului. Cu unanimitate de voturi, la 11 februarie 1960, Tribunalul Poporului l-a condamnat pe Dobzeu Mihail, zis Mina, la șapte ani închisoare corecțională și patru ani interdicție corecțională, confiscarea totală a averii personale și la plata cheltuielilor de judecată. Se stabilește detențiunea preventivă de la 13 octombrie 1959 la Penitenciarul Jilava³. Întrucât toate măsurile au fost duse la îndeplinire, s-a propus clasarea prezentului dosar la arhivă spre conservare⁴. Cauza penală pe civilul Dobzeu Mihail, zis Mina a fost închisă.

În esență, activitatea ieromonahului basarabean Mina Dobzeu, reflectă dimensiunea religioasă a politicii noului regim, din perspectiva raportului dintre Statul comunist și Biserica Ortodoxă din Republica Populară Română. Prin acțiunile sale, Dobzeu, îndemna întregul cler și înalții prelați „să nu se supună regimului” și să nu colaboreze cu autoritățile statului, întrucât fiecare instituție își are atribuțiile și misiunea sa pe pământ. Prezența consecventă a factorului religios în societate, a făcut ca acesta să reprezinte o parte a vieții sociale și private din România, motiv pentru care se urmărea impunerea treptată a ateismului în societate și supunerea clerului ortodox în aservirea noului regim. Biserica nu putea să rămână undeva departe de ceea ce se întâmpla în plan social și politic, astfel încât decât să se retragă pe poziții defensive, conducerea acesteia, a preferat implicarea activă în societate, pentru a asigura existența bisericii ca și instituție. Confrunțați cu noul cadru politic creionat de sovietizarea statului român și cu îndoielile ce planau asupra statutului Bisericii în raporturile sale cu statul, o mare parte din reprezentanții clerului ortodox au avut o poziție controversată, astfel încât era greu de înțeles dacă a fost aceasta o modalitate de aservire a bisericii regimului sau a fost un discurs dublu pe care instituția bisericii l-a dezvoltat pentru a supraviețui.

Acțiunea ieromonahului basarabean însă, este cu atât mai importantă, cu cât nu a fost vorba de o serie de manifeste răspândite aleatoriu, ci o serie de scrisori destinate conducerii instituției Bisericii, ca un soi de invitație la dialog deschis. Importanța acestui episod, curajul de care considerăm că a dat dovadă Mina Dobzeu, este dată și de perioada când acesta are loc și ne referim aici la faptul că, spre finalul anilor '50 încă ne aflăm în plină represiune îndreptată împotriva Bisericii Ortodoxe Române. Prin urmare, era previzibil ca gestul său, să poarte consecințe funeste, motiv pentru care putem încadra acest act în seria momentelor de rezistență, și chiar a unei forme de luptă a unor membri clericali împotriva regimului comunist din România.

Bibliografie:

1. Arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității din București, România (A.C.N.S.A.S.).
2. A.C.N.S.A.S., fond Penal dosar, nr. 21363, Vol. I.
3. A.C.N.S.A.S., fond Penal, dosar nr. 126777, Vol. I, Vol. III.
4. *Apostolat Social. Slujind lui Dumnezeu și Oamenilor. Pilde și Îndemnuri pentru cler*, Vol. X, București: Institutul Biblic și de misiune ortodoxă, 1971.
5. ENACHE G., PETCU A.N., *Patriarhul Justinian și Biserica Ortodoxă Română în anii 1948-1964*, Galați: Partener, 2009.
6. MOLDOVAN Silviu B., *Mina Dobzeu, între răspândirea de „manifeste subversive” și „subversiune” prin manifestare în spirit*, în Revista “Prutul”, Serie nouă, Anul VI (XV), Nr. 2 (58) /2016, p.163 -168, ISSN 1582 – 618X.
7. MOȘIN O., BORTĂ M., *Vrednici ostenitori ai bisericii. Colecția “Personalități basarabene”*,

¹ *Ibidem*, f. 26.

² În context, a fost efectuată (solicitată prin recurs) o expertiză medico-judiciară din care a rezultat că inculpatul era în deplinătatea facultăților mintale și a fost conștient atunci când a comis fapta: „Are înclinație spre misticism, dar nu pot fi admise halucinațiile, pacientul având comportament corect și atitudine calmă” (*Ibidem*, ff. 83-84.)

³ *Ibidem*, f. 60.

⁴ *Ibidem*, Vol. III, f.34.

- Chișinău: F.E. – P. “Tipografia Centrală”, 2017.
8. OPREA M. *Banalitatea Răului. O istorie a Securității în documente (1949-1989)*, Iași: Polirom, 2002; Florica Dobre, Elis Neagoe-Pleșa, Liviu Pleșa. *SECURITATEA: structuri- cadre: obiective și metode, Vol.II (1967-1989). Documente inedite din arhivele secrete ale comunismului*, București: Editura Enciclopedică, 2006.
 9. PĂIUȘAN C., CIUCEANU R., *Biserica Ortodoxă Română sub regimul comunist (1945 – 1958)*, Vol. I, București: Institutul Național pentru studiul totalitarismului, 2001.
 10. PETCU A.N. (coordonator). *Partidul, Securitatea și Cultele, 1945-1989*, București: Nemira, 2005, p.124.
 11. TRONCOTĂ C. *DUPPLICITARI. O istorie a Serviciilor de Informații și Securitate ale regimului comunist din România (1965-1989)*, București: Editura Elion, 2003.

STATUTUL PRIZONIERILOR DE RĂZBOI ÎN ACTELE LEGISLATIVE MODERNE: CONVENȚIILE DE LA GENEVA ȘI DE LA HAGA. STUDIU

Ana-Maria DOLGOȘ, profesor de istorie și limba latină
Colegiul Tehnic de Comunicații ”Nicolae Vasilescu-Karpen”, Bacău, România
doctorandă, anul II, UPS ”Ion Creangă”, Chișinău

Abstract. *The main documents governing the status of the prisoners of war were drafted at the end of the 19th century and in the 20th century. Of these, the most important provisions regarding how they were treated are included in the Geneva and Hague Conventions. The purpose of the present study is to observe and analyse the way in which prisoners of war were protected according to these modern legislative acts. These provisions, codified in the international humanitarian law, guarantee the life of the combatants that were captured by the enemy, as well as their status in captivity. Also, the adoption of these Conventions called for an agreement among the different signatory states. In this way, there was consistency regarding the application of norms included in the humanitarian law which served in the protection of prisoners of war.*

Key words: *prisoners of war, the Geneva Conventions, the Hague Conventions, legal status, regulation, armed conflict, protection.*

Deoarece drepturile umane sunt valori universale, omenirea a fost preocupată să limiteze, prin diferite modalități, ororile războiului și să protejeze victimele acestuia. Chiar dacă la începuturi, aceste măsuri nu au fost clar definite, baza fiind de ordin cutumiar, în timp, au fost stabilite anumite reguli de comportament, atât cu privire la metodele și mijloacele de purtare a războaielor, cât și cu privire la atenuarea suferințelor și protecția victimelor¹.

Protecția prizonierilor de război reprezintă o responsabilitate și o preocupare pentru toate statele, și în special pentru cele care au semnat și, totodată, ratificat Convențiile de Geneva și de la Haga.

Aceste Convenții însumează preocupările diverselor organizații, organisme, state pentru adoptarea unor norme care să reglementeze statutul juridic al prizonierilor de război. Relațiile de colaborare dintre state sunt guvernate de norme juridice ce alcătuiesc obiectul dreptului internațional umanitar². El reglementează ostilitățile militare în vederea atenuării urmărilor lor distrugătoare, fixând drepturile și îndatoririle beligeranților în conducerea și executarea acțiunilor militare, limitând metodele și mijloacele de luptă ce pot fi folosite și protejând victimele războiului – prizonieri, răniți, bolnavi, naufragiați, ca și persoanele care nu participă direct la ostilități³.

Statutul prizonierilor de război a fost reglementat, în plan normativ, de următoarele instrumente internaționale:

- 1) Regulamentul anexă la Convenția a IV-a de la Haga din 1907 (cap. II, articolele 4-20);
- 2) Convenția de la Geneva din 27 iulie 1929 pentru ameliorarea soartei prizonierilor de război;

¹ Ionel, Cloșcă, Ion, Suceavă, *Dreptul Internațional Umanitar*. București: Șansa, 1992, p.11.

² Idem, *Tratat de drept internațional umanitar*. București: Editura VIS PRINT SRL, 2000, pp. 12-13.

³ Dumitru, Toma, Crucea Roșie și *Dreptul Internațional Umanitar*, Constanța Editura Fundației Andrei Șaguna:, 1999, pp. 30 – 31.

3) Convenția (a III-a) de la Geneva din 12 august 1949 privind tratamentul prizonierilor de război;
4) Convenția (a IV-a) de la Geneva Privitoare la Protecția Persoanelor Civile în timp de război din 12 august 1949.

5) Protocolul adițional la Convențiile de la Geneva din 12 august 1949 privind protecția victimelor conflictelor armate internaționale (Protocolul I), 8 iulie 1977.

Totodată, Convenția de la Geneva din 12 august 1949 aduce clarificări juridice pentru conceptul de prizonier de război, abordare pozitivă față de Regulamentul de la Haga din 1907 și Convenția din 1929 și a introdus termenul captură pentru rezolvarea tuturor problemelor în planul tratamentului prizonierilor de război. A fost necesară această completare, deoarece una dintre problemele majore din timpul celui de-al Doilea Război Mondial a fost aceea că miilor de militari care au capitulat li s-a refuzat beneficiul Convenției din 1929 sub pretextul că, aceasta nu a reglementat și situația lor. Explicația rezidă din faptul că aceștia nu au căzut sub puterea adversarului, ci au capitulat.

Analizând gradual evoluția în timp a acestor norme juridice, constatăm că istoria Convenției de la Geneva începe odată cu apariția necesității apărării celor răniți pe câmpul de luptă, cât și a celor căzuți în prizonierat. În orice conflict armat sau într-o situație de violențe interne, prizonierii sunt extrem de vulnerabili, din cauza faptului că sunt considerați de cele mai multe ori inamici de către cei care i-au capturat și, în consecință, sunt expuși actelor de răzbunare. De aceea, este primordial ca prizonierii să poată beneficia de intervenția unui organism neutru și independent care are ca misiune asigurarea că aceștia sunt tratați omenește, că sunt deținuți în condiții corespunzătoare. Această misiune este îndeplinită de Comitetul Internațional al Crucii Roșii. Istoria Mișcării Internaționale de Cruce Roșii începe în Lombardia, o provincie din nordul Italiei, în iunie 1859. Henry Dunant se pomenește în mijlocul unei bătălii violente între francezi și italieni, pe de o parte, și austrieci, pe de altă parte, care a făcut într-o singură noapte peste 40000 de morți și răniți. Ororile la care a asistat, le-a descris în lucrarea „O amintire de la Solferino¹”, care a trezit un ecou internațional puternic. Drept urmare s-a resimțit nevoia crescândă de a adopta reguli obligatorii privind managementul războiului. Sub influența lucrării lui Dunant, în februarie 1863, la Geneva, Henry Dunant înființează „Comitetul celor cinci” cu scopul de a examina ideile expuse în cartea sa și de a organiza o conferință pentru implementarea lor. Opt zile mai târziu, se decide modificarea numelui comitetului în „Comitetul Internațional pentru Ajutorarea Răniților”. În 1876, comitetul adoptă numele de „Comitetul Internațional al Crucii Roșii (CICR)²”, nume păstrat pînă astăzi.

Tot din nevoia de a restrânge forța distructivă a războiului, de a limita pierderile rezultate în urma războaielor, s-au încheiat Convențiile de la Geneva pentru ameliorarea condiției răniților în confruntările armate terestre, în 1864³. Astfel, la 22 august 1864, este adoptată prima Convenție de la Geneva⁴, „Pentru ameliorarea condițiilor răniților de pe cîmpurile de luptă”. Convenția este compusă din zece articole, stabilind pentru prima dată reguli legale care garantează neutralitatea și protecția soldaților răniți, personal medical pe cîmpurile de luptă și instituții umanitare specifice conflictelor armate. Semnificația majoră a acestui document constă și în alt element: durabilitate în timp. Toate înțelegerile cu caracter umanitar realizate pînă la aceea dată – carteluri, armistiții – aveau o durată limitată la anumite faze ale războiului, ele neavînd valabilitate pentru viitoarele războaie între aceleași părți. Convenția de la Geneva are o valoare juridică generală pentru toți combatanții și pentru toate timpurile. Pentru prima dată, regulile fondate pe principiile moralei umanitare leagă, sub formă scrisă, comunitatea internațională. Convenția din 1864 nu a fost decît primul pas al unui proces istoric care cuprinde mai multe etape.

Convenția de la Geneva din 1864 este revizuită pentru prima dată în 1906. Un an mai târziu, Convenția de la Haga adoptată în cadrul celei de a Doua Conferințe Internaționale de Pace de la Haga lărgeste raza de acțiune a Convenției de la Geneva și asupra problemelor maritime. Regulamentul de la Haga din 1907, un instrument juridic de drept pozitiv în perioada Primului Război Mondial, avea ca principal obiectiv tratarea umanitară a prizonierilor. Regulamentul nu a fost respectat pentru că o serie de state n-au introdus în legislația internă prevederile acestui document diplomatic. Această a doua Convenție de la Haga din 1907 era o versiune revizuită a Convenției din 1899 privind legile și obiceiurile războiului. În plus, ea a adoptat șase convenții privind războiul maritim, două privind neutralitatea și o

¹ Henry, Dunant, A Memory of Solferino. ICRC, Geneva, 1986, p. 43.

² Comitetul Internațional al Crucii Roșii

³ Dietrich, SCHINDLER, Jiri, Toman(eds), The Laws of Armed Conflicts. A Collection of Conventions, Resolutions and other Documents; 4-th. Edition Klumer Lan Internațional, The Hague, to appear in 2004, no. 38.

⁴ Angela, Bennett: Convenția de la Geneva: Originile ascunse ale Crucii Roșii. Gloucestershire: Sutton Publishing, 2005, pp. 20-25.

nouă declarație privind lansarea proiectilelor și explozivilor din baloane. Însă, chiar dacă dispozițiile privind tratamentul prizonierilor de război sunt cuprinse în regulamentele de la Haga din 1899 și 1907, în cursul Primului Război Mondial, acestea au dezvăluit mai multe deficiențe, precum și o lipsă de precizie.

Drept urmare, în 1929, Guvernul elvețian a convocat o conferință diplomatică la Geneva, pe de o parte cu scopul de a adopta o convenție privind prizonierii de război, iar pe de altă parte pentru a revizui Convenția de la Geneva din 1906 privind răniții și bolnavii. Congresul a inițiat și susținut proiectul acestei convenții pregătită de C.I.C.R., pe care a adoptat-o sub denumirea de *Convenția de la Geneva din 1929 privind statutul prizonierilor de război*¹. Această Convenție, mai mult a completat decât a înlocuit articolele privind prizonierii de război din Convențiile de la Haga din 1899 și 1907.

Convenția de la Geneva din 1929 cuprinde un preambul, 97 de articole și două anexe. Anexa 1 se referă repatrierea în țările natale/ plasarea în țări neutre, a răniților și prizonierilor de război, iar anexa 2 prezintă regulamentul privind comisiile medicale mixte.² Aceasta stabilește principiul general potrivit căruia, captivii trebuie tratați în mod uman, în orice moment. În special, prizonierii trebuie să fie protejați de acte de violență, insulte și curiozitate publică; în plus, este interzis să se facă represalii împotriva lor. De asemenea, textul Convenției prevede norme detaliate privind următoarele aspecte: condițiile în care deținuții ar trebui să fie capturați și evacuați; organizarea taberelor; hrană și îmbrăcăminte pentru prizonieri; igienă; practica religioasă; recreere mentală și fizică; disciplina în lagăre; resursele financiare ale deținuților; munca în închisoare; dreptul prizonierilor la colete; sancțiuni penale privind prizonierii de război și proceduri judiciare; repatrierea prizonierilor de război. Convenția, la articolele 79 și 88³ evidențiază rolul important pe care-l are C.I.C.R. în toată această activitate de protecție a prizonierilor de război, Convenția a reprezentat un progres enorm în reglementare, însă, în practică, efectul scontat nu a fost cel așteptat. Unele state nu au aderat la Convenția de la Geneva (URSS, Japonia, state din America Latină și Europa). De aceea, aceste state nu au respectat prevederile Convenției. Această convenție a fost respectată, într-un mod cvasigeneral, pe timpul desfășurării celui de-al Doilea Război Mondial. Tratamentul convențional s-a aplicat doar pentru o treime dintre cei 12 milioane de prizonieri, deoarece armata germană și armata sovietică au încălcat, în mod flagrant, prevederile acestui document internațional. Au pierit peste 1 milion de prizonieri germani și peste 3 milioane de prizonieri sovietici, cauza acestei tragedii umane fiind de natură ideologică.

Trebuie precizat faptul că, statutul juridic internațional al prizonierilor de război, în prima jumătate a sec. XX, a fost definit prin „Regulamentul privitor la legile și obiceiurile războiului pe pământ”, anexă la Convenția a IV-a de la Haga din 1907, și Convenția de la Geneva privitoare la tratamentul prizonierilor de război din 27 iulie 1929. În perioada celui de-al Doilea Război Mondial, aceste două acte normative de drept internațional dispuneau de putere juridică diferită. Normele stabilite prin Convenția de la Haga aveau un caracter obligatoriu pentru toate statele beligerante, iar prevederile Convenției de la Geneva, din 1929, erau valabile doar între statele semnatare. Problema neaderării URSS la Convenția de la Geneva din 1929 necesită unele precizări. Guvernul sovietic a refuzat să participe la lucrările Conferinței de la Geneva din vara anului 1929. Refuzul de aderare era justificat prin neacceptarea normelor stabilite de Convenție privind acordarea unui statut privilegiat ofițerilor căzuți în prizonierat. Poziția guvernului sovietic a mai fost determinată și de accesul reprezentanților Crucii Roșii în lagărele pentru prizonierii de război, garantat prin Convenția de la Geneva din 1929. Fiecare stat semnatar obținea dreptul de a acorda, prin intermediul Comitetului Internațional al Crucii Roșii, ajutor umanitar militarilor săi căzuți prizonieri de război în mâinile inamicului. Această prevedere contravenea concepției oficiale sovietice⁴.

Deci, statutul prizonierilor de război a înregistrat o dezvoltare progresivă în dreptul internațional umanitar, prin Convențiile de la Haga și Geneva din 1906; 1907; 1929, dar momentul de răscruce a acestei generoase opere umanitare l-a constituit anul 1949 când Conferința diplomatică de la Geneva a dat expresie celor patru convenții adoptate. Convenția I „*pentru îmbunătățirea sortii răniților și bolnavilor din forțele armate în campanie*”, care are la origine prima convenție din 1864, revizuită în 1906 și 1929;

¹ Dispoziții generale ale Convențiilor de la Geneva și Protocoalelor adiționale: CICR, 1994, pp. 21-22.

² Dispoziții generale ale Convențiilor de la Geneva și Protocoalelor adiționale: CICR, 1994, p. 21.

³ International Committee of Red Cross. Geneva Convention of 27 July 1929 relative to the treatment of prisoners of war, <https://www.icrc.org/en/doc/resources/documents/misc/57jnw.htm> (accesat 20.05.2019).

⁴ Laurențiu, Constantiniu, Ilie, Schipor, Vitalie, Văratec, Prizonieri de război români în Uniunea Sovietică, Documente 1941-1956, MAE, IDR, București:MO, 2013, p. XII.

și Convenția a II-a “ *pentru îmbunătățirea sorții răniților, bolnavilor și naufragaților din forțele armate de pe mare*”, născută din dezvoltarea Convenției din 1899, referitoare la adaptarea la războiul maritim a prevederilor Convenției de la 1864, care prelua dispozițiile acesteia din urmă. Ultimele reglementări în domeniu sunt prevăzute în Protocolul I de la Geneva din 1977.

Așadar, Convenția de la Geneva din 1929 a fost revizuită, versiunea actualizată fiind una dintre cele patru Convenții de la Geneva din 1949 (a treia Convenție de la Geneva privind tratamentul prizonierilor de război din 12 august 1949). La cele trei Convenții privind răniții, bolnavii, naufragații și prizonierii de război s-a adăugat o a IV-a Convenție privind protecția persoanelor civile în timp de război. Condițiile de aplicare, conținute în Capitolul I, comun celor patru convenții, urmăresc să excludă orice eludare și pretext de nerespectare a prevederilor lor. Părțile la convenții “*se angajează să respecte și să facă să fie respectate*” toate dispozițiile acestora. Realizarea acestui angajament presupune adoptarea de către organele statale precum și de către societățile naționale de Cruce Roșie a unui ansamblu de măsuri – legislative, administrative și cu caracter educațional. Convențiile din 12 august 1949 se vor aplica “ în toate împrejurările”, indiferent dacă beligerantul este, după normele dreptului internațional general, agresor sau victimă a agresiunii.

Convenția a III-a de la Geneva conține 143 de articole, în timp ce Convenția din 1929 avea doar 97. Categoriile de persoane care aveau dreptul la statutul de prizonier de război au fost lărgite în conformitate cu Convențiile I și II. Condițiile și locurile de captivitate au fost definite mai precis, în special în ceea ce privește munca deținuților de război, resursele financiare, scutirea pe care o primesc și acțiunile judiciare instituite împotriva lor. Convenția stabilește principiul că deținuții de război vor fi eliberați și repatriați fără întârziere după încetarea ostilităților active. Convenția are cinci anexe care conțin diferite reglementări de model și identitate, precum și alte aspecte.

Ideea fundamentală a sistemului de protecție instituit prin Convenția a III-a de la Geneva și reiterată prin Protocolul Adițional I din 1977 este aceea că prizonieratul nu constituie o acțiune represivă, ci o măsură de precauție față de combatantul inamic dezarmat, care se află sub autoritatea sa și răspunde de tratamentul pe care i-l aplică. Esența acestei Convenții poate fi exprimată prin teza: „Prizonierii de război trebuie tratați cu omenie”¹.

În baza art. 4 al acestei Convenții², sunt considerați prizonieri de război: toate persoanele care aparțin sau au aparținut forțelor armate ale țării ocupate, dacă în afara acestei apartenențe, puterea ocupantă socotește necesar să procedeze la internarea lor - chiar dacă inițial le eliberase în timp ce ostilitățile se desfășurau în afara teritoriului pe care ea îl ocupa - mai ales după o încercare neizbutită a acestor persoane de a se alătura forțelor armate de care aparțin și care sunt angajate în luptă sau când nu ascultă de somația ce le-a fost făcută în scopul internării; persoanele aparținând uneia din categoriile de mai sus, pe care puterile neutre sau nebeligerante le-au primit pe teritoriul lor.

În anii ce-au urmat adoptării Convențiilor de la Geneva, acestora nu le-a fost acordată o atenție deosebită. Importanța lor nu a fost considerată ca având o relevanță imediată, datorită, probabil numărului redus de conflicte armate din perioada respectivă. De aceea, Convențiile de la Geneva au jucat un rol, relativ minor, în războaiele din Coreea și din Indochina în anii '50, dar mai târziu au fost date aproape uitării.

La 8 iunie 1977, a fost organizată o Conferință care a adoptat cele două Protocoale adiționale la Convențiile de la Geneva, care au acoperit lacunele resimțite de-a lungul anilor. Chiar dacă acestea s-au referit cu precădere la îmbunătățirea protecției acordate populației civile împotriva ostilităților, ele sunt importante datorită atenției acordate problematicii victimelor războaielor. Se confirmă principiul cutumiar conform căruia, părțile în conflictele armate trebuie în orice moment să facă distincție între civili și combatanți și între obiectivele militare și civile. Art. 43 par. 1 din Protocolul I din 1977 extinde statutul de prizonier de război la toate forțele, toate grupele și toate unitățile armate și organizate care sunt plasate sub un comandament responsabil de conduita subordonaților săi față de această parte, chiar dacă aceasta este reprezentată de un guvern sau o autoritate nerecunoscută de o parte adversă. Prin această dispoziție din Protocol, statele au urmărit să cuprindă în categoria de prizonier pe combatanții care participă la operațiuni de guerilă. Incluziunea persoanelor menționate la statutul prizonierului de război este raportată la următoarele condiții: să fi căzut în puterea inamicului, să aparțină uneia din categoriile enumerate.

În toate aceste Convenții, protocoale adiționale, reguli, norme, declarații adoptate la sfârșitul secolului al XIX-lea și în secolul al XX-lea, la inițiativa statelor sau a diverselor organizații cu caracter

¹ Dispoziții generale ale Convențiilor de la Geneva și Protocoalelor adiționale: CICR, 1994, p. 21.

² Ibidem.

umanitar, sunt evidențiate aspecte semnificative referitoare la statutul juridic al prizonierilor de război. Între toate aceste documente există o strânsă legătură, fapt demonstrat și prin continuitatea observată de-a lungul timpului: la origine se află prima Convenție de la Geneva din 1864, ea fiind revizuită în 1906 și 1929; dispoziții analoge sunt reluate și chiar dezvoltate de către Convențiile de la Geneva din 27 iulie 1929 și din 12 august 1949; iar Protocoalele adiționale din 1977 nu fac decât să completeze Convențiile. De asemenea, Convențiile de la Haga (1899, 1907) au un parcurs asemănător. Important de remarcat este și faptul că Convenția de la Geneva a transformat în norme o serie de principii umanitare foarte utile, datorită contextului internațional care demonstrează actualitatea războiului.

Bibliografie:

1. Bennett, Angela, *The Geneva Convention: The Hidden Origins of the Red Cross*, Gloucestershire: Sutton Publishing, 2005.
2. Cloșcă Ionel, Suceavă Ion. *Dreptul Internațional Umanitar*, București: Șansa, 1992.
3. Cloșcă Ionel, Suceavă Ion., *Tratat de drept internațional umanitar*, București: Editura VIS PRINT SRL, 2000.
4. Constantiniu Laurențiu, Schipor Ilie, Văratec Vitalie, *Prizonieri de război români în Uniunea Sovietică, Documente 1941-1956*, MAE, IDR, București: MO, 2013.
5. *Dispoziții generale ale Convențiilor de la Geneva și Protocoalelor adiționale*: CICR, 1994.
6. Dunant, Henry, *A Memory of Solferino*, Geneva: ICRC, 1986.
7. International Committee of Red Cross, *Geneva Convention of 27 July 1929 relative to the treatment of prisoners of war*.
<https://www.icrc.org/en/doc/resources/documents/misc/57jnws.htm>/vizitat la 20 mai 2019.
8. Lupulescu N., *Drept umanitar*. București: C.H.BECK, 2010.
9. Schindler, Dietrich, Jiri, Toman (eds) *The Laws of Armed Conflicts. A Collection of Conventions, Resolutions and other Documents*; 4-th. Edition Klumer Lan Internațional, The Hague, to appear in 2004, no. 38.
10. Toma, D., *Crucea Roșie și Dreptul Internațional Umanitar*, Constanța: Editura Fundației Andrei Șaguna, 1999.

FROM EMPLOYMENT SECURITY TO LABOR MIGRATION: AN ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE FROM ROMANIA ON THE HISTORICAL TRANSFORMATION OF WORK FROM THE COMMUNIST ERA TO EU INTEGRATION

Gerard A. WEBER, Ph.D.

Associate Professor
Department of Social Sciences
Bronx Community College
Of the City University of New York
Gerard.Weber@bcc.cuny.edu

“I will buy him a bicycle,” Pavel¹ proudly told me during a visit to his home. “I have the income to do this,” he continued. Pavel, a retired, working-class man was referring to his one and only grandchild, a nine-year-old boy. There was nothing unusual about his plan, just a grandfather wanting to give his grandson something he would enjoy and by which he would also remember him. Yet his decision somehow felt more momentous than typically might have been the case. The reason for this, I believe, is that the boy was gone, having left for Germany with his parents, Pavel’s daughter and son-in-law, some months earlier, was attending school there and had begun to learn the language. He seemed to be attempting to secure an important relationship that in fact was by all counts slipping away.

Pavel’s assertion in early 2019 in Galati, Romania was a portal onto a matter influencing life not only in that city but in the wider society in the post-communist era: the multifaceted implications of the departure of very large numbers of people to entirely different countries on those who have left and on

¹ All personal names in this text are pseudonyms.

those who have stayed behind. Although we do not know the precise numbers, reliable estimates suggest at least 3.8 (Sbirn 2019) Romanian citizens currently live outside the country. This brief paper attempts to explain some of the consequences of this “exodus,” to which it is often referred, upon working class people, a variable group in terms of education, income and standard of living. I do not deny that I still have much to learn about the impact of this transformation upon people and the wider society. Still, I already have copious evidence both from casual conversations I have had with people as an anthropologist and from observations of the wider society that it is having social, economic, political and cultural ramifications that appear to be deep and lasting. How these effects are evaluated and lived depends of course on many factors.

First, however, backdrop to this gargantuan shift of people to other parts of Romania and abroad in the present day requires explanation, which in my view is most effective when done historically. Galati is a city in eastern Romania that not long ago was experiencing quite the opposite phenomenon. During the communist period, it expanded enormously in both population and area, growing in numbers from less than 100,000 in the immediate aftermath of the Second World War to a city of 325,000 by the time of the 1989 revolution. The size of the city also increased significantly in that period, the rarefied city center being nearly engulfed by a set of new neighborhoods known as micros. This took place because Galati was selected as one of the centers of industrial development. In place of the production of wheat, corn, sunflower and other agricultural products, long the lifeblood of the economy, communist leaders aimed to develop the manufacturing capacity not only of the city but also many other parts of Romania. Galati underwent this change as seen in the construction of factories for food processing, textile production, machine-building, the production of wires, nails and chains and, most importantly, steel manufacturing. (See Brezeanu 1980 and Brezeanu and Munteanu 1972 for one perspective on the city’s development under communism.)

At first, it was very common for people, especially men, to commute from villages and towns mostly to the north of the city in the districts of Galati and Vaslui on a daily or weekly basis for the better paid work and benefits such as pensions that became widely available in the city. Housing was built for those commuters (navetiști) that still stands today (Cole 1981). However, once roads, sidewalks, apartment complexes, schools, hospitals, sanitation facilities, water purification systems and other urban infrastructure were completed, families began moving permanently to the city. In some cases, they took out affordable mortgages on the newly constructed apartments, and in others they were outright given dwellings at no cost by the enterprises with which they were employed. (The inheritance of these dwellings attenuates the strain of today’s low wages for some people who have remained in the city.) The secure employment, housing, schools, health care facilities and more allowed for the creation of new communities in Galati constituted of former rural dwellers.

The transformation of Galati in the communist era is quite the reverse of the process to which we have been witness in the post-communist era. Today, we instead are seeing the unfolding of one of chief characteristics of neoliberal capitalism: the movement of people both temporarily and permanently to other parts of the country and across borders to perform a wide range of different kinds of labor that are wage-earning and/or household-based in order to bring in a decent income, accrue entitlements and/or support kin who have already migrated. This phenomenon is hardly unique to Galati, being widespread throughout the region (Moldavia) in which the city is located and in other parts of Romania. Indeed, the population of the country is estimated to have dropped from a historic high of over 23 million around the time of the revolution from communist rule in 1989 to 19.5 today partly because of this movement of people out of the country for work (but also because of a drop in the fertility rate). This trend is not unique to Romania. In the present era, labor migration is global as we observe in Nepalese, Filipino, Vietnamese, Chinese, Indian and other Asian people taking up work as cooks, waiters, receptionists, housekeepers, construction workers, caregivers and more in the Romanian economy because of a labor shortage in the country (Observator 2019); Ukrainians heading to Poland for better options than they can find at home (Walker 2019); Mexicans going to the United States for jobs in agriculture and the low-skilled service sector (Rothstein 2016); and an endless array of other examples.

Following Stan and Erne (2014), I argue that the central reason for this migration is not so much because Romania is less developed than its western neighbors but because the particular course of development that it has taken in the years since the end of communist regime has not provided an adequate number of viable employment opportunities to people who are members of the working class.

This is especially true in parts of Romania such as Moldavia, where blue collar work opportunities evaporated with disinvestment in industries that were built during the communist period. Rather than directing revenue toward their maintenance and reform, in numerous cases industries were sold off often at a loss to the Romanian state, or they were altogether abandoned. The post-communist economic transformation of Romania has consequently largely benefited people living in major urban areas, particularly the capital but also Cluj, Timisoara, Iasi, and Constanta, who work in the service sector or in telecommunications and information technology. Meanwhile, industrial workers have been forced to apply their skills outside Romania, at times holding positions that are far below their abilities. Those places include Western European countries, the industrial, construction and low-skilled service sectors of which – including eldercare, food processing and other work – are prospering in part as a result of inexpensive labor from Eastern Europe. This transfer of labor from east to west is not only due to the fact that the amount of income one can earn in countries in Western Europe is greater than what one can earn in Romania, but also because extensive, budget transportation services between Romania and numerous Western European countries have been developed to accommodate this flow (e.g., TST Turistik); communication today between Western Europe and Romania is, if not entirely free, inexpensive relative to the recent past; the opportunity to accrue benefits in Western Europe may be greater than in Romania (though clearly not always, as we see in people returning to Romania in order to take advantage of low cost or free medical care and social services for which they do not yet qualify in Western Europe); parcels can be transported at reasonable rates from Romania to Western Europe (and the reverse) and perhaps more.

As I have indicated, this movement is having an array of implications for working-class families in Romania and for the broader Romanian economy. As an anthropologist engaging in casual interactions with people in their homes, over a cup of coffee or a beer on a verandah, on a park bench, on a bus or in other settings, the social dissolution that has taken place as a result of this migration has perhaps struck me most given its practical and emotional repercussions. This is seen in the separation of children from one or both parents for varying periods of time, their being left in Romania in the care of grandparents or other family members. For example, Mihaela, a woman I have only recently come to know, headed to Spain for work, leaving behind a child, who was cared for by her mother. After many years away, perhaps with periodic visits, she felt that it was time to return for reasons that I have yet to learn. The form of relationship Mihaela now has with her child also seems critical to understand. But even relatively brief periods away have consequences, as I observed one summer when a woman who had returned from a few months performing agricultural labor in Spain discovered that her daughter had been skipping school in her absence. She angrily scolded the daughter for doing this, warning her that she could be suspended from school if she continued that behavior. Other ethnographers have studied this pattern and its effects. One also hears considerable public discussion about the matter, one example of which I encountered on the popular radio station Europa FM (Nicolae 2019). Children whose parent or parents had left Romania for work abroad were asked to respond to the question *Tu ce le-ai spune părinților tăi care au plecat să muncească în străinătate?* in writing or in a picture. One discovery from the activity was that some children fear planes because they take parents away from them. Another was that others felt “dor” for their departed parent or parents.

As already shown in the example of Pavel, I have also witnessed and considered the pragmatic and psychological ramifications of this movement of kin to often very different societies within the European Union and beyond upon working-class retirees. One man of modest means relative to Pavel whom I recently came to know spoke of the “singurătate” that haunts him partly because of the departure of his son and daughter to Spain, the son, at least, refusing to ever come back to Romania even if conditions in Spain are not entirely satisfactory to him. The man has not seen at least the son for nine years, I believe. His situation would likely be more comfortable were he still married, but his marriage ended in the 1990s as a result, he said, of the particularly acute economic decline that occurred in that period. Instead, he lives alone in a studio apartment, attempting to assuage his lonesomeness partly by listening to music, watching TV and going for walks, his income too limited – some 700 plus lei per month – to partake in much more because he retired pe caz de boală/pensia de invaliditate after many decades of work (although he awaits a reformulation of his pension) and his children are either unable, or do not want, to send remittances to him. At the same time, attempts he has made to take up work locally have proven deeply frustrating. One job he has held as an unskilled laborer at a construction site is draining and poorly paid at 20 lei/\$4.72 per day, too little to even afford purchasing less than 50 lei or \$12

credit for his cellphone so that he can get in touch with a friend with whom he is making plans to launch some sort of enterprise. (Indeed, some businesses in Galati call specifically upon pensioners to fill jobs, advertisements in one of the local papers asking for “electrician pensionar,” “grădinar pensionar” and “zidar pensionar.”) Women want more financial security than he can provide, he implied, making it difficult for him to develop a new relationship. What will happen to him as he ages and needs assistance from someone to manage practical matters, such as shopping, cleaning his home and himself and visiting health care providers given the relative dearth of affordable or free social services in Galati and Romania is a prominent question for policymakers particularly as Romanian society continues to age.

Pavel’s case shows the practical and psychological consequences of the departure of kin are also germane to pensioners who have greater means. A visit I made to the his home not only involved a conversation with him about the gift he intended to purchase for the boy, but it also revealed a refrigerator adorned with pictures of the grandson that his wife had probably put up. To reemphasize, what comes to mind in contemplating these gestures is the near certainty that the child will become German as he grows up in the country, learning the language and attending school there, thus potentially creating a chasm with his grandparents. The point is that this migration to very different societies can fundamentally remake people, and most certainly their children, socially, culturally and linguistically, all of which could lead to an ultimate break from Romania or other societies in Eastern Europe from which so many people are coming.

Yet another form of social fragmentation to which I have been witness has occurred among couples. One man, for example, who had worked at the goliath steel plant in Galati until he lost his job ultimately left for a work in a hospital in the United Kingdom when a job he had found in Galati with a security firm after losing his job at the steel plant had proven very unrewarding and stressful. Although his parents were no longer living when he headed to the UK, his departure did mean separating from his wife, being able to make only a few visits annually to see her. Yes, WhatsApp and Skype exist, but that form of contact is by no means equivalent to face-to-face contact one could argue.

In conclusion, I will continue over the next eight months to study the myriad implications of the massive movement of working-class women and men from Romania in particular to other parts of the European Union. Its impact is different for different families and can of course be both advantageous and disadvantageous. However, my overall sense at this point is that it is fracturing many families and communities in ways that may not be repairable. This suggests that indeed commitment needs to be directed toward the reconstruction of the manufacturing sector in Romania so that working-class families can remain together in the communities and the cultural milieu that is most meaningful to them.

Bibliography:

1. Cole, John W, 1981 Family, farm, and factory: Rural workers in contemporary Romania. In Romania in the 1980s. Daniel N. Nelson, ed. Pp. 71-116. Boulder: Westview Press.
2. Brezeanu, Ioan, 1980 Județele patriei: Galați monografie. Bucharest: Editura Sport-Tourism.
3. Brezeanu, Ioan and N.G. Munteanu, 1972 Județul Galați pe scara timpului. Comitetul Județean Galați al P.C.R.
4. Nicolae, Liliana, 2019 Tu ce le-ai spune părinților tăi care au plecat să muncească în străinătate? April 14, Europa FM. Observator 2019
5. Criza de angajați din Romania atrage tot mai multi muncitori din Asia, January 31. www.observator.com.
6. Rothstein, Frances A., 2016 Mexicans on the move: Migration and return in rural Mexico. New York, NY: Palgrave MacMillan.
7. Sbirn, Cristina, 2019 Ce știi autoritățile despre numarul românilor care trăiesc în afara țării? May 27. www.g4media.com.
8. Stan, Sabina and Roland Erne, 2013 Explaining Romanian labor migration: From development gaps to development trajectories. *Labor History* 55(1):21-46.
9. Walker, Shaun, 2019 “A whole generation has gone”: Ukrainians seek a better life in Poland. April 19. *The Guardian*.

ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИКИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Игорь РОТАРУ, докторант,
Молдавский государственный университет

***Abstract.** Modern philosophy considers many issues of the economic life of society. Philosophical issues of the economics are now becoming particularly relevant. Philosophy of economics considers it from a philosophical point of view. The issue of the philosophical and anthropological foundations of economic theory is one of the most important issues of modern social philosophy. The philosophy of economics considers the key role of human in the development and functioning of the economy, manifesting itself as a special kind of philosophical and economic theorizing. Consideration of a human in the economy becomes one of the important issues of science. Society is a self-developing social system, one of the main areas of life of which is economy. The economic life of society is inextricably linked with other areas of social life. Therefore, it becomes obvious the relevance of studying the philosophy of the main manifestations of economic life in society. The complex nature of the development of society is determined by its very complex structure and the action of many heterogeneous factors in it. It is impossible to cover the entire set of issues related to the philosophy of economics in the aspect of social philosophy, however, it can be noted that the economic life of society is an integral part of social life in general.*

Keywords: philosophy of economics, economy, human, social philosophy, society.

Современная философия рассматривает многие проблемы экономической жизни общества. Философские проблемы экономики приобретают особую актуальность. Философские подходы к экономической жизни общества призваны выявить, каковы источники развития экономической жизни, каково соотношение объективных и субъективных сторон в экономических процессах, как сосуществуют в обществе экономические интересы различных социальных групп т. д. [6, online]. При познании социально-экономических процессов и явлений появляется необходимость применять наряду с другими и философские принципы, поскольку экономическая наука при познании экономической действительности постоянно встречается с философскими проблемами, решение которых заключается в том, чтобы с помощью философских и других принципов и подходов наиболее полно раскрыть сущность экономических процессов и явлений. Ведь правильное понимание экономической действительности, объективное её истолкования, открытие и формулирование экономических законов, характеристика их проявления возможны лишь на базе философии [7, online].

Проблема философско-антропологических оснований экономической теории является одной из наиболее актуальных проблем современной социальной философии. Необходимость поиска новых подходов обусловлена тем, что философское осмысление человека и общества не может быть адекватным без привлечения философии экономики. Философия экономики рассматривает экономику с философской точки зрения, исследование ценностей экономического фактора в связи с культурой вообще, а также связей между общими мировоззренческими принципами и экономическими теориями какой-либо эпохи. Философия экономики нацелена на осмысление основ экономического бытия, выявляет сущностные аспекты экономических явлений и процессов, высвечивает фундаментальные тенденции и закономерности. В этой связи философия выступает здесь как методологическая база для рассмотрения экономических проблем [5, с.47-49].

Современная философия экономики развивается по нескольким направлениям: философия хозяйства, философия собственности, философия товара и денег, философия экономической политики, хозяйственная этика. Большую роль также играет философско-методологический анализ основ экономики, а также категориальный анализ. Например, известная проблема “стоимость – цена” адекватно раскрывается только тогда, когда к экономическому исследованию присоединятся философская рефлексия. Особенно такой подход актуален в отношении некоторых современных проблем экономической теории (проблема факторов, теория общественного выбора, анализ человеческого капитала и т.п.) [8, online].

В то же время независимо от направления философия экономики рассматривает ключевую роль человека в развитии и функционировании экономики, выступая как особый вид философско-экономического теоретизирования. В философии экономики ключевую роль играет антропологический подход, согласно которому человек, его потребности и интересы являются определяющими в детерминации социально-экономической деятельности. Личность как

движущая сила общественной жизни, трактуется как субъект экономической деятельности. На основе общефилософских положений и принципов экономическая философия нацелена на рассмотрение основ экономического бытия как одной из важнейших сфер жизни человека и общества. В центре её внимания находятся природа экономической жизни, сущность стороны экономических явлений и процессов [4, с.50-53].

Фундаментальность процессов, происходящих в современной социально-экономической жизни, заставляет обращаться к рассмотрению проблемы человека – главной производительной силы любой экономики. По мере развития постиндустриальной цивилизации и рыночных отношений экономические факторы оказывают всё большее влияние на жизнь человека и окружающую его социальную и природную среду [3, с.45-46].

Рассмотрение человека в экономике с Нового времени становится одной из важных проблем науки. Ею так или иначе занимаются философы, антропологи, социологи, историки, экономисты, культурологи, психологи. Проблема исследования заключается в том, чтобы определить, какое место занимает философский и экономико-социологический аспекты в анализе теорий экономического развития. Согласно этим теориям, основные закономерности происходящего в ходе истории отношения человека и окружающего мира определяются процессом создания человеком мира экономики, хозяйственным творчеством человека. Наиболее существенным в содержании трансформации статуса человека на протяжении истории является изменение понимания им своей активности, творчества. Исторически данные процессы представляют собой предпосылки формирования экономического общества и соответствующего ему экономизированного мировосприятия, являющегося философско-антропологическим фактором экономического выбора человека. В настоящее время особое внимание уделяется психологическим факторам экономической жизни общества, например, мотивам деятельности людей, готовности к риску, способности управлять и принимать решения и т.д. [3, с.60-62].

«Экономический человек» был и остаётся действующим лицом экономической деятельности. Он качественно меняется под воздействием меняющегося мира и процессов, происходящих в нём. Экономические взаимодействия включают, помимо чисто экономических ориентаций, еще и комплекс межличностных отношений, социо-культурных ценностей, норм поведения, символики, ролевых функций и т.д., которые соотносимы уже не с моделью «экономического человека», но с историко-культурным типом личности, цивилизационной характеристикой индивида в обществе. Необходимы новые подходы и методы к концепции в связи с кризисом «экономического человека» в современной западной цивилизации, поскольку поведение «экономического человека» не согласуется с понятиями свободы и справедливости, а противоречия между частной и общественной сторонами жизни, индивидуальными и общественными интересами человека всё более обостряются. Кризис «экономического человека» вызывает неизбежность появления нового типа человека – «человека человеческого» [1, с.137-138].

Общество – это саморазвивающаяся социальная система, одной из основных сфер жизни которой является экономическая. Сложный характер развития общества определяется его весьма сложной структурой, действием в нём многих неоднородных факторов. Прежде всего в нём осуществляются различные по своему характеру и содержанию виды общественной деятельности: производственно-экономическая, социально-бытовая, политическая, религиозная, эстетическая и другие, которые имеют как бы своё социальное пространство. Последнее очерчивается соответствующим видом общественных отношений, в рамках которых происходит та или иная общественная деятельность. В результате складываются различные сферы жизни общества, среди которых можно отметить экономическую, социальную, политическую. Современная социальная философия признает важность материального производства, однако считает его лишь одной из многих сфер общественной жизни [3, с.105-107].

Экономическая сфера жизни общества представляет собой социальное пространство, в котором осуществляется экономическая жизнь общества. Различные её стороны изучаются соответствующими экономическими науками. Однако есть целый ряд вопросов, которые имеют не только экономический, но и социально-философский характер, и касаются существования общества как целостной социальной системы. Во свете данных философия экономики выступает в контексте социальной философии. Это вопросы о том, как соотносятся между собой общество в целом и его экономическая жизнь и как влияет она на развитие общества; каковы источники

развития самой экономической жизни и её основные проявления; каково соотношение её объективных и субъективных сторон; как соотносятся существующие в обществе экономические отношения и экономические интересы людей; как взаимодействуют между собой экономические интересы различных социальных групп, отдельных людей и общества в целом. Таким образом, общество представляет собой совокупность людей, объединенных на определенной ступени исторического развития теми или другими экономическими отношениями, определяющими все другие общественные отношения. Экономическая жизнь общества состоит из разнообразных явлений и процессов, сущность которых следует искать в общественном производстве [3, с.120-122].

Современное общество для своего функционирования требует системы взаимосвязанных рынков, которая вовлекает в свой оборот не только обычные товары и услуги, но и сам труд, продукты культурной и интеллектуальной деятельности. Воздействие «эффекта экономики» можно проследить практически на все социальные структуры и институты. Политическая жизнь современного общества в еще большей степени концентрируется вокруг создания условий для динамичного экономического развития. Дискуссии вокруг таких понятий, какими выступают равенство, свобода, справедливость, в современных условиях всё чаще идут в контексте их соответствия экономическим рыночным отношениям. Таким образом, равенство истолковывается как равное право каждого вступать в договорные отношения и владеть собственностью, в свободе видится, прежде всего, свобода хозяйственной деятельности, справедливость обсуждается в связи с проблемой эффективного перераспределения доходов [3, с.135-138].

Экономическая жизнь общества находится в неразрывной связи с другими сферами общественной жизни. Общество влияет на процессы, происходящие в экономике, но и экономические категории оказывают определенное влияние на общественную жизнь. Иногда это влияние доминирует над другими составляющими общественной жизни. Отсюда очевидной становится актуальность изучения философией основных проявлений экономической жизни общества, её основных законов и взаимодействия её объективной и субъективной сторон. Основными проявлениями экономической жизни общества являются производство, распределение, обмен и потребление различных благ. Эти проявления тесно связаны друг с другом и представляют собой диалектическое единство, со свойственными ему внутренними противоречиями, которые обусловлены борьбой экономических интересов различных участников экономических отношений. Формирование баланса между этими интересами является одной из основных задач государства [5, с.63-65].

Развитие экономической жизни общества невозможно без учёта объективных экономических законов. Однако кроме объективных закономерностей на экономическую жизнь общества влияет и субъективный фактор, то есть сознание людей, их воля, ценностные ориентации и т.п. Кроме обыденных житейских представлений важную роль здесь играет теоретическое экономическое сознание, примерами которого являются различные экономические теории (предельной полезности, прибавочной стоимости и т.д.) [5, с.70-72].

Экономическая сфера включает в себя производство, распределение, обмен и потребление материальных благ. Это сфера функционирования производства, непосредственного воплощения в жизнь достижений научно-технического прогресса, реализации всей совокупности производственных отношений людей, в том числе отношений собственности на средства производства, обмена деятельностью и распределения материальных благ. Экономическая сфера выступает как экономическое пространство, в котором организуется хозяйственная жизнь общества, осуществляется взаимодействие всех отраслей экономики, а также международное экономическое сотрудничество. Здесь непосредственно воплощаются в жизнь экономическое сознание людей, их материальная заинтересованность в результатах своей производственной деятельности, а также их творческие способности. Здесь же реализуется деятельность институтов управления экономикой [5, с.91-93].

В контексте философии экономики и экономической науки экономика отождествляется с хозяйством. В таком контексте атрибут «экономический» и атрибут «хозяйствование» являются синонимами. Иными словами, экономическая онтология есть социальная онтология, раскрываемая через отношения хозяйствования и природопользования. Она изучает экономическое Бытие человека и общества (как совокупного человека), которое раскрывается как воспроизводство систем жизнеобеспечения на основе природопользования. Дискуссия об универсальности экономических

законов на протяжении более чем 200 лет, воспроизводящая имплицитно диалектику всеобщего, общего, особенного и единичного в контексте экономической онтологии, не потеряла своей актуальности. Наоборот, она является важнейшим моментом экономической онтологии [8, online].

В экономической сфере осуществляется взаимодействие всех объективных и субъективных факторов развития экономики. Значение данной сферы для развития общества является основополагающим. Можно выделить объективную и субъективную сторону общественного бытия. Объективная его сторона – это то, что существует вне и независимо от сознания и воли людей. К ней относятся условия природной среды, потребности людей в пище, тепле, жилище, продолжении рода и т.д., которые они не могут отменить и которые заставляют их действовать в определенном направлении. К объективной стороне общественного бытия относится и то состояние материального производства, социальной структуры и политической системы общества, которое каждое новое поколение людей застаёт уже сложившимся. Субъективная сторона общественного бытия людей – это их сознания и воля. Они присутствуют в деятельности людей и в их общественных отношениях [4, с.65-67].

Философские проблемы собственности являются одними из самых обсуждаемых на протяжении многих столетий, среди них основными были, какова роль собственности в развитии человеческой цивилизации и культуры и является ли собственность добром или злом. Формы собственности могут быть разными. Главными из них являются общественная и частная собственность. Со времен Платона в философии идет спор о том, какая форма собственности лучше. Приведём два характерных мнения, отражающих позиции противоположных лагерей, на которые разделились мыслители по отношению к собственности. Для Аристотеля собственность (но не чрезмерная, а в меру) – атрибут того слоя, который принято классифицировать как средний класс. Средний класс, ныне составляющий в развитых странах мира до 80% населения, является главной опорой государства, фактором его благополучия. Аристотель считает, что не имеющий собственности, как и имеющий её чрезмерно, склонны к противоправным действиям, потому оба они не могут способствовать сохранению стабильности государства. Ж.Мелье, напротив, полагает, что собственность в любом её виде – зло [2, online].

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что невозможно охватить всю совокупность проблем, связанных с философией экономики в аспекте социальной философии, однако можно заметить, что экономическая жизнь общества является неотъемлемой частью общественной жизни в целом, для неё тоже характерны внутренние противоречия, которые необходимо учитывать и регулировать. Анализ экономических реалий современности осуществляется на основе применения философской методологии. Наряду с другими подходами, философский метод рассматривает экономику как многомерную и противоречивую систему. Однако именно философия экономики, анализируя нужды и потребности общества, задает общие ориентиры познавательной деятельности. В этом смысле она выступает как общая методология экономического познания.

Библиография:

1. Автономов В.С. Человек в зеркале экономической теории (очерк истории западной экономической жизни). Москва: Наука, 1993.
2. Бенин В.Л. Философские проблемы экономической жизни общества // Бенин В.Л. Учебное пособие по социальной философии. URL: <https://fil.wikireading.ru/68561> (дата обращения: 5.06.2019).
3. Булгаков С.Н. История экономических и социальных учений. Москва: Астрель, 2007.
4. Канке В.А. Философия экономической науки. Учеб. пособие. Москва: Инфра-М, 2007.
5. Соколова Г.Н. Экономическая философия. – Минск: Вышэйшая школа, 2013.
6. Татаренков Е.Н. Философские проблемы экономической теории // Символ науки. – 2016. – №11-4. – С.26-29. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/filosofskie-problemy-ekonomicheskoy-teorii.pdf> (дата обращения: 5.06.2019).
7. Философские проблемы экономической науки. URL: <http://econbooks.ru/books/part/18204> (дата обращения: 5.06.2019).
8. Философские проблемы экономической теории. URL: <https://student-help.net/filosofskie-problemy-ekonomicheskoy-teorii/> (дата обращения: 5.06.2019).

VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

METODE DE COMPRESIUNE SEMIOTICĂ ȘI COMUNICAȚIONALĂ A INFORMAȚIILOR ÎN TEXT

Victor AXENTII, doctor, conferențiar universitar
Departamentul Limbi și Literaturi

***Abstract.** In this article the author reveals in an original way problems related to linguistic theory. However, for linguistic theory, an important moment of understanding the message is to refer to two basic levels of textual comprehension: 1) the linguistic code (primary), which encompasses literal and superficial meanings derived from facts and regularities linguistic, from the meaning of its individual components (formal linguistic units); 2) the profound and non-linguistic, situational (secondary code) meaning of the text, that the author put in this text and which he expressed in a linguistic sense.*

Compimarea informațională este compactarea planului semnificantului, păstrând în același timp planul semnificației. Pentru a determina limita de compresie, există conceptul de normă textuală. Acesta va fi diferit în diverse texte, dar există, de asemenea, un indicator general pentru această normă: o unitate de vorbire nu ar trebui să-și piardă sensul comunicativ.

Problema normei textuale este deosebit de dificilă în literatura de afaceri și de referință, în literatura științifică secundară (referate, adnotări, rezumate). Există o serie de motive care determină comprimarea informațiilor, în special următoarele: 1) cerințe pragmatice lingvistice; 2) cerințe ale genului și cerințe estetice ale genului; 3) cerințe stilistice.

În primul caz, de exemplu, utilizarea termenilor care dau concentrarea maximă a informațiilor este orientativă. În cel de-al doilea caz, comprimarea informațiilor este dictată de constatările de gen ale textului, de exemplu, aforismele. Cel de-al treilea caz implică folosirea tehnicilor stilistice speciale, cum ar fi tăcerea intenționată, neînțelegerea (confuzie creată din cauza interpretării greșite a unei afirmații, a unei situații etc.)¹. Există metode semiotice și comunicative de comprimare a informațiilor.

Semioticele (semnele lingvistice) sunt: compresia lexicală, comprimarea sintactică și stereotipurile.

Comunicative (de fapt textuale) sunt: plierea informațiilor și utilizarea re-nominalizării.

Un exemplu ideal de compresie lexicală este folosirea termenului fără definiția sa, deoarece termenul desemnează un concept într-o formă cu maximă reducere

Compresia sintactică asigură comprimarea structurii semnelor prin elipse, deficiență gramaticală, lipsa conectorilor, asimetrie sintactică (evitarea unor verigi de exprimare logică).

Stereotipul de vorbire se naște din cauza utilizării frecvente într-o anumită situație. De exemplu, în textul de afaceri nu se poate realiza valența conducerii: subiectul contractului este dreptul de intrare (accesul la ceea ce?). Sau: Telegramă cu numărul, data și suma notei bancare (în loc de: telegramă care indică numărul, data ...).

Text și context. Contextul, ca o condiție pentru unicitatea comunicării, ar trebui să coincidă teoretic cu textul ca un fragment specific al comunicării, reprezentând la rândul său un proces lung și întotdeauna incomplet, împărțit în anumite segmente care servesc drept context minim, atât pentru semnificațiile individuale ale cuvintelor și propozițiilor individuale, cât și pentru realizarea scopului comunicării.

De fiecare dată un fragment al comunicării poate fi suficient pentru realizarea scopului mesajului, poate fi bazat pe trăsături diferite ale textului, inclusiv pe cele gramaticale și semantice formale.

Pentru teoria lingvistică, un moment important de înțelegere a textului este sesizarea a două nivele de bază ce țin de comprehensiunea textului: 1) codul lingvistic (primar), într-un anumit sens, care

¹ Valgina N.Č. Teoria teksta. Moskva, 2003, pp. 241-244.

cuprinde semnificațiile literale și superficiale ale textului derivate din fapte și regularități pur lingvistice, din semnificația componentelor sale individuale (unități lingvistice formale); 2) sensul profund și ne-lingvistic, situațional (cod secundar) al textului, adică conținutul pe care autorul l-a pus în acest text și pe care l-a exprimat printr-un sens lingvistic, funcționând ca o formă de exprimare a semnificației. Pentru a-l identifica pe aceasta din urmă, sunt necesare nu numai cunoștințe și asociații lingvistice, ci și diferiți factori ai situației vorbirii (specificul subiectului la care se referă afirmația, condițiile de comunicare, trăsăturile autorului, ideile sale despre beneficiarii reali sau potențiali etc.).

În prezent, este imposibil să afirmăm cu certitudine că parametrii semantici ai textului au devenit clar lingviștilor; cel mai probabil, aceasta este sarcina unei viitoare cercetări comune a logicii și lingvisticii (concatenarea gândurilor într-un argument detaliat, de la un raționament complex la un set de idei legate de un singur subiect).¹

Semantica logică are o tradiție îndelungată, de vreme ce ea a deținut problema sensului lingvistic până la mijlocul secolului al XIX-lea. S-a străduit să judece adevărul afirmațiilor și al condițiilor în care limba poate să spună adevărul; de aceea se numește adesea condiționalitate semantică. Ea s-a schimbat considerabil odată cu formalizarea logicii și este, de asemenea, numită pe bună dreptate, semantică formală.

Semantica logică definește sensul ca o relație între un simbol și obiectul pe care îl denumește într-o lume posibilă sau într-o lume contrafactuală. Participă la diviziunea dintre sintaxă, semantică și pragmatică, așa cum a fost formulată de Morris și Carnap: aplicarea limbilor principiile de descriere a semanticii limbajelor logice, cum ar fi principiul compoziționalității. Nu a produs o semantică lexicală dezvoltată, mai ales din motive ontologice: este reticentă să analizeze semnificațiile, deoarece o esență nu este o colecție de proprietăți. Pe de altă parte, semantica formală a detaliat la nivelul propoziției multe probleme cum ar fi cuantificarea, indexalitatea, domeniul de aplicare. În domeniul semanticii textului, principala teorie, încă foarte programatică, rămâne cea a lui Kamp. Structurile de reprezentare a discursului sunt notații logice care fac posibilă formularea unor probleme de referință nedeterminată și anaforică.

Semantica logică a beneficiat de apariția pozitivismului logic și suferă acum de discreditarea sa. Interesul său filosofic este mare, deoarece chestiunea adevărului este una dintre temele majore ale metafizicii occidentale; pe de altă parte, capacitatea descriptivă rămâne slabă și contravine complexității formalizărilor pe care le utilizează.

Semantica psihologică definește sensul ca relația dintre semne și reprezentări sau operații mentale. A fost dezvoltată de la sfârșitul secolului al XIX-lea. O datorăm diferitor teorii ale rețelelor semantice (Quillian, Collins și Loftus), texte de înțelegere (Kintsch) și modele care necesită această înțelegere. Teoria care a avut cea mai mare influență asupra limbii, mai ales în domeniul lingvisticii cognitive, este teoria typicality dezvoltat de Rosch ROSCHE² și colegii săi.

Semantica cognitivă ar putea să apară ca o dezvoltare a semanticii psihologice deoarece definește semnificația ca o reprezentare mentală. Cu toate acestea, nu s-au definit obiective sau protocoale experimentale. Principalii lideri ai săi sunt lingviști, și pornesc de la un limbaj mentalist care consideră toate fenomenele lingvistice ca operații mentale.

Semantica cognitivă se confruntă cu probleme în mod natural filozofic și se îndreaptă acum la teoriile subiectului transcendentă.³

Ronald Langacker trasează acest vast program astfel: „Lingvistica semantică trebuie să efectueze analiza structurală și descrierea explicită a entităților Categorizările principiilor abstracte, cum ar fi gânduri și concepte“. Acest lucru a condus semantica cognitivă la două moduri complementare, care, în opinia noastră sunt două capete moarte: descrierea experienței mentale și descrierea condițiilor anterioare ale acestui experiment. Pentru Mark Johnson, de exemplu, structurile semantice universale condiționează experiența noastră și formarea identității noastre personale (egoism). Aceste postulate nu-i pot ține în loc pe cei împătimiți de cercetarea lingvistică, pe cei preocupați de specificul limbilor și textelor.”

Semantica lingvistică autonomă care decurge din știința lingvistica structurală europeană s-a dezvoltat puțin câte puțin de la începutul secolului.

În funcție de discipline, aspectele diferite pe care tocmai le-am menționat sunt neuniform

¹ Kolšanski V. G. Kontekstnaia semantika. M. , 1980, p. 4..

² Principiile categorizărilor, în Rosch E. et Lloyd B. (éds.), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, Erlbaum, 27-48 (1978)

³ Rastier F. Semantica cognitivă- Elemente de istorie și epistemologie, în Brigitte Nehrlich, ed. Istoria semanticii, 1890-1990, Istoria Epistemologiei, *Limbaj*, XV, 1, pp. 153-187, 1993.

dezvoltate. În domeniul informaticii și al inteligenței artificiale, semantica formală este în mod tradițional cea mai cunoscută și cea mai utilizată. În toate cercetările cognitive, semantica psihologică este referința dominantă. Semantica diferențială, pe de altă parte, rămâne puțin cunoscută în aceste domenii, cu excepția unor abordări parțiale sau a unor autori izolați. Cu toate acestea, sa dovedit a fi capabil să se ocupe de texte, inclusiv în lingvistica corpus, deoarece nu definește semnificația prin relațiile dintre text și alte realități nelingvistice. De aceea, nu necesită utilizarea psihologiei (cum ar fi semantica cognitivă) sau ontologiei (d.ex., semantica formală).

Pentru o semantica unificată. a) Pentru a completa/consolida știința lingvistică, semantica lingvistică trebuie să cucerească autonomia în ceea ce privește filozofia limbajului care monopolizează încă din antichitate problema sensului. De asemenea, este conectat cu oricare dintre cele două secțiuni ale filosofiei contemporane de limbaj care divide fără suplimentar încă din domeniul de sens: semantica pragmatice și-adevăr condiționată. Semantica interpretative implică o consolidare complexă de interes, în primul rând aceste două discipline care sunt în imposibilitatea de a coopera, fiecare delegă alte probleme care nu se poate rezolva. Mai mult decât atât, tripartita sintactică / semantică / pragmatică impusă de pozitivismul logic se pare a fi principalul obstacol epistemologic al lingvisticii contemporane.

Nu este vorba doar de reconcilierea semanticii adevărate și pragmatice, ci și de depășirea ei. Pe de o parte adevărul semanticii condiționale nu este specifică nici pentru vorbire nici pentru o limbă, dar generalitatea sa nu împiedică principiul propunerii exclusiv decidabile, care fac excepție în majoritatea corpusurilor. În ceea ce privește pragmatica (cel puțin pragmatică integrată), o completare necesară la o limbistică restrânsă, ea nu se poate bucura de nici o autonomie cu privire la o semantică bine formată.

În nterpretarea semanticii trebuie, de asemenea, să se clarifice relația sa cu psihologia, care rivalizează cu logica pentru a se ocupa de semnificația lingvistică. Acest dublu efort duce la recunoașterea semnificației lingvistice în ceea ce privește conceptul logic și conceptul psihologic. Aceasta este o condiție necesară pentru integrarea semanticii în lingvistica generală și comparativă. Într-adevăr, semantica logică sau psihologică este universală, în timp ce semantica specifică limbilor și familiilor de limbi trebuie să fie dezvoltată/modificată în funcție de particularități.

Lingvistica este o disciplină descriptivă și semantica în mod natural împărtășește acest statut epistemologic. Acest lucru înseamnă că lingvistica trebuie să fie pregătită să progreseze și mai ales să găsească noi aplicații în prelucrarea automată a limbajului și inteligența artificială.

Natura rațională a descrierii este o condiție necesară și uneori suficientă pentru a permite o implementare a calculatorului. Mai mult decât atât, teza unității științei răspândită de către Cercul de la Viena, iar o astfel de știință trebuie să își petreacă în mod necesar etapa descriptivă la stadiul formal, care de multe ori face să înțeleagă greșit specificitatea epistemologiilor regionale, inclusiv cel al științelor sociale.

În plus, Gramaticile generative (N. Chomsky ș.a.) sunt deductive, în timp ce teoriile interpretative de acest tip – inductive sau abductive. Primul raționalism pretinde (a se vedea Lingvistica carteziană de Chomsky), al doilea de empirism (în tradiția filologică). Semantica unificată este un raționism empiric, care este în mod natural opus concepției dogmatice a raționalismului.

Unificarea perspective metodologice rămâne necesară în cazul în care perspectiva interpretativă permite să rupă cu teorii generative dogmatismul care în mod inevitabil, plasate în „structuri profunde” de raționalitate: diferența semantică nu este nici în mod exclusiv „generativă”, nici exclusiv interpretativă. Aceleași concepte descriptive de bază sunt folosite pentru a defini unitățile și procedurile acestor două perspective. Recunoașterea ordinii hermeneutice permite această unificare.

Din punct de vedere istoric, semantica interpretativă presupune moștenirea curentilor de cercetare separați anterior. La nivel de cuvânt, vechii enciclopediști din secolul al XVIII-lea, care au perceput caracterul diferențial al sensului lexical. Printre contemporani, fondatorii lexicologiei structurale (de la Porzig și Weisgerber, la Coseriu, Greimas și Pottier) au dezvoltat teoretic aceste idei (în planul exegezei hermeneutice (Sf. Augustin și Schleiermacher), care au formulat teorii de interpretare unificand toate nivelurile descrierii.

Interpretarea semanticii are scopul de a unifica descrierea lexiconului, a sintaxelor profunde și a structurilor textuale. De fapt, cele trei niveluri tradiționale ale descrierii lingvistice (cuvânt, propoziție și text), nu corespunde celor trei nivele ale teoriei semantice (micro- și macrosemantică), folosind aceeași conceptualizare. Această „consolidare”, este necesară, inclusiv pentru a caracteriza bine specificul fiecărui nivel.

Ca și alte domenii ale lingvisticii, semantica are grade de sistemicitate: cea a sistemului funcțional

al limbii, a normelor sociale și a normelor idiolectale. Ierarhia dintre aceste grade nu este fixă, iar descrierea interacțiunii lor prezintă probleme care nu pot fi evitate.

De la semnificație la sens. Tipologia semnelor și a modelelor de semnificație definește în mod tradițional înțelesul în raport cu semnul lingvistic, dar această abordare semiotică se bazează pe două simplificări. În primul rând, ignoră faptul că există mai multe tipuri de semne lingvistice: de exemplu, un semn de întrebare nu este același tip de semne ca o particulă interogantă, chiar dacă își poate îndeplini funcția. În plus, semnul izolat din context rămâne un artefact și este o caracteristică notabilă a limbilor că semnele lor nu funcționează izolat, spre deosebire de alte sisteme cum ar fi semnele rutiere, de exemplu.

Să ne amintim totuși care sunt principalele modele de semnificație din tradiția noastră, limitându-ne la întrebările dezbătute. Fiecare model de semnificație definește un tip de semn.

1. Pictograma este un semn al cărui semnificant reprezintă analogul analogic. Această analogie este convențională, iar icoanele au întotdeauna un caracter canonic: de exemplu, reprezentăm un șarpe în profil și nu în față. Cu toate acestea, pictograma este considerată în mod greșit că se referă în mod direct și natural la referentul său. Limbile nu includ semnele iconice (cu excepția anumitor sisteme ideografice de scriere), dar iconismul este foarte prezent în lingvistică.

2. Indicele este un semn al cărui înțeles poate fi atribuit doar în legătură cu o situație reală de comunicare sau reprezentată de text. Limbile nu numără indicele pur, ci semnele indexice, cum ar fi demonstrative, posesive, pronume, pe scurt, toate semnele cu utilizare deictică. Într-o semantică interpretativă, semnele primesc sensul în contextul lingvistic și non-lingvistic, și sunt un caz special, distins în mod arbitrar dintr-un sistem comun cu problematică referențială.

3. Modelul cel mai important înțeles istoric și cel mai cunoscut este modelul aristotelian, cunoscut astăzi drept triunghiul semiotic: vârfurile sale constituie triada Cuvânt / Concept / Lucru. Acesta a fost preluat de scolastici și de gramatici generale ale epocii clasice, în cele din urmă popularizate în lumea vorbitoare de limba engleză de către Ogden și Richards (1923) În ciuda vechimii sale, sau poate datorită ei, ea a rămas aproape necontestată (a se vedea Lyons, 1978) și a fost perpetuată diferit până în prezent. Triada rămâne foarte activă în filosofia limbajului. Pe măsură ce vin ideile dominante lingvistice în cercetarea cognitivă, triada semiotică servește drept cadru conceptual pentru programele de cercetare; de exemplu, Johnson-Laird definește obiectivul general după cum urmează: „Logicii au legat numai limbajul cu modele sub diferite forme; și psihologii l-au legat numai de el însuși. Acum, ceea ce este cu adevărat este de a arăta modul în care limba se referă la lume prin intermediul spiritului. În lingvistică computațională, Regoczei și Hirst, un ghid pentru reprezentarea cunoașterii realizate: ea se pretează chiar mai bine decât în tradiția noastră însăși definiția cunoașterii ca reprezentare pornește tocmai de la acest model vechi . . .

Tipul semnelui care aparține acestei triade poate fi numit un simbol, deși acest cuvânt foarte ambiguu este adesea folosit pentru a desemna semnificanții unei limbi,¹ mai degrabă decât semnele unei limbi. Mai bine să se clarifice relațiile dintre poli triada: relația dintre cuvânt și conceptul este convențional în acest contingent, în timp ce între conceptul de lucru cu care se confruntă o necesitate, altfel conceptul nu ar fi "același pentru toți": în teoriile clasice ale empirismului, ea este fundamentată în natură; pentru raționalismul dogmatic, el poate găsi doar o necesitate în intelectul arhetipal, așa cum o asigură Descartes. Aceste două relații sunt la fel de convenționale.

Întreținerea triadei semiotice menține semantica sub controlul unei ontologii, singura capabilă de a lega cuvintele lumii prin medierea conceptelor. Postulatul mentalist pe care îl presupune că guvernează toate semanticile cognitive până în prezent și le permite să spună acest lucru. Acest lucru nu este lipsit de dificultăți inextricabile care afectează definiția unităților mentale (concepte, modele, simboluri și propoziții ale limbajului mental) și își ascund relația cu unitățile lingvistice .

Valoarea și paradigma diferențială. Pe lângă paradigmele referențiale și inferențiale, trebuie să abordăm acum o treia paradigmă, cea a diferenței. Este, fără îndoială, în reflecția asupra sinonimiei faptul că s-a format problema sa proprie. Cum, într-adevăr, apreciați diferența dintre cuvintele sinonime? Se va spune că se află în idei accesorii sau în trăsături conotative. Dar dacă fiecare cuvânt are un înțeles diferit, modelul triad al sensului nu mai funcționează. Într-adevăr, două cuvinte sinonime - spun automobile și mașini - se referă la același obiect. Putem să susținem în timp ce sunt asociate cu două concepte diferite? Tradiția menține un concept unic sau „ideea principală” (în termenii Logique de Port-

¹ Coteanu, I. Cum să vorbim despre text, p.228. În Gherasim, A. et alii. Teoria textului. Chișinău, 2008

Royal). Dacă, totuși, luăm sinonimia în sensul strict, trebuie să considerăm că se referă la două concepte diferite prin „ideile lor accesorii”. Dar două concepte diferite ar trebui să se refere la două obiecte diferite. Deci, mașinile nu ar fi mașini. De aceea, Saussure a scris fără îndoială: "Dacă lingvistica ar fi o știință organizată, [...] una dintre afirmațiile sale ar fi: imposibilitatea de a crea un sinonim ca fiind cel mai absolut și mai remarcabil lucru pe care impune toate aspectele legate de semn. Saussure se încadrează astfel în tradiția sinonistilor, le depășește prin definirea sa de valoare care corelează definiția unităților lingvistice - deci semantice - cu trei principii:

1 - Valoarea este adevărata realitate a unităților lingvistice.

2 - Este determinată de poziția unităților din sistem (deci de diferențele).

3 - Nimic nu există în prealabil determinarea valorii de către sistem: nu există idei pre-stabilite și nimic nu este distinct înainte de apariția limbii. Astfel, valoarea nu este un semn, ci o relație între semnificat. Aceasta exclude o definiție atomică a semnului, care ar oferi un înțeles a priori: înțelesul este rezultatul unui proces de interpretare, nu un anumit. Interzice definirea compozițională a sensului, deoarece, ca principiu structural, el stabilește determinarea locală de către global.

Aceste teze fac posibilă ruperea cu dovezile tradiționale că există un nivel conceptual, autonom față de nivelul lingvistic, dar preexistent la acest nivel și preeminent față de acesta. În ceea ce privește semnificația, ele impun o distincție între semnificație și concept, inevitabilă dacă se acceptă natura diferențială a unităților lingvistice și mai ales caracterul privativ al opozițiilor care le definesc într-un mod foarte negativ. Cu alte cuvinte, pentru semantica diferențială, semnificația limbilor, pur operativă, nu se află în concepte și, în general, nu constă în reprezentări. În cursul comunicării lingvistice, el exercită constrângeri asupra reprezentărilor, însă aceste corelații psihologice nu aparțin ele însele lingvisticii.

Trebuie să recunoaștem că conținutul unui semn nu este un concept universal, ci o relativă semnificativă față de o limbă sau chiar de un text. Crearea conceptului de valoare permite astfel formularea ipotezei specificității nivelului semantic al fiecărui limbaj: pe măsură ce fiecare își are fonologia, morfologia, sintaxa, ar avea și semantica sa. Această ipoteză pare extrem de acceptabilă, deoarece nivelul semantic are legături strânse cu morfologia și sintaxa, pe care, știm, că este specifică.

Mai mult, semantica lexicală, cea mai bine descrisă, diferă bine de la o limbă la alta; aceasta implică faptul că trăsăturile semantice însuși, deoarece sunt definite de interdependența conținutului lexical, sunt de asemenea specifice limbilor specifice. Inventarul lor variază de la limbă la limbă. Acum, semantica pe care o avem, este o semantică generală sau universală - la fel ca logica, filozofia limbajului sau al psihologiei. În acest sens, ele tind să mascheze specificul limbilor. Semantica generală și semantica particulară trebuie să meargă mână în mână; se bazează pe o semantică specială, construită pe principii comune, că se poate ajunge la o semantică generală și comparativă care nu mai este speculativă în cea mai mare parte. În fine, se bazează pe faptul că teza relativismului lingvistic poate fi evaluată.

Trebuie să recunoaștem că conținutul unui semn nu este un concept universal, ci o semnificație relativă față de o limbă sau chiar de un text. Crearea conceptului de valoare permite astfel formularea ipotezei specificității nivelului semantic al fiecărui limbaj: fonologia, morfologia, sintaxa. Această ipoteză pare extrem de acceptabilă, deoarece nivelul semantic are legături strânse cu morfologia și sintaxa, pe care știm că este specifică. Mai mult, semantica lexicală, cea mai bine descrisă, diferă bine de la limbă la limbă; aceasta implică faptul că trăsăturile semantice însuși, deoarece sunt definite de interdependența conținutului lexical, sunt de asemenea specifice limbilor specifice. Inventarul lor variază de la o limbă la alta. Acum, semantica pe care o avem până acum este o semantică generală sau universală - la fel ca logica, filozofia limbajului sau a psihologiei au produs întotdeauna. În acest sens, ele tind să mascheze specificul limbilor. Semantica generală și semantica particulară trebuie să meargă mână în mână; mai bine se bazează pe o semantică specială, construită pe principii comune, că se poate ajunge la o semantică generală și comparativă care nu mai este speculativă în cea mai mare parte. În fine, se bazează pe faptul că teza relativismului lingvistic poate fi evaluată.

Evoluția paradigmei diferențiale poate fi urmărită în trei etape.

Sensul. Putem distinge în semantica franceză sens de semnificație. În articolul Sensul Enciclopediei, luând și prioritizarea criteriilor propuse de Dumarsais, Beauzee distinge conținutul cuvântului în context, el numește sens al cuvântului izolat. Pentru acesta din urmă, el distinge conținutul în vorbire, pe care el îl numește acceptare, din conținutul în limba pe care o numește înțeles.

Distincția dintre sens și semnificație merită să fie reformulată. Sensul este un tip normativ, constituit ca atare de către lingvistul de la simțurile construite în discurs, care au statutul de apariții. Semnificațiile pot

fi organizate în paradigme standard, cum ar fi clasele lexicale, construite în textul axei frazelor.

Pentru teoriile clasice ale sensului și chiar pentru unele teorii ale prototipurilor lexicale, un cuvânt avea un înțeles propriu-zis, constant sau cel puțin privilegiat. Acest înțeles propriu-zis a fost un concept stabil, care reflecta un lucru înzestrat cu o substanță permanentă, o esență. Acest lucru este comparat cu acesta, care au fost definite variante de sens sau sensuri, accidente de multe ori considerate ale acestei substanțe, sau în termeni mai moderni sensul periferic la principalul sens.

Dacă definim semnificațiile nu prin referire la lucruri, dar prin interdependențele lor din cadrul claselor lexicale, sensurile se schimbă atunci când se modifică clasele: de exemplu, definiția „Metro” sa schimbat atunci când în clasă a apărut tranzitul de masă urban (pentru Réseau Express Régional); și totuși metroul însuși nu sa schimbat. Mai mult decât atât, discursul reface continuu clasele lexicale, care sunt fixate numai de standarde revizibile; și prin aceasta el modifică sensul cuvintelor, după cum vedem de exemplu în paradoxuri: astfel, la Chamfort, *nebulia* poate deveni opusul *nebuliei*.

Sensul cuvântului a fost angajat pe paradigma de referință, dar această paradigmă nu poate explica sensul, nici nu explică de ce și cum variază în funcție de context, chiar presupunând că sensul este acolo deformat.

Dacă vom compara semnificația lexicală a textelor care, sunt occurrence și texte ale genurilor și discursurilor, recunoaștem că „referințele” sunt codificate de standardele pe care le guvernează. De exemplu, într-o rețetă de gătit, referința factorilor determinanți este particulară în corpul textului, dar generală în observațiile care îl însoțesc.

Pe scurt, ierarhia dintre sens și semnificație trebuie inversată. Înțelesul nu are semnificația distorsionată de context: înțelesul este *frustrat* pentru că a fost tăiat din contextul său. Tipul este o colecție de accidente, un rezumat convențional al evenimentelor reținute ca fiind relevante pentru definiția sa. Semantica diferențială subminează astfel concepția clasică prin inversarea relației dintre sens și semnificație. Sensul nu este un tip diferit deformat în aparițiile sale care constituie sensul: un artefact al ontologiei, sprijinindu-se pe lexicografie.

De asemenea, semantica interpretativă urmărește să armonizeze paradigma lexicală a diferenței și direcția paradigmei semiotice și textuale, pentru a ține cont de inferență și de referință.

Revizuirea nivelurilor lingvistice și nivele de descriere în semantica interpretativă. Cele mai multe teorii lingvistice contemporane disting nivelurile fonologice, sintactice, semantice, pragmatice. Pentru multe teorii, în primul rând despre gramatica Chomskyană, aceste niveluri justifică construirea modulelor autonome. Cele mai multe dintre sistemele clasice de procesare automată a limbajului care pretind a fi Inteligență Artificială sunt, așadar, module sintactice, semantice și chiar pragmatice, nu fără dificultăți teoretice și practice inextricabile.

Pentru a evita aceste dificultăți inaccesibile, se propune să se unifice sintaxa de adâncime, semantica și pragmatica integrată. Reducerea nivelurilor permite o abordare mai bună a organizației în etape. La fiecare nivel lingvistic se poate practica analiza celor trei niveluri de complexitate: cuvântul, propoziția și textul. Primele două niveluri au fost până acum privilegiate de tradiția gramaticală și lingvistică.

Semnificația și semnificativitatea sunt în mod tradițional definite la nivelul cuvântului, care oferă referința. Reprezentarea susceptibilă de judecată a adevărului este definită la nivelul propoziției, presupusă a exprima o propunere. În afara paradigmei logico-metafizice de referință și adevăr, aceste două nivele de analiză lingvistică nu mai au nici o prioritate. Dimpotrivă, pentru o semantică interpretativă, nivelul textului este primordial, deoarece cunoașterea caracteristicilor textului face posibilă atribuirea înțelesului tezei și cuvântului. Poate că vom fi uimiți de paradoxul aparent că simplul ar trebui să fie elucidat de complex, contrar fundamentalismului tradițional, care ar deriva întotdeauna complexul simplului. Dacă, lipsiți de contextul lor, cuvintele și propozițiile păstrează, în general, caracteristici morfosintactice identificabile, nu este același lucru pentru semnificația lor, care rămâne pe termen nedefinit echivoc. Numai cunoașterea contextului apropiat și îndepărtat poate conduce interpretări plauzibile.

Termenii extinși pot avea statutul de text complex; de exemplu, romanele lui Claude Simon sunt făcute dintr-o singură propoziție. Pe scurt, granițele dintre nivelurile de complexitate nu mai sunt absolută și se transformă în grade progresive. De exemplu, între cuvânt și fraza stereotipică există doar o diferență de grad și nu de natură; de asemenea, între propoziția complexă și paragraf. Numai unii lingviști văd un abis între teză și text.

Această abordare se bazează pe două teze: interpretarea este reglementată nu numai prin folosirea cunoașterii comune și prin tehnici de învățate, toate specifice culturii în care textul este produs și

interpretat, dar și prin constrângeri generale, similare, dacă nu identice cu cele care guvernează procesele perceptuale. Apoi apar la toate nivelele de descriere două probleme complementare: cum să descriem formele semantice și fondurile pe care le sunt date percepției și construite de ele? Acest lucru permite unificarea relativă a nivelelor de complexitate lingvistică. În aplicații practice devine posibilă utilizarea acelorași principii de reprezentare a calculatorului pentru a rezolva problemele de ambiguitate, polisemă, anafora, coerență textuală.

Semantica unificată face astfel posibilă comunicarea celei de la cuvânt și dincolo de propoziție.

Componentele semantice. O componentă poate fi numită o instanță sistematică. Definim patru componente pentru nivelul semantic. Ele sunt organizate în heterarhie:

Să considerăm provizoriu, fără ipoteze mentale, aceste patru componente ca fiind corespunzătoare celor patru tipuri de probleme.

a. tema reflectă conținutul investit, adică universul semantic implementat în text. Ea descrie unitățile. Prin analogie, și, deși nu descrie în mod specific lexiconul, putem spune că se ocupă cu vocabularul.

b. dialectica oferă o descriere a intervalelor temporale în timpul prezentat, succesiunea acestor intervale și evoluția aspectuală a proceselor dintre aceste intervale.

c. dialogul explică modalitățile, în special enunțiative și evaluative, precum și spațiile modale pe care le descriu. În acest sens, se ocupă de enunțul reprezentat (exprimarea reală nu se referă la lingvistică, ci la psihologie).

d. concepția tactică a aranjamentului secvențial privind semnificația și ordinea liniară (sau nu) conform căreia unitățile semantice la toate nivelurile sunt produse și interpretate.

Fiecare unitate semantică, diferitele niveluri de analiză pot fi caracterizate ca funcții ale acestor patru componente, situate în universul semantic și un modal de identificare, de timp, sau pozițional.

Numai o decizie metodologică poate izola aceste patru componente. Ele nu sunt independente, ci interacționează. De asemenea, ele nu trebuie confundate cu modulele minții (la Fodor), nici cu limbajul (în ultimă instanță, Chomsky). Interacțiunea lor constantă, descrie izolarea, și spre deosebire de modularitățile convenționale, pista generativă sau interpretativă poate fi descrisă secvențial, ieșirea unui modul care furnizează următoarea intrare. Aproape în toate textele, fiecare componentă interacționează simultan.

Semantica textului se numără printre obiectivele sale principale de a descrie această interacțiune. Ea face acest lucru în conformitate cu cele patru ordine de descriere lingvistică (paradigmatică, sintagmatică, referențială și hermeneutică). Într-adevăr, fiecare dintre tipurile de identificare a unei unități semantice care permite celor patru componente (este probabil) să prezinte patru tipuri de descriere. Astfel, putem descrie orice formă semantică cu privire la un registru de forme și apoi facem o descriere paradigmatică a acesteia – ca parte a unei serii de forme (descriere sintagmatică); ca urmare a unui curs de constituire sau reconstituire (descriere hermeneutică), comparativ cu formele non-lingvistice (descriere referențială).

Fiecare dintre componente este de asemenea probabil să cunoască cele trei grade de sistemicitate definite mai sus: sistemul funcțional, normele sociolectale, normele idiolectale. În cele din urmă, fiecare dintre cele trei niveluri de descriere, cuvânt, propoziție și text prezintă o interacțiune diferențiată a acestor componente.

Rezumând, menționăm un șir de probleme legate de sens, axat pe semn, care domină istoria ideilor occidentale referitor la limbă:

Astfel, problema de referință la tradiția aristotelică, definește sensul ca o reprezentare mentală, în mod specific un concept. Este preluată în prezent de semantica reală și semantica cognitivă.

Problema de inferență, retorica originală și tradiția augustiniană, definesc sensul ca o acțiune intenționată a minții, care leagă două semne sau două obiecte. Este dezvoltată astăzi de pragmatici.

Problema diferenței de sofistică dezvoltată inițial de așa-numita semantica structurală, care definește semnificația ca rezultat al unei categorisiri contrastive.

În cele din urmă, problema sensului necesar pentru existența textului, mai real decât semnul, și definește sensul, ca interpretare activă sau pasivă. Acesta se bazează pe disciplinele textului (filologie, drept, critică literară etc.) și dă naștere la două tipuri de teorii: hermeneutica filozofică, hermeneutica si umanul. Prima predispusă pentru căutarea tuturor interpretărilor condițiilor a priori, a doua vizează impactul practicilor, și conduce la o tipologie de texte.

Aceste diverse probleme nu au fost unificate, dar ar putea fi consolidate într-o semantică interpretativă, integrată în semiotica culturilor.

Semantica diferențială se deschide acum către două direcții de căutare. În ceea ce privește semantica proprie limbilor specifice, ea are afinități cu ipoteza relativismului lingvistic. Aceasta contribuie la comparative culturale și se integrează cu o semiotică de culturi. Mai mult decât atât, prin studierea diferitor procese semantice, se deschide către studiul percepției și determinării culturale asupra mecanismelor sale universale. În această deschidere dublă, constă problema fundamentală care a determinat chiar fondarea științelor sociale: cea a relației dintre natură și cultură.

ASPECTE ALE MODERNIZĂRII CURRICULUMULUI AXAT PE COMPETENȚE ÎN CONTEXTUL REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Svetlana DERMENJI, doctor, conferențiar universitar

Lilia NEAGA, lector universitar, magistrul
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Abstract. *Today, in the course of the didactic approach to Romanian language and literature, valuable changes have occurred which inevitably led to similar changes in the realization of the academic course of Didactics of Romanian Language and Literature. The finality of the discipline is directly reflected in the general competences, in the set of values / attitudes and finds correspondence in the field of Communication in the mother tongue as it is defined in the documents of the European Union.*

Astăzi, în desfășurarea demersului didactic la limba și literatura română s-au produs schimbări valoroase care au dus inevitabil și la schimbări asemănătoare în realizarea cursului universitar de *Didactica limbii și literaturii române*. Finalitățile disciplinei se reflectă nemijlocit în competențele generale, în setul de valori/ atitudini și își găsesc corespondent, în esență, în domeniul *Comunicare în limba maternă*, așa cum apare acesta definit în documentele Uniunii Europene (*Competențe cheie pentru învățământul pe tot parcursul vieții (lifelong learning-Cadrul european de referință, Anexa la Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European, 2006)*, cât și în *competențele transversale*, menționate în același document.

Modelul *comunicativ-funcțional* presupune *studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar/ studiul integrat al limbii și literaturii române*. Profesorii își vor adapta demersurile didactice explicite în funcție de nevoile reale ale acestuia, atât în selectarea textelor pentru studiu, cât și a metodelor activ-participative, de dezvoltare a spiritului critic și creativ, a activităților didactice de tip formativ, care presupun implicare și interacțiune, brainstorming liber și creativitate. Vorbim despre o *educație formativă*, care, menționează cercetătoarea Hadârcă M., nu are sens *decât dacă se raportează la o competență*.¹

Deci în contextul *reformei învățământului* se include și *modernizarea curriculumului*. După cum menționează cercetătorul Vl. Pâslaru, curriculumul este identificat cu *reforma învățământului* „a preda/ învăța conform curriculumului înseamnă a realiza reforma în învățământ”.² Accentuăm că s-au realizat pași importanți în sensul acesta, căci *Curriculumul pentru disciplina Didactica limbii și literaturii române* (Vl. Guțu, T. Cartaleanu, O. Cosovan) prezintă o viziune modernă și accesibilă a educației centrate pe student.³ Autorii prezintă un cadru conceptual valoros în care se atașează administrarea disciplinei de studiu cu referire ulterioară la tematica și repartizarea orientativă a orelor, precizarea competențelor instrumentale, interpersonale și sistemice, competențele generice și competențele specifice ale formării inițiale la disciplină. Sunt prezentate și forme, strategii de organizare a activității didactice și, inclusiv, strategii de formare/ dezvoltare/ evaluare a competențelor lectorale, a

¹ Hadârcă M., Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 165 p.

² Pâslaru Vl. Modernitate și curriculum. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr. 3-4 (13-14), 2002, p. 40.

³ Guțu Vl., Cartaleanu T., Cosovan O. Curriculum pentru disciplina Didactica limbii și literaturii române. Chișinău: UNICEF, 2011. 28 p.

competențelor de scriere etc. Menționăm faptul că acest curriculum dezvoltă viziunea educațională a centrării demersului didactic pe elev, ca subiect activ al educației, participant la propria formare. Autorii citați argumentează că *nu doar cunoașterea teoriilor psihopedagogice moderniste și postmoderniste va asigura pregătirea profesională a studentului-viitor profesor de limba și literatura română, ci și atitudinea acestuia față de personalitatea elevului*. Astfel, cadrul conceptual al curriculumului dat se axează pe: 1.) **Abordare conceptuală** (plasarea accentului pe cel ce învață, motivarea elevului, asigurarea progresului în formarea de competențe, monitorizarea propriului proces de învățare, realizarea situațiilor simulative, încadrarea gândirii critice și divergente etc.); 2.) **Abordare structurală** (centrată pe următoarele componente: I. Cadrul conceptual; II. Competențe; III. Conținuturi; IV. Strategii didactice; V. Strategii de evaluare; VI. Resurse bibliografice); 3.) **Abordare procesuală** (bazată pe formare de competențe, conexiunea strategiilor didactice cu unitățile de conținut, toate cu accentul pe lucrul individual al studentului și activitatea practică).¹

Cercetătoarea G. Cristea descrie amplu preocupările recente privind teoria și metodologia curriculumului în contextul științelor educației, ilustrând problematica specifică a curriculumului în concepția mai multor specialiști ca A. Crișan, C. Crețu, D. Ungureanu, M. R. Niculescu, S. Cristea, I. Negreț-Dobridor, V. Chiș, D. Potolea etc.². Profesorul E. Joița menționează că un curriculum constructivist centrat pe profesionalizare își va preciza obiectivele în termeni de **competență** și abordarea constructivistă „solicită profesorului competența de a adapta conținuturile curriculare nucleu”, iar un curriculum centrat pe competențe ale profesorului poate fi abordat, realizat și constructivist. Astfel, trecem de la un curriculum „classic” (centrat pe conținuturi) și „unul behaviorist” (centrat pe obiective concrete), la cel „constructivist” **centrat pe competențe**.³

În literatura de specialitate depistăm principalele *elemente constitutive ale unui curriculum*: tipul de conținuturi de învățare; domenii de învățare, cunoștințe, competențe, atitudini etc.; modalități de structurare a programelor de studii; profilurile de absolvire pentru care se oferă pregătire; rolurile și statuturile personalului didactic; orientările care trebuie imprimare conținutului și formei ansamblurilor didactice; o concepție a evaluării rezultatelor studenților; prezentarea conținuturilor învățării; organizarea temporală a parcursului studiilor etc. *Principiile de construire și dezvoltare a curriculumului universitar* rezidă în:

1. Principiul selecției și al ierarhizării culturale; 2. Principiul funcționalității; 3. Principiul coerenței; 4. Principiul egalității șanselor; 5. Principiul flexibilității și al parcursului individual.⁴ Elaborarea unui curriculum universitar se va axa și pe alte principii ca: adecvarea curriculumului la contextul sociocultural, profesional, național și mondial; coerența privind relațiile dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ și dintre componentele paradigmei curriculare; articularea optimă a componentelor paradigmei curriculare pe verticală și pe orizontală; integritatea și transdisciplinaritatea; relevanța privind formularea obiectivelor educaționale și elaborarea conținutului sistemic.

Specialistul în domeniul pedagogiei, N. Silistraru menționează că *principiul selecției și al ierarhizării culturale* are rol în alocarea orară a fiecărei discipline în planul de învățământ; *principiul funcționalității* vizează racordarea diverselor discipline la dezvoltarea cunoașterii actuale și „conduce la o structurare funcțională a planului de învățământ la nivelul fiecărui ciclu academic”; *principiul coerenței* raportează corelarea disciplinelor de studiu pe verticală, în vederea formării competențelor specifice specializării și la nivelul programelor privind corelarea disciplinelor de studiu în cadrul ariilor curriculare de specialitate astfel încât să se realizeze o „armonizare” între competențe.⁵

Argumentăm modul în care se structurează curriculumul elaborat la **Didactica limbii și literaturii române**. Menționăm că pe o asemenea abordare desfășurată a conținutului specific fiecărei ore de curs, seminar și lucru individual este axat și curriculumul la disciplina *Dezvoltarea creativității/strategii de predare integrată a limbii și literaturii române*:

I. Cadrul conceptual al disciplinei - tratează întreaga problematică teoretică și pune accent pe faptul că pe lângă pregătirea de specialitate, profesorul de limba și literatura română trebuie să posede o bună pregătire pedagogică, teoretică și practică.

¹ Guțu VI., Cartaleanu T., Cosovan O. Curriculum pentru disciplina Didactica limbii și literaturii române. Chișinău: UNICEF, 2011. 28 p.

² Cristea G. Pedagogie generală. Galați: Didactică și Pedagogică, 2008. 212 p.

³ Joița E. (coord.) A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială. Galați: Didactică și Pedagogică, 2008. 372 p.

⁴ Quo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. București: SIGMA, 2006. 194 p.

⁵ Silistraru N. Oportunitățile metodologice ale învățământului superior. Studiu teoretico-practic. Chișinău: UST, 2010. 142 p.

II. Competențele disciplinei includ:

a) *competențe generice/la nivel de cunoaștere*, sunt axate pe obiectivele transdisciplinare și standardele profesionale: conștientizarea importanței educaționale a disciplinei, a dinamicii procesului de învățare; posedarea vocabularului pedagogic și a limbajului specific didacticii etc.

b) *competențe specifice/la nivel de aplicare*: cunoașterea terminologiei domeniului specific; operarea cu actele normative și auxiliare didactice; realizarea diferitelor activități educaționale;

c) *competențe metacognitive* pun accent pe lucrul independent; socializarea și adaptarea profesională; cercetarea personală a studentului etc.

Cu referire la competențele disciplinei, menționăm faptul că profesorul V. Chiș analizează proiectul de curriculum „focalizat pe competențe” după Sorin Eugen Zaharia (2007), constatând două categorii de competență (competențe de cunoaștere și competențe acțional-strategice) precum și indicatorii unităților generice de competență pentru licență elaborate în baza unui set de criterii corespunzătoare ciclului de studii.¹

III. Administrarea disciplinei de studiu conține codul disciplinei conform planului de învățământ, anul predării, semestrul, numărul de ore (curs, seminar, studiul individual) și evaluarea (examen, numărul de credite).

IV. Tematica și repartizarea orientativă a orelor de curs și seminarii include prezentarea conținuturilor (subiectului orei de curs/seminar) și numărul de ore preconizat studiului disciplinei „Didactica limbii și literaturii române”.

V. Unitățile de conținut și obiectivele operaționale sunt preconizate fiecărei ore de curs și seminar în parte, cu prezentarea listei bibliografice. Obiectivele operaționale s-au constituit în baza taxonomiei lui Bloom B. (Taxonomie des objectifs pédagogiques).² Bloom a identificat stadiile învățării, urmărind firul logic al gândirii. Astfel, la orele de curs am urmărit schema lui Bloom B.: trebuie să *cunoști* conceptul (să îl poți numi), apoi *să îl înțelegi*, *să îl poți aplica*, *să poți analiza*, să fii capabil să *sintetizezi* și în final *să evaluezi*.

VI. Evaluarea disciplinei. Menționăm faptul că studiul disciplinei va finisa cu realizarea unui portofoliu în care studentul va include câte un demers didactic explicit la limba și literatura română, cu diverse tematici din manualele școlare actuale, realizat pentru clasele a V-a – a IX-a. Demersurile explicite vor reprezenta și lucrul individual al studentului pe parcursul întregului semestru. De asemenea, pe parcursul studierii disciplinei se realizează două evaluări curente (intermediare) care denotă cunoștințele studenților. Cea mai simplă modalitate de a realiza evaluarea sunt testele elaborate și aplicate special pentru măsurarea și aprecierea nivelului inițial, mediu de pregătire a studenților. Evaluarea sumativă finală intervine la sfârșitul semestrului, urmând să furnizeze informații despre nivelul pregătirii generale și profesionale a studenților. Evaluarea finală ia în considerare și rezultatele obținute pe parcursul perioadei de instruire. Astfel, în curriculum se prezintă subiectele propuse evaluării finale (examen, probă scrisă) precum și un barem de notare provizoriu.

VII. Surse bibliografice (bibliografie generală). Propunem studenților o bibliografie actuală și recentă cu referire la subiectele luate în discuție în cadrul orelor de curs și a seminariilor, dar care este și un suport esențial în realizarea lucrului individual.

Deci curriculumul la „Didactica limbii și literaturii române” reprezintă un sistem constituit dintr-un ansamblu de componente cu scop formativ-educativ. Pentru elucidare, iluștrăm competențele care vor fi formate la această disciplină (care urmează după rubrica **I. Cadrul conceptual al disciplinei**).

II. Competențele disciplinei:

a.) competențe generice/la nivel de cunoaștere:

- Cunoașterea metodologiei proiectării și desfășurării diverselor activități educaționale curriculare și extracurriculare;
- Aplicarea strategiilor didactice adecvate de predare-învățare-evaluare;
- Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare;
- Capacitatea de analiză și interpretare a fenomenelor lingvistice și literar-artistice în contextul demerului educațional.

¹ Chiș V., Albușescu I. (coord.) Cercetări și aplicații în științele educației. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2010. 390 p.

² Bloom B. S. Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif. (Taxonomy of educational objectives, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal: Education Nouvelle, 1969. 232 p.

b.) competențe specifice/la nivel de aplicare:

- Argumentarea metodelor ca instrumente de punere în funcțiune a obiectivelor;
- Operarea eficientă cu actele reglatoare ale demersului educațional și a materialelor didactice;
- Proiectarea și realizarea demersului educațional;
- Descrierea și argumentarea evoluției formelor de învățământ;
- Demonstrarea evaluării în învățământ ca: măsurare, verificare, apreciere, eficiență, valorificare.

c.) competențe metacognitive/la nivel de integrare:

- realizarea independentă a demersurilor didactice explicite;
- elaborarea și compararea diverselor proiecte didactice;
- socializarea și adaptarea profesională;
- cercetarea personală.

Competențele respective vor demonstra buna pregătire pedagogică, teoretică și practică a filologului – pedagog în devenire.

STRATEGII ARGUMENTATIVE

Maria ALEXANDRESCU, lector asociat
Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași

Loredana-Aurelia ALEXANDRESCU, profesor de limba și literatura română, grad didactic I
Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Iași

Argumentative strategies. Our approach aims to present arguments from a logical and pragmatic perspective, to illustrate the types of arguments (facts-based agendas, arguments based on examples, arguments based on authority, arguments based on analogy) and to address the argumentative strategies. The argumentation requires an effective presentation that would impresses the audience's conscience by guiding the spirit in a certain way, by inserting the elements of agreement into a framework that will make them significant and give them their place. The argumentative finality is ensured by the interpenetration of three levels of order that can prefigure the discursive performance of the argumentation: the order (the argument is built on its syntactic dimension); the ideative order (the discourse understood as a system of meanings that move the whole problem conveyed); the rhetorical order (argumentative discourse understood as a system of means by which the expressiveness and the beauty of the ideas are ensured).

În prezent, investigațiile asupra argumentării sunt în plină expansiune, acestea fiind determinate de importanța comunicării și discursivității și, implicit, de facilitățile oferite de mijloacele de comunicare în masă (televiziunea). Amploarea tot mai mare a cercetătorilor asupra argumentării, afirmă Sălăvăstru, își are originea în două lucrări care plasează argumentarea în vecinătatea logicii¹. Prima lucrare, *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*², este rodul observațiilor și investigațiilor empirice ale lui Chaïm Perelman și ale Luciei Olbrechts-Tyteca, în baza cercetării unor modele de argumentare prezente în dezbaterile filosofice, juridice, politice în vederea sistematizării tipurilor de argumente. A doua lucrare, *The Uses of Argument*, semnată de Stephen Toulmin, este o construcție reflexiv-teoretică ce propune un model analitico-deductiv al argumentării. Dacă prima lucrare ne pune la dispoziție un inventar al argumentelor ce țin de conținutul argumentării, a doua lucrare are ca rezultat descrierea unei tehnici de argumentare ce ține de forma argumentării. Aceasta din urmă este pusă la dispoziție pentru a utiliza diferitele tipuri de argumente, fiind apoi identificate cu unele raționamente (S. Morris Engel). Astfel, temeurile sunt denumite premise, iar punctul de vedere apărut este denumit concluzie.

Mai mult, apropierea de înțelesul tradițional al logicii, în optica lui Sălăvăstru, are ca scop „analiza și critica gândirii” sau critica raționamentului.

În prezent, argumentarea nu mai poate fi înțeleasă ca o relație punctiformă între producerea unor

¹Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, pp. 23-24.

²Cartea a fost tradusă în limba română de Aurelia Stoica și apărută la Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași în cadrul Colecției CICERO, colecție coordonată de Constantin Sălăvăstru.

probe de către locutor și asumarea unor teze (dacă probele o susțin temeinic) de către interlocutor, ci mai degrabă ca o activitate discursivă, ce se numește discurs argumentativ, care este desfășurată fie în forma monologală, fie cea dialogală¹, prezentând „atât o componentă etică, cât și una a eficacității”².

Definirea argumentării

În *Dicționarul enciclopedic de pragmatică*, *argumentarea*³ desemnează „un ansamblu de dispozitive și strategii discursive utilizate de un locutor cu scopul de a-și convinge auditoriul”⁴. Aspectele specifice argumentării sunt considerate ca efecte de discurs și nu sunt asociate niciodată unor proprietăți ale limbilor naturale.

Pentru Perelman și Olbrechts-Tyteca, argumentarea înseamnă „studiul tehnicilor discursive ce permit producerea adeziunii la tezele prezentate”⁵, subliniind faptul că valoarea principală nu este informația, ci comunicarea acesteia, adică forța cu care elementele de probă acționează asupra interlocutorului. Cu alte cuvinte, o prezentare eficientă, care impresionează conștiința auditorilor, este esențială în argumentarea care vizează să orienteze spiritul într-un anumit fel, să insereze elemente de acord într-un cadru care să le facă semnificative și să le confere locul ce le revine⁶.

Luminița Hoarță Cărăușu este de părere că a argumenta nu se confundă niciodată cu a demonstra adevărul unei aserțiuni și nici cu indicarea caracterului valid al unui raționament⁷. Cercetătoarea consideră că prezența obligatorie a unei concluzii și grija de a orienta destinatarul către o anumită concluzie sunt trăsături comune ale argumentării și demonstrației, dar asemănările se opresc aici, deoarece concluzia unei relații argumentative nu este niciodată definitivă și eficientă pentru un destinatar.

Argumentarea ca practică socială se înscrie într-o situație de comunicare care impune „o miză socială, o problematică pertinent circumscrisă, o poziționare a interlocutorilor și o alegere pertinentă a actelor de limbaj”⁸.

Constantin Sălăvăstru definește argumentarea ca o organizare de propoziții cu ajutorul raționamentelor în vederea întemeierii altei propoziții pentru a convinge interlocutorul cu privire la caracterul adevărat sau fals al acestei propoziții⁹. Însă, un vorbitor produce un text argumentativ nu numai în scopul de a-i convinge pe alții, ci pentru a se convinge pe sine însuși ori pe unul sau mai mulți interlocutori, de validitatea unei teze proprii sau a altora¹⁰. Deci, argumentarea este un dialog între interlocutori care prezintă dovezi pentru sau împotriva unei teze. Ea este o relație între un argument (sau mai multe) și o concluzie. Astfel, unul susține o teză în fața celui alt și aduce argumente pentru a-l convinge pe acesta din urmă de adevărul tezei.

Pentru ca o argumentare să fie convingătoare, e bine să aibă în vedere acordul¹¹ asupra tezei (o argumentare poate fi enunțată doar dacă interlocutorii sunt de acord cu teza produsă), corectitudinea logică a tehnicilor de argumentare și adecvarea faptică a conținutului de idei. Teza argumentării se construiește pornind de la temeiul argumentării: fundament care asigură legătura suficientă și necesară dintre temei și teză¹².

Finalitatea argumentativă este asigurată prin coroborarea a trei niveluri de ordine ce pot prefigura, împreună, performanța discursivă a argumentării: *ordinea semnică* (discurs înțeles ca sistem de semne și reguli de combinare secvențială a lor, argumentarea se construiește pe dimensiunea ei sintactică); *ordinea*

¹ Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 27.

² Philippe Breton, *Convinge fără să manipulezi. Să învățăm să argumentăm*, Traducere de Evagrina Dîrțu, Institutul European, Iași, 2009, p. 23.

³ *Argumentarea* este un termen comun mai multor științe umaniste, cu particularizări de la o știință la alta.

⁴ Jacques Moeschler, Anne Reboul, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii de Carmen Vlad, Liana Pop, Editura Echinoc, Cluj, 1999, p. 80.

⁵ Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere și index de Aurelia Stoica, Prefață de Michel Meyer, Editura Universității „Alexandru Iona Cuza”, Iași, 2012, p. 105.

⁶ Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere și index de Aurelia Stoica, Prefață de Michel Meyer, Editura Universității „Alexandru Iona Cuza”, Iași, 2012, p. 179.

⁷ Luminița Hoarță Cărăușu, *Teorii și practici ale comunicării*, Editura Cermi, Iași, 2008, p. 351.

⁸ Daniela Roventă-Frumușani, *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*, Editura Tritonic, București, 2012, p. 98.

⁹ Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 13.

¹⁰ Vincenzo Lo Cascio, *Gramatica argumentării. Strategii și structuri*, Traducere: Doina Condrea-Derer, Alina-Gabriela Sauciuc, Editura Meteora Press, București, 2002, p. 47.

¹¹ Constantin Sălăvăstru, *Raționalitate și discurs. Perspective logico-semiotice asupra retoricii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 285.

¹² Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 74.

ideatică (discursul înțeles ca sistem de sensuri care pun în mișcare întreaga problematică vehiculată); *ordinea retorică*¹ (discurs argumentativ înțeles ca sistem de mijloace prin care se asigură expresivitatea și frumusețea ideilor).

Discursul argumentativ este un discurs finalist, structurat în propoziții sau teze ce constituie un raționament și traduc direct sau indirect poziția locutorului pentru a obține modificarea/ schimbarea universului epistemic al interlocutorului². În continuare, autoarea vorbește despre *strategia argumentativă, eficiența unei argumentări, forța argumentelor*. Plecând de la teoria jocurilor, Roventța-Frumușani definește strategia ca ansamblu de reguli ce guvernează comportamentul jucătorului în orice situație de joc posibilă, presupunând un scop, reguli (de evaluare a situațiilor realizate și de determinare a mutărilor următoare), precum și o succesiune de alegeri ce traduc *un plan*³. Astfel, *scopul* strategiei la nivel argumentativ este reprezentat de persuasiune (prezentare convingătoare a elementelor informative alese), în sensul de a reuși să crească intensitatea de adeziune a auditorilor la tezele prezentate astfel încât să creeze o înclinație către acțiune a acestora⁴.

Mai amintim și faptul că discursul instituie trei tipuri de operații sau strategii: funcția de schematizare (construiește modelul situației, adică reconstruirea cognitivă a lumii reale sau fictive); funcția de justificare (introduce chestiunea retorică a argumentelor și probelor, precum și problema strategiilor discursive de tipul: *constatare, definiție, ipoteză, întrebare, respingere a cauzei, dezmințire, analogie, opoziție*) și funcția de organizare, care infrastructurează sintagmatica discursului și îi asigură coerența, nivel la care acționează regulile de coerență sau bună formare textuală⁵ (repetiția, progresia, non-contradicția și relația), precum și operatorii de ordonare *logico-retorici*: „mai întâi”, „în plus”, „în sfârșit”, „în primul rând”, conectori argumentativi: „deoarece”, „deci”, „prin urmare”, „de altfel”, „dar”, „chiar”, „totuși”.

Așadar, discursul argumentativ este subiacent tuturor tipurilor: prezent în narativ prin ordonare (centrat pe desfășurarea temporală), în descriptiv prin valorizare (organizat spațial, paradigmatic), în injonctiv prin componenta persuasiune (incitând la acțiune)⁶.

De la argumentare la persuadare

Merită amintit și faptul că pasiunea recentă pentru studiul argumentării coincide cu reactualizarea retoricii, știința persuasiunii⁷. Astfel, argumentarea este o acțiune care urmărește îndeplinirea unui scop, acela de a convinge interlocutorul. În susținerea argumentelor, de foarte multe ori, principalul scop al locutorului este acela de a-l convinge pe destinatar „cu orice preț”: în această situație, el poate produce, voit, false argumentări, având la bază fracturarea mecanismelor care le compun și a condițiilor de bună derulare a unui discurs argumentativ⁸.

Tipuri de argumente.

În literatura de specialitate sunt identificate mai multe tipuri de argumente. Pe lângă argumentul bazat pe autoritate, numit și *argumentum ad verecundiam*, mai există și argumente bazate pe fapte și pe exemple⁹. Faptul este asociat cu un decupaj al realității, iar într-o argumentare aducem ca probă mărturia faptului. Mai în toate domeniile în care se înfiripă o argumentare se recurge la fapte conform principiului universalității. **Argumentarea bazată pe fapte** este influențată de mai mulți factori, cum ar fi¹⁰: *domeniul* argumentării (există domenii în care sunt mai eficiente argumentele bazate pe fapte, există altele în care argumentele bazate pe valori sunt mai productive, dar și exemplele sau autoritățile au o forță de influențare și mai mare); *natura auditoriului* (masele sunt atrase de ceea ce este concret și la îndemâna observațiilor curente); *canalele* prin care se pune în scenă sau se transmite argumentarea sunt astăzi tot mai perfecționate, astfel încât pot aduce în atenția interlocutorilor faptele cele mai diverse.

¹Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 29.

²Daniela Roventța-Frumușani, *Argumentarea. Modele și strategii*, Editura All, București, 2000, p. 112.

³Daniela Roventța-Frumușani, *Argumentarea. Modele și strategii*, Editura All, București, 2000, p. 112.

⁴Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere și indecși de Aurelia Stoica, Prefață de Michel Meyer, Editura Universității „Alexandru Iona Cuza”, Iași, 2012, p. 62.

⁵Jean-Blaise Grize, „Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter” în *L'argumentation aujourd'hui. Position théoriques en confrontation*, (eds.) Marianne Doury et Sophie Moirand, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004, pp. 35-43.

⁶ Daniela Roventța-Frumușani, *Argumentarea. Modele și strategii*, Editura All, București, 2000, p. 27.

⁷Luminița Hoarță Cărăușu, *Teorii și practici ale argumentării*, Editura Cermi, Iași, 2008, p. 351.

⁸Alexandru Savitescu, *Tehnici de persuasiune în discursul mediatic*, teză de doctorat (rezumatul tezei) (conducător științific: Maria Carpov), Iași, 2008, p. 203.

⁹Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, pp. 167-180.

¹⁰Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 162.

Televiziunea ne face părtași la fapte și acțiuni care ar rămâne în afara cunoașterii noastre; *trăirea afectivă* în legătură cu ceea ce se întâmplă în realitatea înconjurătoare sau în imaginația celui care construiește o lume ficțională a faptelor. Prin aceasta, faptul are și un *efect persuasiv*, nu numai convingător. Un alt principiu de eficiență argumentativă susține ca faptele aduse ca probe trebuie să fie coroborate între ele și să fie relevante.

Argumentele bazate pe exemple au rolul și funcționalitatea unei reguli¹. Exemplele sau ilustrațiile convingătoare sunt aduse în discuție ca puncte de plecare ale generalizărilor. În acest sens, sunt amintite mai multe criterii de eficiență: îmbinate cu alte tipuri de argumente și asumate în proceduri argumentative diferite; să aibă o forță mai mare decât generalizarea la care ele sunt puse să contribuie. La acestea mai adăugăm: adaptarea la auditoriu (un exemplu care nu interesează auditoriul este irelevant ca probă a argumentării), coroborarea exemplelor între ele (dacă exemplele care se aduc sunt contradictorii, atunci niciunul dintre ele nu-și va putea îndeplini funcția argumentativă), autenticitatea (exemplele trebuie să lase impresia că se petrec aievea în fața auditorului).

Argumentele se pot baza și pe autoritate, tehnică des întâlnită în discursul televizual, poate și datorită faptului că este ușor de folosit și prezintă rezultate finale. Autoritatea poate fi privită ca o persoană cu o competență recunoscută într-un anumit domeniu al cunoașterii omenești², adică să aibă competență în domeniul vizat; competență care să fie recunoscută de celălalt. Pentru cercetătorul ieșean, a utiliza un argument bazat pe autoritate înseamnă „a considera enunțurile cuiva drept argumente (temeiuri) care pot justifica, prin ele însele și prin faptul lor, că sunt cunoscute, susținerea sau respingerea unei teze”³.

În opinia Silviei Săvulescu, argumentul de autoritate reprezintă „modul de argumentare care constă în invocarea, în sprijinul unei poziții, afirmații etc., a unei instanțe investite cu autoritate, prestigiu în opinia comună”⁴. Utilizate ca argumente de autoritate, în interiorul discursurilor analizate, citatele conferă autoritate, „prin apelarea la competențele celorlalți, de la care luăm anumite cunoștințe ca fiind adevărate”⁵.

Argumentul autorității⁶ utilizează acte sau judecăți ale unei persoane sau ale unui grup de persoane drept mijloc de probă în favoarea unei teze.

Proverbul, folosit în discursul televizual ca *argument al autorității*, apare „ca o expresie impersonală și de mare vechime (din bătrâni), înzestrată cu autoritate și purtătoare de înțelepciune, ce exprimă <fructul experienței popoarelor>”⁷, sugerând o normă⁸. Astfel, proverbul, inserat nemodificat în interviul televizual, implicând și nonverbalul în prezentarea sa (recursul la gest), contribuie la sporirea forței persuasive a acestuia, datorită caracterului său sentențios⁹.

Literatura de specialitate evidențiază mai multe temeuri de invocare a autorității. Unul ține de limitele cunoașterii individuale. Altul ține de probarea prin recurgerea la autoritate care vine din discrepanța dintre real și ideal. În acest sens, cercetătorul ieșean¹⁰ identifică o serie de exigențe. O primă exigență ține de imperativul de a evita atitudinile extreme în apelul la autoritate: orice individ care argumentează trebuie să recunoască *limitele domeniului propriu de competență, dar și limitele domeniului de competență a celuilalt și să utilizeze spiritul critic pentru identificarea unor situații în care e rațional să se facă apel la autoritate*. O a doua exigență include *apelul la autoritatea persoanei care este eficient dacă persoana este invocată atunci când argumentarea are loc în domeniul pentru care respectivei persoane i se recunoaște competența*. O a treia exigență face *apel la autoritatea persoanei care trebuie să țină seama de dinamismul condițiilor pentru care autoritatea s-a manifestat în această calitate*. O ultimă exigență este dată de faptul că *autoritatea invocată trebuie să satisfacă cerința unui consens minimal în legătură cu afirmațiile sale*.

¹Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere și indecși de Aurelia Stoica, Prefață de Michel Meyer, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2012, p. 427.

²Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 173.

³Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 175.

⁴Silvia Săvulescu, *Retorică și teoria argumentării*, Editura Comunicare.ro, București, 2004, p. 143.

⁵Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 173.

⁶Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere și indecși de Aurelia Stoica, Prefață de Michel Meyer, Editura Universității „Alexandru Iona Cuza”, Iași, 2012, p. 373.

⁷Mihai Pop, Pavel Ruxăndoiu, *Folclor literar românesc*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 242.

⁸Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere și indecși de Aurelia Stoica, Prefață de Michel Meyer, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2012, p. 207.

⁹Adriana Stoichițoiu Ichim, „Strategii persuasive în discursul publicitar” (II), în *Limbă și literatură*, vol. III-IV, București, 1997, p. 47.

¹⁰Constantin Sălăvăstru, *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003, p. 176.

Referitor la autoritatea persoanei, adesea este invocată autoritatea valorii. Unele valori sunt constitutive domeniului, altele sunt generale. Există valori care definesc dominantă discursului științific (adevăr, eroare, deductibilitate, verificare), valori care definesc domeniul moral (dreptate, lege, pedeapsă), valori prin care se individualizează domeniul religios (credință, smerenie, iertare, mărturisire), valori care angajează domeniul politic (egalitate, democrație, drepturile omului). Astfel de valori sunt adesea invocate și devin, prin prestigiul lor, argumente bazate pe autoritate. Valoarea se fixează în timp, este rezultatul consensului general, este rezultatul experienței cognitive și acționale a generației. Pentru a depăși anumite obstacole, este indicat să se apeleze la competențele celorlalți, invocând în primă instanță autoritatea persoanei.

Un alt tip de argumente este cel bazat pe analogie¹. Aceasta reprezintă, din punct de vedere cognitiv, un principiu fundamental al înțelegerii (prin proiecția reperelor familiare asupra unor situații noi) și al creativității (prin imaginea noului pornind de la datele existente). Astfel, analogia argumentativă are o componentă explicativă - invită la înțelegerea a ceea ce este necunoscut prin apel la ce e cunoscut, familiar - și conduce la o concluzie (adesea implicită), subordonând explicația persuasiunii.

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII UTILIZATE ÎN PREDAREA TEXTULUI DRAMATIC

Liliana GROSU, doctor, conferențiar universitar interimar
Departamentul Limbi și Literaturi

Abstract. *The interactive didactic strategies stimulate students' creativity and highlight their cognitive and praxeological skills. The present article proposes some interactive methods and techniques that stimulate the creativity used in teaching a dramatic text. It is known that the quality of teaching and learning depends on the teacher's professional competence, his/her working methodology, the teaching strategies (s)he uses. All these are important aspects which facilitate learning and increase the quality of the instructional-educational process. Among the four forms of creativity, the article is based on literary creativity. The techniques proposed in this paper can be used both at the stage of evocation and in the course of the didactic process, based on a three-level analysis algorithm.*

Interpretarea operelor dramatice, în procesul predării literaturii în învățământul preuniversitar și universitar, este o activitate didactică destul de dificilă, dat fiind faptul că opera dramatică comportă o logică și o structură deosebită de cea a genului liric și epic. Modul de organizare a activităților „depinde de competența cadrului didactic (competență de specialitate, competența psihopedagogice și competența metodică) și de creativitatea sa”²

Textul dramatic presupune un specific aparte, anume prin faptul că este scris pentru a fi prezentat în scenă, presupune un text literar propriu-zis, format din monologuri, dialoguri (uneori și aparturi – mimare de dialog cu spectatorii) și câteva indicații scenice (didascaliile) privind decorul, mimica și gestică personajelor, tonalitatea, costumația personajelor, mișcările din spațiul scenic, succinte prezentări ale personajelor (vârsta, aspect fizic, vestimentație sau alte detalii care particularizează personajele), sugestii privind efecte vizuale sau auditive, precizări de spațiu și timp, etc.

Tehnologiile didactice, prin care se desemnează „ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă”³, în accepția lui C. Cucoș, pot fi foarte variate, în dependență de conținutul ce urmează a fi predat, forma de organizare a activităților educative și mijloacele/ materialele didactice utilizate.

Pentru o cercetare completă a unui text dramatic, propunem un algoritm de analiză structurat pe 3

¹Rodica Zafiu, „Argumentare prin analogie: criterii de evaluare și strategii de respingere”, în *Modernitate și interdisciplinaritate în cercetarea lingvistică. Omagiu doamnei profesor Liliana Ionescu-Ruxândoiu*, Mihaela Constantinescu, Gabriela Stoica, Oana Uță Bărbulescu (ed.), Editura Universității din București, 2012, pp. 604-610.

² Dulamă Maria Eliza, 2010, *Considerații metodologice asupra seminarului universitar*, în Florea Voiculescu (coord.), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Alba Iulia: Editura Aeterminates, p. 193.

³ Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Iași: Polirom, 1996, p. 80.

nivele. La nivelul inițial, vom studia următoarele aspecte:

1. Opera autorului (volume, teme, titluri); Formula estetică (viziunea sa asupra actului de creație);
3. Situatia autorului/ operei în contextul epocii (încadrare în direcțiile literare și prezentarea curentului literar – apariție, manifest, reprezentanți, principii);
4. Definiția speciei ce urmează a fi studiată;
5. Tema operei studiate;
6. Semnificația titlului.

În plan imediat, la nivelul doi se face o analiză detaliată a următoarelor aspecte:

7. Structura sau compoziția textului (acte, părți, planuri);
8. Comentarea incipitului și finalului;
8. Rezumatul operei dramatice, adică povestirea pe momentele subiectului;
9. Caracterizarea personajului/ personajelor, ținând cont de modalitățile de caracterizare directe și indirecte.
10. Analiza elementelor de stil și a tehnicilor utilizate de autor pentru a capta atenția, a menține suspansul și a da originalitate textului.

La nivelul trei atenția este concentrată asupra următoarelor aspecte:

11. Aprecieri critică a operei comentate și, în general, a scriitorului în contextul epocii sale sau în cadrul generației de creație.
12. Raportarea subiectului la realitatea prezentului.

În cele ce urmează ne vom referi la câteva metode și procedee ce pot fi aplicate în procesul studierii unui text dramatic (comedie, dramă, tragedie):

La etapa de evocare se poate realiza tehnica *termenii-cheie în avans*. Această tehnică presupune actualizarea unor concepte esențiale necesare demersului didactic. Aceste concepte fie că sunt cunoscute de elevi/studenti, fie că sunt necunoscute. Sarcina elevilor/ studenților este de a stabili relația dintre acești termeni. De exemplu, profesorul scrie pe tablă termenii-cheie: *dramă, didascalii, prolog, epilog, dialog, monolog, aparteu*. Elevii/ studenții discută timp de 3-5 minute semnificația termenilor și apoi stabilesc relația de cauzalitate existentă între aceștia.

De asemenea, la această etapă se poate propune *predicția cu termenii dați*. Această tehnică se asociază cu o scriere liberă, dar bazată pe niște termeni dați. Profesorul propune un șir de 8-10 cuvinte care sugerează subiectul operei dramatice ce urmează a fi studiată, dar nespecificând lucrul acesta, iar elevii/ studenții trebuie să alcătuiască, în baza acestora, și cunoscând titlul lucrării, un mic text care anticipează, intuiește, în concepția lor, subiectul piesei. De exemplu, se anunță titlul piesei *Casa mare* și se oferă cuvintele: *orânduială, casă trainică, spațiu sufletesc, văduvă, musafiri, împodobit, sărbătoare, dragoste, ferestre largi, flăcău*.

Mapa cu imagini (cadre, scene). Este o metodă creativă care valorifică asociația mentală a fiecărui elev/ student, stimulează aranjarea logică a evenimentelor din textul dramatic și orientează spre o dezvoltare a imaginii vizuale în raport cu procesele cognitive. Metoda poate fi utilizată imediat după lectura textului. Elevii/ studenții sunt aranjați în grupuri de câte 4-5. Profesorul oferă fiecărui grup câte o mapă cu imagini (cadre, scene) din textul dramatic citit, una din imagini poate fi din afara textului, iar elevii/ studenții trebuie să depisteze imaginea „intrusă” și să le ordoneze pe celelalte în raport cu evenimentele descrise în text, astfel încât să fie reconstituit subiectul. Pentru stimulare și motivare, activitatea se poate desfășura în timp limită (de exemplu, 5 minute) sau clasarea grupurilor pe locul 1, 2, 3, în dependență de care grup finalizează primul.

Metoda off-book stimulează, în primul rând, creativitatea elevilor/ studenților, dezvoltarea capacităților inventive ale acestora și imaginația, având la bază un incipit de text dramatic. În mod practic, se citește o bucată de fragment de piesă dramatică (de exemplu, până la intrigă) și apoi se împart rolurile, astfel ca fiecare, în „afara cărții” (off-book) să compună replici pentru desfășurarea actului dramatic. Urmează citirea textelor create. Variantele obținute se confruntă cu varianta originală, iar apoi se alege cel mai apropiat text de cel original. Metoda poate fi aplicată atât individual, cât și în grup.

Metoda off-book se poate realiza și într-o altă formă, anume prin vizionarea unui fragment din filmul regizat în baza textului dramatic. După vizionare cu sunet a unui fragment, se întrerupe sunetul, dar se derulează imaginile în continuare, timp în care elevii/ studenții inventează replici, bazate pe mișcarea personajelor, aranjarea în scenă, gesticulații etc. Pentru a încadra corect replicile în limita de timp se derulează de câteva ori același fragment, dar fără sunet. Apoi elevii/ studenții citesc replicile în timp ce se

derulează filmulețul dramatic, astfel încât fiecare replică să corespundă imaginilor derulate. După citirea tuturor variantelor inventate de elevi/ studenți se derulează același fragment, dar cu sunet, astfel încât elevii/ studenții să aibă posibilitatea să confrunte varianta proprie cu cea din textul dramatic. În final se poate de ales varianta care a fost cea mai apropiată de text sau cea mai inventivă variantă.

Un alt procedeu/ metodă de lucru cu textul dramatic este *puzzle*, în baza imaginilor din text. Metoda puzzle oferă posibilitate educaților să facă conexiuni logice între momentele subiectului, îi ajută pe elevi să pătrundă în atmosfera textului dramatic, să înțeleagă specificul compoziției, asemănarea și contrastul dintre imagini, modul de constituire a subiectului.

Pentru realizarea propriu-zisă se pun în plic câteva imagini din textul dramatic studiat. Elevii/ studenții extrăgând pe rând imaginile trebuie să intuiască: a) cărei părți a textului aparține (*inițială, de mijloc, finală*) sau căruia moment al subiectului (*expoziția, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant și deznodământul*); b) să descrie verbal momentul surprins în imagine (Ce apare în prim plan? Cum sunt aranjate personajele? Cum este decorul? Ce culori prevalează? Ce sugerează mimica, gestică personajelor?, etc.); c) să descrie fragmentul anterior momentului surprins în imagine și fragmentul ulterior, astfel reconstituind puzzle-ul. Se procedează astfel cu fiecare imagine sustrasă din plic. După ce sunt extrase toate imaginile, se aranjează pe tablă întreg puzzle-ul.

O metodă eficientă și creativă este *scaunul intervievatorului* sau *moșul „știe tot”*. Această metodă poate fi folosită după încheierea procesului de analiză a operei dramatice studiate, după ce s-a realizat caracterizarea personajelor, s-au făcut conexiuni logice între momentele subiectului, anume pentru realizarea feedback-ului.

În mod practic, în fața clasei se pune un scaun pe care va sta *moșul „știe tot”*, acesta, fiind „atotcunoscător”, trebuie să răspundă la toate întrebările adresate de clasa de elevi/ grupul de studenți. Întrebările pot fi variate, dar să țină neapărat de textul studiat, de exemplu: Când a fost scrisă opera „X”?; Numește principala caracteristică a personajului central; În ce era deghizat personajul Y?; Câți ani avea personajul X?; Când și unde se desfășoară primul act?, etc.

Textul calchiat reprezintă, de asemenea, o metodă de lucru eficientă în explorarea potențialului creativ al elevilor/ studenților. Metoda poate fi folosită și după prima lectură, când se poate verifica cât de atenți au fost elevii/ studenții. În acest caz, elevii/ studenții trebuie să completeze spațiile libere cu replicile pe care le-au auzit la lectura textului, așa cum le-au reținut. Dacă vrem să stimulăm mai mult creativitatea, le propunem fragmentul de text după încheierea studiului dramatic. În acest caz, dacă textul studiat este unul comic, se propune să se completeze spațiile cu replici tot comice, dacă este un text tragic – replicile trebuie să corespundă conținutului tragic.

În mod aplicativ, se pune în fața elevilor/ studenților scheletul trunchiat al unui fragment de text dramatic, iar aceștia trebuie să completeze cu cuvinte-replici, spațiile libere, ținând cont de semnele de punctuație marcate în text. De exemplu:

Scheletul fragmentului:

BONDICI (la barieră): Mă! cel cu trăsura... fă înainte... Ce-ai închis șoseaua?

FECIORUL (căutând în stânga): _____?

BONDICI: Ce-mi pasă mie?... _____.

FECIORUL: Măi omule, da n-auzi că ne-am troienit?

PUNGESCU (asemene la barieră): Înhamă-te pe tine și trage zdreavă până ce-i ieși din zăpadă.

FECIORUL: _____.

PUNGESCU: Hait! o pățirăm de la roate... Ei, ce facem acum?

BONDICI: _____.

PUNGESCU: Fie ș-așa... hait... vină și tu, neamțule, cu noi.

NEAMȚUL: _____!!!

(*Chirița în Iași, V. Alecsandri*)

Variantă completată:

BONDICI (la barieră): Mă! cel cu trăsura... fă înainte... Ce-ai închis șoseaua?

FECIORUL (căutând în stânga): *Eu??? Crezi că sunt în stare să împing nanila asta de cal?*

BONDICI: Ce-mi pasă mie?... *Eu pe a mea, dacă vreau o duc și în spate.*

FECIORUL: Măi omule, da n-auzi că ne-am troienit?

PUNGESCU (asemene la barieră): Înhamă-te pe tine și trage zdreavă până ce-i ieși din zăpadă.

FECIORUL: Zău, am ajuns eu calul popii... să mă înham... să trag... să-mi murdăresc mâinile tătucuței și ale măiculiței.. ? Decât eu înhamat, mai bine tu pe jos umblat.

PUNGESCU: Hait! o pățirăm de la roate... Ei, ce facem acum?

BONDICI: Nu lăsăm trăsura în drum... ne suflecăm..., o urnim din loc și trecem.

PUNGESCU: Fie ș-așa... hait... vină și tu, neamțule, cu noi.

NEAMȚUL: Eu sunt din altă țară, la noi nu se face așa, se inventează aripi la căruță!!!

(autor anonim)

În ceea ce privește analiza sistemului de personaje, caracterizarea personajului/ personajelor se poate, de asemenea, utiliza o serie de metode și tehnici creative și interactive. De exemplu, se poate propune redenumirea personajelor, așa cum ar crede elevul/ studentul că i s-ar potrivi personajului, după ce a lecturat și analizat textul. De pildă pentru personajele din *Chirița în Iași*, de Vasile Alecsandri, elevii au găsit așa nume:

Cucoana Chirița – *cucoana/ lelea Mandița, Zuzalina, Mazoana*

Grigori Bârzoii, soțul ei – *Necioplitul, Ruginitul*

Guliță, copilul lor – *Naivul, Gură-cască*

Luluța, orfană – *Rușinoasa, Înamorata*

Safta, sora lui Bârzoii – *Curioasa, Mătușica*

Domnul Șarl, profesor francez – *Domnul Monsiu, Franțuzoiul*

Leonaș, tânăr ieșean – *Ofițerul, Ideistul*

O altă modalitate de lucru cu personajele este **careul cu personaje**. Metoda poate fi pretabilă atât pentru textele dramatice, cât și epice. Această activitate presupune identificarea numelui personajelor într-un careu dat, cu cronometrarea timpului. Această activitate se poate realiza atunci când s-a predat un text nou sau la sfârșitul unei unități/ semestru, după ce s-au studiat câteva texte. Profesorul numește opera și numărul de personaje, iar elevii/ studenții, fie individual, fie în perechi, identifică în careu personajele. Astfel se face o recapitulare a sistemului de personaje din operele predate pe parcursul unității/ semestrului. De exemplu, personajele din *Păsările tinereții noastre* de Ion Druță (6 personaje):

B	V	N	I	M	O	T	U	Z	X	E	F	G	H	K
I	O	P	L	M	J	Z	J	J	P	E	W	Z	P	A
D	O	C	H	I	Ț	A	A	G	A	N	D	R	O	N
W	G	H	I	K	N	B	Q	I	U	C	S	V	E	B
N	M	O	L	S	P	A	V	E	L	R	U	S	U	E
Q	W	N	M	P	L	A	R	T	I	N	A	A	S	D
T	Z	U	B	N	M	D	W	A	N	S	C	V	S	H
M	A	T	U	Ș	A	R	U	Ț	A	K	F	D	R	B
U	J	F	S	D	L	H	E	R	V	N	A	X	C	T

O altă modalitate de lucru creativă poate fi **Graficul T** realizat, pe de o parte, dintr-un *portret direct* realizat fie de autor, fie de alte personaje sau prin autocaracterizare și, paralel, un *portret literar* propriu, dar care să fie îmbogățit stilistic cu metafore, epitete, comparații, hiperbole și alte figuri de stil sugestive. În prima rubrică se extrag din text cuvinte, expresii și fraze care-l caracterizează pe personaj, iar în partea a doua, aceleași cuvinte, expresii, fraze se îmbogățesc stilistic, punând în valoare potențialul creativ ale elevilor/ studenților. De exemplu, portretul personajul *Iona* din piesa cu același nume, de Marin Sorescu (actul I și II):

Portret direct realizat de autor, de alte personaje sau prin autocaracterizare	Portret literar
- Om foarte singur;	- Iona era singur ca un izvor în mijlocul pustiului;
- Iona vorbește tare cu sine însuși, își pune întrebări și-și răspunde...	- Singurătatea imensă și apăsătoare îl face să comunice cu sine însuși, asemenea unui ecou care-și răspunde sieși;
- Își vede de trebușoara lui;	- Are o singură „trebușoară” careia i se

<ul style="list-style-type: none"> - Iona n-are noroc și pace; - Visul și peștele: Visul unu – crap. Visul doi – morun. Visul trei – plătică... Cred că l-am prins pe-ăl mare. De mult pândesc eu peștele ăsta. L-am și visat... - Nehotărât; - Soția mă iubește, dar „nu când stau și mă uit la pești”; - Etc. 	<p>dedică cu trup și suflet – perscuierea celui mare pește din mare;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iona are noroc „ca broasca de păr”, este un nenorocos, un ghinionist înăscut; - Are un vis măreț, suprem – să prindă cel mai mare, uriaș pește din mare, fie un crap lucios, un morun negru ca adâncul mării sau o plătică vierzuie-cenușie, dar e un vis... un vis seducător, obsedant... - Iona este nehotărât ca un copil aflat în fața unei vitrine cu dulciuri – parcă le-ar vrea pe toate odată; - Soția îl iubește enorm, dar totuși „nu când se uită la peștii din avariu”, spune ea că ar putea muri de privirea lui „otrăvită”, etc., etc., etc.
--	--

O altă modalitate creativă de a poate fi *desenul* sau *reprezentarea grafică*, care contribuie la formarea abilităților practice ale elevilor/ studenților. Profesorul poate propune reprezentarea prin desen a unui moment care l-a fascinat, l-a impresionat cel mai mult, dacă activitatea urmează a fi realizată individual, sau poate propune activitatea în grupuri, în dependență de câte acte conține piesa de teatru, astfel ca fiecare act să fie reprezentat de câte o echipă de lucru. De exemplu, desen realizat în baza celor 4 tablouri ale piesei *Iona* de Marin Sorescu. Ca reper se poate utiliza incipitul oferit de însuși autor:

<p style="text-align: center;">TABLOUL I</p> <p>Scena e împărțită în două. Jumătate din ea reprezintă o gură imensă de pește. Cealaltă jumătate – apa, niște cercuri făcute cu creta. Iona stă în gura peștelui, nepăsător, cu năvodul aruncat peste cercurile de cretă. E întors cu spatele spre întunecimea din fundul gurii peștelui uriaș. Lângă el, un mic acvariu, în care dau veselii din coadă câțiva peștișori.</p>	<p style="text-align: center;">TABLOUL II</p> <p>Interiorul peștelui I. Bureți, oscioare, alge, mizerie acvatică. Impresia că te afli pe fundul mării și, în același timp, câteva elemente care să creeze impresia de pânțec uriaș. Eventual, colțurile mai întunecoase ale scenei se pot mișca ritmic, „închide” și „deschide”: peștele mistuie. La început, scena e în semiobscuritate. În mijloc Iona în picioare, cu mâinile dibuind, năuc.</p>
<p style="text-align: center;">TABLOUL III</p> <p>Interiorul peștelui II. Decor asemănător, în mare, celui din tabloul anterior. Poate câteva elemente în plus, spre a marca evoluția. Iar într-o parte a scenei – important! – o mică moară de vânt. Poate să se învârtască. Atras de ea ca de un vârtej, Iona se va feri tot timpul să nu nimerească între dinții ei de lemn.</p>	<p style="text-align: center;">TABLOUL IV</p> <p>O gură de grotă, spărtura ultimului pește spintecat de Iona. În față, ceva nisipos, murdar de alge, scoici. Ceva ca o plajă. În dreapta o movilă de pietroaie, case, lemne. La început, scena e pustie. Liniște. La gura grotei răsare barba lui Iona. Lungă și ascuțită – vezi barba schivnicilor de pe fresce. Barba fâlfâie afară. Iona încă nu se vede.</p>

Acest exercițiu dezvoltă fluiditatea și flexibilitatea gândirii, pune în valoare rolul artei plastice în dezvoltarea personalității creatoare, scoțând la iveală gustul estetic, percepția vizuală, dezvoltând memoria și imaginația, precum și spiritul critic.

După ce s-a lucrat cu textul, cu sistemul de personaje, se poate de lucrat cu finalul textului. De exemplu, un exercițiu practic ar fi schimbarea finalului textului dramatic. Elevii/ studenții sunt puși în situația de a modifica finalul textului sau chiar soarta personajului central. Bunăoară, iată cum se încheie piesa *Iona* de M. Sorescu:

- ... Cum mă numeam eu? (*Pauză.*)
- (*Iluminat, deodată.*) Iona.
- (*Strigând.*) Ionaaa!

- Mi-am adus aminte: Iona. Eu sunt Iona.
 - Și acum, dacă stau bine să mă gândesc, tot eu am avut dreptate. Am pornit-o bine. Dar *drumul*, el a greșit-o. Trebuia s-o ia în partea cealaltă.
 - (*Strigă.*) Iona, Ionaaa!... E invers. Totul e invers. Dar nu mă las. Plec din nou. De data aceasta, te iau cu mine. Ce contează dacă ai sau nu noroc? E greu să fii singur.
 - (*Scoate cuțitul.*) Gata, Iona? (*Își spintecă burta.*) Răzbim noi cumva la lumină.
(*Iona, M. Sorescu*)
- Pornind de la acest final, profesorul poate propune schimbarea acestuia, fie printr-o perspectivă pozitivă, fie prin una conciliantă. De exemplu:
- Știu că există întotdeauna o rezolvare!
 - Doar nu suntem la o problemă de matematică, iar șirul de burți urmează la infinit asemenea cifrelor în șir...
 - Și dacă tot există acest șirag, atunci eu sunt soluția, eu sunt un Sisif, care deși urcă mereu aceeași piatră, este erou măreț prin faptul că nu se lasă învins, își știe ținta, își urmează scopul și prin asta învinge...
 - Da, ce gând rău îmi venise... sinuciderea nu e soluție...
 - Moartea vine ea singură, viața e o întrebare!?!?!?
 - La urma urmei, mulți își doresc singurătatea... mai mult timp pentru tine...
 - Mai mult timp pentru a medita...
 - Mai mult timp pentru a crea...
 - Mai mult timp pentru a fi...

(*autor anonim*).

De asemenea, la etapa de încheiere a studiului asupra textului dramatic se poate realiza o activitate prin tehnica *sinectica* (sau *metoda Gordon*, după numele autorului care a propus-o). De exemplu, se poate propune, ascultând o melodie (de ex. *Sonata lunii* de Bethoven) să alcătuiască un text în care să-și exprime sentimentele transmise de textul dramatic studiat sau impresiile despre un anumit personaj. Linia melodică propusă trebuie să corespundă tonului general al textului. Metoda are ca scop eliberarea minții de orice constrângeri în cadrul unei probleme formulate, pentru a evita răspunsurile negative și pentru a evada din gândirea șablonată.

Dacă ar fi să realizăm ultimul aspect propus în algoritmul de analiză – *raportarea subiectului la realitatea prezentului*, atunci formularea mesajului general al operei se poate face prin tehnica *mesajului encifrat*. În mesajul encifrat profesorul propune o proprie viziune, pornind de la aceasta, elevii/ studenții vor dezvolta acest mesaj raportându-l la realitatea prezentului. De exemplu, pentru piesa dramatică a lui Ion Druță *Păsările tinereții noastre* se poate realiza următorul mesaj encifrat:

1 – R	13 – B
2 – Î	14 – Ă
3 – U	15 – Ș
4 – N	16 – S
5 – T	17 – P
6 – Z	18 – D
7 – O	19 – C
8 – I	20 – V
9 – M	21 – Ț
10 – A	22 – H
11 – L	23 – F
12 – E	

Mesaj encifrat: 10/18/12/20/14/1/10/5/10 23/12/1/8/19/8/1/12, 1/12/18/10/5/14 17/1/8/4
16/8/9/13/7/11/8/16/5/8/19/10 19/8/7/19/2/1/11/8/8/11/7/1 15/8 10 19/7/19/7/1/8/11/7/1,
12/16/5/12 12/11/8/13/12/1/10/1/12/10 19/7/4/15/5/8/8/4/21/12/8, 12
2/9/17/14/19/10/1/12/10 19/3 10/17/1/7/10/17/12/11/12 12/8 19/3 12/8/4/12,
18/12/7/10/1/12/19/12 ...

Mesaj descifrat: Adevărata fericire, redată prin simbolistica ciocârlilor și a cocoarelor, este

eliberarea conștiinței, e împăcarea cu aproapele și cu sine, deoarece ...

De asemenea, pentru diversificarea activității, elevii/ studenții pot crea propriul mesaj encifrat pentru colegul de bancă. Mesajele encifrate se pot utiliza și pentru etapa de captare a atenției, de exemplu, pentru a reda o microinformație despre autorul și opera necunoscută care urmează a fi studiată. Activitatea se poate cronometra, pentru a stabili cine primul descifrează mesajul.

În scopul asimilării cunoștințelor, al formării priceperilor și deprinderilor, atât profesorul, cât și elevii/ studenții înțeleg că acțiunile de antrenare a creativității urmăresc să determine productivitatea capacităților lor, ridică potențialul creativ și stimulează procesele cognitive. Asigurarea cu suport material tipărit, echilibrarea ca extindere a activităților, implicarea activă a elevilor/ studenților în realizarea obiectivelor propuse, evaluarea și autoevaluarea sarcinilor de lucru, implicarea mijloacelor electronice etc., sunt aspecte ce trebuie avute în vedere în procesul de învățare motivant, atractiv, interactiv și dinamic. Toate aceste metode și tehnici de stimulare a creativității propuse în articolul de față realizează într-un final cele patru etape ale procesului creativității: *etapa formativă, etapa normativă, etapa interogativă și etapa transformațională*¹.

ANGLICISMELE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Lorina SÎRBU, profesor de limba engleză, grad didactic II
Colegiul „Julia Hasdeu” din Cahul

Abstract. *In its historical evolution, Romanian has come into contact with different languages, from which it has very easily assimilated many words with the requirements of communication. The strongest influence on the Romanian language in the 21st century has English. Today, English is a true international linguistic invasion. The invasion of Anglicisms has grown in line with the progress of certain areas of technology and the spread of the cinema industry. Most of the borrowed words were modeled according to the phonetic and morphological system of the Romanian language. All the words borrowed from the other languages have caused changes in the phonetic, grammatical and lexical structure of the Romanian language, each foreign influence being visible through its features through the personal brand. The great avalanche of English words is justified mainly by the need to use specialized terms that do not have equivalent in Romanian. These are so called „necessary loans” that mean those words, or phrases that do not have a Romanian correspondent or that have certain advantages over the native term. Luxury anglicisms are unnecessary loans, which are in line with the subjective tendency of some social categories to linguistically individualize in this way. Such terms repeat only the Romanian words without additional information.*

Limba se face prin schimbare și „moare” atunci când incetează să se schimbe.
(E. Coșeriu)

Fiecare epocă a avut neologismele sale: slavonisme (cuvinte intrate în limbă în special prin traducerea de cărți bisericești), grecisme, turcisme (în perioada fanariotă), ungurisme (mai ales în perioada stăpanirii austro-ungare în Transilvania), franțuzisme (mai ales în epoca modernă), anglicisme și americanisme mai recent.

În evoluția sa istorică, limba română a intrat în contact cu diferite limbi, din care a asimilat foarte ușor multe cuvinte. Integrarea cuvintelor străine în procesul de comunicare a pus, pe de o parte, problema adaptării lor la structura lingvistică influențată și, pe de altă parte, problema schimbărilor pe care le fac în organizarea lexicală a limbii române, în funcție de structura fonetică și gramaticală, fiecare influență străină manifestându-se specific. Cea mai puternică influență asupra limbii române în secolul XXI o are limba engleză.

În ciuda tuturor dificultăților de adaptare la sistemul lingvistic al limbii române, împrumuturile în limba engleză continuă să pătrundă masiv și rapid în limba română, accelerând procesul de îmbogățire a vocabularului, aducând, de asemenea, schimbări importante la alte niveluri.

Engleza este o adevărată invazie lingvistică internațională. Influența limbii engleze este un

¹ Popescu Gabriela, *Psihologia creativității*, ediția a III-a, București: Editura Fundației „România de mâine”, 2007, p. 69.

fenomen internațional, nu doar un fenomen european, ci unul mondial. Invazia anglicismelor a crescut în concordanță cu progresul anumitor domenii ale tehnicii și răspândirea industriei cinematografice. Mioara Avram a menționat că: „Influența engleză nu este un fenomen în sine negativ, nu are de ce să fie mai periculoasă decât alte influențe străine”, afirmând: „Cunoscută fiind marea ospitalitate a limbii române, dublată de capacitatea ei de asimilare a împrumuturilor [...], este de presupus că anglicizarea va fi depășită, așa cum au fost depășite în timp slavizarea, grecizarea, rusificarea, italianizarea sau francizarea”¹.

Opiniile lingviștilor privind acceptarea sau respingerea anglicismului sunt împărțite. Majoritatea dintre ei (Mioara Avram, Ștefania Isaac, Georgeta Ciobanu, Adriana Stoichițoiu-Ichim etc.) au fost mai degrabă permisivi în recomandările lor normative, dar optează pentru impunerea unor adaptări morfologice stricte la aceste cuvinte. O opinie contrară este aceea a senatorului și lingvistului George Pruteanu care afirmă acest lucru: „Ceea ce pretind, e ca noile cuvinte – repet: binevenite! – să fie scrise românește. Nu putem scrie nici franțuzește, nici ungurește, nici englezește limba română. Atâta timp cât va exista, limba română trebuie scrisă românește. În toate cazurile în care e posibil fără pierderi semnificative, orice cuvânt nou-preluat trebuie integrat sistemului, asimilat, autohtonizat, conform regulilor de scriere și de pronunție ale limbii române. O limbă nu se îmbogățește cu xenisme, cu cuvinte care rămân străine. Nu se poate ca zone ample din limba română să fie, grafic, colonii”. G.Pruteanu repropune ediției noi a Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic (DOOM 2) – „că legitimează oficial romgleza, că recomandă scrierea englezește a unor cuvinte simțite ca românești, astfel, consideră el, fără frâna lucrărilor normative și a cunoscătorilor limbii engleze, anglicismele recente s-ar adapta la limba română ușor...”².

Amintind opinia lui Sextil Pușcariu, putem distinge între două categorii de împrumuturi lingvistice: „necesare” și „de lux”³. Împrumuturile necesare înseamnă acele cuvinte, fraze sau unități frazeologice care nu au un corespondent român sau care au anumite avantaje față de termenul nativ. Astfel, în domeniul informaticii și a jocurilor pe calculator, exemple includ termeni precum: play (activitate distractivă, în special pentru copii), mouse (dispozitiv periferic de calculator care poate muta cursorul pe ecranul unui computer), chat (discuție prietenoasă, realizat prin schimbarea mesajelor electronice), player (persoana care practică un anumit tip de joc), joystick-ul (o pârghie care controlează mișcarea imaginilor pe ecranul electronic sau jocurile mecanice), etc. Muzica își are terminologia specifică prin introducerea de anglicisme, cum ar fi star, cântăreață (o personalitate în muzică, cinema etc.), solo (când vorbim despre un disc muzical cu câte un cântec pe fiecare parte). Alimentele și băuturile au dus la introducerea unor anglicisme, cum ar fi cheeseburger, chipsuri, hamburger, cornflakes, ketchup (sos picant de suc de roșii, oțet și mirodenii), whisky (băuturi alcoolice), brandy (cognac). De asemenea, în legătură cu acest domeniu, observăm de cele mai multe ori preferința utilizării limbii engleze la echivalentul limbii române: shopping supermarket, market. Nici moda produselor cosmetice nu au manifestat o reticență față de anglicisme. Exemplele sunt multiple: look (înfățișare, aspect), lifting (operație estetică care constă într-o incizie ce scurtează pielea pentru a face ridurile invizibile), fashion (modă), gloss (luciu de buze), casual (îmbrăcăminte de zi), office (îmbrăcăminte pentru serviciu), trench (pardesiu), make-up (machiaj), trend (tendință, evoluție a unui fenomen), outfit (ținută), styling (coafură), blush (fard de obraz), cover-girl (fată tânără, frumoasă, care pozează pentru copertele revistelor), beauty-tips (sfaturi pentru înfrumusețare).

Cea de-a doua categorie implică anglicisme de lux, care sunt împrumuturi inutile, care sunt legate de tendința subiectivă a unor categorii sociale de a se individualiza în mod lingvistic în acest fel, cum ar fi: band (orchestră), advertising (publicitate), toast (pâine prăjită), shopping (cumpărături), company (firmă, societate comercială), like (a plăcea), weekend (sfârșit de săptămână), horror (groază), girl (fată), cool (grozav), sexy (atrăgător), bad (rău), sorry (a regreta), please (te rog), busy (ocupat), friend (prieteni), beauty (frumusețe), coffee (cafea), darling (dragă). Fără cunoașterea sensului anglicismului ales în vorbire, riscăm să utilizăm construcții pleonasmice intolerabile, cum ar fi: a face henț cu mâna, bord de conducere, bani cash, narațiunea unui story. Folosirea anumitor anglicisme este absolut necesară pentru că nu există corespondent în limba română (exemple: subscribe, puzzle, jazz, funk, rock, snowboard), iar altele rămân întotdeauna "crude", cum ar fi: sms, ok, bye, beep, trendy, fifty-fifty, VIP, Facebook, smart phone, webcam, sau cuvinte, expresiile frazeologice: all right, best seller, angry young man care sunt adesea pe

¹ Avram, Mioara, Anglicismele în limba română actuală, Ed. Academiei Române, București, 1997, p. 8.

² Hristea, Teodor, Sinteze de limba română, ediția a II a, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981, p.

³ Sextil Pușcariu, Limba română. I. Privire generală, București, 1976.

buzele tinerilor. Astfel de termeni dublează numai cuvintele românești fără a oferi informații suplimentare.

Anglicismele au totuși și unele avantaje. Avantajele anglicismelor sunt că ele nu au provocat o "alterare" a limbii române, ci, dimpotrivă, au contribuit la o reînnoire și reconstrucție permanentă, la nuanța sa semantică și stilistică, la modernizarea lexiconului, deoarece limbajul este o ființă vie care evoluează cu fiecare zi care trece, fiind privită, în același timp, ca un aspect al creativității lingvistice. Deși anglicismele sunt uneori inadecvate sau incomplete, adaptate la sistemul lingvistic, studiile specializate au subliniat faptul că, datorită utilizării lor frecvente, ele pot fi considerate norme.

Cercetând gradului de adaptare a anglicismelor în limba română, în conformitate cu normele lingvistice, am observat că tendința generală a limbajului literar actual este de a păstra împrumuturile în limba engleză cât mai aproape posibil de limba sursă. În același timp, la nivel morfologic, o consecință a pătrunderii masive a cuvintelor din limba engleză ar putea "submina" caracterul flexionar al limbii române prin creșterea numărului de adjective invariabile și ștergerea limitelor dintre părțile de vorbire. Și în conformitate cu norma lexico-semantică, definiția semnificației împrumuturilor este în general făcută de un sinonim echivalent sau de expresia românească echivalentă. Anglicismul poate fi, de asemenea, introdus în text după echivalentul său românesc sau, prin alternarea termenilor sinonimi în titluri și subtitluri.

Influența unor limbi asupra altora - lexical, morfologic, fonetic și semantic - are ca punct de plecare componenta lexicală a limbajului, majoritatea și cele mai multe interferențe directe care apar la nivelul vocabularului. Legăturile strânse dintre diferitele domenii de activitate determină propagarea termenilor de la un domeniu la altul, favorizând o circulație liberă și rapidă a termenilor în general și reducând numărul celor cu un grad înalt de specializare semantică. Prin extensie, termenii merg în terminologie diferită sau chiar sunt preluați în vocabularul obișnuit. Influența limbii engleze, care este mai pronunțată la nivel terminologic, de multe ori conduce la schimbări în vocabularul general. Cei mai mulți termeni monosemantici împrumutați de la englezi își pot lărgi sensul în raport cu unitățile lexicale native sau în contexte în care se speculează valoarea lor figurativă. Schimbările semantice în ambele sensuri, terminologie sau determinologie, facilitează penetrarea împrumuturilor și mișcarea cuvântului, restricțiile de utilizare fiind reduse considerabil. Imitația modelelor engleze de către calc participă la extinderea influenței engleze în limba română ceea ce este considerată de unii un pericol.

Dacă dorim totuși să vorbim despre un pericol în ceea ce privește influența engleză, acela ar putea să fie faptul că ea se produce prin oameni culti, care sunt vorbitori de limbă engleză și la nivelul limbii literare există factori care împiedică sau cel puțin încetinesc românizarea împrumuturilor care sunt menținute de lucrările normative în forma lor străină. Existența unor cuvinte care sunt deseori criticate, marginalizate de tipul *bișniță* (engl. *business*), *blugi* (engl. *blue jeans*), *ciungă* (engl. *chewing gum*), *hotdog* (engl. *hot dog*) arată că fără influența lucrărilor normative și a cunoscătorilor de limbă engleză, anglicismele recente s-ar adapta la limba română asemenea celorlalte împrumuturi din alte straturi etimologice sau a anglicismelor mai vechi, de tipul *foțbal* (football), *henț* (hands), *budincă* (pudding), *clown* (clown) sau *trening* (training).

O atenție deosebită este acordată termenilor *anglicism* și *americanism*. Termenul *anglicism* este definit ca fiind „o expresie specifică limbii engleze; cuvânt de origine engleză împrumutat, fără necesitate, de o altă limbă și neintegrat în aceasta”¹, iar termenul *americanism* denumește „un fel de a fi, expresie etc. proprie americanilor”. De asemenea, Adriana Stoichițoiu-Ichim definește anglicismele ca fiind „împrumuturi recente din engleza britanică și americană, incomplet sau deloc adaptate (ca atare, ele se scriu și se rostesc în română într-un mod foarte apropiat sau identic cu cel din limba de origine”². O distincție între anglicisme și americanisme este întâlnită la Theodor Hristea, care notează că acestea din urmă sunt „mai recente și au caracter internațional”³. Ele au pătruns în limba română și prin intermediul altor limbi (franceză, italiană, germană) care au fost influențate de limba engleză americană. Printre aceste cuvinte se numără următoarele: *bluf*, *blugi*, *boss*, *campus*, *cow-boy*, *hold-up*, *hamburger*, *jazz*, *motel*, *radar*, *mass-media*, *tobogan* etc. De asemenea, Hristea precizează că o serie de anglicisme și americanisme, care nu sunt inserate în dicționare, sunt întâlnite în stilul publicistic și cel științific, care au fost și vor rămâne cele mai bogate în neologisme. Această listă a americanismelor este completată de către Georgeta Ciobanu, care reușește să exemplifice peste 200 de cuvinte pe care le grupează în trei categorii:

1. Cuvinte care sunt socotite americanisme atât de dicționarele românești, cât și în cele

¹ Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II a, Ed. Univers Enciclopedic, București, 1998

² Stoichițoiu- Ichim, Adriana, Vocabularul limbii române. Dinamică, influențe, creativitate, Ed. All, București, 2001, p. 83.

³ Hristea, Teodor, Sinteze de limba română, ediția a II a, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981, p15

englezești: *aculturație, bos, campus, freezer, hamburger, hold-up, hot-dog, O.K., ranch, supermarket* etc.

2. Cuvinte care sunt marcate ca americanisme numai în dicționarele românești, nu și în cele englezești: *angulație, blue-note, brain-drain, kidnapper, sexy, video*.

3. Cuvinte marcate ca americanisme în dicționarele românești, dar neînregistrate în principalele dicționare englezești: *dixielander, planetren, quasag*.

Toate aceste cuvinte considerate americanisme aparțin mai multor domenii, cum ar fi: muzică, sport, economie, cinema, știință și tehnologie. Dintre toate acestea, sportul (terminologia sportivă) cunoaște cel mai mare număr de cuvinte de origine engleză: *base-ball, corner, dribbling, fault, fotbal, gol, henț, ofsaid, outsider, presing, goal-keeper, rugbi*.

În această lucrare, termenul anglicism va fi utilizat pentru a denumi orice „unitate lingvistică (nu numai cuvânt, ci și formant, expresie frazeologică, sens sau construcție gramaticală) și chiar tip de pronunțare sau/și de scriere (inclusiv de punctuație) de origine engleză, indiferent de varietatea teritorială a englezei, deci inclusiv din engleza americană, nu doar din cea britanică”¹, termenul nefiind restrans doar la împrumuturile neadaptate sau/și inutile dar nici extins pentru termeni ca biomedicină, etnolingvistică sau extragalactic. Termenul mai este întâlnit în unele lucrări cu denumirea *xenism* (cuvânt neadaptat care conține grafia de origine), cuvânt *aloglot, străinism* sau chiar *barbarism* (făcând aluzie la popoarele barbare probabil care invadau pur și simplu pământul străin).

De-a lungul timpului s-a încercat cuprinderea anglicismelor în niște liste, dar nu s-a reușit alcătuirea unei lucrări care să conțină o înregistrare reală a tuturor acestor termeni care sunt folosiți în limba română. De multe ori aceste liste sunt fie prea sărace și nu sunt adaptate la noile realități, fie încadrarea lor în categoria anglicismelor este pusă sub semnul întrebării. În acest scop este foarte importantă distincția dintre între originea (etimologie directă) și cea franceză (ex: *lider* engl. , fr. „leader”; *miting* engl., fr. „meeting”) și uneori cea germană (*boiler* germ. „boiler”) sau rusă (*conveier* engl. „conveyer”, rus. „konveier”). Atunci când această distincție este imposibil de realizat datorită lipsei indiciilor formale sau a celor semantice, trebuie făcută o distincție între anglicismele care au etimologie unică și cele cu etimologie multiplă (franco-engleză, anglo-rusească, anglo-germană). Un fapt cu aceeași importanță îl reprezintă distincția dintre *anglicismele veritabile și pseudoanglicisme. Pseudoanglicismele* (false anglicisme) sunt „cuvinte create în alte limbi prin combinarea unor teme și elemente formative împrumutate din limba engleză”². Astfel cu ajutorul lui *man=om*, după modelul unor anglicisme adevărate (*gentleman, sportsman*), au fost formate în limba franceză cuvinte ca *tenisman, recordman* etc. În locul acestora, limba engleză folosește unități frazeologice cum ar fi *tennis player*= „jucător de tenis”, *record holder* = „deținător de record”. În limba română unele din aceste pseudoanglicisme au primit forma cât mai apropiată de cea care ar fi trebuit s-o aibă în limba engleză: *tenismen, recordmen*.

Această problemă a etimologiei constituie un argument puternic pentru lipsa unor anglicisme din dicționarele de limbă franceză, deși ele sunt folosite de publiciștii francezi și pot constitui astfel o sursă pentru limba română. În multe cazuri în care anglicismele au etimologie multiplă și, în mod special anglo-franceză, se observă o concurență stabilită între cele două surse. Acest lucru este vizibil atât în cazul unor cerințe înrudite (*summit engleză, sommet franceză*), dar și în cazul cuvintelor neînrudite (*computer engleză și ordinator franceză*). În ambele situații se observă supremația limbii engleze din această perioadă prin folosirea mai frecventă a termenilor *summit, computer*, fără ca celelalte să fie excluse complet (*sommet* apare în unele publicații sau în transmisiunile televizate).

Mioara Avram remarcă un alt lucru interesant din punct de vedere etimologic și anume acei termeni din limbajul comercial, care sunt formați prin combinarea unui anglicism cu un cuvânt de altă origine. În această categorie se includ următoarele exemple:

- compusul *PC-Tish* [pi'si,tîș] = „masă pentru calculator” (componere între un anglicism și un termen german)
- produsul *kinder-surprise*, care este auzit la televizor cu pronunția [’kindăr sur’praiz]
- firma *Pizza-Hut*, care conține cuvântul *hut* neștiindu-se dacă este un termen englezesc „hut”= cabană, colibă sau un termen german și atunci „hut”= pălărie
- firma *Mega-Vision* care este citită de unii [megavizi’on] sau [mega’vijăn]

După același model se întâlnesc astfel de compuse realizate între un cuvânt românesc și unul străin. Pentru a da un aer internațional unor firme s-au ales ca nume unii termeni hibridi, formați din

¹ Avram, Mioara , *Anglicismele în limba română actuală*, Ed. Academiei Române, București, 1997, p. 11.

² Hristea, Teodor , *Sinteze de limba română*, ediția a II a, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981

cuvântul englezesc *bank* [bænk] =bancă și un cuvânt românesc. Un astfel de exemplu ar putea fi *Columna Bank*, format din rom. *columnă* și engl. *bank*.

Analiza de față pornește de la constatarea că lucrările românești consacrate influenței engleze nu au acordat suficientă atenție semanticii împrumuturilor, deși acest aspect al procesului de asimilare interesează deopotrivă lexicologia, lexicografia și lingvistica normativă.

Anglicizarea actuală a unor limbi, deși prezintă tendința de internaționalizare rămâne un fenomen procentual scăzut, rezultat din evoluția firească a unei limbi sau a alteia, iar din punct de vedere lingvistic el se circumscrie fenomenelor de superstrat.

SIMBOLISTICA OGLINZII: DE LA PSIHANALIZĂ LA LITERATURĂ

Galina ANIȚOI, doctor în filologie, conferențiar, cercetător
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”, MECC

Abstract. *The concept of „mirror” and the action of „mirroring” are present in various schools and orientations in both in psychology and psychotherapy, from the cognitive psychology to psychoanalitics. From Wallon to Lacan the study of the mirror is sometimes the theoretical expression of the moment when the child discovers his own body, and in other cases the moment he discovers the other person, a parent, when he looks into the mirror. Lacan described the mirror study (mirror stage) as a forming one for the function of self. The mirror stage is not a simple phenomenon in the process of child development; it illustrates the conflict of the dual relationship. The self is created through identifying with its own image.*

The mirror is also present in literary fiction, participating in text formation and its meaning. We identify representations of specular reflection in interwar and contemporary of romantic writers.

Oglinda este un obiect banal și, în același timp, misterios. Când a apărut prima oglindă? Nimeni nu poate oferi un răspuns exact la această întrebare. Create în India, Egipt, Sumerul antic, oglinzile sunt asociate cu multe credințe mistice ale diferitor popoare ale lumii. În mitologie, una dintre multele funcții ale oglinzii era de a separa „viața noastră” de „viața de apoi”. Exista credința că oglinda este hotarul dintre „lumea noastră” și „lumea de dincolo”, că acest obiect cu capacitatea reflectorii dezvăluie o altă realitate, o altă lume, lumea spiritelor, un spațiu încărcat de taine și mistere, oferind în același timp și posibilitatea transgresării acestor lumi.

Inițial, reflexia speculară a avut un impact puternic asupra oamenilor care, pentru prima dată, se confruntau cu posibilitatea existenței unui „al doilea eu”. Așa s-a format convingerea că în oglindă se reflectă sufletul uman, convingere care a dat naștere mai multor ritualuri și prejudecăți legate de oglindă și imaginea reflectată în ea. Oglinda servea și ca unealtă magică de prezicere a viitorului, de aceea, în ritualurile de ghicire, acest obiect era de nelipsit. Pentru cine știa să-i mănuiască abilitățile oglinda constituia o adevărată sursă de forță și atotputernicie. Cu ajutorul oglinzilor, posesorul lor putea vedea ce se întâmplă în orice punct din spațiu.

Cu trecerea timpului, interesul pentru acest străvechi atribut al civilizației umane nu s-a diminuat. Dimpotrivă, încetând a mai fi considerată doar un simplu obiect care reflectă imagini, registrul simbolistic al oglinzii a sporit, mai cu seamă, după ce știința optică și cea psihiatrică au înregistrat progrese importante. Relația omului cu oglinda, relație care începe în copilărie, a fost pusă în discuție de către psihanalistii secolului al XX-lea. Conceptul de *oglinďă* și acțiunea de *a oglinďi* sunt întâlnite în diverse școli sau orientări, de la cele cognitiviste la cele psihanalitice. Donald Winnicott, Henri Wallon, Françoise Dolto, Jacques Lacan, sunt doar câțiva dintre psihologii, psihiatrii și psihanalistii care au fost preocupați de problematica oglinzii și fenomenul oglinďirii. Cercetările lor au relevat funcția imaginii reflectate în procesul de structurare a eului. În psihanaliză s-a vorbit prima dată despre oglinďire în teoria lui Winnicott, care se referea la modul în care mama oglinďește stările bebelușului. Când o mamă își privește copilul, ea reflectă starea internă a acestuia. Acest proces este însă, pe cât de simplu, pe atât de complex, și diferă de la relație la relație, în funcție atât de trăsăturile înnăscute ale sugarului, cât și de anumite capacități psihice ale mamei. Subiectul a fost dezvoltat, ulterior, de mai mulți autori de psihanaliză, conceptul cuprinzând mai multe fenomene. Și în concepția lui Françoise Dolto, oglinda este, mai întâi, o

suprafață psihică, adică vocea, limbajul matern mimic, chipul mamei și mai ales privirea ei. Tot ea susține că „nu este suficient să existe realmente o oglindă plană. Aceasta nu servește la nimic dacă subiectul se confruntă cu lipsa unei oglinziri a ființei sale în altul”¹.

La cel de-al XVI-lea congres de psihanaliză de la Zürich, din 17 iulie 1949, în comunicarea intitulată *Le stade de miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*, cunoscutul psihanalist francez Jacques Lacan, lansează în circuitul științific termenul *stadiul oglinză*, definindu-l drept momentul în care omul-copil devine conștient că se vede pe sine în oglindă, se recunoaște, fapt care se produce în intervalul de vârstă 18-24 luni. Lacan folosește această sintagmă cu referire la constituirea celei dintâi schițe a eului. E necesar să menționăm că sintagma *stadiul oglinzii* aparține lui Henri Wallon ale cărui studii descriu relațiile copiilor atunci când își văd imaginea reflectată într-o oglindă. Wallon crede că percepția imaginii din oglindă este o etapă esențială pentru percepția de sine și pentru dezvoltarea unei noțiuni despre sine, accentuând că funcția speculară servește unei cunoașteri a sinelui, oglinda fiind platforma de pe care se lansează complexificarea gândirii omului-copil. Având ca punct de plecare studiile de psihologie a copilului oferite de Henri Wallon, Lacan și-a însușit conceptul de *stadiu oglinză* pe care l-a transformat integral. Astfel, de la Wallon la Lacan, *stadiul oglinzii* este fie expresia teoretică a momentului la care copilul își descoperă propriul corp, fie a descoperirii unui celălalt, părintele său, atunci când privește în oglindă.

Preocupat în mod special de problemele formării eului și a personalității umane, Jacques Lacan a abordat ființa umană mai mult prin prisma contextului său cultural decât prin cel natural, apreciind comportamentul adultului atât prin raportarea la structura socială, cât și la primii ani de copilărie. Redutabilul psihanalist susține că prima conștientizare de către individ a sinelui propriu (prima sa autoidentificare) se întâmplă în copilărie și este prilejuită de observarea propriei sale imagini în oglindă. Această identificare inițială, relevată de stadiul oglinzii, este considerată de Lacan „experiența crucială a copilăriei, și de fapt a vieții, o matcă a tuturor identificărilor de mai târziu ale subiectului”, punctul de pornire al vieții psihice, de început al structurării eului, prima fază a constituirii ființei umane. Cu alte cuvinte, *stadiul oglinzii* este aventura originară prin care omul trăiește pentru prima oară experiența că este om.

Actul oglinzirii îi oferă individului uman experiența – unică, de altfel – a reflectării, a contemplării propriului corp în integralitatea sa, a revelării invizibilului în sensul posibilității de a-și vedea propriul chip, care, în alte condiții, nu poate fi văzut în mod direct. Imaginea de sine, cu precădere cea relevată de stadiul oglinzii, este cea care îi permite individului să se constituie ca subiectivitate. Contemplarea imaginii reflectate redirecționează vederea spre interiorul ființei, spre tumultul vieții lăuntrice, instituind în acest mod o relație cu sinele, cu propria subiectivitate, astfel încât „a te privi într-o oglindă devine însăși formula reflectării psihologice și morale a eului, pentru că, prin introspecție, se obiectivizează ceea ce este ascuns în interioritatea sufletului”².

Obiect-miracol al reproducerii instantanee și complete, simbol al cunoașterii, procedează de dedublare a imaginilor eului, oglinda devine un instrument de cunoaștere a sinelui care ne revelează propria imagine, dar și relația cu noi înșine. Încercându-se de-a lungul existenței sale cu o multitudinea de semnificații atribuite prin tradiție, mitologie, filozofie, psihologie etc., metafora oglinzii a devenit un concept fundamental în culturologie, semiotică, știință literară și în teoria reflectării realității în artă, obținând, în epoca modernă, statut de obiect simbolic care însoțește spiritul uman în procesul devenirii sale ca entitate, al cunoașterii de sine. În cadrul cercetărilor cultural-spirituale și filosofico-estetice fenomenul oglinzirii este raportat la problemele de identitate, cunoaștere de sine, fiind considerat un mijloc de autoidentificare a propriului *Eu-ființă* (M. Bahtin, ș.a.). Hotar (optic) între real și iluzoriu, între accesibil și inaccesibil, oglinda este cea care îi oferă omului posibilitatea de a lua act de sine în momentul în care și privește chipul reflectat, de a se vedea, potrivit lui Mihail Bahtin, pe sine ca pe un *altul* și de a se privi cu/prin ochii *celuilalt*.³ de a-și descoperi natura duală a ființei sale și de a media un fel de dialog cu sine însuși. Astfel, oglinda devine o modalitate specifică de autoobservare și autoobiectivare. Cu alte cuvinte, cu ajutorul acestui aparat reflexiv este posibilă conștientizarea propriului sine.

Frecvent exploatat și de scriitori, toposul *oglinzii* contribuie, în ficțiunea literară, la generarea textului, dar și a sensurilor acestuia. Oglinda le permite personajelor accesul la zonele obscure ale

¹ Dolto, F. *Imaginea inconștientă a corpului*. Opere 2, București, Editura Trei, 2005, p.154.

² Wunenburger, Jean-Jacques. *Filozofia imaginilor*, Iași, Polirom, 2004, p. 214.

³ Cf. Бахтин, М. «Человек у зеркала», *Собрание сочинений*, том 5, Москва: Русские словари, 1996.

sufletului, dovedindu-se a fi un excelent instrument al cunoașterii de sine. Motivul oglinzii ca metaforă a cunoașterii de sine își are originea în Antichitate, în învățătura lui Socrate care îndemna să respectăm cu rigurozitate îndemnul delphic „Cognosce te ipsum!” („Cunoaște-te pe tine însuși!”), principiu care se stă la baza oricărei tendințe spre perfecțiune morală a omului. Integrată în arealul cunoașterii de sine, a sondării adâncului sufletesc, oglinda devine o cale către profunzimile sinelui, profunzimile celuilalt, profunzimile întregii lumi.

De menționat că actul oglinzirii dă naștere unui dublu specular. Tema dublului este constant reluată începând cu literatura romantică. În opera scriitorilor romanticii, îndrăgostiți de sondarea zonelor abisale și de temut ale inconștientului, imaginea dublului specular este expresia unui eu profund, problematic și halucinant (Hoffmann, A. Poe, Gautier etc.).

Reprezentări ale reflexiei speculare identificăm și în proza românească. Ne vom opri, succint, asupra protagonistei (micro)romanului *Femeia în fața oglinzei* de Hortensia Papadat-Bengescu, Manuela, care „avea obicei să repete că poartă cu ea neîncetat o oglindă în care se privește”¹ și pentru care reflexia speculară reprezintă o comunicare cu sine. Actul oglinzirii îi permite autoarei să-și urmărească personajul în dialectica lui interioară, în tribulațiile lui sufletești. Chipul din oglindă este însăși imaginea sufletului, al unui sine dezgolit total, pe care Manuela și-l scrutează necruțătoare: „(...) ținea în mâini, mică și primejdioasă, oglinda durerosului adevăr. Ferindu-se de oameni, își privea mereu mai de aproape imaginile chipului ei care purtau pe ele sufletul, și ale sufletului care-i alcătuiau chipul. Înapoia lor vedea alte chipuri și suflete, și mai înapoi, alte locuri și oameni, și în fundul perspectivei sta decorul majestuos și cumplit al timpurilor gigantice”².

Eroina Hortensiei Papadat-Bengescu se face remarcată prin tensiunea căutării, în permanență, a oglinzii, unicul refugiu în fața ostilității lumii exterioare, căci numai oglinda, dată fiind capacitatea sa de a restitui imaginea reflectată, îi oferă Manuelei siguranța propriei conștiințe. Manuela se identifică cu propriul sine doar în fața suprafeței reflectorizante și se regăsește doar atunci când „o oglindă mare, aplecată, îi azvârli imaginea ei clară. Își regăsi, în sfârșit, adevărata înfățișare, și cu ea odată pasul, și cu ea sufletul”³. Protagonista comunică cu sine numai prin gestul oglinzirii care îi asigură în exclusivitate conexiunea între conștiința sa și profunzimile universului său interior. După mai multe luni, dorința cunoașterii de sine își consumă toate forțele, personajul eșuând într-un pesimism etic. Stadiul oglinzii în care a stat fixată Manuela în perioada scrutării profunzimilor sale se încheie în ziua când oglinda se sparge: „Nemaiavând ce oglinzi în jucăria spartă, i se păru că nu are ce mai cerceta în oglinda sufletului. Atunci, femeia fără de oglindă, cu o privire stângace, nouă, păienjenită, străină, se uită împrejur”⁴. Spargerea „obiectului cu mâner de os” reprezintă pentru personaj momentul morții simbolice, a înstrăinării de sinele adorat, semnaland condamnarea irevocabilă a Manuelei la realitate.

În concluzie, simbolistica extrem de fecundă a arhetipului oglinzii se află într-un proces continuu de îmbogățire cu sensuri noi, pe care omul le caută în încercarea sa de a se cunoaște pe sine și a se defini. Prin urmare, oglinda rămâne a fi și în literatură un motiv artistic inepuizabil.

CRONICI/CRONICARI MOLDOVENI POST-NECULCE. PUNCTĂRI IMAGOLOGICE

Svetlana KOROLEVSKI, cercetător științific
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, Chișinău

Abstract. *It is known that History, as a sum of experiences, has always been a concern of the man, thinker, writer. That is why it is advisable to periodically return to various aspects of our past.*

The 18th century chroniclers also had a dramatic outlook on the period they lived in, attempting to convey that to posterity. Images of cohabitation in the same great theater of the world; exercises of knowledge, understanding, acceptance/non-acceptance, those of distinct dimensions at different levels are found in all the chronicles. From this perspective we have to approach their writing: reflections,

¹ Papadat-Bengescu, H. *Femeia în fața oglinzei*, București, Minerva, 1986, p. 245.

² Idem, p. 362.

³ Idem, p. 255.

⁴ Idem, p. 372.

openness to foreign sources, interest shown to the other, who is of another ethnicity, or confession - all these drawn on their cultural horizon, different from one chronicler to another, from one epoch to another. Built on a culture of difference, that of alterity, from which not only the image of others but also the self-image are revealed. For the experience of knowing each other has as finality an introspective act.

Orice civilizație adevărată nu poate consta decât într-o parțială întoarcere la trecut, la elementele lui bune, sănătoase, proprii de dezvoltare...Trecutul m-a fascinat întotdeauna. Cronicile și cântecele populare formează în clipa de față un material din care culeg fondul inspirațiilor.

(Mihai Eminescu, *Timpul*, 1881)

Se știe că Istoria, ca însumare a experiențelor trăite, a preocupat dintotdeauna omul, gânditorul, scriitorul. De aceea nu este nicicând inoportun a reveni periodic asupra diverselor aspecte privind istoria noastră.

Din *Introducere la Omul baroc* (Traducere de Dragoș Cojocaru. Iași: Polirom, 2000, 351 pag.), volum coordonat de Rosario Villari, desprindem: „Secolul al XVII-lea european a fost deosebit de activ în a crea și a încerca să impună în cultură și în mentalitate modele rigide ale tipurilor sociale, formule și criterii fixe de interpretate, judecări „exemplare” asupra evenimentelor și persoanelor, împreună cu o viziune deosebit de dramatică și de conflictuală a realității sociale...”

Epocă de dezordine, de distrugere, de răsturnare a ierarhiei, de veleitarism; pe scurt, o epocă a marilor tensiuni, considerate adesea pur și simplu negative, mai curând decât etape necesare pentru atingerea unui echilibru social și politic superior și a unei capacități creatoare mai profunde și mai cuprinzătoare.

Conflictualitatea „barocă” i-a frapat pe istorici prin intensitatea ei, prin răspândirea și prin influența ei asupra modului de a gândi și de a acționa¹.

Din această perspectivă, probabil, trebuie să privim cronicile și pe cronicarii noștri din secolul al XVIII-lea, un veac al contrastelor violente. Textele elaborate atunci, la înaltă comandă sau din voia inimii, sunt impregnate de o viziune dramatică a perioadei în care au trăit acei îndrăgostiți de istorie și de cuvânt și pe care au încercat să o transmită posterității. Imagini ale conviețuirii în același mare teatru al lumii; exerciții de cunoaștere, de înțelegere, de acceptare/neacceptare, de deosebite dimensiuni, la diferite niveluri, se regăsesc în toate textele. Din această perspectivă trebuie să le abordăm scriitura: reflecțiile, deschiderea spre izvoare străine, interesul arătat celui de alături, de altă etnie, de altă confesiune – toate atestă orizontul lor cultural, diferit de la cronicar la cronicar, de la o epocă la alta. Construite pe o cultură a diferenței, a alterității, din care se reliefează imaginea celorlalți, dar și imaginea de sine, pentru că experiența cunoașterii celui alt, are, ca finalitate, actul introspectiv.

Letopisețele paralele și post-Neculce ne oferă date impresionante, inestimabile ca valoare documentară, dar și istorico-literară. Virtuțile și viciile fanarioților, subtila și solida lor cultură, disimularea perfectă, marea și statornica putere de muncă, rafinată școală a intrigii – toate acestea le aflăm viu conturate în aceste scrieri². O epocă revoluționară, dar clocotind de viață consumată cu frenezie meridională, peste care se revarsă o melancolie livrescă. Trăind într-o lume saturată de modele divine, autorii din perioada veche își concep și textele din aceeași perspectivă.

Deși a scris o cronică oficială: *De a doa domniia lui Nicolae Alexandru Vodă văleat 7220 (1712)*, la îndemnul domnitorului, Axinte Uricariul a depășit stilul protocolar, pe care l-a cunoscut și utilizat, ca și pe cel epistolar, pe care l-a practicat în virtutea funcțiilor sale. Chiar dacă mai puțin erudit ca N. Costin, Axinte îl devansează prin expresivitate, vădind, adesea, scilipiri de talent.

Întreaga sa istorisire e străbătută de o interpretare personală și afectivă a realității. O realitate văzută și trăită nemijlocit. „*Nicolae-vodă, văzând țara, care cu un an mai înainte o lăsasă tocmită și îmbivșugată, nu numai robită și pustiită de oameni, ce și caseli și bisericile răsipite și arse, și se ohta de la inemă, văzându pe ticăloșii de peminteni câți scăpase de robie, goli, lipsși și despărțiți: bărbați de femei, părinți de ficiori și frați de surori, carii în toate zilele și la toate conacile veniia și cădea la domnu cu lacrimi, tânguindu-se și jeluind de pradă și robie ce li s-au întâmplat*”³. Spectaculoasa scenă a

¹ *Omul baroc*. Traducere de Dragoș Cojocaru. Iași: Polirom, 2000, p. 10.

² *Memoriile principelui Nicolae Suțu*. Traducere din limba franceză, introducere, note și comentarii de Georgeta Penelea Filiti, București, 1997.

³ PETRE, Ioan Ștefan. *Axinte Uricariul. Studiu și text*. București, 1944, p. 100. Vezi și ediția: Axinte Uricariul. *De a doa domniia*

scoaterii de la Tighina a lui Carol al XII-lea îi prilejuiește o reflecție generalizatoare despre ostașii craiului: „Și adevărat mi s-a pare că n-or fi alți oameni în lume a nu s-a teme de moarte ca șvezii și a avea atâta dragoste cătră craiul lor, cât de le-ar fi zis cineva tuturor să moară pentru folosul craiului lor, toți pe loc ar fi murit”¹ (Să observăm expunerea la persoana I, fapt ce individualizează și imprimă veridicitate). Axându-și narațiunea pe latura morală a lucrurilor, cronicarul presară din plin sentințe morale², contururile portretistice, la fel, surprind nu atât trăsăturile fizice, cât, mai ales, cele morale: „cari acest Voevoda Chiovschii atâta era de rău, cât nu pot alege cui să fie fostu mai urât: Leșilor acelor ce eșisă cu dânsul den Țara Leșască, au Leșilor carii ținea în partea craiului Avgust, au Moldovenilor, că Moldovenii îl hulii și-l blăstăma, căci au făcut atâta răutate și pagubă țării el și oamenii lui”³.

Cronica anonimă a Moldovei (1661-1729), denumită și ghiculească, sau *Pseudo-Amiras*, originală ca informație mai ales în partea a doua, este importantă nu numai prin multele și variatele știri istorice și culturale, dar și prin abordarea aspectelor economice și sociale din perioada respectivă. „Dat-au Dumnedzeu de s-au făcut iarna aceia ușoară, cât de abia au cădzut odată puțin omăt și iar s-au luat și n-au trebuit oamenilor multe lemne și verdiața den câmpu și den pădure n-au lipsit, de multe ploi ce-au ploat peste iarnă, și pământul n-au înghețat și au scăpat oamenii. Papură și alte buruiene găsiia pen pădure și ciulini și de acelea mâncând, au trăit toată iarna. Iară de primăvară, au fostu foarte multe și Dumnedzeu cel ce ceartă și iar miluiește dând hrană oamenilor, după urgie ce vărsase asupra acestui pământ, pe urmă, cu atâta milă s-au întorsu, cât au răsplătit îndzăcit năcazul norodului său. Fost-au bișug mare peste vară: pâine multă, vin multu, poame multe”⁴. Expunere limpede, viu colorată, a evenimentelor, presărată și aici cu binecunoscute avertismente moralizatoare, atât de dragi cronicarilor noștri: „Omul cel înțeleptu, când va să să apuce de vreun lucru, întâi trebuie să socotească pentru ce să apucă și la ce săvârșit va veni; și în toate faptili noastre să cade totodiauna să socotim sfârșitul lor. A doa, la ce s-ar ispiti nepriiatinul să cugete vro scornitură împotriva noastră, pe aceia urmă trebuie să i să găsască întâmpinare împotriva de apărare”⁵.

Grigorie-vodă, prin mijlocirea patriarhului de Ierusalim, Hrisant, aflat la acea dată în Moldova, „au așezat școale de învățatura cărții, în oraș în Iaș, cu cheltuiala sa: școală eliniască, grecească, moldoveniască, cu dascăli învățați. La care școale nu numai cei săraci, ce nu avea cu ce plăti învățatura, ce și feciorii boiarilor celor mari și a mici, a tuturor, de obște, au eșit învățați și încă și dentr-alte țări copii săraci năzuisă aicia la învățatură”⁶.

Naratorul, antigrec la început, dar sfârșind prin a scrie considerativ despre ei (în partea referitoare la Grigore Ghica), pentru tătari va utiliza tradiționala sintagmă: *Așeă au fostu asupra Moldovii, ca niște lupi asupra unei turme de oi* („ce-au apucat ei, ce-au jăcuit, prăpădit au fostu, nu să mai putea scoate nemică de la dânsii”⁷), iar despre (anumiți) turci vorbește apreciativ: „Și dreptu om ca acela era Apti pașia, slăvit și dreptu giudecător și prea înțeleptu și vrednic și în dzilele lui cât au ședzut la Hotin, unde au și murit, multu folos au avut țara despre dânsul. Pe tâlhari den Țara Leșască, carii viniia la Moldova de jăcuia și agiungia și pen Bugeag, de omorâia câteodată și pe tătarii ce mergea la iarmaroace, i-au stânsu pe toți. Iar pe tâlharii den Moldova i-au stânsu Mihai-vodă, cât la Moldova, în dzilele lui, putea oamenii să îmble pe drumuri cu galbeni în mână”⁸.

Cazacii, însă, vor fi categorisiți *in corpore* drept nepriiatini, căci, „ispitiți de Duca-vodă să facă pace, „de tocmală nu s-au ținut, ce l-au jăcuit și i-au luat tot ce-au avut, până și șlicul den capul său. Și pe oamenii săi i-au lăsat cu piile goale, cumu-i obiceiul căzacilor, carii niceodată de cuvântu nu să țin”⁹ (Gândul aleargă imediat la istoriile lui Miron Costin, care, adânc și înțelept, îndemnând ca nimeni să nu vinuiască sfaturile de acmu (citește: *interpretarea/viziunea*), glosa cu ceva decenii mai devreme,

lui Nicolae Alexandru Vodă văleat 7220 (1712). Studiu introductiv, notă asupra ediției, îngrijirea textului, glosar, indice de nume de Andrei Eșanu și Valentina Eșanu, Chișinău, 1999.

¹ PETRE, Ioan Ștefan. *Axinte Uricariul. Studiu și text*. București, 1944, p. 138.

² Idem, p. 159-160.

³ Idem, p. 147.

⁴ *Cronica anonimă a Moldovei*. 1661-1729 (*Pseudo-Amiras*). Studiu și ediție critică de Dan Simonescu, București: Editura Academiei, 1975, p. 92.

⁵ Idem, p. 95.

⁶ Idem, p. 141.

⁷ Idem, p. 136.

⁸ Idem, p. 95.

⁹ Idem, p. 55.

punctând și el, *in crescendo*, imprevizibila fire omenească: *Ce, cum și-i hirea căzacilor, la dobândă lacomi, au dat îndată de jacuri...*¹, dar, tot ea, *hirea căzăcească, neînsăimântată e*², căci nime nu s-au gândit pentru pedestrima căzăcească să iasă cineva viu den câți rămăsese după fuga oștii ceii călări. De mirat hirea căzacilor la nevoie! După ce li-au fugit toate capetele și hatmanul lor, ei în de sine în loc au rădicat capū și au legat tabăra și s-au apărat până în noapte și apoi noaptea în tabără au făcut focuri de carăle lor și de spini, iară sânguri au purces cu tocmală, fără tabără, numai pedestri și au ieșit toți pân într-unul, fără nici o dodeială, aicea în țară³).

Șirul marilor compilații de cronici, inițiate la începutul secolului al XVIII-lea, se încheie prin două scrieri de aceeași factură : *Letopisețul Țării Moldovei, de la domnia întâi și până la a patra domnie a lui Constantin Mavrocordat Voievod (1733-1774)* sau *Pseudo-Enache Kogălniceanu și Letopisețul Țării Moldovei de la a doua și până la a patra domnie a lui Constantin Mavrocordat Voievod (1741-1769)*, atribuit, un timp, lui Ioniță Canta, care relatează despre evenimentele cuprinse între cele două războaie ruso-turce (1733-1739, 1768-1774).

Aceste două cronici continuă, de fapt, istorisirea înzestratului Neculce, descriind cele mai importante evenimente din Țara Moldovei

Se impun, în primul rând, prin informația inedită⁴ pentru această perioadă, necunoscută din alte surse și prin forma atrăgătoare a expunerii, îndeosebi *Pseudo-Enache*. Desemnarea comisului Enache Kogălniceanu ca autor al *Letopisețului...* de către M. Kogălniceanu, primul editor, a fost anulată prin argumentul temeinic al lui Constantin Giurescu, la care subscriu, cu noi dovezi, și autorii ediției critice⁵.

Eminentă ca tablou al epocii fanariote [G:G: Ursu], bogată în conținut, de o valoare documentară de neînlocuit pentru perioada abordată, *Pseudo-Enache* impresionează și prin expresivitate. Ceea ce remarcăm în acest, generos și ca volum, text este perspectiva narativă, o descătușare a expresiei, care devansează rigiditatea canonului. Plăcerea de a povesti prevalează: „Și iarăș după aceasta, la mart<ie> 9 zile, iarăș s-au tâmplat un foc dispre Râpa Pivițoi<i> la o cas<ă> proastă. Și tâmplându-să o furtună mari, au sărit focul la feredeu cel mari, iar pe o cas<ă> proastă; și de acolo au sărit pe ulița boerilor, pe grajdul dum<isale> Alistarhu spat<ar>; și de acole au luat ulița de-a rândul spre curte domniască, ajiungând la haznè. De acole au sărit pe Sfete Neculai și de la Sfete Neculai au sărit în patru locuri pe curte domniască: pe casăle de la harim, pe casăle cele nalte de la cămară, cucinii, pe ceasornic<u> de pe poartă, pe bisărica ce mari domniască, de au arsu toate aceste într-un ceas, cât nu știu nici unii a curții ce să facă, atât oamenii cât și domnul, arzind multe lucruri a tuturor și a domnului. Care nu se poate pomeni ce urgie a lui Dumnedzeu au venit într-un ceas, mergând focul pân pi iaz, arzind și iarba în grădina ce mari domniască și câteva casă proaste de pe iaz”⁶. Știrea senzațională, detaliul anecdotic, spectaculosul au întâietate: „Întâiaș dată au poroncit (Constantin Mavrocordat – s.n.) de au scos pre enoriași, călugări greci, di pi mănăstirile cele mari, orânduind preuți de mir, zicând că grecii când tămâiază în bisărică, pe mueri, stau câte un minut înainte fieștecării mueri de o tămâiază și o prăvești din talpe pân-în cap, puind gând rău în capul lor asupra acelor mueri”⁷.

Autorul, un spudeu, fără îndoială, salută încercarea lui Constantin Mavrocordat de a ridica nivelul de învățatură al preoțimii („Poroncit-au de au adus și cărți pi-nțeles din Țara Românească, căci în Moldova nu se afla Evanghelii, Apostole și Leturghii...”⁸; „Iar domnul [în a treia domnie – s.n.] s-au apucat iar de evlavie lui ce vechi, că punè preuții de întra la bisărica curții la 3 ceasuri de noapte și eșă la 6 ceasuri de zi. Și să apuca de divan, de-i ținè pân-la 9 ceasuri di zi. Mai didesă poroncă de strânge toți preuții, diiaconii orașului, la bisărica curții și după ce-i băga diminiata în bisărică, punè chiuhodari la ușă și nu lăsa nici pe unul să iasă afară, puindule un preot ce-l avè mări-sa învățat la carte grecească

¹ COSTIN, Miron. *Opere*. Ediție critică cu un studiu introductiv, note, comentarii, variante, indice și glosar de P.P. Panaitescu. București: Editura de stat pentru literatură și artă, 1958, p. 79.

² Idem, p. 84.

³ Idem, p. 155.

⁴ Pseudo-Enache Kogălniceanu. *Letopisețul Țării Moldovei de la domnia întâi și până la a patra domnie a lui Constantin Mavrocordat Vodă (1733-1774)*. Ioan Canta, *Letopisețul Țării Moldovei de la a doua și până la a patra domnie a lui Constantin Mavrocordat Vodă (1741-1769)*. Ediție critică de Aurora Ilieș și Ioana Zmeu. Studiu introductiv de Aurora Ilieș, București: Minerva, 1987, 264 pag.

⁵ C. Giurescu. *Pseudo cronicarii. Enache Kogălniceanu // Buletinul Comisiei istorice a României*, vol. II, București, 1916.

⁶ Idem, p. 60-61.

⁷ Idem, p. 15.

⁸ Idem, p. 16.

și româniască, de să suè în anvona de le cetiè după cum să cadi a ști fieștecărui preot orânduiala bisăricii și a botezului și a ispovedanii*(i)*. De cari foarte să spăriesă preoții și cari nu pre știè carte, să apuca de învăța de al doile carte...¹⁾), punând la contribuție și amintirile personale, alături de unele „izvoade” sau știri culese de la alții. Relevante sunt detaliile despre invazia lăcustelor, sau despre alte întâmplări dramatice (foame, secetă, epidemii). Ca și în cronicile amintite mai sus, se preferă portretul moral celui fizic.

Așadar, cronicarii noștri sunt sensibili la experiența omenească, la realitățile modelate de om. Altfel zis, considerarea calității celui alt, inclusiv a străinului (de neam, de confesie), o primă încercare, adevărat, rudimentară, de depășire a clivajului confesional sau național.

Letopiseșul Țării Moldovei (1741-1769), al cărui autor, mai nou, este considerat Vartolomeu Măzăreanu², cuprinde aproape aceeași perioadă de timp ca și *Pseudo-Enache Kogălniceanu*, dar e mult mai restrâns ca volum. Istoria constituie și trebuie să constituie drept pildă și îndreptar cărmuitorilor, iar dogma creștină drept măsură a lucrurilor – iată prisma elaborării acestei scrieri. Rolul și meritele clerului sunt insistent subliniate. Copleșit de document³, autorul vine cu detalii privind profilul uman al unor domnitori, insistând asupra vieții lor intime; grație acestei cronici, cunoaștem în amănunt ascensiunea voievodului Ioan Theodor Callimachi; expunerea (vom întâlni, sporadic, caracterizări bine prinse și amănunte interesante), spre deosebire de *Pseudo-Enache*, este, însă, aproape în întregime schematică și rezumativă, iar portretele, foarte asemănătoare până la un punct, sunt ca totul întâmplătoare.

Despre domnia lui Grigorie Alexandru Ghica, durând aceasta doi ani și șase luni, cronicarul are doar apreciere: „*Au știut toți și boiarii și țara că iaste stăpân. Au împodobit orașul Iașului cu multe cișmele cu apă bună și îndestulată. Întru adevăr că au fost om foarte înțelept și învățat, și iubind ca și alții să se îndestuleze cu învățătura, au făcut minunate școale aproape de sfânta Mitropolie în Iași, întru care să se învețe multe feliuri de învățături și multe limbi. Adus-au și dascăli foarte învățați, făcut-au și orânduiale dascălilor și ucenicilor*”⁴.

Aceste câteva fragmente amintite aici ne conving, cred, de rostul revenirii la vechile texte, căci în ele germinează istoria, în ele aflăm rădăcinile umanității moderne, preocupări și aspirații, dovezi ale unei mentalități, ale unei stări de civilitate.

Regretatul Dan Horia Mazilu își încheia volumul III, *Recitind literatura română veche*, cu un *Sfârșit și lui Dumnezeu laudă*, îndemnând ca paginile vechiului scris românesc să fie răsfoite din vreme în vreme. Or, astăzi, în această lume tot mai grăbită, tot mai agitată, tot mai aplicată, nu se mai găsește timp – sufletesc – pentru parcurgerea textelor care presupun un anumit ceremonial al lecturii.

Poate nu foarte fericit, secolul al XVIII-lea românesc, ne-o spun convingător avizații domeniului, merită cel mai viu interes. „Identitatea culturală a românilor nu s-ar putea înțelege în afara acestui moment de turnură în care conștiința contemporană poate descoperi originea propriilor dileme și frământări, oferind analogii pilduitoare, din care experiența colectivă nu are decât de profitat”⁵. Reanimarea interesului pentru autori mai vechi, pentru texte mai vechi, valoroase, care nu mai stau sub reflectoarele atenției publicului contemporan, merită tot efortul.

¹ Idem, p. 37.

² Idem, p. XLV și urm. Vom remarca, că autorii ediției critice, Aurora Ilieș și Ioana Zmeu, deși înclină pentru Vartolomei Măzăreanu ca autor al cronicii, vor păstra pentru titlul ediției numele lui Ioan Canta. Vezi și: Ioan CANTA. *Letopiseșul Țării Moldovei de la a doua și până la a patra domnie a lui Constantin Mavrocordatu (1741-1769)*. Studiu introductiv, notă asupra ediției, îngrijirea textului, glosar, indice, tabel cronologic de Andrei Eșanu, membru corespondent a AȘM, și Valentina Eșanu. Chișinău: Civitas, 1999, 47 pag.

³ EȘANU, Andrei. *Letopiseșul lui Ioan Canta și locul său în istoria cronografiei moldovenești (în loc de prefață)*. În: Ioan CANTA. *Letopiseșul Țării Moldovei de la a doua și până la a patra domnie a lui Constantin Mavrocordatu (1741-1769)*. Studiu introductiv, notă asupra ediției, îngrijirea textului, glosar, indice, tabel cronologic de Andrei Eșanu, membru corespondent a AȘM, și Valentina Eșanu. Chișinău: Civitas, 1999, p. 5 și urm.

⁴ Ediția critică, p. 174.

⁵ LEMNY, Ștefan. *România în secolul XVIII. O bibliografie*. Volumul I. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 1988, p. XXII.

DISCURSUL IMAGOLOGIC SAU DISCURS DESPRE CELĂLALT

Elisaveta IOVU, doctorandă
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”, Chișinău

Abstract. *In this article I intend to communicate about the different types of Speech, especially the Speech about the Other which is studied by Imagology. It is proposed a series of definitions of the concept elaborated by some Romanian and universal theorists. The other types of discourse that outline the imagological discourse, namely, the identity discourse, the religious discourse, the institutionalized discourse, the discourse of the otherness are also reviewed. Imagological discourse involves forms of manifestation resulting in discourse of xenophobia, xenophilia and xenomania.*

La etapa actuală, termenul *discurs* a căpătat amploare atât în reviste de profil, cât și în diferite studii și cercetări. Acesta apare în sintagme precum: „discurs literar, „discurs identitar”, „discurs religios”, „discurs mental”, „discurs critic”, „discurs romantic”, „discurs instituționalizat”, „discursul alterității” sau „discurs imagologic”. În funcție de domeniul de cercetare, cuvântul cheie *discurs* comportă semnificații diferite, despre care voi specifica în cadrul acestei cercetări, însă mă voi opri cu precădere asupra discursului imagologic.

Cunoaștem cu toții ce înseamnă un discurs (cuvântare publică în care o persoană vorbește în fața altor persoane), sau a unui discurs literar (tratare în scris a unui subiect de natură literară), însă discursul despre care se vorbește în studiile literare recente, manifestă o altă semnificație. De domeniul discursului s-au preocupat cercetători ca: Michel Foucault (1969) sau Teun Van Dijk (1985, 1997, 2007, 2014) etc., unde evidențiază în cercetările lor, importanța studierii acestuia la nivelurile tuturor structurilor sociale.

La definirea acestui concept au participat cercetători din diferite arealuri lingvistice. În *Dicționarul de teorie literară* al teoreticianului literar, Aliona Grati, discursul (fr *discours*, lat *discursus* - „alergare încoace și încolo”), pe lângă definițiile de bază, mai reprezintă și „expresia, forma operei literare, tehnicile folosite de narator pentru redarea evenimentelor și conținutului”¹ sau „procesul de mediere prin care se comunică, tehnicile folosite pentru redarea acestor evenimente”².

Aliona Grati susține că acest concept „discurs” este unul cheie în opera lui Foucault, „*Arheologia cunoașterii*” (1969), unde desemnează „o formă de exprimare în care „se produce lingvistic o coerență de sens” și prin care se impune o anumită „ordine a lucrurilor”³. Datorită faptului că acest termen este legat de practica socială, și asociat cu practica discursivă (științele și puterea politică), discursul, tocmai cu acest sens este utilizat pe larg în studiile culturale, dar în special în domeniul imagologiei.

Michel Foucault, istoric și filosof francez propune două definiții ale discursului în dependență de nivelurile la care se ridică acesta. La primul nivel discursul reprezintă „un set reglementat de fapte lingvistice”, iar la alt nivel „un set ordonat de fapte polemice și strategice”⁴. Cercetătorul are în vedere că un discurs trebuie să fie adevărat, care „vehiculează, propulsează prin sine efecte de putere”. Filosoful francez susține în continuare că oamenii sunt dirijați, conduși și influențați de puterea discursului adevărat, care cuprinde totalitatea regulilor de drept și de putere, mecanismelor de putere sau efectele de adevăr. „Noi suntem judecați, condamnați, clasificați, ni se impun sarcini, suntem sortiți unui anumit fel de a trăi și unui anumit fel de a muri în funcție de discursurile adevărate, care poartă cu ele efecte specifice de putere”⁵.

Teun Van Dijk, un cercetător olandez, la fel ca și Foucault, observă o contribuție de nestăvilit a discursului în societate, urmărind funcțiile acestuia: de transmitere a unei ideologii, de putere, de control asupra puterii, de denigrare, de informare etc. Prin urmare, cercetătorul subliniază modul în care reprezentările grupului dau formă ideologiilor, odată ce procesele de identificare socială au loc, în fundal, în sânul reprezentărilor sociale pe care le numim ideologii, prin care inspirația socială pentru o teorie a structurii ideologice trebuie căutată în proprietățile de bază ale propriului grup social⁶. Discursul în

¹ GRATI, A. *Dicționar de teorie literară. 1001 de concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar*. Chișinău: Editura Arc, 2018, p. 141

² *Ibidem*, p. 141

³ *Idem*

⁴ FOUCAULT, M. *Truth and Juridical Forms. În Power. Essential Works of Foucault, 1954-1984*. New York: The New Press, 2000, p. 791

⁵ *Ibidem*, p. 41

⁶ VAN DIJK, T. *Discourse, ideology and context. În Folia Linguistica*, XXX/1-2, 2001, pp. 11-40, p. 14

viziunea lui „are rolul de a configura structura identitară a subiectului cunoașterii, care nu există, practic, în mod generic, abstract și abstras, adică în afara identității lor discursive, care le modelează modul de a fi, construcția interioară și dinamica dialogului lor cu alteritatea”¹. Din spusele cercetătorului, deducem că în producerea unui discurs un rol hotărâtor îl au structurile identitare ceea ce duce nemijlocit la apariția „discursului identitar”.

Cercetătorul olandez mai are în vedere că orice relație de putere din societate, așa cum sunt exprimate dintre părinți – copii, superiori – subordonați, poliție – cetățeni, la un moment dat pot genera niște efecte negative exercitate de abuzul de putere, numindu-le „inegalități sociale”². Aceste inegalități sunt interpretate prin prisma unor mijloace de transmitere a informației (mass-media, radiou, televizor etc) și comportă diferite scopuri (de manipulare, de transmitere a unor stereotipuri, propagarea unei ideologii, denigrarea unei personalități, culturi etc.).

După cum observăm, discursul, în viziunea cercetătorului olandez, poate crea la un moment dat probleme sociale, poate avea un impact mare/mic asupra societății și culturii, poate fi ideologic și reprezintă o formă de acțiune socială³. Din acest considerent, Teun Van Dijk propune o analiză a Discursului Critic prin analiza problemelor micro și macro din societate, ceea ce prevede puterea ca un control asupra cetățenilor, inegalitatea de gen, discursul politic, discursul media, etnocentrismul, antisemitismul, naționalismul și rasismul.

Discursul, fiind o manifestare verbală sau după cum menționează Mills un „grup individualizabil de enunțuri”⁴ ale unei persoane în care se transmite o informație unui grup de persoane, urmărind și scopuri diferite. Ca domeniu de cercetare, acesta a apărut după anii '90, în urma apariției unor mișcări, procese ca: decolonizarea, Mișcarea Drepturilor Civile sau Mișcarea Femeilor. De la apariția acestuia ca domeniu de cercetare, întâlnim un șir de tipuri de discursuri, cum ar fi: discursul critic, discursul identitar, discursul religios, discursul alterității, discursul imagologic. În continuare vom caracteriza specificitatea fiecărui tip de discurs, dar și contribuția lor în conturarea într-un final al discursului imagologic.

Discursul critic. Acest tip de discurs reprezintă o formă de manifestare în care prevede aspecte legate de asimetriile de putere, manipulare, exploatare și inechități structurale în diferite domenii. Datorită faptului că anii '90 erau bine definiți prin problemele lor persistente ale opresiunii, in justiției și inegalității, era necesar de creat un domeniu care să analizeze urgent aceste forme de manifestate într-o societate, create de discursul critic. Astfel apare *analiza discursului critic*, care a apărut din necesitatea de a analiza discursurile despre Celălalt (migrantul, refugiatul și alte minorități care sufereau în urma unor prejudecăți, stereotipuri, discriminare și rasism, sau faptul că femeile erau dominate de bărbați, violența etc.). Toate aceste probleme cereau urgent de a fi analizate, ceea ce a determinat apariția unei noi sfere de cercetare și anume *analiza discursului critic*.

Analiza discursului critic este o abordare interdisciplinară a studiului discursului, sau pur și simplu analizează vorbirea orală și textul scris, care consideră limba ca o formă de practică socială. Cercetătorii care lucrează în domeniul analizei discursului critic susțin, în general, că practica socială și practica lingvistică se constituie una pe alta și se axează pe investigarea modului în care relațiile de putere ale societății sunt stabilite și întărite prin utilizarea limbajului. Acest tip de limbaj subliniază unele aspecte care sunt legate de problemele de putere, manipulare sau exploatare. Susținătorii analizei discursului au o altă viziune asupra literaturii, pentru ei „literatura nu este un fenomen estetic, reflectând indirect realitatea și pretinzând că o cunoaște, dar numai un laborator pentru studierea imaginilor, un rezervor din care derivă imaginile celuilalt”⁵.

Teun A. van Dijk vorbește și despre „analiza discursului socio-politic”, care reprezintă un domeniu de studiu complex și multidisciplinar, dar încă în curs de dezvoltare. Analiza discursului critic dorește să cunoască ce structură, strategii sau alte proprietăți are textul, vorbirea, interacțiunea verbală și evenimentele comunicative. Discursul critic este adresat în cazurile când grupurile dominante sunt convingătoare, în sensul că această dominare este ceva natural și legitim.

Discursul identitar reprezintă orice tratare în scris sau orală a unei informații de orice natură

¹ *Ibidem*, p. 33

² VAN DIJK, T. *Principles of critical discourse analysis*. În *Discourse and Society*. London: Newbury Park and New Delhi, vol. 4 (2), pp. 249-283, p. 250

³ VAN DIJK, T. *What is a Discourse*. În *Handbook of Discourse Analysis*. 4 vols. London: Academic Press, 1985, pp.352-371, p. 353

⁴ MILLS, S. *Discourse*. London: Routledge, 1997, p. 6

⁵ ТРЫКОВ В.П. *Имагология и имагоэтика // Знание. Умение*. 2015, № 3, pp. 120–129, p. 125

asupra unei personae / culturi străine sau asupra propriei personae / națiuni / culturi, în care este afirmată cel mai mult identitatea poporului care produce imagini. Sintagma este întâlnită pe larg în cercetările recente (exemplu: „*Alegorie națională*” în *discursul identitar românesc*, Alex Goldiș; „*Discursul identitar al romanului latino-american*”, 2014, Cătălin Constantinescu etc).

Gheorghe Lașcu, cercetător roman susține că discursul identitar reflectă străinul, pe „celălalt”, care face parte din imaginarul social, iar „delimitarea față de alteritate permite grupului să-și afirme propria identitate”¹. Din cele expuse subînțelegem ideea că discursul identitar nu face altceva decât să ajute la formarea discursului imagologic, deoarece acesta prevede identificarea/analiza unei identități în comparație cu o altă cultură/națiune (străină).

Discursul alterității. Sintagma este întâlnită pe larg la Iulian Boldea care o substituie deseori prin „discursul despre celălalt” și constată că acesta nu este unul echidistant sau neutral, de o obiectivitate absolută, dar din contra „reprezentările alterității trebuie să își asume și amprenta eticii, și implicațiile ideologice, dar și unele tendințe de politizare oarecum inevitabile, chiar dacă indezirabile”². Cercetătorul român constată pe bună dreptate că orice autor de discurs despre Celălalt, trebuie să se documenteze minuțios asupra unei alterități, susținând ideea că „o cercetare imagologică cu sorți de izbândă, în plan științific, de eficiență metodologică și etică presupune o documentare minuțioasă, riguroasă și atentă la nuanțe, respectul față de valorile, reprezentările și opțiunile alteritate, onestitate a cercetării și asumare în totalitate a unor opțiuni metodologice în strictă concordanță cu subiectul investigației”³.

În viziunea lui Boldea, discursul este creat pe baza comunicării și pe fundamentele cunoașterii, ceea ce determină o cercetare interdisciplinară în cadrul imagologiei. Cercetătorul susține că tocmai „interesul pentru investigațiile imagologice interdisciplinare se axează pe discursul despre Celălalt, discurs construit atât pe temeuri gnoseologice, cât și pe mecanisme comunicaționale, vizându-se atât derularea unor resorturi mentale, cât și angrenarea lor în context social, cultural sau istoric”⁴. Cercetătorul român explică în continuare că „lectura lucidă a discursului alterității implică, pe de o parte, apelul la un sistem de referințe bine delimitat și, pe de alta, recursul la contextualizarea istorică și culturală, într-un spațiu cu un desen intertextual și intercultural fluctuant, ambiguu și paradoxal, adesea contradictoriu și ilogic”⁵.

Discursul, fiind întemeiat pe conceptul de putere, după cum susține Foucault, va prevedea întotdeauna un element al comparației dintre hegemon și subaltern, dintre o forță superioară față de una inferioară. Datorită faptului că oamenii aparțin unei rase diferite unei credințe diferite, unei discipline și unor condiții de viață diferite, acesta va reflecta dominarea unei puteri asupra alteia, a unei țări civilizate asupra uneia necivilizate. Din acest considerent discursul alterității apare pentru a analiza o cultură/națiune străină cu scopul de a demonstra superioritatea sau inferioritatea acesteia.

Discursul religios. Discursul religios este un tip de discurs instituționalizat, deoarece este reprezentat de o instituție, cum ar fi Biserica. Acest tip de discurs este unul specializat în care domină aspectul religios.

Ca discurs instituționalizat, susține Daniela Obreja Rădulescu, cel religios se raportează la șapte funcții care asigură popularizarea direcțiilor ale activității creștine: funcția de articulare a principalelor direcții specific activității misionare sau catehetice a Bisericii; funcția de implicare a membrilor Bisericii în sistemul de valori ale acesteia, prin activități practice; funcția de explicare, interpretare, justificare și celebrare a faptelor reprezentanților bisericii; funcția de asigurare a continuității misionarismului creștin, prin reactualizarea mesajului biblic la nevoile societății; funcția de expunere a oricărei inadecvări practice din comunitatea bisericească, inadecvare ce poate rezulta din schimbările lumii exterioare sau din presiunile din interiorul comunității bisericești, care urmăresc o reorientare în favoarea unei noi poziții ideologice; funcția de convingere a credincioșilor asupra statului și rolului pe care îl au ca *mădulare ale Bisericii*; funcția de transmitere a ideii de apartenență și convertire la creștinism⁶.

Discursul religios îmbracă diferite forme de manifestare, de la comunicări în grupuri restrânse sau în masă, până la dialog dintre persoanele bisericii și enoriași. Pornind de la orientarea strategică a

¹ LAȘCU, G. *Imagologia literară comparată. Câteva repere teoretice și metodologice*. Online citat [17.04.2019]. – Disponibil pe: <http://phantasma.lett.ubbcluj.ro/?p=2782>

² BOLDEA, I. *Imagologie, globalism și interculturalitate*. În volumul *European integration between tradition and modernity congress*. Editura Universității „Petru Maior”, Vol.5, 2013, pp. 789-801, p. 800

³ *Ibidem*, p. 800

⁴ *Idem*

⁵ *Idem*

⁶ RĂDUCĂNESCU, Daniela Obreja. *Discursul religios - discurs specializat*. p. 3

discursului religios spre formarea valorilor spirituale asupra persoanei umane, la nivelul comunicării religioase se ține cont de înțurmare și formarea acestora ca cetățeni credincioși ai comunității date. Aici predomină forma discursului xenofob, datorită faptului că autorul discursului va aprecia și va considera religia lui superioară celui descris, străinului, cum este cazul occidentului față de „musulmani”. Această formă de xenofobie de anti-islamism este adoptată pe larg în discursurile „creștinilor”, „Occidentalilor”.

Discursul imagologic. Sintagma este utilizată pe larg la cercetătorul roman, Lucian Jora, unde încearcă prin definiția sa să explice totodată și cum se formează acesta. Cercetătorul menționează: „reprezentarea socială sau reprezentarea colectivă este element constitutiv al unui concept esențial, conștiința colectivă, elaborată de Durkheim pornind de la interacțiunea contextuală a diverselor fenomene psihosociale prin care se coagulează mituri și ideologii. La baza conștiinței colective stau experiențele comune, numitorul comun al tuturor indivizilor și nu experiențele tipic individuale. La un moment dat memoria istorică va încorpora aceste experiențe colective, le va mitiza, iar anumiți ideologi vor filtra și retransmite comunităților propria viziune despre experiența comună în baza căreia se va construi discursul imagologic al reprezentării (mai mult sau mai puțin convingător, mai mult sau mai puțin acceptat)”¹.

Pentru Joep Leerssen, comparatist olandez, discursul imagologic se reperaază pe discursul alterității, deoarece orice națiune este unică prin felul ei de a fi, comportă trăsături și caracteristici diferite, ceea ce o diferențiază de celelalte națiuni. Din acest considerent în viziunea comparatistului „discursul ridică în mod implicit o pretenție de referențialitate vis-à-vis de realitatea empirică, spunându-ne că națiunea X are un set de caracteristici Y”². Însă Leerssen accentuează în continuare ideea de valabilitate a discursului, susținând următoarele: „dar valabilitatea efectivă este că afirmația referențialității nu este a imagologiei de a verifica sau de a falsifica. Referința imagologiei este una textuală și intertextuală”³.

Zrinka Blažević, profesor / cercetător la Universitatea din Zagreb (Croația), definește discursul „ca o practică constitutivă”, reperată pe „contextele socio-istorice și socio-culturale, în timp ce metodologia lor insistă pe o analiză tridimensională interdependentă a discursului pe nivele textuale, intertextuale și contextuale”⁴. Iar datorită faptului că cel mai adesea un discurs apare cu scopul de a scoate în evidență stereotipuri, clișee, etnotipuri despre o națiune sau alta, Maria João Simões susține că tocmai discursul a apărut pentru a „transmite sensuri negative”⁵.

Discursul imagologic cunoaște trei forme de manifestare: *xenofilie*, *xenofobie* și *xenomanie*. Pornind de la aceste manifestări apare discursul xenofilului, în care autorul transmite fără a critica, informații despre o persoană/ cultură/ națiune străină; discursul xenofobului are în vedere transmiterea de către autor în discursul său temerea, disprețul față de tot ce reprezintă străinul; iar în discursul xenomanului apare o dragoste/pasiune nebună pentru tot ce este străin.

La etapa actuală, discursul a devenit o formă de reprezentare a analizelor, lucrărilor la majoritatea din cercetătorii domeniului imagologic. Printre cei care au reprezentat discursuri imagologice la nivel teoretic sunt Michel Foucault, Teun A. van Dijk, Edward Said, Gayatri Spivak sau Homi Bhabha, iar la nivel practic sunt: Waldemar Zacharasiewicz, Małgorzata Świdarska, **Clemens Ruthner**, Felix Girke, Zrinka Blažević etc.

În concluzie susținem faptul că discursul imagologic cuprinde în general celelalte tipuri de discurs, fie identitar, alterității (despre Celălalt) sau religios etc., și acesta presupune manifestări în care o anumită cultură/națiune străină are un șir de trăsături diferite de cultura/națiunea din care face parte autorul discursului. Autorul, prin discursul său tinde să informeze, să transmită unele stereotipuri, clișee, involuntar sau cu scopuri bine urmărite. Discursul imagologic se produce prin formele de xenofilie, xenomanie sau cel mai adesea, xenofobie.

¹ JORA, L. *Imagologie și memorie istorică colectivă în diplomația culturală*. În Revista Științe Politice Relații Internaționale, XI, 2, pp. 5–16, București, 2014, p. 7

² LEERSSEN, Joep. *Imagology: History and Method*. În *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters, A Critical Survey*, Amsterdam: Rodopi, 2007, p. 27

³ *Ibidem*, p. 27

⁴ Blažević, Z. 2012. *Imagining Historical Imagology: Possibilities and Perspectives of Transdisciplinary / Translational Epistemology*. În: *Imagologie heute: Ergebnisse, Herausforderungen, Perspektiven/Imagology Today: Achievements, Challenges, Perspectives*. Vol. 10. Bonn: Bouvier: pp. 101–113, p. 108

⁵ SIMÕES, M. J. *Imagotipos literarios: processos de (des)configuração na Imagologia Literaria*. Centro de Literatura Portuguesa, CLP – Universidade de Coimbra, 2007, pp. 9-53, p. 34

**ALEXANDRU I. PHILIPPIDE ȘI BOGDAN PETRICEICU-HASDEU. CONTRIBUȚII
PRIVIND POLEMICA ȘTIINȚIFICĂ**

Simona-Andreea ȘOVA, doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

***Abstract.** The contradictory verbal exchange is primarily an exchange of positions determined by successive turn-taking, thus included in the interactive device as it was initially comprehended, that is why the opponents' representations always work alternatively and conversely. As a result involvement in a dispute requires reciprocal acknowledgement of the other as a true opponent, more precisely, his representation of the two positions that he would find himself in successively during the dispute. When talking the initiator has to identify with the defender and yet to imagine himself as the future opponent of what he is to receive in a future dispute, such as the proposals of the new initiator. This is the case with two important scientists of Romanian linguistics: A Philippide, and respectively, Bogdan Petriceicu Hasdeu.*

„Duelul” prin cuvinte reprezentat de polemică semnifică luări de poziție caracterizate, în primul rând, prin atac și opoziție, chiar prin descalificarea sistematică a opiniei unei alte persoane, fie ea adversar real sau imaginar. În cazul atacurilor polemice ale lui A. Philippide, acestea se realizează față de adversari reali, lingviști contemporani cu eruditul ieșean, precum Sextil Pușcariu, Ovid Densusianu, Heimann Hariton Tiktin, Gustav Weigand, Bogdan Petriceicu Hasdeu etc. Arta retorică guvernează condițiile de exercitare ale înfruntării verbale dintre oamenii de știință menționați mai sus și face posibilă întâlnirea a doi antagoniști pe un „teren comun”, în cazul nostru lingvistica, unde argumentele fiecăruia sunt puse la încercare. Astfel, polemica lor este animată de dorința de victorie și de eficacitate, în numele căreia se desfășoară dispozitivele de atac și de contraatac. De aceea a apărut necesitatea ca protagoniștii să aprofundeze pentru a inventa (precum în cazul lui Hasdeu), să inventeze pentru a intimida, să intimideze pentru a cuceri (cum se întâmpla la A. Philippide). Pornind de la contradicția celuilalt, polemistul pune în discuție calificările stărilor de fapt valorificate din punct de vedere social, pentru a defini proprietățile ideale, necesare, pentru a ajunge la locul râvnit sau pentru a confirma ocuparea acestuia: „adevărata” lingvistică sau, pur și simplu, o victorie personală. Cea din urmă se bazează pe un schimb de „lovituri” raționale prin care fiecare se străduiește să respecte, dar și să respingă limitele acceptabilității discursive, veghind în același timp să nu se excludă din acel loc, să nu se exileze în afara acestei comunități a discursului (lingvistica) și să se regăsească în situația de atonie. Cea mai bună opțiune a fiecăruia dintre participanți depinde de percepția sa asupra atitudinii celuilalt, comportamentul strategic constând în special din influențarea opțiunilor adversarului, mizându-se pe aprecierea pe care o va face legat de atitudinea adoptată de polemistul însuși. Deci angajarea în polemică presupune mereu o activitate mentală care oscilează de la unul la altul.

Cele două texte în care e evident tonul acid, scrutător, nemulțumitor, polemic la adresa lui Hasdeu sunt *Principii de istoria limbii*, respectiv, *Originea românilor*. Este dorința lui A. Philippide, în urma unor argumente minuțioase și susținute, de a da jos aureola învățatului bucureștean, cu care l-au încununat toți contemporanii lui. A. Philippide se dovedește a fi obiectiv („Eu văd numai lucrurile cum sînt, pe cînd ceilalți sînt chiori”¹), riguros în interpretarea faptelor, orice afirmație a sa este dovedită, iar orice greșeală întâlnită pe parcursul cercetărilor este corectată fără nicio rețineră. Acribia este una dintre trăsăturile definitorii stilului său polemic. Scopul ei constă din aflarea adevărului științific, printr-un spirit critic deosebit de acut, în beneficiul științei și al cunoașterii umane. Operele sale nu se constituie din păreri sau convingeri personale, ci din încercări de descoperire a adevărului, deoarece omul de știință trebuie să consulte surse bibliografice diverse și trebuie să le verifice totodată: „Pentru știință nu este nici prieten nici dușman, este numai adevărul”². Modul în care se construiește polemica în textele lui A. Philippide are în vedere, în primul rând, prezentarea opiniei lingvistului pe care savantul ieșean îl invocă, după care, A. Philippide își construiește propria argumentare, alcătuită din elemente de teorie, urmate de argumente propriu-zise ce au rolul de a enfatiza adevărul spuselor sale. Dialogul stabilit astfel între lingviști va cuprinde elemente de ironie, de umor și de satiră din partea lingvistului ieșean.

¹ Ionel Opreșan, *Romanul vieții lui B.P. Hașdeu*, ed. a II-a: B.P. Hașdeu sau Setea de absolut. Tumulul și misterul vieții, București, Editura Saeculum, p. 78.

² Alexandru I. Philippide, *Un specialist român la Lipsca*, Iași, Tipografia Dacia P. & D. ILIESCU, 1909, p. 4.

Pe parcursul textelor sale se disting două moduri de a face polemică: pe de o parte, critica generată doar de consemnarea adevărului științific și de dorința de a combate, cu argumente solide, opiniile științifice eronate emise de către lingviști străini și români (de exemplu, polemica A. Philippide – Meyer-Lübke), și, pe de altă parte, polemica determinată de nemulțumiri personale cu privire la oameni de știință români, a căror adevăruri lingvistice erau rodul intuițiilor și al supozițiilor, nicidecum al cercetării științifice minuțioase (de pildă, polemica A. Philippide – Hasdeu). Determinate de cauze oarecum diferite, cele două tipuri de polemici condiționează, la nivel morfologic, alegerea cuvintelor fie din perspectivă lingvistică, fie din perspectivă stilistică.

În *Principii de istoria limbii*, una dintre problemele lingvistice discutate este amestecul vorbirilor: „dela individ la individ se stabilește un curent neîntrerupt de influințe, cu atât mai strâns cu cât cercul este mai întins, și iată motivul pentru care numai unde obstaculele fizice împiedică contactul des, se deosebesc lămurit limbile una de alta. [...] Amestecul vorbirilor este un principiu de schimbare a limbii”¹. Însă acest amestec al limbii este condiționat de elementele temporale și spațiale: „Când vom fi cercetat fiecare din cărțile vechi și când vom fi studiat fiecare din dialectele de astăzi, atunci vom pute pe de o parte constata elementele care au intrat în constituirea limbii comune, iar pe de alta împrumuturile făcute dela o vorbire dialectală la alta. Până atunci a întreprinde asemenea studii cu mijloacele existente însumă a încerca marea cu degetul. Și au fost cu toate acestea – firește – asemenea curajoși întreprinzători”². Se remarcă atât utilizarea locuțiunii verbale „a încerca marea cu degetul” cu scopul descalificării încă de la început a încercărilor altor lingviști de a demonstra contrariul celor susținute de A. Philippide, cât și a adjectivului ironic, „curajoși”. Atenția eruditului ieșean se oprește asupra lui Mozes Gaster, Lazăr Șăineanu și Bogdan Petriceicu Hasdeu. Fiecare dintre cei trei lingviști are câte o părere diferită de a celuiilalt, însă interesul lui A. Philippide cade asupra lui Hasdeu, căruia i se adresează prin folosirea unui apelativ ironic, exprimat printr-un adjectiv antepus, component al dimensiunii afective, ce denotă hotărârea în respingerea opiniilor expuse de el: „eminentul apologist Hasdeu”³. Conform învățatului bucureștean, transformarea labialelor în guturale a fost introdusă de mocanii macedoneni și nu s-a produs din cauza pronunției greșite femeilor dace când au învățat limba latină și preluării acestor forme de către bărbați. După expunerea opiniei hasdeene, preluate, de fapt, de la Dimitrie Cantemir („Hasdeu se bazează pe vorbele lui Cantemir, *Descriptio Mold.* ed. Papiu 151 [...] și pe împrejurarea că și astăzi în unele locuri din Muntenia este lupta între cele două pronunțări, femeiască cu guturale de o parte, și bărbătească cu labiale de alta”⁴), A. Philippide își susține propriul punct de vedere, considerat a fi cel corect, argumentarea sa fiind introdusă prin locuțiunea adverbială „în realitate”: „În realitate decît, să fi existat deja dela început în gura tuturor fimeilor române prefacerea aceasta a labialelor în guturale și să nu fi început ia a influința pronunțarea bărbătească decît de abia pe timpul lui Cantemir, după 14 veacuri de stagnație, iar de atunci să fi făcut atît de răpezi progrese, încît după trecere de abia un secol toți bărbații din Moldova și o mulțime din Muntenia și din Transilvania să se fi molipsit de dînsa, iată ce nu putem înțeleghe. Însăș această persistență a două limbi una lîngă alta în curs de atîta amar de vreme sună curioz: la Caraibi, unde fimeile vorbesc altă limbă decît bărbații, «naționalitatea s-a născut, cum însuș Hasdeu spune, sînt acum cîțiva seculi prin cucerire», la Romîni însă s-a născut această naționalitate sînt acuș cîteva *mii* de ani, nu secole”⁵. Stilul polemic, generat de individualitatea eului creator, în acest fragment de text, se manifestă în planul expresiei și se impune prin trăsături constitutive cum ar fi ironia și adresarea familiară. A. Philippide se adresează folosind numele de familie, Hasdeu, formă a unui anumit grad de intimitate în relațiile sociale și a atitudinii ironice a subiectului vorbitor. Citatul se remarcă și prin utilizarea interjecției volitive „iață”, cu ajutorul căreia emițătorul îl îndeamnă pe cititor la o acțiune de dezaprobare a celor spuse de Hasdeu. În felul acesta, celor doi interlocutori li se alătură un al *treilea*, care devine sau este ridicat la rangul de judecător al polemicii, introdus prin utilizarea formei de persoana I plural „putem”, ce situează acțiunea verbală în momentul desfășurării actului lingvistic. Pentru a fi mai persuasiv, A. Philippide îl ia în continuare ca martor pe lector, devenit subiect al unei interogații retorice („Pentru ce am recurge la asemenea presupuneri, cînd explicarea o găsim în însuș faptul istoric povestit de Cantemir și constatat și

¹ Alexandru I. Philippide, *Principii de istoria limbii*, Ediție îngrijită de Gheorghe Ivănescu și Carmen-Gabriela Pamfil, cu un studiu introductiv și comentarii de Gheorghe Ivănescu, Tipografia Națională, Editura Academiei, București, 1984, p. 141-142.

² *Ibidem*, p. 143.

³ *Ibidem*, p. 146.

⁴ Alexandru I. Philippide, *Principii de istoria limbii*, p. 144.

⁵ *Ibidem*, p. 145.

astăzi?”¹), deoarece învingerea adversarului nu constituie neapărat scopul principal al unei interacțiuni polemice. Celui de-al *treilea* (fie el cititor sau auditoriu) i se adresează adversarii, cu el își încheie ei „pactul” comun. Un pact conflictual, tacit acceptat, care îi aduce pe toți trei într-un sistem de așteptări reciproce și care încadrează, într-o ficțiune reglată, atât schimbul de lovituri, cât și nivelul lor de violență, care, în cazul lui A. Philippide, se reduce la umor, ironie și satiră. Polemica devine o scenă pe care se înfruntă, între deschiderea față de celălalt și întoarcerea spre sine, calificări concurente ale unei lumi sociale împărțite între antagoniști, dar investită ca și cum această lume nu ar aparține fictiv decât unuia dintre ei. Este vorba despre un efort depus de polemist, deoarece este nevoie de un anumit curaj pentru a îndrăzni să se angajeze în spațiul luptei și pentru a accepta, în fața celor neîncredători, ignoranți și care sunt împotriva lor, să folosească replica în scopuri persuasive. Angajându-se într-o polemică, adversarii se leagă unul de celălalt și își însușesc circumstanțele precise ale disputei care îi aduce împreună. Schimbul se anunță dur, nemilos, dar, orice-ar fi, polemiștii știu că ei au mereu ceva de obținut din această dispută: o transformare, o raliere (speranța de cucerire a lectorului, chiar dacă este slabă, există în stare latentă la fiecare polemist), o obiecție interesantă, fie chiar și simpla insinuare a îndoielii. În orice caz, polemica nu va fi deșartă.

De asemenea, în ceea ce privește împrumuturile din alte limbi, A. Philippide critică etimologia stabilită de Hasdeu în cazul cuvântului „alandala”: „Cît de ușor se poate înșăla cineva se vede din aceia că un Hasdeu în *Magnum Etymologicum Romaniae*, [...] un Hasdeu, zic, pe un cuvînt ca *alandala*, care și după formă și după înțeles, l-a putut deriva (*Etymolog. I, 675*) din albanezul *dală-ng²-dală*, à petits pas, peu à peu! Cînd un om care a pus în cofă pe Stephani, pe Ducangi, pe Grimmi și pe Littre, și a deschis lexicografiei o eră nouă în Europa, poate să facă asemenea greșeli de etimologie tocmai într-un dicționar etimologic, noi iștialaltî avem negreșit dreptul la înșălare și la ertare”². Prin urmare adevărul științific, în mod obligatoriu doar unul, nu tolerează, prin definiție, nicio concurență, nicio abatere. Se observă, totodată, că A. Philippide nu polemizează cu oricine. Perfectul necunoscut nu ar putea fi văzut drept un potențial și legitim adversar, întrucât incertitudinea legată de schimb ar fi prea importantă și ar distruge posibilitățile punerii într-un dialog polemic. A-ți alege adversarul înseamnă a recunoaște în el calitățile necesare împărțirii unui spațiu comun al cuvântului. Savantul ieșean polemizează cu cei care îi sunt apropiați într-un fel sau altul (de exemplu, lingviști de o înaltă erudiție precum Hasdeu, Weigand etc.) și ale căror idei amenință, din punctul lui de vedere, alterarea informațiilor lingvistice transmise contemporanilor, dar și generațiilor următoare. Acest aspect implică nevoia imperioasă a lui A. Philippide de a mări distanța dintre poziția lui și cea a adversarului și chiar de a exacerba dezacordul dintre ei sau de a-l ridiculiza. În citatul anterior, omul de știință ieșean îi recunoaște lui Hasdeu formarea impresionantă ca om de cultură și importantul aport al acestuia în lingvistica vremii, însă, cu dreptatea judecătorului obiectiv, îi critică greșelile ce s-ar putea perpetua în timp. A. Philippide are perspectivă diacronică, de aceea este interesat de veridicitatea informațiilor științifice emise. Acesta este unul dintre motivele pentru care dedică volumul *Principii de istoria limbii* tinerilor și urmașilor: „tinerilor [...] închin această lucrare. Ei vor vede, ca judecători fără părtinire, că probez tot ce spun și că niciun rest de putere nu mi-a rămas pe care să nu-l fi întrebuițat pentru a produce ceva lor profitabil”³.

Criticile lui A. Philippide la adresa lui Hasdeu continuă în *Principii de istoria limbii* prin punctarea erorilor intervenite în stabilirea etimologiilor cuvintelor în limba română. Lingvistul bucureștean alcătuiește 11 reguli pe care ar fi trebuit să le urmărească el însuși în cercetarea etimonului unui cuvânt, însă Hasdeu „în cercetarea etimologiilor sale [...] nu ține socoteală de aceste precepte, pe care de altfel le stabilește așa la întâmplare, fără să-ș dea socoteală de principiul din care izvorăsc”⁴. Pentru a-și susține punctul de vedere, A. Philippide se folosește de exemplele oferite de eruditul bucureștean, pe care le anulează prin folosirea regulilor expuse tocmai de Hasdeu și pe care cel din urmă nu le-a respectat: „Din anteromanele *giúga* și *giúba* derivă pe romîneștile *giuž* și *job*, fără să țină socoteală de faptul acela că orice *g* roman înainte de *i* se preface în *ğ*. [...] Dar să găsim guturala neschimbată înainte de *i* la cuvinte anteromane e peste puțină. Rezultatul acestei lipse de metod este că întreaga muncă a rămas zădarnică, că toate apropiierile cele trudelnice pe care le-a făcut pentru a lega radicalele *giuga* și *giuba* cu tot felul de radicale indogermanice ne-ar proba poate numai rîdicarea la limba

¹ *Ibidem*, p. 143.

² *Ibidem*, p. 146.

³ Alexandru I. Philippide, *Principii de istoria limbii*, în precuvântarea *Cătră cetitor*.

⁴ *Ibidem*, p. 293.

primitivă a albanezului ghiuș și a bulgarului hub, și că a făcut istoria limbilor albaneze și bulgărești, iar nu a limbii românești”¹. Se remarcă revolta lui A. Philippide, surprinsă prin utilizarea locuțiunii verbale „e peste putință”, și datorată eforturilor lui Hasdeu de a ajunge prin orice căi la o concluzie dorită de el, chiar dacă metodele folosite sunt imaginația și presupunerea, nicidecum cele lingvistice, demonstrabile, pe care le ignoră. Exemplele, însoțite de un ton sarcastic, continuă prin demonstrarea unor etimologii greșite stabilite de Hasdeu: „Pe *doină* îl derivă din anteromanul *doina*, cu toate că *a* acc. nu se găsește prefăcut în *o* în asemenea împrejurări la niciun alt cuvânt, iar *o* acc. (H. ar pute spune că prefacerea în *o* a lui *a* este ceva anteroman) în elementele romane, și cu atât mai mult în cele anteromane, se prefăce întotdeauna în *oa*, când în silaba următoare este un *â*.”²; „admite prefacerea în *vězure* a tracicului *viedula*, cu toate că *d* nu se schimbă în șuerătoare decât înaintea lui *i*.”³; „despre vr. *Pestire*, întârziare, afirmă că nu e altceva decât postire (Cuv. I, 296), cu toate că pretutindeni aiurea grupul *sti* din elementele romane a dat naștere lui *ști* în rom. (cf. *cîștîg* – castigo, *creștîn* – christianus, *oștî* – hostes, *acêștî* – ecce + isti, *veșmî’nt*, *veștmî’nt* – vestimentum).”⁴ etc. Uimit de cercetările etimologice eronate, bazate pe presupuneri, indignat de ignorarea metodelor și a legilor lingvistice existente și expuse de Hasdeu însuși, ironic în fața celui care trecea drept una dintre somitățile culturale ale epocii, A. Philippide concluzionează în stilul său sarcastic specific, din care transpare dezamăgirea, poate de aceea și preferă să nu i se adreseze lingvistului pe nume, ci alege o formulă depersonalizată, „acest barbat”: „Este cu atât mai curioasă la acest barbat uitarea veșnică a unor reguli de procedare puse numai de formă, cu cât, când este vorba de etimologiile altuia, e foarte dificil. [...] În strînsă legătură cu această lipsă de metod în cercetarea etimologiilor stau două fapte importante, întâiul stabilirea de norme ad hoc, consecință a celui dintîiu, legi fonetice pripite. Norme ad hoc înțeleg eu că se stabilesc atunci, când cineva hotărăște mai denainte prototipul la care vrea să rîdice un cuvânt, și apoi caută cu orice preț analogii, de cele mai multe ori foarte puțin probabile. Ex. *criere* trebuind să vie numai decât din albanezul *krie* + *re*, H. găsește suf. *re* la *spinăre* = *spina* + *re*, pe cînd în realitate un sufix nominal *re* nu există și în *spinăre* sufixul este –*alis*, un sufix împetrit”⁵.

Problema necesității prezenței adevărului într-un discurs polemic este anulată de către Arthur Schopenhauer, care vorbește despre natura fundamental malefică a ființei umane, nevoită să recurgă la argumente *ad hominem* și despre caracterul incert, greu verificabil, al adevărului obiectiv: „Cel care poartă o discuție nu o face, de regulă, în numele adevărului, ci în numele afirmațiilor sale, procedând *pro ara et focis* și *per fas et nefas*. [...] Orice om vrea, de regulă, să-și impună propria părere, chiar dacă pe moment aceasta i se pare falsă ori măcar îndoielnică”⁶. Polemiștii schimbă în mod simetric aceleași injurii etice (superficial, mincinos, fantezist etc.) cuvintele unuia suprapunându-se perfect peste cuvintele celuiilalt. B. P. Hasdeu îi răspunde atacurilor lui A. Philippide într-un scurt articol intitulat „Philippidiotisme”⁷, tocmai fiindcă ei ocupă un „teren comun” și țintesc la același statut sau la același rol social, de om de știință, de lingvist. Totuși, acest rol nu este accesibil decât unuia dintre ei, întrucât reușita unuia în încercarea lui de calificare face ca existența celuiilalt de identitate concurentă să fie imposibilă. Locul unde se desfășoară polemica nu există decât ca loc de schimb și de împărtășire unde, pe fondul violenței controlate de pactul fondator, critica unuia presupune și atrage critica celuiilalt, ca și cum ar fi vorba pentru fiecare dintre aceste critici de o nevoie vitală, deși aceasta nu poate fi asumată ca atare de către adversari. Iată de ce polemica reprezintă o categorie de ritual aparte în cadrul căreia fiecare dintre elementele care intervin în situație face ca o formă de constrângere să apese greu asupra tuturor celorlalte elemente astfel încât ansamblul dispozitivului să fie stabilizat într-un mod autoreferențial.

Prin urmare, fie că încercăm să o eliminăm, să o ascundem în spatele unei evidențe fictive, ca și cum totul ar merge de la sine, sau, dimpotrivă, fie că o afișăm pe scenă ostentativ în scopuri strategice, polemica rămâne, cel puțin în stare latentă, în centrul oricărui demers oratoric. Iată de ce a-i neglija relevanța nu are niciodată ca efect decât să mascheze, chiar să respingă ideea esențială potrivit căreia la baza oricărui discurs polemic se află o cauză de câștigat, un adversar care trebuie scos din joc prin

¹ *Ibidem*, p. 293-294.

² *Ibidem*, p. 294.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*, p. 294-295.

⁵ Alexandru I. Philippide, *Principii de istoria limbii*, p. 295-296.

⁶ Arthur Schopenhauer, *Arta de a avea întotdeauna dreptate sau Dialectica eristică*, text stabilit, traducere din limba germană, prefață și note de Gabriel H. Decuble, Editura Art, 2012, p. 24.

⁷ Injuria funcționează, deseori, ca un stimulator al exagerării polemice, provocându-l pe celălalt să reacționeze și să respingă imaginea etică negativă pe care acesta i-o dă.

argumente care trebuie contestate și printr-un public care necesită a fi convins de superioritatea unei viziuni a lumii înscrise într-o ierarhie a valorilor și a preferințelor. Provocare, incitare la răspuns, un cuvânt critic invită la exagerare, la contraatac, la înțepătură, la căutarea argumentului infailibil care ar veni să închidă în formele sale bătălia cuvintelor, dar și raportul de forțe dintre polemiciști. Filozoful Michel Meyer opinează că schimbul de polemici constituie o negociere: „Cei care polemizează colaborează pentru a se pune de acord cum să nu fie de acord [...] și sunt implicați într-o muncă ce se caracterizează prin imposibilitatea găsirii unui consens”¹. Acest fapt se datorează vanității intelectuale.

OPERA LUI ION CREANGĂ REFLECTATĂ ÎN POVEȘTI, POVESTIRI, AMINTIRI

Liliana IONAȘCU, profesor, grad didactic II
Școala Gimnazială nr. 33, Galați, România

Abstract. *Through his fairy tales and stories, as well as by Reminders ..., Ion Creangă accredited in Romanian literature a new way of stories, conceived according to popular patterns but realized in a personal manner.*

Along with Eminescu, Caragiale, Slavici, Ion Creanga represents one of the four columns of light and beauty of classical literature, loved for his humor and intelligence. Creangă's life is a jovial blending of his spiritual wealth with the poverty of material existence as he confessed.

Ion Creangă (n. 1 martie sau 10 iunie 1837, Humulești; d. 31 decembrie 1889, Iași) a fost un scriitor român. Recunoscut datorită măiestriei basmelor, poveștilor și povestirilor sale, Ion Creangă este considerat a fi unul dintre clasicii literaturii române mai ales datorită operei sale autobiografice *Amintiri din copilărie*.

Tinerețea lui Creangă este bine cunoscută publicului larg prin prisma operei sale capitale *Amintiri din copilărie*. În 1847 începe școala de pe lângă biserica din satul natal. Fiu de țăran, este pregătit mai întâi de dascălul din sat, după care mama sa îl încredințează bunicului matern ("tatal mamei, bunicu-meu David Creangă din Pipirig"), David Creangă, care-l duce pe valea Bistriței, la Broșteni, unde continuă școala. În 1853 este înscris la Școala Domnească de la Târgu Neamț sub numele Ștefănescu Ion, unde îl are ca profesor pe părintele Isaia Teodorescu (Popa Duhu). După dorința mamei, care voia să-l facă preot, este înscris la Școala catihetică din Fălticeni ("fabrica de popi"). Aici apare sub numele de Ion Creangă, nume pe care l-a păstrat tot restul vieții. După desființarea școlii din Fălticeni, este silit să plece la Iași, absolvind cursul inferior al Seminarului teologic "Veniamin Costachi" de la Socola.

În primul volum postum sunt publicate basmele. Culese din gura poporului de către un povestitor care însuși crescuse în mijlocul lumii din sate, ele au un farmec deosebit, au expresiuni, construcții și gândiri ciudate care se vor personifica în *Ivan Turbinca*. În aceasta din urmă regăsim tema din *Toderică*, povestirea lui Costache Negruzzi. Aici Dumnezeu blagoslovește turbinca lui Ivan ca să intre într-înșă cine o vrea Ivan și fără voia lui să nu poată ieși.

A doua categorie de lucrări a lui Creangă o formează anecdotele, povestiri cu dezvoltări lungi, cu o intrigă bine condusă și cu subiecte cel mai adesea din istoria contemporană lui. În "Cinci pâini" aflăm o satiră la adresa judecătorilor și avocaților, pe care îi numește "ciorogari, porecliți și apărători"; această povestire demonstrează că, pe lângă umor, Creangă se pricepea și la matematică. În două povestiri de acest tip aflăm despre o persoană istorică interesantă. Ion Roată, unul dintre deputații țărani în divanul ad-hoc. Cea intitulată "Ion Roată și Unirea" este o glumă cu multă finețe satirică la adresa stratului conducător al țării, care nu voiește a recunoaște drepturile țăranimii.

Pe când se discutau punctele programului partidului unionist prin toate cercurile sociale din Moldova, mai mulți boieri, membri ai partidului, cheamă pe deputații țărani ca să le explice programa și în special chestiunea „Unirii”. Toți țărani pareau convinși de argumentele boierilor afară de Moș Ion Roată.

În cele din urmă unul din boieri îl invită să ridice singur o piatră mare ce se afla în grădină. Neputând s-o facă singur, Roată e ajutat de ceilalți țărani. "Acum ai înțeles", întreabă boierul. Roată răspunde: *Am înțeles așa, că până acum noi țărani am dus fiecare câte o piatră mai mare sau mai mică*

¹ Michel Meyer, *Questions de rhétorique. Langage, raison, séduction*, Hachette, Le Livre de Poche, 1993, p. 62.

pe umere, însă acum suntem chemați a purta împreună tot noi, opinca, o stâncă pe umerele noastre.

Prima parte a operei lui Creangă o formează precum am văzut, mai mult reproducerea producțiilor populare. Ne-am înșela însă dacă l-am socoti ca un culegător de folclor: trebuie să-l privim ca pe unul ce a trăit la țară, a supt oarecum sucul acestei literaturi populare și apoi a dat drum liber fanteziei sale. De aceea basmele și poveștile lui, deși înfățișează în mod admirabil spiritul poporului de la țară, pun însă în evidență însușirile lui literare proprii.

O altă față, mai puțin cunoscută, a lui Creangă este cea a poveștilor licențioase: *Povestea poveștilor*.

Povestirea - este o poveste de dimensiuni mai reduse decât ale legendei a unor întâmplări adevărate (sau prezentate ca adevărate); - povestitorul își confundă persoana cu cea a eroului; - narează un singur fapt prin prezența unui monoepisod; - debutează printr-un univers cunoscut oamenilor (cadru real): „Era odată un om sărac”, însă pe parcurs cadrul real interferează cu fabulosul, iar sfârșitul idealizat este cuprins în realitate; - eorul este un om obișnuit care aspiră spre ideal; - este apropiată de nuvelă ca întindere; - prezentarea a unui erou care îndeplinește faptele narate din unghiul naratorului

Basmul - este o poveste de dimensiuni ample a unor întâmplări neadevărate – denunțate ca atare prin sistemul formulelor de deschidere și de închidere a narațiunii; - povestitorul nu-și confundă persoana cu cea a eroului; - existența a unei succesiuni coerente de idei în prezentarea acțiunii; - personaje numeroase, tipizate sub alt nume: - eroul ideal – model al condiției umane (Mezinul, tânărul, ș.a.); - personaje importante; - personaje secundare; - personaje episodice.

Eminescu descoperă geniul lui **Creanga**, îl introduce la Junimea și-l stimulează să-și scrie și să-și publice opera. Într-un timp, relativ scurt, între anii 1881 – 1882, povestile, povestirile, inclusiv primele trei părți din *„Amintiri din copilărie”* vad lumina tiparului.

Amintiri din copilărie a fost publicat în revista *Convorbiri literare*, după moartea scriitorului. Lucrare zugrăvește lumea copilului din satul moldovenesc de acum un veac, vârsta inocenței, dar și procesul complex al formării umane.

Amintirile din copilărie reprezintă partea cea mai personală a operei lui Creangă. Acestea i-au stabilit reputația de mare prozator. Într-adevăr, alcătuirea meșteșugită a frazei, în care se vede totuși tonul popular, - scoaterea la iveală a multor provincialisme cu o putere de expresie deosebită, vivacitatea narațiunii și sinceritatea cu care povestește cele mai intime detalii ale vieții lui de copil, toate acestea fac din opera lui Creangă una din cele mai însemnate opere ale literaturii române.¹

Amintiri din copilărie” explică acum, la peste o sută de ani de la apariție, uimitoarea perenitate a operei lui Ion Creangă; mai mult chiar, confirmă neconținutul ei urcuș către zenitul marilor valori ale spiritualității românești. Poate tocmai de aceea, profunzimea nebănuită a „Amintirilor din copilărie” ne obligă la câteva considerații menite să sublinieze semnificațiile cele mai durabile ale acestei opere literare, polaritățile ei esențiale: raportul dintre real și imaginar sau cum se construiește spațiul imaginar al operei; corelația dintre real și mitic, iar, în cadrul acesteia, raportul dintre mitic și fabulos, uneori chiar de fantastic. „Amintiri din copilărie” înfățișează lumea Humuleștiior cu oamenii ei ce devin entități constituite odată pentru totdeauna. „Amintiri din copilărie” este romanul vârstei de aur, „copilăria universală”, proiectată într-un univers care este matricea unui popor, cel român. Nică este centrul acestui univers și demersul narativ comentează un personaj care se inițiază în legile vieții. Ca și Harap-Alb, ca și alte personaje din poveștile lui Creangă, Nică pleacă de acasă în căutarea unui rost.

„Amintiri din copilărie”, opera de maturitate a lui Creangă, scrisă după ce autorul încheiaseră ciclul poveștilor, nu este o scriere subiectivă ci, cum observase Titu Maiorescu, o scriere memorialistică cu caracter de bildungsroman: „primul roman al copilăriei țărănești” din istoria literaturii române. Ca și celelalte scrieri, „Amintiri din copilărie” apare, mai întâi, în revista „Convorbiri literare”: primele două părți în anul 1881, în numerele din ianuarie și aprilie, reproduse apoi de Eminescu și în revista „Timpul”; partea a treia în 1882, în numărul din martie; iar partea a patra a fost citită în cercul condus de N. Beldiceanu, tot la Iași (1888) și a fost publicată postum, împreună cu întregul operei, în volumul al doilea al primei ediții „Scrierile lui Ion Creangă” (Iași, 1892). Spre deosebire de încercările memorialistice ale scriitorilor pașoptiști, care nu au neglijat deloc genul (C. Negruzzi – „Cum am învățat românește”, Alecu Russo – „Amintiri”, V. Alecsandri – „Vasile Porojan”, Ion Ghica – „Scrisori către V. Alecsandri”), „Amintiri din copilărie” nu mai are un caracter fragmentar și predomină ficțiunea în raport cu aspectul documentar. Nică este, în primul rând, un personaj, iar ceilalți eroi nu sunt scoși nici o clipă din timpul

¹ VI. STREINU, Ion Creangă, în „Clasicii noștri”, Ed. Tineretului, 1969

lor, care este timpul epic și nu timpul istoric.¹ Despre toți aceștia autorul nu furnizează informații complete, nu aflăm bunăoară ce au devenit ei în continuare (cum face Alecsandri cu „Vasile Porojan”, spre exemplu).

Cartea este un „roman” al vârstei inocente și al formării, al modelării umane. Proiectată în spațiul unui sat moldovenesc de munte de la mijlocul secolului trecut, copilăria nu reflectă numai dominantele vârstei, ci și specificul mediului ambiant. De aceea, „Amintiri din copilărie” este și o evocare a satului tradițional, un tablou fidel al unei lumi trăind în spiritul obiceiurilor fixate printr-o existență multimilenară.² De fapt, copilăria este, în integralitatea ei, și mai ales cum o prezintă Creangă, în aură mitică, un joc nesfârșit, textul însuși dobândind un evident caracter ludic, pe care nici interpretarea critică nu ar trebui să-l părăsească.

Despre autorul care a scris primul roman al copilăriei, din literatura română, „*Amintiri dincopilărie*”, George Calinescu vorbea ca despre „*intaiul mare scriitor roman, iesit din sanul poporului, sciind despre popor in sa ridicandu-se la mijlocul marii arte*”.

Alături de Eminescu, Caragiale, Slavici, **Ion Creanga** reprezintă una din cele patru coloane de lumina și frumusețe ale literaturii clasice, iubit pentru umorul și inteligența lui. Viața lui **Creangă** reprezintă o jovială îmbinare a bogăției sale spirituale cu sărăcia existenței materiale după cum singur marturisea – „*precum am fost eu sărac ieri și alaltăieri și săptămâna trecută și în an și în toată viața, apoi nu am fost de când sunt*”

Acest învățator priceput, autor de manuale pentru elevi, acest povestitor neîntrecut a adus o mare contribuție la dezvoltarea literaturii românești cu poveștile sale, inspirate din popor (*Povestea porcului*”, *Povestea lui Harap Alb*”, *Ivan Turbinca*”, *Soacra cu trei nurori*”) și cu relatările din *Amintiri din copilărie*” din vremea când era „*o bucată de humă însufletită*”, *fericit și așa cred că au fost toți copiii de când îi lumea și pământul, măcar să zică cine ce-ar zice*”, *la casa părinților*”- o copilărie obișnuită a copilului universal, cu bucurii și necazuri, petrecută în mijlocul unor oameni gospodari și harnici, dar plini de voie bună, într-un sat patriarhal cu tradițiile și obiceiurile sale.

Prin basmele și povestirile sale, ca și prin Amintiri..., Ion Creangă a acreditat în literatura română un nou mod de-a povesti, conceput după tipare populare, dar realizat într-o manieră personală. Scriitorul din Humulești nu imită pe nimeni. El creează structuri narative și de limbaj atât de originale, încât nu poate avea imitatori. Alături de M. Eminescu, I.L. Caragiale, Ion Creangă face parte din acea triadă de aur a culturii române care a intrat în circuit universal. În operele acestor scriitori atât de diferiți întâlnim o fuziune foarte elocventă și convingătoare între spiritul local și spiritul universal. Fertilizat de miracolul geniului, povestitorul din mahalaua Țicăului a scris o operă deschisă spre toate meridianele globului.

Ion Creangă (1839-1889) este considerat cel mai mare povestitor al românilor. El creează opera extrem de unitară sub raportul conținutului, o opera care este alcătuită din povești: Punguța cu doi bani, Povestea porcului, Ivan Turbinca, Harap-Alb; povestiri: Inul și canepa, Cinci pâini; nuvela: Mos Nichifor Cotcariul și romanul Amintiri din copilărie. Paginile scrise de Creangă constituie adevărate modele de folosire a limbii vii a poporului, care este ridicat pe culmi artistice fără să- i se modifice caracterul autentic popular.

Privind în ansamblu se poate concluziona că Ion Creangă a fost – alături de alți scriitori români clasici, moderni sau contemporani – unul dintre preferații editurilor românești și străine. Operele lui au fost editate periodic, sub diverse forme, indiferent de factorii sociali, economici, culturali sau de altă natură. Interesant este că Ion Creangă a fost editat în volum postum, o parte din operă publicându-i-se antum în reviste literare celebre și în manualele școlare editate sub îngrijirea sa. Textele publicate în reviste pot fi considerate componente ale unei ediții Creangă preoriginală. Abordarea operei lui Creangă din diverse puncte de vedere a influențat tipul de ediții produse și difuzate cititorilor (dintre tipurile de 184 ediții Creangă se menționează: ediții de popularizare, ediții bibliofile, ediții școlare, ediții critice, ediții actualizate, ediții adăugite, ediții cu texte paralele, ediții academice, ediție diplomatică, ediție limitată, ediție omagială, ediție poliglotă, ediții prescurtate). De asemenea se menționează că unele ediții Creangă includ în opera scriitorului doar textele literare, însă există și numeroase ediții care au inclus și textele neliterare (articole, corespondență). La apariția edițiilor și-au adus contribuția importanți oameni de cultură și de litere (prefațatori, editori științifici, ilustratori, traducători etc).

¹ I. IORDAN, *Stilistica limbii române*, Ed. Științifică, 1975

² G. CĂLINESCU, *Ion Creangă*, E.P.L., 1964

FLORILE DE GRĂDINĂ ÎN LIRICA ANTUMĂ EMINESCIANĂ

Loredana-Aurelia ALEXANDRESCU, profesor de limba și literatura română
grad didactic I
Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Iași

Abstract. *Our objective is to illustrate the images that the garden flowers develop in Eminescu's work, published during his life. The floral elements taken from the folk literature (peony, lily, rose) have acquired in the poem of Mihai Eminescu symbolic values of high metaphorical density. In Eminescu's work, with a single occurrence, the poetic sign of the peony enters into the structure of a comparison, as an element of association, representing mainly a visual image that suggests through its color intensity the youth, health, terrestrial vigor of Cătălin: "With cheeks as two peonies" - „Cu obrăjei ca doi bujori” (Luceafărul. In the poem O călărire în zori - A journey at dawn, the poetic sign of the lily represents a metaphorical construction, which expresses the fragility and purity on a white background, features attributed to the loved beauty: „Și Chloris din roze își pune la salbe/ Pe fruntea-i de crin” - "And Chloris, from roses, puts on her hair / On her lily forehead". With one occurrence, the poetic sign of the daffodil develops the personification: „Spreads the breath of the white daffodils/The divine balm - „Răspânde suflarea narciselor albe/ Balsamu-i divin (O călărire în zori, O. I, 3). In his creation during his maturity, Mihai Eminescu distanced himself from the influence of the writers of the times, preferring the lexeme of the rose. The physical appearance of the beloved being or of other "characters" is suggested by other terms - proud as a rose, the rose presents the suggestion of an intense emotional experience.*

O serie de caracteristici ale florilor¹, printre care frumusețea, gingășia, efemeritatea frumuseții, vulnerabilitatea lor față de cei care vor să le smulgă, au făcut din flori, în multe culturi, simbolul fecioarelor pentru tinerii îndrăgostiți. Dovada cea mai clară este dată de numele pe care îl poartă unele persoane: Daisy, Iris, Lily, Rose și Violet rămân uzuale astăzi în engleză; Susan vine din ebraicul *Shoshannah*, însemnând „crin”; mai puțin obișnuite sunt Flora (latinescul pentru „floare”) și Anthea (grecescul pentru „înflorit”). Iar Narcissus vine din miturile grecești.

În cele ce urmează, voi prezenta imaginile pe care le dezvoltă bujorul, crinul, narcisa și trandafirul în poezia eminesciană.

1. Bujorul. *Bujorul* (provine din limba bulgară) simbolizează roșeața naturală a obrazilor”, flori roșii, roze sau albe, provine din extremul Orient. Este o floare efemeră, petalele sale nu durează mult. În China, *bujorul* este un simbol al bogăției și onoarei în virtutea înfățișării pe care o are floarea și a culorii sale roșii. În urma unei deformări explicabile, care pornește de la *expresia a se îmbujora*, această floare a fost transformată în mod abuziv, într-un simbol al rușinii².

Prezent în poezia de dragoste din literatura populară:

„Frunză verde de bujor,

Am avut un puișor.

Puiu Puiu Puiu Puiu Puiu Puiu

Vin în cușcă să te puiu”³.

„Lelițo, leliță fa,

Să ne prindem soțiori

Să-nflorim ca doi bujori.

Hai în horă de-i giuca

Că eu sufletu ți-oi da

Tu ești mândră la privit

Eu voinic, bun de iubit”⁴, în poezia antumă eminesciană, cu o singură ocurență, semnul poetic

¹ Pentru exemplificări, s-au avut în vedere lirica antumă eminesciană, precum și variantele poemelor înregistrate de ediția îngrijită de Perpessicius, *Opere*, București, vol. I, 1939, vol. II, 1943, vol. III, 1944, iar interpretările s-au întemeiat pe exegeza eminesciană, românească (I. Negoitescu, E. Papu, T. Vianu) sau străină (Alain Guillerrou, Rosa del Conte).

² Jean Chevalier și Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, culori, figuri, numere*, trad. de Micaela Slăvescu, Laurențu Zoicaș (coord.), Polirom, Iași, 2009, p. 164.

³ *Poezii populare ale românilor adunate și întocmite de Vasile Alecsandri*, București, Tipografia lucrătorilor asociați 12 pasagiu roman. 12, M DCCC LXVI.

⁴ *Ibidem*, p. 258.

bujor intră în structura unei comparații, ca element de asociere, reprezentând o imagine preponderent vizuală, care sugerează, prin intensitatea sa cromatică, tinerețea, sănătatea, vigoarea terestră a lui Cătălin¹:

„Cu obrăjei ca doi bujori

De rumeni, bată-i vina,

Se furișează pânditor

Privind la Cătălina” (*Lucașfărul*, O. I, 173), în opoziție cu transparența statuar - mortuară a nemuritorului Hyperion²:

„Iar umbra feței străvezii

E albă ca de ceară-

Un mort frumos cu ochii vii

Ce scânteie-n afară” (*Lucașfărul*, O. I, 170).

Prin intensitatea sa cromatică, *bujorul* marchează ipostaza dionisiacă, apartenența la teluric a lui Cătălin, marcată de bucuria de a trăi și, implicit, nevoia de fericire imediată specifică omului comun. Acest portret apare în antiteză cu descrierea Lucașfărului, care reprezintă ipostaza apolinică a detașării superioare, reci, sugestia cromaticului fiind *albă ca de ceară*. Această ipostază apare și în alte poezii, cum ar fi: *Floare albastră*:

„Și de-a soarelui căldură

Voi fi roșie ca mărul,

Mi-oi desface de-aur părul

Să-ți astup cu dânsul gura” (O. I 54)

sau în *Călin (file din poveste)*:

„Fața-i roșie ca mărul, de noroc i-s umezi ochii”;

„Dar de seci întreg izvorul, atunci cum o să te văd?

Prin ei curge rumenirea, mândră ca de trandafiri

Și zăpada viorie din obrajii tăi subțiri” (O. I, 83), unde, prin sugestia cromatică, se ilustrează dorința de fericire a omului comun.

Plasticitatea în ordin terestru a Cătălinei - „mândră-n toate cele”, „mândră, arz-o focul!” - cea de plan secund a lui Cătălin, „cu obrăjei ca doi bujori”, contrastează cu Dumnezeu pură - Idee, voce a eternității în timp și spațiu veghind în vârful unei imaginare piramide³. Din perspectiva lexicului, se observă un limbaj, familiar, colocvial, plin de expresii populare și diminutive.

2. Crinul. În literatura latină, Horațiu afirmă că această floare semnifică scurttimea vieții sau a frumuseții⁴. De asemenea, *crinul* este sinonimul albului, și, prin urmare, al purității, inocenței și fecioriei.

Crinul este cântat în poezia de dragoste populară unde apare și comparația introdusă prin *ca*, asocierile aducând adesea un context inedit și surprinzător:

„Mă judec și mă frământ

Ca frunza galbenă-n vânt”;

„Frunză verde salbă moale,

Apucai pe drum la vale

Și-așunsei pe Lena-n cale.

Eu călare, ea pe gios

Cu gherdan de flori frumos

Și cercei lungi de măgele

Să tragă ochii la ele.

Calea mândrei aținuui

O florică de-i cerui

Cerui florea sâmului

Ea-mi dă floarea Crinului.

Cerui floarea din guriță

Ea-mi dă floarea garofiță⁵.

¹ Tudor Vianu, *Dicționarul limbii poetice a lui Eminescu*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1968, p. 74.

² Dumitru Irimia, *Limbajul poetic eminescian*, Editura „Junimea”, Iași, 1979. 387.

³ Constantin Ciopraga, *Poezia lui Eminescu. Arhetipuri și metafore fundamentale*, Editura Junimea, Iași, 1990, p. 153.

⁴ Michael Ferber, *Dicționar de simboluri literare*, Traducere din engleză de Florin Sicoie, Editura Cartier, București, 2001, p. 72.

⁵ *Poezii populare ale românilor...*, op. cit., p. 236.

Preluat din literatura populară, Mihai Eminescu folosește lexemul *crin* în poezia erotică. Spre exemplu, în poemul *O călărire în zori*, semnul poetic *de crin* reprezintă o construcție metaforică, prin care se sugerează fragilitatea și puritatea pe fondul albului, atribute circumscrise frumuseții iubitei:

„Și Chloris din roze își pune la salbe
Pe fruntea-i *de crin*”
Vergina îl strânge pe-amantu-i mai tare
La *sânu-i de crin*

Și fața-și ascunde l-a lui sărutare
În păr ebenin” (*O călărire în zori*, O. I, 3), imaginea crinului rămânând, datorită caracterului ei ornant, închisă în limbajul primelor creații¹. În acest context, se cuvine să amintim că în poezia manierist-clasicizantă de la sfârșitul romantismului, Chloris este reprezentată ca zeița florilor, soția lui Zefir².

În sintagmă cu un epitet aparent ornant (*crinii albi*), în realitate metaforic, sugerează albeața, frăgezimea și puritatea ființei dragi:

„Ți-aș spăla c-o sărutare,
Murmurare,
Crinii albi ai sânelui!” (*O călărire în zori*, O. I, 5).

Prezent în structura unei *comparații*, lexemul *crin* sensibilizează plastic aspectul fizic, frumusețea feminină, cel mai adesea, reprezentând sensul predominant al dezvoltărilor imagistice pe baza termenilor, cu mai mare frecvență în poezia primei perioade de creație:

„De-aș avea o florică
Gingașă și tinerică,
Ca și floarea crinului!” (*De aș avea...*, O. I, 2).

Semnificația *denotativă* a termenului *crin* se actualizează în contextul:

„Ca visul e cântarea ce-o-ntoană Eol dulce
Când fluturi vin în roiuri *prin crini* ca să se culce
Să doarmă somn de aur pe sân de-argint de flori-
Sublim însă e cântul când țipă și ea-n goană
Talazurile negre ce turburi se răstoarnă

Certându-se-ntre dânșii, se scutură și mor” (o variantă, *La Heliade*, O. I., 258), unde termenul participă la crearea unui decor magnific, caracteristic marilor feerii eminesciene.

3. Narcisa. În mitologia greco-romană, Narcis este unul dintre cele mai cunoscute personaje. Fiind un tânăr foarte frumos, fiul unui zeu și al unei nimfe, pe care zeul-râu o sedusese. Prefera vânătoarea în locul relațiilor erotice. De aceea o refuză pe nimfa Eco, îndrăgostită de el. Zeița Nemesis îl pedepsește pe Narcis, făcându-l să se îndrăgostească de propriul chip, pe care îl vedea în apa unui râu. Narcis moare din cauza iubirii pentru chipul său (după alte dicționare, Narcis se îneacă în râu/fântână în timp ce-și privea chipul, încercând să îmbrățișeze chipul tânărului pe care-l văzuse în fundul fântânii și, care nu era decât al său, a căzut în fântână). A fost metamorfozat în floarea care-i poartă numele³.

Pe tot cuprinsul Europei și Americii de Nord, *narcisa* este printre primele flori ale anului, apărând adesea, când zăpada rămâne încă pe pământ și dispărând înainte să vină alte semne ale primăverii timpurii⁴.

Narcisa este o floare atât de frumoasă și de gingașă încât a devenit simbolul iubirii exagerate de sine. De unde și narcisism, admirație și dragoste exagerată față de propria persoană fizică, care constituie adesea o stare patologică. Așadar, Narcis este un om încântat, îndrăgostit de propriul aspect fizic. Este un tânăr deosebit de frumos. Ne putem întreba oare Eminescu, fiind conștient de aspectul său fizic-era un bărbat foarte frumos, n-ar fi fost înclinat spre narcisism? Sau, suferind și el de o metamorfoză, ar fi putut accede la frumoasa Chloris?

„Și *Narcis* văzându-și fața, în oglinda sa izvorul,
Singur fuse îndrăgitorul, singur fu îndrăgitorul” (*Călin -file din poveste*, O. I, 79).

În poemul *Călin -file din poveste*, Eminescu o înfățișează pe fata de împărat cum se privește în oglindă, astfel Mitul Zburătorului face apropierea de narcisism, fata însăși îndrăgostită de chipul ei

¹ Dumitru Irimia, *Limbajul...*, op. cit., p. 386.

² Viorica S. Constantinescu, *Dicționar de cultură poetică. Eminescu*, Prefață de prof. univ. dr. Codrin Liviu Cuțitaru, Editura Universitas XXI, Iași, 2010, p. 50.

³ Viorica S. Constantinescu, op. cit., p. 153.

⁴ Michael Feber, op. cit., p. 169.

fermecător.

Sinonimul său este cuvântul de origine turcă *zarnacadea* al cărei nume nu concordă cu aspectul acestei gingașe flori. S-ar putea spune că poetul, în mod deliberat sau nu, a avut predilecția pentru un lexic de origine latină, înlăturând sinonimele provenite din alte limbi, în special din cele slave.

Cu o singură ocurență, semnul poetic *narcisă* dezvoltă *personificarea*:

„Răspânde suflarea *narciselor albe*

Balsamu-i divin,

Și Chloris din roze își pune la salbe

Pe fruntea-i de crin” (*O călărire în zori*, O. I, 3)

Versul „Răspânde suflarea *narciselor albe*” reprezintă un spațiu de exuberanță cromatică și miresme ce sugerează detalii de ordinul vegetalului¹. Fiind o particularitate ce se subordonează principiului condensării semantice dar și constituirii unităților ritmice, forma verbului fără sufix *răspânde* se armonizează mai bine în construcții sintactice cu un subiect imediat succesiv². În poeziile tinereții, personificarea naturii se face prin intermediul simbolurilor mitologice. În loc de a anima direct natura, prin epitetul personificator, poetul o populează cu *genii, silfi, ondine, Eol, Eros, Chloris* etc.

4. Trandafir/ roze. Aproape orice floare poate reprezenta o fată, dar *trandafirul* a simbolizat-o întotdeauna pe cea mai frumoasă, cea mai iubită. În multe limbi, *Roza*, un nume de botez popular, este, adesea, în mod deosebit, tânăra, vulnerabila și fecioara. *Trandafirii roșii* se deosebesc de cei albi pentru că roșu simbolizează milă și dragoste creștinească, iar albul fecioare. *Trandafirul* este renumit și pentru parfumul lui care persistă și după ce floarea a înflorit și s-a ofilit; poate că acest lucru stă în spatele folosirii lui ca simbol al martirajului.

De altfel, *trandafirul* este adesea asociat cu crinul pentru a exprima amândouă un contrast în calitatea acestora de culori și pentru a simboliza două virtuți complementare dragostea și puritatea; ambele flori, bineînțeles, sunt simboluri ale Fecioarei Maria³.

Sub influența scriitorilor vremii, Mihai Eminescu folosește la începutul creației literare sinonimul neologic *roză*, apoi se dispensează, preferând lexemul *trandafir*. Termenul *roză* conferă stilului un caracter mai solemn, mai abstract și estetic, folosit în sens denotativ în versurile:

Răspânde suflarea narciselor albe

Balsamu-i divin,

Și Chloris⁴ din roze își pune la salbe

Pe fruntea-i de crin” (*O călărire în zori*, O. I, 3). În acest context poetic, lexemul *roze*, element în împodobirea femeilor, completează frumusețea și gingașia acestora. Chloris, substantiv propriu ce denumește „personajul” din mitologia elină, are un caracter mai mult exterior dezvoltării ideii poetice⁵.

În alte versuri, lexemul *roză* dezvoltă sugestia unei intense stări emoționale, reprezentând un simbol al iubirii pasionale⁶:

„Dintre flori copila râde și se-nclină peste gratii-

Ca un chip ușor de înger e-arătarea adoratei-

Din balcon i-aruncă-o roză și cu mâinile la gură,

Pare că îl dojenește când șoptește cu căldură” (*Scrisoarea IV*, O. I, 154).

În versurile ce urmează, influențat de literatura persană, Eminescu cântă o floare rară în versurile sale:

„Singur numai cavalerul suspinând privea balconul

Ce'nărcat era de frunze, de îi spânzur' prin ostrețe,

Roze roșie de Șiras și liane'n fel de fețe” (*Scrisoarea IV*, O. I, 152).

În creația de maturitate, Mihai Eminescu se distanțează de influența scriitorilor vremii, preferând lexemul *trandafir*. Aspectul fizic al ființei iubite sau al altor „personaje” este sugerat prin alți termeni - *mândră ca de trandafiri* - cuprinși, în structuri ale *comparației*, formând imagini vizuale, care depășesc sensul univoc

¹ Constantin Ciopraga, *op. cit.*, p. 66.

² Dumitru Irimia, *Limbajul...*, *op. cit.*, p. 256

³ Michael Ferber, *op. cit.*, pp. 282-288.

⁴ În poezia manierist-clasicizantă de la sfârșitul romantismului, *Chloris* este reprezentată ca zeița florilor, soția lui Zefir. Cf. Viorica S. Constantinescu, *op. cit.*, p. 50.

⁵ Dumitru Irimia, *Limbajul...*, *op. cit.*, p. 60.

⁶ Vistian Goia, *Poezia florilor. Eseuri*, Editura Napoca Star, Cluj, 2006, p. 33.

al sensibilizării plastic ornante. Astfel, *trandafirul* prezintă sugestia unei intense trăiri emoționale:

„Dar de seci întreg izvorul, atunci cum o să te văd?

Prin ei curge rumenirea, *mândră ca de trandafiri*

Și zăpada viorie din obrăjii tăi subțiri” (*Călin-file din poveste*, O. I, 83)

Eroul liric se extaziază în fața coloritului și proșpețimii trandafirului:

„De a vârștii ei căldură fragii sânelui se coc,

A ei gură descleștată de-a suflării sale foc,

Ea zâmbind își mișcă dulce a ei buze mici, subțiri;

Iar pe patu-i și la capu-i *presurați-s trandafiri*” (*Călin-file din poveste*, O. I, 77), termenul *trandafiri* este folosit în sens denotativ, împrăștiind în jurul lor o mireasmă îmbătătoare, creând stări de beatitudine.

În *Crăiasa din povești*, sfielnică, cu voluptăți de magician, inițiată în practici benefice, tână recurge la rituri ezoterice- de a arunca trandafiri -pentru ca ursitul să i se arate în oglinda apei¹:

„Dându-și trestia-ntr-o parte,

Stă copila lin plecată,

Trandafiri aruncă roșii

Peste unda fermecată.

Ca să iasă chipu-n față,

Trandafiri aruncă tineri,

Căci vrăjiți sunt trandafirii

De-un cuvânt al sfintei Vineri” (*Crăiasa din povești*, O. I, 72), elementul popular fiind prezent de această dată pentru a ilustra „legarea definitivă”² a creației sale de spiritualitatea poporului nostru. Vraja care apasă peste natură în poezia lui Eminescu se înfățișează în forme pur magice, la al căror exercițiu natura răspunde ca la un apel de taină, pe care ea îl înțelege³. Chiar atunci când practica magiei are o semnificație erotică, vraja se păstrează integră. În ceea ce privește topica, prin situarea în prim plan a participiului, sensul gramatical al construcției este dominat de sensul lexical al verbului⁴: „Căci vrăjiți sunt trandafirii”. Versul *Trandafiri aruncă roșii*, ce impune o perspectivă contemplativă, scoate în relief o componentă a peisajului în primul plan și apoi „cauza” ei, originea. În această creație de structură populară, pe lângă rolul de element în organizarea arhitectonic-simetrică a expresiei, repetiția dezvoltă ideea poetică sub forma paralelismului sintactic: „*Trandafiri aruncă roșii/ Peste unda fermecată./ Ca să iasă chipu-n față./ Trandafiri aruncă tineri*”.

Amorului romantic, cu ochii săi triști și adânci, cu înfățișarea lui de înger căzut, îi va apărea ei scăldat în farmecul melancolic al nenorocului, „zburătorul cu negre plete” identificându-se cu poetul: un *absent*, străin și el pe pământul pe care a căzut, până în clipa în care, *cuprins de iubire*, regăsește contactul pierdut cu Ființa⁵.

Așadar, Eminescu, în poeziile antume, „cântă” diferite flori, care dezvoltă predominante imagini: sensibilizarea plastică a aspectului fizic, puritatea, gingașia tinereții, iubirea sau atașamentul față de ființa iubită, dar și efemeritatea.

CULTURA ÎNTRE EU ȘI CELĂLALT. MIRCEA ELIADE ȘI ADRIAN MARINO DESPRE ÎMBRĂȚIȘAREA VALORILOR EUROPENE

Mihaela Diana LUPȘAN, doctorandă
Universitatea „1 Decembrie 1918” Alba Iulia

Abstract. *The aim of this article is to present some aspects regarding Mircea Eliade's and Adrian Marino's points of view about embracing the European cultural values. It is a well-known fact that during*

¹ Constantin Ciopraga, *op. cit.*, p. 36.

² Dumitru Irimia, *Limbajul...*, *op. cit.*, p. 63.

³ I. Negoitescu, *op. cit.*, p. 126.

⁴ Dumitru Irimia, *Limbajul...*, *op. cit.*, p. 197.

⁵ Rosa Del Conte, *Eminescu sau despre Absolut*, Ediție îngrijită, traducere și prefață de Marian Papahagi, cuvânt înainte de Zoe Dumitrescu- Bușulenga, postfață de Mircea Eliade, cu un cuvânt pentru ediția românească de Rosa Del Conte, Editura Dacia, Cluj, 199, p. 212.

the communist regime, freedom of expression and many other freedoms were denied, in order to destroy Romania's cultural identity. However, Romanian culture continued to be connected to european values through the cultural manifestations – forms of anti-communist resistance –, aimed at defining national identity.

This struggle for culture, made people to explore more and they realised that even if they share a lot of similarities, they are extremely different, too: it is about differences between civilizations, social, economic and religious background, status or many other issues. The only way to handle all these is to combine the wisdom of a civilized population that respects the otherness with a proper education based on exploring heritage and identity.

În România comunistă intelectualii s-au grupat în două tabere: pe de-o parte, cei izgoniți pentru că nu se pliau pe cerințele sistemului și nu dovedeau obediență, iar pe de altă parte, cei care se dedicau partidului și, folosindu-se de toate pârghiile, sistau dezvoltarea firească a culturii, dându-i un curs alt curs – deși părea că militează pentru definirea identității naționale cu ajutorul culturii, în realitate limitau accesul oamenilor la adevărata cultură, iar cultura pe care o promovau presupunea manipularea ființei. Mircea Eliade s-a aflat în prima categorie de intelectuali și a dus o luptă acerbă în vederea propagării adevăratelor valori culturale și spirituale românești peste hotare, dar și în vederea reactivării structurii ontologice definitorii poporului nostru, la acea vreme, subjugat. Aflându-se în exil din 16 noiembrie 1945, gânditorul român stabilește un raport de „parteneriat”, la început, între cultura și civilizația română și cea franceză, pledând pentru adoptarea valorilor culturale ale țării-gazdă. În perioada exilului, Mircea Eliade a fost liderul neoficial care a propagat informații cu privire la realitățile din țară și a susținut cultura românească cu o deosebită febrilitate, militând pentru o cultură liberă a României. Din păcate, „Mircea Eliade nu a avut șansa să vadă țara eliberată de «teroarea istoriei»”¹ cu toate că deborda de „un viu optimism în privința istoriei naționale: «Eu cred» - spunea Eliade în 1971 - «în viitorul culturii românești mai mult decât în viitorul culturii europene». Iar dacă îi asociem acestei credințe adevărul gândirii lui Eminescu: «Cultura este puterea popoarelor» atunci optimismul, în perspectiva dezvoltării noastre viitoare, are desigur un temei real și este o sursă vie a creativității.”² Procesul de dezvoltarea al culturii autohtone va influența viitorul culturii românești, dar va contribui semnificativ și la valorificarea culturii europene. Cultura românească este parte integrantă din cultura europeană și se află într-un raport de inter-dependență.

Scriitorii aflați în exil în perioada comunistă vor face eforturi de integrare a valorilor naționale în țara-gazdă, realizând un dialog intercultural benefic culturii neamului, cu atât mai mult cu cât, în țară nu ar fi fost posibilă expunerea anumitor puncte de vedere în cadrul conferințelor ori al operelor publicate, din cauza cenzurii. Pe lângă aspectele pozitive ale exilului, trebuie să trecem în revistă și aspectele negative, precizând că acomodarea în țara de adopție, precum și acomodarea cu ideea de rupere de centru, provoacă o serie de mutații ontologice: „Mi se părea, de mult, că m-am rătăcit prin labirint, și cu cât trecea timpul, cu atât mă convingeam că e vorba de încă o încercare inițiativă, așa cum fuseseră multe crize din ultimii ani. Deznădejdiile, depresiunile și suferințele de tot felul își aveau un sens: trebuia să le înțeleg ca o seamă de torturi inițiatice pregătind moartea simbolică și reînvierea spiritului către care mă îndreptam. (...) Mă aflu într-o fază obscură, de tranziție.”³ Însă, acest „labirint” se va transforma într-o „rețea”, cum o numește Eva Behring, deoarece marea parte a scriitorilor sortiți exilului își vor uni forțele pentru continuarea activităților editoriale și de revuistică, precum și pentru înființarea de societăți, centre de cercetare și asociații, sau promovarea unor congrese⁴ și conferințe în vederea nuanțării identității culturale românești în contextul european.

Ne-am îndreptat atenția și asupra acestei etape a exilului marelui nostru savant, deoarece el a fost nucleul care a generat reacții pe plan internațional cu privire la statutul istoric și cultural românesc. După ce a fost privit ca „șef al tinerei generații”, Eliade nu și-a dezamăgit nici colegii din această grupare, nici

¹ Gh. Bulgăr, *Mircea Eliade în actualitate - erudiție și artă; corespondență*, Editura Gutinul, Baia Mare, 1991, p. 46.

² Ibidem, p. 47.

³ Mircea Eliade, *Memorii, II*, ediție și cuvânt înainte de Mircea Handoca, Editura Humanitas, București, 1991, p. 73.

⁴ „Exilul românesc este format mai ales din intelectuali. La noi, mai ales intelectuali au fost persecutați, au fost îngrădiți în țelurile lor și atunci exilul românesc numără mai mulți intelectuali. Ori acești intelectuali au punctat întreg globul, ei se găsesc peste tot și, mai mult decât atâta, sunt în legătură. Aici, în Occident, s-au făcut mereu congrese, reuniuni, întruniri, sunt publicații românești, este Institutul din Freiburg, de pildă, care și-a propus să cumuleze o serie întreagă din aceste publicații.” - Pavel Chihaia, *Scrieri din țară și din exil*, vol. III, *Cultura română și cultura europeană*, Editura Paideia, București, 2007, p. 209.

publicul, căci a știut să propage adevăratele valori autohtone, atât în țară, cât și în afara ei. În mâinile sale, creația pare o ființă vie ce are forța de a lupta pentru dreptul ei la existență, la universalitate, militând totodată pentru valoarea demnității umane. Creația din exil este puntea de legătură dintre Eu și Celălalt, Eliade reușind să iasă din subiectivitatea de tipul *Cogito, ergo sum* care pendulează între primatul gândirii și înscrierea ființei pe linia prezentului.

Se remarcă faptul că afirmațiile lui Mircea Eliade începând cu anul 1980 stau sub semnul nevoii de acceptare a alterității, cu scopul de a trasa un demers evolutiv al conștiinței occidentale către nivele superioare. În acest sens, se observă că postulatele unui dialog interreligios înlesnesc conturarea și stimularea identității naționale. Acest discurs religios, precum și noul tip de umanism, subliniază importanța alterității creatoare, vizavi de înțelegerea propriului itinerariu existențial al insului, realizată cu ajutorul Celuilalt. Eliade nu propune doar un dialog interreligios, fiind – pe lângă istoric al religiilor – un om de cultură, ale cărui cercetări țin de apanajul artei, antropologiei, filosofiei, psihologiei, sociologiei și metafizicii. Așadar, savantul propune, totodată, și un dialog inter-civilizațional, a cărui chintesență ultimă este întâlnirea cu Celălalt.

Bineînțeles că acest proces tinde spre formarea unei civilizații unitare, aptă să cunoască și să tolereze diferitele mentalități și atitudini spirituale, precum și îmbrățișarea diferențelor de ordin lingvistic sau cultural. De asemenea, și teoreticianul Adrian Marino consideră că îmbrățișarea valorilor europene este benefică și stimulează spiritul critic. La puțin timp după lansarea premiilor lui Eliade cu privire la îmbrățișarea valorilor europene, în jurul anilor '90 ai secolului trecut, Adrian Marino își îndreaptă atenția asupra unor cercetări ce țin de apanajul științelor politice. În *Viața unui om singur*, Adrian Marino face o analiză cu iz introspectiv cu privire la „transformarea interioară, profundă și esențială, pe care au produs-o, în conștiința mea, evenimentele anului 1989. O întregă evoluție anterioară le-a precedat, le-a pregătit într-un fel sau altul. În final, un moment de ruptură, de regenerare și de transformare fundamentală s-a putut manifesta cu multă energie și exuberanță.”¹

Intenționăm să păstrăm obiectivitatea prezentului studiu și să ne sustragem de la elogierea personalității culturale ce face obiectul acestei cercetări științifice, însă, trebuie să recunoaștem că Eliade este răspunzător de una dintre importantele trepte ale evoluției despre care amintește Adrian Marino. Mircea Eliade, alături de elita românească din diasporă, a făcut posibilă evoluția spirituală și culturală a românilor care au redescoperit valorile fundamentale ale identității naționale pentru care nu au încetat să lupte: „Într-adevăr, oricât de silit să nege autonomia spiritului, libertatea de afirmare creatoare a oricărui om dintr-un stat. [...] Libertatea și dreptul la creație sunt axele spirituale ale oricărui stat. Nu numai din punctul de vedere strict personal este primejdios un primat politic. El este dăunător în primul rând țării. Căci un neam crește și supraviețuiește numai prin ceea ce creează. Și o creație organică nu e posibilă decât prin libertate și prin conștiința autonomiei actului spiritual.”² Ideologiile politice deservesc activitatea creatoare prin impunerea cenzurii ce încorsetează spiritul făuritor, viu și dinamic al scriitorului, în genere.

Deși există diferențe în abordarea subiectului privitor la îmbrățișarea valorilor europene la cei doi esești, cu atât mai mult cu cât Eliade vorbește din ipostaza unui istoric și critic al culturii, pe când Adrian Marino își recunoaște înclinația pentru domeniul științelor politice³, punctul convergent al celor doi cercetători este tocmai cultura. Pe de-o parte, Mircea Eliade, cel care și-a lăsat amprenta asupra traiectoriei culturii neamului, observă că România și-a creat o nouă identitate culturală la care au contribuit toți intelectualii din țară, dar, îndeobște, cei aflați în exil, datorită noilor deschideri culturale și a posibilității de a se exprima, fără a simți teama și presiunea cenzurii de „acasă”. Pe de altă parte, Adrian Marino pune problema integrării României în spațiul european din punct de vedere socio-politic și cultural, într-un studiu care ne-a atras atenția în mod deosebit, intitulat *Pentru Europa. Integrarea României. Aspecte ideologice și culturale*. Având în vedere că nu dorim să intrăm în apanajul politologiei, vom extrage esența mesajului lui Marino, care susține următoarele: „Idea europeană este esențial și structural ideologică, conținutul său este un sistem de idei active, militante, implicate în mod direct în cea mai imediată actualitate românească.”⁴ Este imperios necesar să facem următoarea precizare: prin

¹ Adrian Marino, *Viața unui om singur*, Editura Polirom, Iași, 2010, p. 273.

² Mircea Eliade, *Reabilitarea spiritualității*, în „*Criterion*”, anul II, nr. 6-7, ianuarie-februarie, 1935, republicat în *Profetism românesc*, vol. II, București, Editura Roza vânturilor, 1990, pp. 65-69.

³ Vezi Adrian Marino, *Libertate și cenzură în România. Începuturi*, Editura Polirom, Iași, 2005, unde autorul face critica ideologiei comuniste.

⁴ Adrian Marino, *Pentru Europa. Integrarea României, Aspecte ideologice și culturale*, ediția a II-a, revizuită și întregită, cu un post-scriptum al autorului, cuvând înainte de Silviu Lupescu, Editura Polirom, Iași, 2005, p. 47.

noțiunea de *idee europeană*, autorul dorește să definească dialogul intercultural și principiile definiției ale unei societăți cu orizonturi deschise. De altfel, eseistul propune o viziune nouă a fenomenului migrației sub raportul cultural și identitar dintre conaționali țării-gază și grupul exilaților. Astfel, Adrian Marino se înscrie în rândul promotorilor integrării românilor în spațiul european, în special din perspectivă politico-economică, cu atât mai mult cu cât noi eram integrați din punct de vedere geografic și evenimential (prin istorie și cultură), după cum autorul însuși subliniază în *Libertate și cenzură în România*. Punând problema unei integrări culturale anterioare a civilizației noastre în spațiul occidental în secolele al XVII-lea - al XVIII-lea, Adrian Marino apreciază raporturile stabilite, precum și „larga deschidere europeană (...), când totul tinde să se schimbe, deși fragmentar și pe spații sociale reduse: psihologie, moravuri, deprinderi, cultură, relații sociale și internaționale.”¹ Potrivit autorului sus-numitului articol, integrarea trebuie să se realizeze pe mai multe planuri, concomitent; dezvoltarea fiind un proces continuu de schimbarea atât al mentalității, cât și al cunoștințelor.

De aceeași părere în ceea ce privește o integrare geografic-istorică anterioară este și Mircea Eliade: „Românii sunt într-adevăr păzitorii gurilor Dunării, chezașii libertății internaționale și ai rolului european al acestui râu, pe drept numit «a opta mare a Europei». Așa cum a apărut, timp de secole, libertatea Mării Negre și gurile Dunării contra imperialismului otoman, românii de astăzi apără libertatea marelui râu contra imperialismului slav. Războiul contra sovieticilor nu are numai semnificație spirituală de apărare a valorilor creștine și europene contra misticii euro-asiatice, ci cuprinde și un element geopolitic european: libertatea internațională a cursului Dunării.”² Nu așezarea strategică a României importă în acest pasaj, ci spiritul de sacrificiu pentru o buna conviețuire în spațiul european, loialitatea românilor unul față de celălalt, dar și față de Europa-mamă, curajul și jertfirea trupească pentru Celălalt sunt trăsături definiției ale românului. Dorința de libertate, atât în plan fizic, cât și spiritual, precum și nevoia de conservare a valorilor culturale europene, dar și păstrarea spiritualității care aureolează sufletul românilor, fac ca aceștia din urmă să apere Canalul Dunării, chiar și cu riscul pierderii propriilor lor vieți.

Deși răspundea cu acribie unor probleme actuale ale României, în *Pentru Europa. Integrarea României. Aspecte ideologice și culturale*, Adrian Marino nu intenționa să realizeze o cercetare exhaustivă. Printre cele mai controversate subiecte se află scindarea culturală a Europei între Orient și Occident. La rândul său, Mircea Eliade abordează problema acestei scindări în *Meșterul Manole. Studii de etnologie și mitologie*, unde afirmă că România, prin situarea sa între Orient și Occident, este țara unui „popor de frontieră” și pare a fi un tărâm de fuziune, o linie mediană între două continente: Asia și Europa. Din punct de vedere geografic este un stat aparte, aflat la granița dintre două culturi extrem de diferite, ceea ce face ca spiritul român să fie deosebit prin complexitatea sa: „Românii au avut un rol discret în istoria europeană; (...) Popor de frontieră, a suportat cele mai rele invazii barbare în timpul perioadei sale de formare și, odată organizat ca stat, a trebuit să facă față, secol după secol, altei mari amenințări asiatice: turcii.”³ Atât Mircea Eliade, cât și Adrian Marino blamează regimul totalitar, considerând că acesta a pus opreliști apropierea culturale, și nu numai, a statului Român față de Europa și pledează pentru o deschidere spre Occident, astfel încât să dispară opoziția semantică „noi” – „ei” și să se ajungă la o omogenizare firească, ce nu îngreșește identitatea națională a fiecărui stat, ci, dimpotrivă, reunește valorile naționale, îngemănându-le cu cele universale, contribuind astfel la realizarea unei culturi unitare.

Adrian Marino propune o optică a acceptării, a toleranței și a comunicării, fără de care nu ar fi posibil un dialog intercultural⁴ ce are menirea de a apropia omul, iar nu de a-l încorseta în tipare preconceptuate care stingheresc puntea de legătură între națiuni. Pe de altă parte, același subiect privit din perspectiva sociologului Jean Baudrillard apare ca „eliziunea Altului, acțiunea de a-l reduce pe Altul la Celălalt”⁵, ceea ce constituie un proces de uniformizare, prin negarea ori aruncarea într-un con de umbră a

¹ Adrian Marino, *Libertate și cenzură în România*, în *Descoperirea Europei*, prefață de Constantin M. Popa, Editura Aius printed, Craiova, 2006, pp. 119-126.

² Mircea Eliade, *Românii. Breviar istoric*, [cap. *Momente esențiale din istoria românilor*] traducere din limba spaniolă de Aurica Brădeanu, în vol. *Meșterul Manole. Studii de etnologie și mitologie*, ediție și note de Magda Ursache și Petru Ursache, studiu introductiv de Petru Ursache, Editura Timpul, Iași, 1992, p. 40.

³ *Idem*, p. 21.

⁴ În ceea ce privește dialogul dintre culturi, Adrian Marino se înscrie în sfera multiculturalismului, în vederea realizării unei interacțiuni cu Celălalt bazată pe „interdependență, recunoașterea reciprocă de valori și îmbogățirea în dublu sens, depășind oricărui isolationism, respectul diferențelor, cultivarea unui spirit de dialog.” – Adrian Marino, *Multiculturalitatea, lumini și umbre*, în *Descoperirea Europei*, prefață de Constantin M. Popa, editura Aius printed, Craiova, 2006, p. 35.

⁵ Jean Baudrillard, Marc Guillaume, *Figuri ale alterității*, traducere de Ciprian Mihali, Editura Paralela 45, Pitești, 2002, p. 6.

individualității Eului ce dorește să se diferențieze de Celălalt. În schimb, Adrian Marino nu este atât de tranșant, ci optează pentru găsierea unui soluții de mijloc, în spiritul acceptării Celuilalt, considerând că este dezirabil ca omul „să integreze în propria identitate ofertele alterității”¹, bineînțeles, cu discernământ. Astfel, în ceea ce privește aceste „oferte”, Marino atrage atenția asupra responsabilității pe care o avem: este bine să importăm concepte în vederea unei sincronizări cu celelalte popoare, însă nu în detrimentul afirmării individualității neamului. Identitatea națională nu trebuie să penduleze înspre sincronizare până la pierderea propriului contur, ci să se mențină sub semnul echilibrului despre care amintește în nenumărate rânduri și Eliade.

În anul 1950 Mircea Eliade ține o conferință la *Centre Roumain de Recherches*, abordând un subiect de mare interes: „Am vorbit despre «România și Orientul», dezvoltând una din temele mele favorite. Am insistat mai ales asupra funcției de intermediar – adevărată «punte de legătură» între Orient și Europa Occidentală – pe care ar putea-o îndeplini cultura românească. Într-adevăr, această cultură realizase, de-a lungul secolelor, sinteza câtorva importante tradiții spirituale: a neoliticului și a vechiului Orient, a Traciei și a Bizanțului. La care se adăugau, alături de contribuțiile culturale de origine slavă și, recent, extrem-orientală, familiaritatea cu credințele, obiceiurile și instituțiile specifice Imperiului Otoman.”² Nu este prima dată când România este descrisă de către savant ca o poartă care face trecerea de la o civilizație la alta. De altfel, încă de pe vremea când se afla în țară, savantul publică articolul *București, centru viril*, unde trasează axele definitorii ale unui oraș cosmopolit, aflat la bătaia vânturilor culturale dintre Orient și Occident, ce revelează o lume a contrastelor care e generatoare de noi mijloace de realizare a creației. Înfluențele culturale la care e supus orașul, au menirea de a-l forța să-și cerceteze și să-și probeze propriile resurse în materie de creație artistică. Influențele străine sunt precum „un banchet la care e invitată toată lumea. Cine rezistă, bine, cine nu, se intoxică și pier. Ca și alcoolul, cultura este un mijloc de selecție.”³

În ceea ce privește dialogul dintre culturi, Adrian Marino se înscrie în sfera multiculturalismului, în vederea realizării unei interacțiuni cu Celălalt, bazată pe „interdependență, recunoașterea reciprocă de valori și îmbogățirea în dublu sens, depășind oricărui isolationism, respectul diferențelor, cultivarea unui spirit de dialog.”⁴ De asemenea, Eliade mărturisește în *Memorii* că „Prin anul 1936 (...) mi se părea că dominația spirituală a Occidentului se apropie de sfârșit și că, prin urmare, dialogul cu celelalte culturi extra-europene (și în primul rând cu Asia) va trebui reluat pe un alt nivel – de egalitate și bună înțelegere – de către culturile Europei de Răsărit.”⁵ De aici reiese că punctele de vedere ale celor doi esești converg în aceeași direcție: realizarea dialogului între culturi, fie că este vorba despre țările europene, fie că este vorba despre state care aparțin unor continente diferite.

Aspirațiile celor doi esești sunt învăluite de speranță și exuberanță, iar sursa care generează aceste trăiri este iubirea nemărginită pentru patrie și încrederea în posibilitățile ei creatoare: „Nimeni nu a îndrăznit să creadă atât de cutezător în viitorul culturii române.”⁶ Această deschidere spre acceptarea Europei, precum și dorința de includere a valorilor definitorii ale culturii și istoriei naționale reies din publicistica și eseistica lui Mircea Eliade, precum și din felul în care își organizează opera: lucrările cu caracter științific sunt elaborate în limbi străine pentru integrarea României într-un circuit care-i asigură locul în universalitate.

¹ Adrian Marino, *Al treilea discurs. Cultură, ideologie și politică în România, Adrian Marino în dialog cu Sorin Antohi*, Editura Polirom, Iași, 2001, p. 58.

² Mircea Eliade, *Memorii. Recoltele solstițiului*, volumul II (1937-1960), Ediție îngrijită de Mircea Handoca, Editura Humanitas, București, 1991, pp. 115-116.

³ Mircea Eliade, *București, centru viril*, în „Vremea”, anul VIII, nr. 387, 12 mai, 1935, p. 10.

⁴ Adrian Marino, *Multiculturalitatea, lumini și umbre*, în *Descoperirea Europei*, prefață de Constantin M. Popa, Editura Aius printed, Craiova, 2006, p. 35.

⁵ Mircea Eliade, *Memorii. Recoltele solstițiului*, volumul II (1937-1960), Ediție îngrijită de Mircea Handoca, Editura Humanitas, București, 1991, p. 222.

⁶ Dan Zamfirescu în *Mircea Eliade - profet al neamului românesc*, din vol. Mircea Eliade, *Profetism românesc*, I-II: *1. Itinerariul spiritual. Scrisori către un provincial. Destinul culturii românești* [studiu introductiv (*Mircea Eliade - profet al neamului românesc*) de Dan Zamfirescu, în loc de cuvântul înainte al autorului. *Itinerariu spiritual: Tânăra generație de Mircea Eliade*] volum alcătuit și îngrijit de Alexandru V. Diță; *2. România în eternitate* [Cuvânt de prezentare de N. Georgescu, studiu introductiv (*Mircea Eliade sau „nerăbdarea creației”*) de Nicolae Georgescu] volum alcătuit și îngrijit de Nicolae Georgescu; Editura Roza Vânturilor, București, 1990, p. 9.

REPREZENTĂRI ALE UMBREI ÎN ROMANUL „DRĂCEASCA SCHIMBARE DE PIELE” DE LUDOVIC DAUȘ

Olesea GÎRLEA, doctor în filologie
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petricicu-Hasdeu”, Chișinău

Summary. *In this article, I intended to investigate the triggering and the evolution of shadow in the novel Devilish change of skin by Dauș Ludovic, because through this psychoanalytic concept, unexplored by literary theory and criticism, can be fully illustrated the evolution and moments of unleashing the dark side of the characters, which involve a trajectory of repulsion and admiration, the positive and negative side; essential for understanding the subject of the novel, but especially the destiny of the characters.*

Biografia lui Ludovic Dauș nu s-a bucurat de privilegiul atenției publicului, dimpotrivă ea a intrat într-un con de umbră al uitării dovadă fiind faptul că majoritatea istoriilor literare nu fac referință la acest scriitor, oferă date sumare sau chiar deloc. Câteva momente biografice ar merita o atenție aparte, ele constituie argumente suficiente pentru a scoate de sub vălul uitării personalitatea lui Ludovic Dauș, cel care a fost primul director și întemeitor al Teatrului Național din Chișinău (1918), președinte al Ateneului Român și al Asociației Presei din Basarabia. A îmbinat armonios avocatura cu meseria de poet, publicist și scriitor.

Unele detalii despre originea și numele de familie, rubedeniile sale, le surprindem într-o prezentare realizată de cercetătoarea Maria Gancevici din materialul căreia *Contribuția la viața și opera lui Ludovic Dauș* aflăm că Ludovic Dauș „născut în Botoșani, în 1873 în casa părintească pe strada sf. Voievod, a fost unicul copil al defunctului Manfred Dauș și al soției sale Maria, născută Negri, descendentă a serdarului Mihalache Negri, fratele Agăi Petrache Negri, tatăl lui Costache Negri. Alfred Dauș a fost inginer șef al orașului Botoșani și Roman. El a venit în țară emigrant, cu ocazia revoluției Poloniei din 1863 la care a luat parte. A trăit la început în țară cu numele de Alfred Buoschek de profesiune inginer hotarnic. Familia sa este de origine cehă, numele fiind Dușa, care însă a fost germanizat în Dauș, la Șc. Politehnică din Praga unde și-a făcut studiile”.¹ Și-a petrecut copilăria la Botoșani unde a făcut gimnaziul și liceul, a urmat universitatea din București unde și-a luat licența în drept. A debutat în ziarul *Curierul Român* din Botoșani cu câteva poezii.

În articolul respectiv îmi propun să urmăresc declanșarea și evoluția *umbrei* în romanul lui Dauș Ludovic, deoarece prin acest concept psihanalitic, neexplorat de teoria și critica literară, poate fi ilustrat deplin evoluția și momentele de dezlănțuire a părții întunecate a personajelor, care presupun o traiectorie cuprinsă între repulsie și admirație, pozitiv și negativ; esențiale pentru înțelegerea subiectului romanului, dar mai ales al destinului personajelor.

În inconștientul colectiv *umbra* devine indispensabilă existenței și integrității umane, de ea depinde apariția noii vieți, ea este factor de conexiune între lumea viilor și cea a morților. Tărâmul morților apare în superstițiile populare ca regat al umbrelor, iar credința în stafii se află în strânsă conexiune cu această reprezentare de umbră a morții. În *Dicționarul de simboluri* al autorilor Jean Chevalier, Alain Gheerbrant găsim următoarea explicație a termenului *umbră* consemnată de obiceiuri, ritualuri și superstiții la diferite popoare: „Umbră este socotită de multe popoare africane drept o a doua natură a ființelor și a lucrurilor, și este, de obicei, legată de moarte. În împărăția morților, nu te hrănești decât cu umbra lucrurilor, duci o viață de umbră (negritas semang). La indienii în Nordul canadian, când bate ceasul morții, umbra și sufletul distincte între ele, se despart amândouă de cadavre. În timp ce sufletul se duce în împărăția lupului, la vest, umbra rămâne în apropierea mormântului. Ea este ceea ce menține relațiile cu cei vii, și deci ei îi sunt destinate ofrandele depuse pe morminte. Sufletul se poate întoarce și, unindu-se cu umbra, constituie o nouă ființă; oamenii astfel născuți a doua oară visează uneori despre viața lor anterioară (...)”².

Ovidiu Papadima în studiul *Literatura populară română* consemnează în subcapitolul *Neagoe Basarab, Meșterul Manole și „vânzătorii de umbre”* îndeletnicirea specifică a negoțului cu umbre ca fiind o modalitate de aducere a jertfei pentru spiritele locale nefaste ale pământului. Credința populară adeverea

¹ Maria Gancevici, *Contribuția la viața și opera lui Ludovic Dauș*, www.cimec.ro

² Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, vol. III, București: Artemis, 1994, p. 404.

ideea că o zidire nu poate fi durabilă decât atunci când se îngroapă la temelie ei umbra unui om, ideea acesta a fost consemnată de legende românești ale variantelor populare ale legendarului Negru-Vodă în legătură cu biserica domnească zidită la Curtea de Argeș (idee prezentă în variantele baladelor înregistrate/culese de Poissonnier, Șaguna, I. K. Schuller, Alecsandri, Dem Teodorescu): „Pietrarii au obicei de a fura umbra cuiva, adică a-i lua măsura umbrei cu o trestie și a zidi apoi acea trestie în talpa zidirei. Omul cu umbra furată moare până în 40 de zile și devine stafie nevăzută și geniul întăritor al casei”¹.

Noțiunea de *umbră* în calitate de concept psihanalitic a intrat în vizorul diferitor cercetări și studii psihanalitice, fiind văzută ca parte integrantă și necesară a individualității, ca un dat firesc ce trebuie recunoscut, asumat și analizat; recunoașterea umbrei nu reprimarea ei, constituie îndemnul psihanalizatorilor pentru o relație armonioasă, neconflictuală cu sinele și lumea înconjurătoare, dar și o cale de deschidere spre o viață mai împlinită.

Merită a fi menționat faptul că în psihanaliză se vorbește de trei aspecte ale *umbrei personale*, *colectivă* și cea *arhetipală*, ele nu figurează ca entități distincte, există multe întrepătrunderi între ele. Umbra personală reflectă dualitatea vieții psihice cu aspectele de lumină și întuneric, cea colectivă pe presupune un număr mare de persoane uniți (adunați) de un crez comun și umbra arhetipală reflectă partea de umbră a divinității sau cum se exprima Jung „umbra lui Jahve ține de comportamentul său dual, atunci când arată spre pomul cunoașterii, în timp ce, simultan le interzice lui Adam și Evei să mănânce din el”²

Noțiunea de *umbră* în calitate de concept teoretic al psihanalizei apare întâia oară la Jung în 1912 atunci când era preocupat de motivul „fratelui de umbră” din romanul *Elixirele diavolului* de E. T. Hoffmann. Termenul de umbră a început a fi analizat, în special, de C. G. Jung în 1946 imediat după încetarea celui de-al doilea război mondial. Prin *umbră* Jung înțelegea parcurgerea unui drum spre interior, spre acele trăsături care nu sunt arătate lumii și prin care odată cu descoperirea lor, persoana trece printr-un sentiment de rușine și teamă, e vorba de acele aspecte pe care nu le acceptăm la noi și pe care nu ni le putem asuma. În contrast cu noțiunea de *umbră* apare cea de *persona*, care reflectă aspectele văzute și acceptate de oamenii din jurul nostru, ceea ce dorim să facem cunoscut celuilalt despre noi. Conform interpretărilor psihanalizatorilor (C. Jung, V. Kast) *persona* se formează între trei și șase ani, odată cu apariția sentimentului rușinii. Adolescenții adoptă diverse tipuri de *persona*, dat fiind că vârsta lor este propice pentru schimbări și formări continue dominate de nesiguranță. Jung afirma că diavolul este o variantă a arhetipului umbrei, adică a aspectului celui mai primejdios al jumătății întunecate nerecunoscute a omului”³. În eseu din 1946 „*Lupta cu umbra*”, Jung scrie că în perioada celui de-al doilea război mondial a fost marcată de influența *umbrei colective* care a generat un val de negativitate sub semnul distrugerii, descompunerii și haosului. Umbra în accepția lui Jung ține de o intimitate închisă, de o explorare a drumului spre interior și o cunoaștere „întâlnire cu sinele”, umbra este o „parte vie a personalității” prin umbră ne amintim de neputința și neajutorarea ființei umane ⁴. Îndemnul lui Jung din eseu *Lupta cu umbra* era cel de a ne învăța să rezolvăm conflictele interioare (ale umbrei noastre), căci celor exterioare reușim, cu succes, să le facem față. Victoria lui Hitler s-a datorat, potrivit lui Jung suprapunerilor de umbre ale fiecărui german cu umbra lui Hitler, de aici derivă colapsul care s-a produs cu o viteză fulminantă în fiecare individ: „Hitler era exponentul unei „noi ordini”, și acesta este motivul propriu-zis pentru care, practic, fiecare german a fost indus în eroare. Germanii voiau ordine, dar au comis greșeala fatală de a alege drept conducător victima principală a dezordinii și a lăcomiei nestăpânite. Atitudinea lor individuală a rămas neschimbată: așa cum doreau puterea, tot astfel năzuiau și la ordine. La fel ca restul lumii, nici ei nu înțelegeau în ce consta importanța lui Hitler, că el simboliza ceva în fiecare individ. El era cea mai uluitoare întru chipare a tuturor inferiorităților umane. Era o personalitate absolut incapabilă, neadaptată, iresponsabilă, psihopată, plină de fantasmе găunoase, infantile, dar parcă blestemată să aibă ascuțitul simț de a adulmea al șobolanului sau al scormonitorului de la marginea drumului. El reprezenta într-o măsură copleșitoare umbra, partea inferioară a personalității fiecărui individ, și aceasta a fost o altă cauză pentru care i s-a căzut pradă.

¹ Neagoe Basarab, Meșterul Manole și „Vanzătorii de umbre”, În: Ovidiu Papadima, *Literatura populară română*, București: Întreprinderea Poligrafică „13 decembrie 1918”, 1968, p. 614

² Apud. Coord. Renos C. Papadopoulos. *Tratat de psihologie jungiană. Teorie, practică și aplicații. Vezi Umbra* de Ann Casement. P. 132-154. Traducere Lavinia Țânculescu, Ștefania Gubavu, Mirela Foghianu, București, Trei, 2016.

³ Apud. Varena Kast, *Umbra din noi. Forța vitală subversivă*, traducere din germană de Laura Karsh, București, Editura Trei, 2013, p. 67.

⁴ Carl Gustav Jung, *În lumea arhetipurilor*, traducere din germană, prefață, comentarii de Vasile Dem. Zamfirescu, București, Editura Jurnalul Literar, Jung 1994, p. 30.

Dar ce ar fi trebuit ei să facă? În HITLER, fiecare german, ar fi trebuit să-și recunoască propria umbră, cel mai grav pericol propriu. Fiecăruia dintre noi i-a fost dat să-și conștientizeze umbra și să se confrunte cu ea. Dar cum te-ai fi așteptat ca germanii să înțeleagă acest lucru, când nimeni pe lume nu poate înțelege un adevăr atât de simplu¹. Umbra colectivă a influențat și a modificat comportamente prin declanșarea vampirismului psihic, de aici și până la pierderea axului interior și a principiilor morale nu a fost decât un singur pas spre prăpastia dezumanizării.

Acțiunea romanului lui Dauș Ludovic surprinde destinul și evoluția familiei Pleșea, Zoe (casnică) și Șerban (avocat), Mircea (fiul lor). Discreția, calificativele „sfiosă”, „fecioară” cu care autorul își înzestrează protagonistă (pe Zoe) capătă dimensiuni diametral opuse pe parcursul derulării fabulei romanului în care protagonistă se deconspiră și se decriptează de carcasa angelică. În romanul lui Dauș Ludovic *Drăceasca schimbare de piele* (1927), este prezentă umbra în sens psihanalitic. În prim plan apar două protagoniste diametral opuse, care sunt totuși complementare prin suprapuneri de umbră. Natașa Vianu prin comportamentul ei indecent, amoral, frivol, este o reflecție a umbrei lui Zoe Pleșea. Cea de a doua, pare (inițial) a fi antipodul Natașei, un exemplu demn de femeie bine-văzută în societate, familistă perfectă și mamă ireproșabilă.

Prima întâlnire cu Natașa îi provoacă Zoiei un război cu ea însăși, în care se bulversează binele și răul, se dau peste cap toate convențiile etice și principiile unei vieți caste, liniștite și ferite de ochii necruțători ai lumii. Această vizită în societatea îngustă a salonului (plină de bârfe și orgolii) și cele ce vor urma înafara lui sunt o confruntare cu umbra personală, cu întunericul ce se declanșează încet în interiorul Zoiei. Natașa este posedată de umbră de aceea ea răspândește în jurul ei un flux puternic de energie. Primul gest de contact a lui Zoe cu Natașa este însoțit de un act de repulsie și de protecție de amoralitatea și aroganța Natașei. Zoe este oripilată de zvonurile despre dezinhibarea Natașei și plăcerea exhibiționistă de a poza nud pictorului Paul Lucescu, de mulțimea de băiețandri și oameni serioși care savurează cu nesăț și se transformă în marionete ale Natașei captivi ai frumuseții ei. Admiratorii Natașei se închină ca niște sclavi și o idolatrizează până la uitarea de sine. Un val de ură și dușmănie se dezlănțuie asupra Natașei din partea Zoiei, ele sunt cauzate de o inflaționare a eului cu efecte de umbră. Natașa îi amintește lui Zoe de un aspect al umbrei sale pe care aceasta nu dorește să-l vadă. Întâlnirile prea dese și ocazionale față în față o deranjează, mai ales când e vorba de luxul și opulența Natașei Vianu, care devine o reprezentare a umbrei sale „mereu în căte o toaletă nouă, cu alți pantofi, altă pălărie, altă etolă. Apărea ca un buchet viu de linii și lux, ca un model pus întotdeauna la punct și stilizat, cu talia mlădios încorsetată, cu linia trupului perfect unduită”². Zoe este obișnuită cu modul unidirecțional de trăire a vieții (cu lumina și persona sa), Natașa răvășește în Zoe recunoașterea umbrei care duce la smerenie și teamă față de ce există în străfundurile personalității sale, încătușarea umbrei prin sporirea persoanei sale este greșeala care-i va aduce nenorocirea lui Zoe. Natașa este doar în aparență opusul lui Zoe, partea întunecată a reversului ei firesc devine treptat o parte complementară din ea însăși. Umbra lui Zoe este mai întâi reprimată. Ignorarea umbrei este cel mai periculos lucru, pentru că prin nerecunoașterea ei, Zoe devine capiva ei, ajungând la demență. Chiar dacă ascunde partea umbrei sale, Zoe devine prin dispariția Natașei o a doua Natașa, ea încearcă să substituie dispariția subită a umbrei pe care a reprimat-o.

Evitarea Natașei și a oricărui subiect despre ea, e similară unei viețuiri în zona de confort din care protagonistă nu dorește să evadeze și să ia atitudine despre cea care constituie opusul și umbra ei (Natașa):

„Și, la un concert întâi, apoi într-o însoțită zi la plimbare, doamna Pleșea, la un salut amabil al Natașei, întoarse capul.

- Dar pentru ce?.. întrebă Șerban.
- Pentru că! Zise ea pe un ton aspru neobicinuit.
- Rău faci, obiectă el, moale. Nu noi o să moralizăm lumea... Și, ce te privește, la urma urmei...
- Crezi? Excalmă Zoe.

Și poruncitoare:

- Nu vreau s-o mai saluți... Altfel mă superi.

Apoi, văzându-l că tace:

- Ne-am înțeles, da?
- Bine!... cedă el, hotărât să n-o asculte”³.

¹ C. G. Jung, *Civilizația în tranziție*, vol X, trad. Adela Motoc și Christina Ștefănescu, București, Trei, 2011, p. 252.

² Ludovic Dauș, *Drăceasca schimbare de piele*, București, Ancora, 1927, p. 25

³ Ibidem, p. 27

Pentru Zoe Pleșea, Natașa Vianu este o damă de companie, căreia bărbații îi dedică un altar de bogății și lux, o femeie amorală care schimbă bărbații așa cum și-ar schimba garderoba zilnic. Aceste principii care sunt parte din *umbră* și contravin *personei* lui Zoe. Moartea Natașei produce dispariția reflecției umbrei lui Zoe, obiectul criticilor și condamnărilor ei permanente este eclipsat de dorința identificării și contopirii cu cea care a trecut în neființă. Prietena lui Zoe, Margarita, este cea care o ispitește pe Zoe să meargă la licitația defunctei Natașa. Lista nesfârșită a „amanților platnici” și a darurilor excepționale și rare, stârnește curiozitatea, astfel încât Zoe ajunge ca într-un delir la licitație, nici ea nu-și explică cum a ajuns acolo, dar curiozitatea referitoare la partea întunecată din ea însăși o macină și o devorează la propriu

Împlinirea prin experiența celeilalte se materializă odată cu achiziționarea lenjeriei Natașei în cadrul licitațiilor, tendința de a beneficia de obiectele scumpe și de a fi parte a umbrei care a fost supusă dispariției hazardului o determină pe Zoe să repete acțiunile și gesturile Natașei, din dorința neexprimată/nedeclarată de a o readuce pe Natașa mai aproape de ea. Obiectul criticilor ei dure dispare, Zoe fiind cea care încearcă să o reactiveze și să o resusciteze din zona anonimatului și a uitării. Decizia Zoiei de a poza nud pictorului Lucescu, vine din imboldul și dorința nestăvilă de a fi parte din viața și acțiunile Natașei. Acestea continuă prin pozările nud nesfârșite în fața oglinzii, care nu sunt doar o dovadă de narcisism obsedant, ci o conturare de dezlănțuire a gândurilor frivole că Zoie (asemeni Natașei) este dorită și așteptată de toți bărbații bogați și darnici ai lumii.

Psihanaliștii (Carl G. Jung, Varena Kast, James Hollis) afirmă că nerecunoașterea umbrei este un prim pas spre degradarea și bulversarea personalității. Unde există lumină apare și umbra. Ființa umană se constituie din partea întunecată și cea luminoasă a vieții psihice. Este greșit să ingorăm partea întunecată din noi, deoarece ceea ce este ingnorat în interiorul nostru se va răscula mai devreme sau mai târziu împotriva noastră. Reprimarea umbrei noastre și proiectarea întunericului din noi asupra celorlalți nu ne va aduce o recunoaștere mai bună a sinelui. Umbra ține de o problemă morală, de aceea este firească bulversarea care se produce prin intermediul ei asupra sentimentului de sine. Ceea ce ignoră protagonistă lui Ludovic Dauș – Zoe – cotinuă să se manifeste în viața ei și în viețile celor din jurul ei. Munca cu umbra, releva C. G. Jung, este calea spre tămăduire și creștere psihologică, or această muncă dacă este reprimată duce la distrugerea personalității. Este exact ceea ce suprinde Dauș Ludovic prin romanul său. Ignorarea și repulsia față de umbră, pune stăpânire deplină pe protagonistă. Primul pas spre eșec începe prin ceea ce Zoe nu dorește să știe despre umbra sa. Zoe vede paiul din ochii Natașei, dar nu vede bârna din ochii ei. Depășirea acestei amăgiri a eului se produce prin transformarea lui Zoe în prizoniera umbrei sale. Zoe se înstrăinează de sine și de ceilalți fără a găsi o cale de deschidere spre o viață mai împlinită. Umbra este parte din matricea vieții cotidiene, prin ea se reactivează și se modifică energii necesare unui existențial continuum.

SCHIMBAREA PERSPECTIVEI ÎN CARACTERIZAREA PERSONAJULUI (ANII '20 - '30)

Diana ȘEVCENCO, lector universitar
Academia „Ștefan cel Mare”, Chișinău

Summary. The interwar period is a specific stage in the history of mankind. The need to design the dynamic progressive procession of social, objective and individual, subjective life has generated the rethinking of the ontological condition of novel and character. The new vision of literature is a consequence of the old vision exhaustion, which adds the human ego' investiture with a new dignity.

The mutation causes the change in the artistic structure of the novel' character and its inner world, stimulating the transition from the presentation of a typical, static and synthetic character to the dynamic image of „the human being in the process of formation”. In the Romanian inter-war critique this transformation was observed and theorized by Garabet Ibraileanu, Camil Petrescu, Paul Zarifopol and Mihai Ralea. The artistic techniques have also existed in the old structure, but only in the new one they have acquired another content, a qualitative consistency. Considered as a whole, in interaction with the other structural elements, they help to configure the authentic image of the complete man.

Perioada dintre cele două războaie mondiale constituie o etapă specifică în istoria omenirii. Viața

socială și individuală din secolul al XX-lea nu mai încăpea în formele vechi. Necesitatea de a proiecta adecvat procesualitatea dinamică, în continuă devenire, a vieții sociale, obiective și a celei individuale, subiective, a impus regândirea condiției ontologice a literaturii în general și a romanului și personajului în particular. Noua viziune asupra literaturii e o consecință a epuizării viziunii vechi, la care se adaugă – întemeiat – un fenomen și mai important: investirea eului uman cu o **altă** demnitate.

Mutația se produce în anii '20 - '30 și atrage modificarea structurii artistice a personajului românesc și a lumii sale interioare, stimulând trecerea de la prezentarea unui caracter tipic, static și sintetic, la imaginea dinamică a „omului în devenire” (M. Bahtin). În critica românească interbelică această transformare a fost observată și teoretizată de Garabet Ibrăileanu, Camil Petrescu, Paul Zarifopol, Mihai Ralea ș. a. În funcție de acest obiectiv, au fost adoptate noi modalități de reprezentare artistică a „omului din om” (F. M. Dostoievski): introspecția auctorială, punctul de vedere, monologul interior, confesiunea, jurnalul intim, memoria involuntară, fluxul conștiinței etc.

Viața este mișcare și schimbare, dar este, totodată, în structurile ei adânci și continuitate, unitate, monadă identică cu sine însăși. Această idee filosofică este aplicată în critica românească de Paul Zarifopol, atunci când constată influența directă a metodei psihologice a lui Tolstoi asupra profilului formativ al lui Proust. Argumentul criticului este: „Scriitorii ruși au arătat viața sufletească în mișcarea ei imediată, iar devenirea reală a acesteia au adus-o în locul caracterizării prin definiții și scheme generale, în locul rezumatelor și surrogatelor logice folosite în psihologia literară veche, în special cea franțuzească”¹.

În articolul *William James. Scrisori*, Garabet Ibrăileanu consemnează o situație similară, reflectând asupra a ceea ce psihologul american a numit *fluxul conștiinței*, termen preluat la analiza creației lui Proust. Criticul nostru remarcă la ambii interesul pentru *fluiditatea vieții psihice*, pentru „totalitatea faptelor sufletești introspectate și «obiectivate» prin exprimare”². Tot el face deosebirea necesară între *fluxul conștiinței* în prezent (când personajul trăiește acest fenomen *in praxis*, în prezentul acțiunii), și *fluxul conștiinței* la Proust, unde evenimentul din trecut este reactualizat prin *memoria involuntară*. Asemănarea dintre viziunea lui James și cea a lui Proust se explică prin „puterea lor de introspecție”, prin felul de a „concepe sufletul: mai întâi, ca o continuitate, ca un curent, (...) în al doilea rând, ca ceva incoerent și contradictoriu, spre deosebire de concepția sufletului unitar”³.

Problema unității personajului în roman este mai dificilă decât în cazul altor specii literare, pentru că dimensiunile cronotopice ale acestuia – mult mai complexe – dictează autorului să își prezinte eroul într-o multitudine de ipostaze caracterologice, în funcție de locul, mediul și timpul acțiunii, în funcție de relațiile lui cu celelalte personaje. Cercetătorul literar Anatol Gavrilov menționează că: personajul românesc impune un mod special, individual de percepere și evaluare, autorul urmărind să ne dezvăluie personalitatea lui ca pe o „întregă lume”, trăind o „viață completă”, în toată diversitatea ei socială, morală și intimă. „«Lumea întregă» și «viața completă» trebuie să ne fie înfățișată într-o formă individuală unică, fiindcă viața reală, adevărată se află numai în formele individuale cele mai evolute, mai bogate, care au acumulat cel mai plener dezvoltarea culturii spirituale a societății și poporului dat”⁴.

De aceea, în fața romancierului stă o sarcină dublă: pe de o parte, el trebuie să prezinte personajul în toată complexitatea caracterului individual, în situații și etape diferite ale evoluției sale, pe de altă parte – să comunice ceva esențial prin „lumea” și „viața completă” a personajului pe care îl zugrăvește. Romanul îi cere autorului depășirea modului personal de a fi și cugeta: scriitorul trebuie să adopte o viziune artistică mai largă și flexibilă asupra omului și vieții, să îi ofere personajului libertatea de a-și manifesta propria personalitate, prin propriile gânduri, sentimente, trăiri, cuvinte, prin capacitatea de a se asculta și a se auzi pe sine.

Această „conviețuire” contradictorie face cititorul să oscileze mereu între *eul* autorului (sau al personajului reprezentativ, substituent) și *alteritatea* unui personaj care reprezintă, într-adevăr, altă ființă, distinctă și opusă *eului auctorial* și care își găsește în roman o deplină legitimare artistică, revendicându-și suveranitatea ontologică în universul artistic al romanului.

Aceste observații fine, prelevate din cercetările critice ale lui G. Ibrăileanu, ne ajută să

¹ Zarifopol P. *Încercări de precizie literară*. Stud. intr. Al. Paleologul. Ed. îngrijită de Al. Săndulescu. Timișoara: Amarcord, 1998. 554 p., p. 245-246.

² Ibrăileanu G. *Opere*. Vol. 3. București: Minerva, 1976. 454 p., p. 142

³ Ibidem., p. 141.

⁴ Gavrilov An. *Conceptul de roman la G. Ibrăileanu și structura stratiformă a operei literare*. Chișinău: CEP USM, 2006. 277 p., p. 111.

identificăm un „transformism” dinamic și radical la toate nivelurile de analiză psihologică a personajului. Criticul pornește de la concepția că romanul este un tablou al „vieții complete” – noțiune principială în reflecțiile savantului asupra trăsăturilor definitorii ale romanului ca gen literar nou. Potrivit opiniei lui G. Ibrăileanu, romanul are un conținut estetic mai complex față de alte specii literare și e singura formă care poate reflecta toată plenitudinea existenței umane, un loc însemnat ocupând, în economia lui, faptele comune, banale, aspectele cenușii ale vieții particulare a omului. De aceea, dezvoltând un singur subiect, tinde, totodată, să ne prezinte viața în toată multitudinea formelor ei de manifestare. În conformitate cu conceptul de *viață completă*, personajul de roman cuprinde imaginea unui *om complet*, afirmă G. Ibrăileanu. Dezvoltând acest subiect, An. Gavrilov, evidențiază două premise indispensabile definirii personajului românesc: prima este complexitatea caracterologică a acestuia, care are în vedere un personaj cu trăsături multiple, contradictorii, dar care înfățișează imaginea integrală a omului. „Date fiind larghețea spațială și durata temporală mult mai mari, numărul crescut de personaje aflate în diverse relații unul cu altul, personajele principale nu pot fi reduse la manifestarea unei singure trăsături de caracter, ci, fiind puse în cele mai diferite situații și relații cu alte personaje, trebuie să manifeste o multitudine de însușiri omenești, inclusiv unele slăbiciuni și chiar vicii. Cu alte cuvinte, nimic din ce-i omenească nu trebuie să fie străin personajului românesc”¹.

Cea mai dificilă este surprinderea și reflectarea artistică a vieții omului în mișcare, devenirea lui, identitatea sa. Aceasta este cea de-a doua premisă și necesită multă îndemânare și măiestrie în caracterizarea veritabilă a personajului „nu în mod static, ca pe un caracter deja format definitiv, ci în evoluția lui interioară, în continuă devenire și schimbare, păstrându-se totodată identitatea personalității individuale pe parcursul întregii acțiuni”². Anume deosebirea dintre caracterul static, imuabil și reflectarea caracterului în devenire explică „transformismul” despre care vorbea G. Ibrăileanu.

Or, de la interesul pentru reflectarea „fluidității interioare” (G. Ibrăileanu) a pornit schimbarea calitativă, structurală a modalităților artistice de reprezentare a personajului literar. Dacă e să facem o analiză comparativă a *monologului interior* la Stendhal și Tolstoi, vom observa că scriitorii de până la Tolstoi „descompuneau sentimentul în părțile lui componente și, în loc de mișcarea vie a sentimentului, prezentau o «tablă anatomică» (Cernășevski): chiar în monologuri, care, se pare, ar trebui să fie, mai mult decât orice, expresia acestui proces, mai totdeauna se arată lupta sentimentelor și zgomotul acestei lupte, care sustrage atenția noastră de la legile și trecerile în care se înlănțuiesc asociațiile reprezentărilor, (...) mai totdeauna monologurile, dacă nu sunt o simplă anatomizare a unui sentiment static, se deosebesc numai formal de dialoguri”³. În schimb, pe Tolstoi „îl interesează mai mult decât orice însuși procesul psihic, formele lui, legile lui, dialectica sufletului”, toate acestea constituind, potrivit lui Cernășevski, o etapă superioară în evoluția generală a metodei psihologice în roman, și vor căpăta, în secolul al XX-lea, forma stilistică unitară a *fluxului conștiinței* și a *memoriei involuntare* în romanele lui M. Proust, J. Joyce, W. Woolf, W. Faulkner ș.a.

Stendhal a fost un bun cunoscător al sufletelor omenești, iar opera sa a constituit o etapă nouă în evoluția romanului psihologic din prima jumătate a secolului al XIX-lea. În romanele sale găsim observații relevante despre individualitatea umană, despre omul lăuntric, doar că psihologismul său se datorează introspecțiilor auctoriale, iar monologul interior e mai curând o relatare logică și liniară despre ceea ce simte și gândește eroul și nu se ridică la reflectarea fidelă a mișcărilor sufletești ale acestuia.

Doar Tolstoi, în a doua jumătate a aceluiași secol, tinde să reflecte, prin monologul interior, felul în care derularea dezorganizată a gândurilor este condiționată de starea afectivă a personajului. Preocuparea lui Tolstoi pentru viața interioară înțeasă ca proces psihic a determinat interesul sporit al scriitorilor față de „vorbirea interioară” și mijloacele artistice de exprimare cât mai adecvată a acesteia. În acest sens An. Gavrilov constată: „Anume lui Tolstoi i se recunoaște meritul de a fi creat noul tip de monolog interior, care reflectă fidel caracterul contradictoriu (din punct de vedere al logicii obiective) și asociativ al gândurilor, când omul reflectează în sinea sa”⁴. Tocmai aici se și produce *schimbarea, evoluția, transformismul, reflectarea fluidității vieții lăuntrice*: în trecerea de la monologul-discurs logic, liniar, la monologul interior, monologul-vorbire interioară, non-discursiv.

Asupra necesității de a prezenta personajul în continuă devenire a insistat și Camil Petrescu în

¹ Gavrilov An. *Conceptul de roman la Garabet Ibrăileanu*. În: Metaliteratură, 2001, vol. 4, p. 5-9., p.7.

² Ibidem, p.8.

³ Idem. *Conceptul de roman la G. Ibrăileanu și structura stratiformă a operei literare*. Chișinău: CEP USM, 2006. 277 p., p.161.

⁴Ibidem, p.163.

binecunoscutul eseu *Noua structură și opera lui Marcel Proust*. El își începe studiul cu o descriere generală a trecerii literaturii – și a caracterului literar în particular – de la structura veche la una nouă, mai complexă. Urmărește, apoi, mentalitatea universală a omului în diferite activități de cunoaștere: știință, cultură, biologie, chimie etc. Astfel, conceptul camilpetrescian de personaj implică dimensiuni structurale noi care vin în opoziție cu cele vechi: unicitate, personalitate individuală vizavi de tipicitate; mișcare vie, devenire, fluxul conștiinței – opuse constituției psihologice statice; memoria involuntară subminând compoziția construită rațional; fluiditatea interioară a „trăirii” intense a eului opusă cunoașterii raționale; timpul actual al narațiunii sau prezentul etern care substituie trecutul și viitorul (constatăm această reactualizare la Proust, el prezintă trecutul ca un prezent continuu); devenirea calitativă individuală în locul multiplicării în serie; durata ireversibilă față de unicitatea momentului imuabil al vechii structuri.

Camil Petrescu identifică dogmatismul literaturii vechi în *caracter*, adică în comportamentul immanent și logic al personajului, în consecvența lui mecanică; în ambiția autorului de a crea tipuri și arhetipuri de oameni, în tendința de a construi un caracter definibil, un suflet-monadă, neschimbător. Literatura, susține Camil Petrescu, „oferă preferințial tipuri, arhetipuri de oameni: un avar, un viteaz, prin îngărmădire de trăsături...”¹. Literatura, ca și psihologia raționalistă, construiește tipul risipitorului, al pasionatului, al intrigantului, al generosului, al devotatului total. Această pretenție de a „contura” un personaj, de a construi un caracter definibil „geometric” poate fi întrezărită încă în cele mai vechi cronici literare.

După părerea scriitorului, „trebuie să realizăm *concretul*, existența actuală, prezentul din această clipă; și să îl reluăm apoi în devenire, căci alt *concret* nu există”². În aceasta constă și revoluția proustiană: în valorificarea concretului autentic care nu este altceva decât întregul în devenirea lui continuă, calitativă.

Romancierul nu se poate limita la o singură modalitate artistică de prezentare a personajului. În roman nu există doar „dialog și narațiune”, ci dialog *în* narațiune; dialogul în dramă și dialogul în roman sunt forme diferite. În ambele cazuri, structura este aproape identică, doar că în roman dialogul poate înregistra și niște remarci, niște comentarii mai largi ale autorului, pe când în dramă acestea se reduc la minimum, sau sunt puse în paranteze. Și la acest nivel se produce deci o schimbare calitativă: dialogul se integrează în narațiune și narațiunea autorului se integrează în dialog, de unde apare un raport de interferență între aceste două forme din care iau naștere „construcțiile stilistice hibride”³. Alături, comentariul autorului pătrunde, pe spații foarte largi, între replici, ceea ce face ca acestea să se îndepărteze atât de mult una de alta încât să nu mai poată fi tratate ca „replică contra replică”. În acest caz, se dezvăluie o altă relație: între replică și comentariul autorului. Încadrată în comentariul autorului, fiecare replică duce la formarea unei relații speciale între autor și personaj: în aparență, autorul nu participă la dialog, în fapt – se implică în dezvoltarea acestuia, prin comentariul său ori prin însuși modul cum prezintă el acest dialog.

Renunțând la modalitățile tradiționale, clasice, romancierii moderni reușesc să realizeze o apropiere sesizabilă între opera literară și referentul acesteia – trăirea existențială. În aspirația lor de a fi cât mai autentici, ei probează nenumărate noi mijloace artistice. Prin urmare, noua structură determină utilizarea unor noi tehnici de structurare a personajului romanesc. Mutația se materializează nu numai în schimbarea portretului, ci și în schimbarea funcției caracterologice a imaginii artistice, astfel încât totul se dinamizează: portretul, confesiunea, monologul interior, jurnalul intim, care imprimă dinamism și flexibilitate structurii românești.

Modalitățile artistice de caracterizare psihologică au existat și în structura veche, însă doar în structura nouă au căpătat un alt conținut, altă consistență calitativă. Toate mijloacele de analiză psihologică (introspecția auctorială, confesiunea, monologul interior, punctul de vedere, fluxul conștiinței ș. a.), luate aparte, dispartate, nu ne dau o idee clară despre imaginea artistică a omului interior. Considerate în ansamblu, în interacțiune cu celelalte elemente structurale, ele ajută la configurarea imaginii autentice a *omului complet*, a omului în devenire, viu.

Anume sub aceste aspecte se produce schimbarea în literatura română din perioada interbelică. Faptul a fost observat încă de Duiliu Zamfirescu, însă doar în secolul al XX-lea Paul Zarifopol, G. Ibrăileanu și Camil Petrescu argumentează această tendință și promovează ideea de reprezentare a

¹ Petrescu Camil. *Teze și antiteze. Eseuri alese*. București: Minerva, 1971, 308 p., p.44

² Ibidem., p.23-26

³ Bahtin M. *Probleme de literatură și estetică*. Trad. de N. Iliescu, prefață de M. Vasile București: Univers, 1982. 598 p., p.162.

personajului ca ființă *completă*, vie și liberă, conformă perioadei de tranziție civilizațională. E o tendință caracteristică romanului interbelic în general și romanului psihologic în special, acesta fiind gândit ca formă de explorare a omului în interioritatea lui intimă.

DOGMA TOTALITARISTĂ CA SUPREMAȚIE A IDEOLOGICULUI ASUPRA ESTETICULUI

Oxana MITITELU, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat din Comrat

Summary. Communist totalitarianism manifests itself in literature by violent and aesthetic dogmatism. Forms of coercion aimed at subjecting literary commanders ideological factors. Any deviation is punished severely in the first instance, by suppressing physical or sending in the GULAG authors, then by eradication the undesirable books and works.

În perioada sovietică, elitele au fost distruse prin decimare fizică, supuse exilului, reclusiunii în lagăre și închisori sau, pur și simplu, au fost excluse din viața culturală a țării. Țărănimea ca purtătoare a tradițiilor milenare și a spiritului național, a fost anihilată și ea prin epurare de elementele cele mai active, colectivizare forțată sau masacrare prin înfometare. Muncitorimea, redusă la o masă amorfă și ascultătoare, a devenit „clasa zisă «conducătoare», de fapt alibiul ideologic al aristocrației de partid, care a format, printr-un proces de «generație spontanee», noua elită a țării”¹.

Începea o nouă istorie, o nouă epocă și o nouă cultură care trebuiau să se deosebească totalmente de cele vechi.

Literatura, artele în general erau chemate să răspundă la imperativele ideologice ale partidului, devenind instrumentul predilect de spălare a creierilor maselor de „oameni ai muncii”. Dacă e să ne referim la exemplul literaturii sovietice din fosta RSSM, ea trebuia să cultive cu entuziasm cultul soldatului sovietic eliberator, a eroului proletar care se jertfește pentru binele norodului, cultul conducătorului suprem, demiurgic (Lenin, Stalin), cultul „noii biserici” aducătoare a fericirii terestre (ne referim la partid, bineînțeles), cultul omului nou mântuit prin „dreapta credință”, cultul violenței împotriva presupusului „dușman de clasă”. Literatura de propagandă a acelor ani e suprasolicitată de simbolurile drapelului roșu, a steluței cu cinci colțuri (din Kremlin), a lampei lui Ilici. Vechiul trebuia negat cu vehemență, iar noul – cântat cu uitare de sine. În rezultat avem, pe de o parte – violență și cruzime, iar pe de altă parte – jubilație, patos, încântare, slăvire. Acestea sunt atitudinile fundamentale pe care încearcă să se ridice noua literatură a realismului socialist, căreia i se atribuie o funcție „educativă” și mesianică expresă, univocă. Factologie de habitat sovietic obligatorie, conținut social conform ideologiei dominante comuniste și, pentru o presupusă accesibilitate la „mase”, un limbaj primitiv și o imagistică rudimentară. Acestea sunt elementele care nu trebuiau să lipsească din literatură. Personajul principal trebuia să fie un Homo sovieticus care să-și renege istoria, neamul, țara, familia, convingerile, tradițiile de dragul structurilor și valorilor noului regim care, se afirma întruna, le va înlocui pe toate acestea, aducându-i la picioare paradisul terestru al comunismului. În fond, rolul literaturii și al artelor trebuiau să fie unul pur ideologic, cu efecte expres dezumanizante, de scoatere a omului din capsula ontologică și artificializare a lui.

Atitudinea față de dușmanii de clasă, identificați în fosta RSSM cu „burghezii români”, trebuia să fie de ură și de răzbunare. Conform unei vechi teorii a Kominternului, românii erau în Basarabia exploatare și trebuiau nimiciți, iar România era văzută drept regim de ocupație. Noua literatură sovietică din RSSM urma docilă linia ideologică kominternistă. Mila, compasiunea, iertarea nu aveau ce căuta în acest regim al luptei de clasă. „«Răzbunarea» și «ura de clasă» sunt sentimente glorioase în permanență și reprezentate drept valori morale capabile să suprimă «vestigiiile» trecutului și să stea la temeliiile unei lumi noi”². Lupta de clasă justifică orice acțiune oricât ar fi de abominabilă în sine. Personajele primelor proze „realist-socialiste” („Hartene” de Gr. Adam, „Tovarășul Vania” de S. Șleahu, „Codrii” de I. C. Ciobanu etc.) sunt zugrăvite în două culori predominante antitetice: alb și negru. Cele pozitive erau luptătorii

¹ Lucian Boia, *Istorie și mit în conștiința românească*. București: Humanitas, 1997, p. 79.

² Andrei Țurcanu, *Procesul literar postbelic între dogmă și creativitate*. În: *Bunul simț*. Chișinău: Cartier, 1996.

pentru puterea sovietică și, mai încoace, muncitorii care construiau orașe noi, comsomoliștii, timoroviștii, octombrii zeloși în urma modelul micului Ulianov, comuniștii conștienți de menirea lor de a lupta în numele unui viitor luminos. Personajele negative erau exponenți ai vechiului: jandarmul român și „acolitul” acestuia – chiaburul lacom, țăranul ignorant și încăpăținat care refuză să înțeleagă „beneficiile” noilor orânduiri. Lumea interioară a acestor personaje nu reține atenția decât în măsura în care avea tangențe cu viața socială, cu imperativele ideologice ale partidului. În general, omul prezintă interes doar ca element al noilor colectivități revoluționare, industriale sau agricole. Individualitatea umană apare reliefată doar în cazul în care prezintă un destin „revoluționar”, de erou luptător. Pentru a exista ca model de virtute comunistă, acesta trebuia extras din mediul social anonim, din colectivitatea sa generică, pentru ca, mai apoi, să fie conectat la pulsul maselor ca purtător al noului, ca generator de idei și impulsuri „revoluționare”. Această metamorfoză a lui lansa speranța că oricine poate deveni ca el, cu condiția să-și asume conștiincios preceptele ideologice dominante. Imaginea omului în literatura sovietică oscila între figura instinctuală și „întunecată” a omului de ieri și, pe de altă parte, figura luminoasă, plină de virtuți a activistului de partid. În consecință, prezentul este zugrăvit utopic, idealizat și e văzut ca o sărbătoare perpetuă, în contradicție cu trecutul sumbru, marcat de instinctele de acaparare și de reminiscențe religioase. Nu lipsea (mai ales din poezie) nici comparația antitetică a prezentului încântător al URSS cu Occidentul capitalist, „în putrefacție”, cu nelipsitele epitețe dintre cele mai bombastice pentru zugrăvirea în contrast a acestor două lumi.

Dincolo de zelul propagandistic al literaturii ar trebui să vedem un anumit oportunism de circumstanță al unor autori fără talent, dar, în primul rând, atitudinea coercitivă permanentă a regimului totalitar comunist, veghea constantă a unui sistem de cenzură sofisticat și fără menajamente, vigilența intransigentă a structurilor poliției politice și a celor de partid. În primii ani ai puterii sovietice, dar și mai târziu, scriitorii care nu au cedat au sfârșit în GULAG, ca N. Costenco ori A. Marinat. Exemplul clasic pentru România este basarabeanul nostru Paul Goma. Teroarea a fost calea cea mai sălbatică, dar în același timp și cea mai eficientă de „prelucrare și de eliminare a materialului uman care avea îndrăzneala sau „prostia” să se opună procesului în cauză”¹.

Literatura de sertar din țările fostului lagăr socialist, atât cât a reușit să supraviețuiască vigilenței, este cea care depune mărturii șocante despre chinurile scriitorilor care au supraviețuit terorii din închisorile comuniste. Pentru criminalii regimului, capitularea ta nu e o simplă izbândă profesională – ci însăși rațiunea de a fi, susține Adam Michnik ². „Bunul simț îți mai spune că dacă semnezi declarația de loialitate, pui în mâna polițaiilor un bici. Îl vor mânui și te vor obliga să semnezi și declarația următoare, înțelegerea de colaborare cu ei. Astfel, declarația ta de loialitate se transformă într-un pact cu diavolul. Din această cauză nu trebuie să întinzi acestor inchizitori ai poliției nici măcar vârful degetului: pentru că imediat au să-ți înhațe toată mâna”³ [idem, p. 17]. Experimentul Pitești arată clar, prin mărturiile victimelor, atrocitatea strategică a reeducării prin demascare și autoflagelare. Prin tortură, victima se demasca, iar pentru a se reeduca până la capăt trebuia să devină ea însăși călăul care să aplice cu zel idealurile comuniste. Cel care nu putea fi reeducat, era omorât. Mărturiile celor care au rezistat terorii sunt șocante. Aristide Ionescu afirmă: „Era ceva așa de neimaginat și te gândeai în momentele când erai torturat, primul gând te gândeai ca să scapi de tortură prin sinucidere. Ei bine, acei care au avut această șansă, au fost la început și cel de la Gherla, care a sărit peste balustradă, dar de a doua zi au apărut plasele și nu mai puteai”. Privitor la autoflagelare același autor confirmă : „Noi eram obligați întâi la autodemascări să arătăm că suntem dintr-o familie unde ... mama a «trăit» cu un copil, sau suntem dintr-o familie unde copiii erau cei care se «culcau » cu mama; sau te «culcai» cu o soră. Adică trebuia să fabulezi...”⁴. Rezultatul acestor fabulații era căderea la cel mai jos nivel al antiumanului, de unde victima nu se mai putea ridica. Victima era determinată să spună lucruri cu care mai târziu conștiința sa nu mai putea să se împace, văzându-se, în oglinda acestei conștiințe nealterate, drept un monstru. Că aceasta era miza tortionarilor reiese dintr-o altă mărturie a lui Aristide Ionescu, prin care reproduce cele spuse de șeful tortionarilor, Eugen Țurcanu: „Măi, de aicea veți ieși atât de dezumanizați încât vă va fi rușine să vă uitați în oglinzi! Voi care nu vreți să fiți alături de noi, veți deveni niște monștri pentru voi, chiar în fața

¹ Iulian Frunțașu, O istorie etnopolitică a Basarabiei (1812-2002), Chișinău: Cartier, 2002, p. 177.

² Adam Michnik, Scrisori din închisoare și alte eseuri. Iași: Polirom, 1997, p.16.

³ Adam Michnik, Scrisori din închisoare și alte eseuri. Iași: Polirom, 1997, p.17.

⁴ Adam Michnik, Scrisori din închisoare și alte eseuri. Iași: Polirom, 1997, fragmentul nr. 7.

voastră veți arăta ca niște monștri, cu metodele pe care le avem“¹. În Fragmentul nr.10, Aristide Ionescu explică efectul destructurant al „reeducării“ spunând: „Când intru în biserică am un sentiment de reținere că n-ar trebui să mai intru după ce am văzut ce-am văzut și nu am luptat suficient ca să nu se producă ceea ce s-a produs cu ființa umană“².

O analiză pertinentă a coerciției și a cruzimei constitutive regimurilor totalitare ne-o oferă interpretarea lui Rorty din *Contingență, ironie și solidaritate*, în care caracterizează atrocitățile totalitare din perspectiva lui Orwell. Un fragment scris de Orwell în 1944, pe care-l invocă Rorty, arată că libertatea interioară a individului nu avea cum supraviețui: „Falsul“, este să crezi că sub un guvern dictatorial poți fi liber în interior... Cea mai mare greșală este să-ți imaginezi că ființa umană e un individ autonom. Libertatea secretă de care se presupune că te poți bucura sub un guvern despot e o prostie, pentru că gândurile tale nu sunt niciodată integral ale tale. Filosofii, scriitorii, artiștii, chiar oamenii de știință, nu numai că au nevoie de încurajare și de o audiență, dar au nevoie de stimulare constantă din partea altor oameni... Suspendați libertatea vorbirii – și facultățile creative se vor atrofia“³. Totalitarismul, ne avertizează Orwell, este acel tip de monstru pe care, dacă nu îl conțești public, te înghite – indiferent cât de pure crezi că sunt gândurile pe care le ai în sinea ta. În acest sens, Rorty susține că „finalitatea torturii nu este durerea, ci sfășierea minții umane, desfacerea lumii acelei minți în așa fel încât ea să nu se mai poată recompune, să nu se mai poată redescrie prin limbaj. În cele din urmă, victima ajunge să fie privată de limbaj, de capacitatea de a-și povesti sieși evenimentele traumatizante prin care a trecut. Forma ultimă de cruzime nu este cea prin care victima urlă de durere, ci aceea prin care torționarul folosește durerea în așa fel încât, chiar când tortura este întreruptă, victima nu se mai poate reconfigura la nivel identitar“⁴.

Ion D. Sârbu, un om de stânga de altfel, care și-a petrecut o parte din viață în închisorile comuniste, s-a felicitat pentru că n-a aplaudat niciodată regimul. Analizând universul concentraționar, scriitorul urmărește simptomele maladiei totalitare, pătrunde în morfologia fenomenului totalitarist, încercând să vadă unde și cum anume s-a produs „gravul divorț cosmic“, alienarea totală, „îndemonierea lumii“. Cauzele sunt căutate în înconștientul colectiv, în nucleul existențial pitit în psihologia mulțimilor docile. Teroarea a fost posibilă din cauza pasivității oamenilor a confuziei de valori care s-a produs (și cu voia lor) în conștiință. Propria biografie de deținut al universului concentraționar îl conduce spre ideea că starea de închis are legături strânse cu morala și metafizica⁵. O probă elocventă în același sens este și literatura lui Paul Goma, cel care a supraviețuit închisorilor, păstrându-și coloana vertebrală intactă. Scriitorul mărturisește că și-n cel mai atroce penitenciar a reușit să simtă gustul libertății prin experimentele muzicale, explorările puterii de revelație a visului, reflecțiile literare, jocul imaginației.

Luată în ansamblu, cu cedările, cu compromisurile dar și cu datele ei de rezistență sau chiar de disidență, literatura scrisă sub totalitarism necesită o abordare complexă. Eugen Negrici avertizează că literatura perioadei comuniste trebuie studiată cu multă atenție, deoarece aceasta a apărut în condiții contextuale deosebite, fapt care o situează sub semnul unei „patologii stilistice“. Coabitarea în cadrul aceleiași ecuații a trei factori patologici „scriitorul (paleativ), cenzorul (complezent) și lectorul (pervertit)“⁶ nu putea produce decât anomalii literare. Criticul invocă o analiză a literaturii sub comunism din perspectiva mentalităților sociale, concluzionând că o astfel de literatură nu e corect să fie rezumată în câteva epitete disprețuitoare. „Pentru a o descrie adecvat și exact, afirma și Ion Simuț, literatura perioadei comuniste trebuie neapărat cercetată și definită în raport cu puterea politică, așa cum a fost, de fapt, constrânsă să existe“⁷. Analiza acestei literaturi, în formele ei contradictorii, nu e deloc ușoară, întrucât este important „să depistăm și să conștientizăm în multitudinea de date și fenomene literare, în momentele de stagnare, de regres și momentele imprevizibile de regenerare valorică și afirmare a voinței de creativitate sensul adânc dramatic al rezistenței artisticului în cadrul unei totale subordonări a creației scopurilor strict propagandistice“, susține Andrei Țurcanu despre literatura din Basarabia, atrăgând atenția asupra dramei interioare a literaturii, cu toate tentativele ei de rezistență sau cu dizolvările în oportunism,

¹ Adam Michnik, Scrisori din închisoare și alte eseuri. Iași: Polirom, 1997, fragmentul nr. 9.

² Adam Michnik, Scrisori din închisoare și alte eseuri. Iași: Polirom, 1997, p.17.

³ Richard Rorty, *Contingență, ironie și solidaritate*. București: Editura ALL, 1998, p. 277-278.

⁴ Richard Rorty, *Contingență, ironie și solidaritate*. București: Editura ALL, 1998, p. 280.

⁵ Ion D. Sârbu, *Jurnalul unui jurnalist fără jurnal* (vol. I.) Craiova: Scrisul Românesc, 1996, p. 81-82.

⁶ Eugen Negrici, *Literature and Propaganda in Communist Romania*, The Romanian Cultural Foundation Publishing House, Bucharest, 2000, English version by Mihai Codreanu, translation revised by Brenda Walker, p. 127.

⁷ Ion Simuț, *Incursiuni în literatura actuală*. Oradea: Cogito, 1994, p. 10.

cu etapele de căderi în dogmă sau urcușurile creatoare¹.

Mihai Cimpoi consideră că într-un fel sau altul, scriitorii postbelici din Basarabia au realizat o literatură „a rezistenței și de rezistență” și, dacă pentru scriitorii proletcultiști, rezistența față de regim a luat forme foarte lejere, sporadice sau n-a luat deloc, pentru autorii recalitrânți discursului oficial aceasta, mobilizată de isteria ideologiei sovietice canalizată în orice izbucnire de artă autentică, se manifesta în forme diversioniste, definite de Mihai Cimpoi drept „moartea artistului, evazionismul esopian și anonimul cultural”². Evident, moartea artistului era alternativa cea mai păgubitoare. În malaxorul comunist au pierit majoritatea scriitorilor din stânga Nistrului, supuși arestărilor în fatidicul an 1937. Al doilea val de arestări și nimicire fizică a urmat în 1941, odată cu cotoirea de către soviete a Basarabiei. Împreună cu alți scriitori care nu s-au mai întors din lagărele comuniste, și N. Costenco, pomenit mai sus, a fost deportat în Siberia doar pentru că a afirmat că „e de acord cu comunismul, numai să fie construit în românește”³. Mai târziu au urmat alte forme de rezistență antitotalitară, cu reacțiile adecvate ale regimului. Pentru aluziile transparente la un neam împărțit de un râu cenzura comunistă trimite la cuțit cartea „Descântece de alb și negru” de D. Matcovschi. Aceeași sortă a împărțit-o și „Săgeți” de P. Cărare, volum care conținea o mulțime de aluzii esopice la realitățile socialiste deloc înfloritoare. Alte cărți și autori au căzut în vizorul vigilenței partinice pentru diferite „culpe” în fața ideologiei comuniste: „Temerea de obișnuință” de Mihail Ion Cibotaru, „Ornic” de Pavel Boțu, „Măslinul oglindit” de Ion Vatamanu etc. Nici „evazionismul” nu a trecut neremarcat, autorii fiind învinuiți de „metaforizare abundentă”, de „încifrare” a scrisului. Pronunțându-se, în 1982, pe marginea cărții lui Ion Vatamanu *Balade de pe două margini de război*, Vera Malev, spre exemplu, afirma în spiritul criticii dogmatice a vremii că sunt unele poezii nebuloase, pe care, citindu-le, pur și simplu nu le-a înțeles. Grigore Vieru era suspectat de restrângerea ariei tematice la motivul poetic al mamei. Ion Ciocanu ne oferă motivația antitotalitară a acestei restrângeri: „Limitarea la motivul mamei a avut (în contextul timpului concret-istoric) o semnificație deosebită, poetul sustrăgându-se conștient și ingenios „datoriei” de a evoca „artistic” cuceririle și aspirațiile omului sovietic, binefacerile „prieteniei popoarelor” și alte teme și sarcini înscrise în hotărârile de partid și în indicațiile forurilor conducătoare”⁴. Foarte sugestivă în acest context este afirmația lui Theodor Codreanu: „Instinctul poetic al lui Grigore Vieru a intuit pericolul (mancurtizării. – n.n.) când a pus simbolul *mamei* în centrul liricii sale, căci mancortul este atât de orb, încât nu ezită să trimită săgeata ucigașă în pieptul mamei sale. Mancortii aruncă ploi de săgeți asupra tuturor celor ce nu și-au pierdut *memoria părinților*”⁵.

Ce-a avut convergent această „triadă a fatalității” (Mihai Cimpoi) a fost faptul că, dintr-o pornire mai mult inconștientă și instinctivă scriitorii n-au renunțat în totalitate la legătura salvatoare cu tradiția, în sensul memoriei ei arheale. Chiar și în condițiile de negare a valorilor trecutului, a existat, măcar și pentru perioade scurte, o atenție sporită față de istoria și cultura națională. Bineînțeles că nu e vorba de o tendință generală, dar de personalități concrete: Vasile Coroban, criticul indizerabil, văzut de putere ca un „oracol fals”, Grigore Vieru, Ion Druță, sporadic și parțial Andrei Lupan, George Meniuc, Liviu Deleanu ș.a. Realizări artistice notabile apar în anii 60, prin apariția romanelor: *Povestea cu cocoșul roșu* de Vasile Vasilache, *Zbor frânt* de Vladimir Beșleagă, *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc, *Vămile* de Serafim Saka. Douăzeci de ani a trebuit să aștepte în sertar o operă extraordinară, *Viața și moartea nefericitului Filimon* de Vladimir Beșleagă. Romanul poartă subtitlul „sau calea anevoioasă a cunoașterii de sine”. E calea anevoioasă a cunoașterii de sine a omului în totalitarism, a unui personaj rupt de mama sa, despărțit de soră, urât de un tată îndoctrinat și înrăit pe toată lumea, un antierou tipic al unei societăți care mizează pe violență și dezumanizare.

¹ Andrei Țurcanu, Procesul literar postbelic între dogmă și creativitate. În: Bunul simț. Chișinău: Cartier, 1996, p. 222.

² Mihai Cimpoi, O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Ediția a treia revăzută și adăugită. București: Fundația culturală română, 2002, p.166.

³ Mihai Cimpoi, O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Ediția a treia revăzută și adăugită. București: Fundația culturală română, 2002, p.168.

⁴ Ion Ciocanu Literatura română. Studii și materiale pentru învățământul preuniversitar. Chișinău:Prometeu, 2003, p. 438.

⁵ Codreanu Theodor, Basarabia sau drama sfâșierii. Chișinău: Flux, 2003, p. 98.

GEORGE MENIUC – OM AL SCRISULUI

Ludmila BALȚATU, conferențiar universitar, doctor
Departamentul Limbi și Literaturi

Abstract. *It is an outrageous fact that, nowadays the books signed by George Meniuc are very rarely reissued. The more is that, many literary creations of this Human of writing, represent for the readers of all ages not just behaviour models, but lessons of moral standing, an urge to love the native places, to appreciate our relatives, parents, friends and of course to take care of those whom you gave birth.*

Moreover, G. Meniuc, by means of his literary creations, contributes to the reader's enlargement of the knowledge horizon.

E regretabil dar, de la bun început, vom remarca faptul că, în librăriile, bibliotecile sătești și orășanești, vei găsi puține cărți sub semnătura lui George Meniuc. Și, mai revoltător, multe dintre ele “zac” pe polițe, fiind editate încă mai de demult, pe când se scria cu caractere chirilice.

Și iată că a sosit momentul ca, în legătură cu aniversarea a 100 de ani de la nașterea a acestei remarcabile personalități, să vadă lumina tiparului, sub semnătura lui G. Meniuc, cartea ce poartă titlul sugestiv «Pe rug fiecare devine liber». În ea sunt înserate 24 de poeme, care denotă faptul că, după cel de-al Doilea Război Mondial, scriitorul ne-a transmis gândurile sale printr-o limbă intactă. La această ultimă apariție a creației lui G. Meniuc vom reveni ceva mai târziu, fiindcă, mai întâi de toate, considerăm necesar să urmărim căile de devenire ale acestui poet, prozator și eseist, să dezvăluim sursele din care el s-a inspirat.

Ca punct de plecare, în acest sens, ne-au fost următoarele considerații ale exegeților în materie : « G. Meniuc mergea spre intuiția unei lumi arhetipale, a începuturilor mitice care este ascunsă în folclor și ținea neapărat să realizeze o viziune carnavalească în spiritul râsului popular.

Creația lui Eminescu și cea a lui Creangă erau pentru el modele și datorită faptului că au în structura lor intimă acest substrat arhetipal. Sufletul acestor creatori este îngemănat genealogic cu cel al poporului lor »¹.

Așadar, din studiile criticilor literari cu privire la caracterul inedit al creației lui G. Meniuc, am desprins ideea că centrul în jurul căruia au gravitat preocupările poetului l-a constituit anume folclorul. Mai mult ca atât, geneza folclorului, a motivelor și imaginilor folclorice îl interesau pe el nu doar ca fenomene artistice, ci și ca mod de existență a poeziei.

Vine să confirme aceste afirmații placheta de versuri, apărută de sub pana lui G. Meniuc, ce-i intitulată „Florile dalbe”.

Pagină cu pagină savurez din lectura versurilor înserate în ea: „Colind de băiat”, „Colind de fată mare”, „Colindul cerbului”, etc. Ajung la concluzia că are perfectă dreptate L. Damian ținând să sublinieze în prefața la cartea menționată următoarele: „Această carte se va deschide în primul rând celui dornic de a învăța ceva, nu amatorului de distracții sau gimnastică verbală.

Ce-am încerca a învăța din ea? Multe. De exemplu, cum poate fi strunit, stăpânit cuvântul fără a-și încătușa, stingheri imaginația. Cum se poate da libertate imaginației, însă nu libertatea de a se sălbătici, de a se întinde anapoda, ci posibilitatea de-a se cultiva și rafina prin creștere”²

În sprijinul acestor idei vin și crâmpiele din versurile ce-s adunate în placheta dată :

“Pădurilor! Voi rătăci cândva
Ca altă dată prin poene verzi
Să cat coliba Caprei cu trei iezi
De care-ades bunica-mi povestea

.....
Câmpiilor! Împodobite-n veci
De soare, fluturi și de erburi moi,
Duiioase cum e tot douios la noi,
Mă veți simți când ochii mi-or fi reci? ”

(Pădurilor)

¹ Cimpoi M. “Poezia de meditație și inspirație”. În : Dolgan M., Cimpoi M., “Creația scriitorilor moldoveni în școală”. Chișinău : “Lumina”, 1989, p.202.

² Damian L. “Despre G. Meniuc, distinsul poet pe care încă avem a-l descoperi”. Prefață. În : Meniuc G. “Florile dalbe”. Chișinău: Literatura artistică, 1979, p. 5 .

Iar ultimele rânduri din această poezie sună ca o prorocie:

“Nu voi muri întreg, căci forțe vii
Mă ținutiesc de univers legat
Și-n veci voi fi cu voi îngemănat,
Cu voi, păduri, izvoare și câmpii...”

Întregesc aceste sincere mărturii ale poetului, așternute cu grijă pe hârtie, și datele ce le-am spicuit din biografia sa. Anume în ele se confirmă adevărul că marea, râul, munții, câmpiile îl atrăgeau pe G. Meniuc ca spații generatoare de folclor.

În genere, imaginile folclorice împânzesc toată opera lui G. Meniuc și, în cazul dat, e vorba nu doar de poezie, ci și de lucrările în proză, de eseurile create de el.

Ca să ne convingem în aceste adevăruri incontestabile, vom reproduce doar câteva pasaje din confesiunile lui G. Meniuc, ce-a expuse de el în scrierea “La rădăcina doinei” : *Dacă plaiurile noastre, coborâte-n lunci și urcate-n zarea sinilie, vrei să le cunoști lămurit și mai adânc, prietene, dacă vrei să le auzi istoria înțeleaptă și să le vezi sobrietatea pitorească, prilejul ți-l oferă cântecul popular moldovenesc, îngănat pe gură de fluier vreme de veacuri. Începe simplu, cu eternul “frunză verde” și cu nemărginitul “dor”, până nu se încheagă într-un cleștar nebănuț, în care se străvede geniul unui neam întreg. Auzi-l ori citește-l, prinde-i zbuțumata melodie, așa cum a ajuns până la noi, și versul te va duce la vetre de țărani, la stânci sihastre, la focul de târși în câmpie, la hore neastâmpărate, la coarnele plugului, la mijloc de codru verde, pe tot pământul nostru, la sânul căruia a crescut generația meșterilor făurari de azi.*

Or, cu îndemnul de mai sus G. Meniuc se adresează nu doar vârstnicilor, ci și generației în creștere..

Astfel, “Proba preocupărilor multiple ale lui G. Meniuc o aflăm și în operele lui pentru copii. N-a scris multe lucrări destinate celor mici, dar ele alcătuiesc, totuși, un compartiment pregnant al creației lui, scriitorul definindu-și și în această sferă un stil și o manieră. “Povești”, “Povestea vulpii”, “Prichindel”, “La balul coțafenei”, “Micul Icar”, “Colind de viteaz” sunt câteva cărți, prin care condeierul își aduce contribuția la dezvoltarea literaturii noastre pentru copii”¹, ține să sublinieze savantul cu renume E. Botezatu.

Dovadă elocventă a acestor aprecieri, formulate cu precizie și cu argumente concrete, e miniatura lui G. Meniuc „Ceva despre copil”, unde scriitorul își expune opinia privind tipul și diversitatea de scrieri literare care le-ar cointeresa pe urmașii noștri: *Vorbind despre literatura copilului, ne vom gândi că ea trebuie să transforme fantezia în adevăr și adevărul în fantezie, să creeze un mediu și un climat sufletesc, unde copilul, nestingherit de nimic, să ia parte la viața basmului în toată plinătatea inimii lui.*

Nu vom lăsa în umbră și faptul că multe scrieri ale lui G. Meniuc reprezintă pentru cititori – copii, adolescenți, vârstnici – modele de comportament, lecții de ținută morală, îndemn de a-ți iubi locurile natale, de a-ți prețui părinții, oamenii, rudele, prietenii și desigur, de a avea dragoste și grijă față de cei cărora le-ai dat viață.

În acest context ne-a atras atenția scrierea lui G. Meniuc „Suflet de copil”: *Copilăria nu cunoaște limite în trăiri sufletești. E fermecat copilul de câmpia înnoptată, unde paște caii cu focul aprins înaintea și stând cu alți copii, la fel ca el, la vorbă... E fermecat copilul de aventura ce s-a desfășurat astăzi, când a pătruns în via străină și s-a încărcat hoșește cu struguri. Că a spart un geam de asemenea nu-i o pățanie tristă, ci tot fapt ce-l farmecă... Copilul e gata toate acestea să le repete mereu, să se vâre în foc dacă trebuie. Toate fenomenele externe prezintă un interes, sunt o minune. Descoperim la copil bucuria de-a întâmpina nouitatea, curiozitatea de-a explora necunoscutul.*

În genere, prin creațiile sale G. Meniuc contribuie la lărgirea orizontului de cunoaștere al copilului, prezentând modele de viață demne de urmat, dar și situații, care cer a fi evitate, fiind incompatibile cu numele de Om în adevăratul sens al cuvântului.

De exemplu, în opera “Prăslea” scriitorul îi condamnă pe cei ce-s dezumanizați de instinctul agoniseli, pe cei care tind să capete averi pe căi necinstite, fiind până la urmă aspru pedepsiți.

Iar în altă poveste – “Chiriac” – G. Meniuc la fel concentrează atenția cititorului asupra pedepsei celui nedemn, accentuând triumful binelui, subliniind adevărul că în viață învinge cel ce e dotat cu istețime, spirit inventiv, ci nu doar cu forță fizică.

Și în urma lecturării acestor povești, ne vom convinge că autorul le-a plămuit, inspirându-se din tezaurul nostru folcloric, din înțelepciunea populară.

¹ Botezatu E. “Cheile artei”. Chișinău : « Literatura artistică », 1980, p.220.

Ca un model demn de urmat pot fi considerate și plăsmuirile lui G. Meniuc despre animale, ce-s înzestrate la el cu trăsături umane, fapt caracteristic pentru snoava populară

De importanța unor asemenea creații, inspirate din seva populară, ne vorbește Eliza Botezatu: „S-ar putea susține că poveștile lui Meniuc, chiar și cele cu elemente de fabulos, sunt mai degrabă niște schițe despre vicii și virtuți, toate liniile convergând spre adevăruri umane și spre omul real. Personajele lor întruhidează categorii morale distincte și au prototipuri în viața reală”¹.⁴

După cum am menționat ceva mai înainte, G. Meniuc s-a manifestat în toate genurile literare. El debutează cu volumul “Interior cosmic” – plachetă de versuri ce a văzut lumina tiparului în anul 1939 la București, conținând doar 14 poezii, selectate de autor cu o responsabilitate enormă față de cuvântul scris.

Apoi, în anul 1940, vede lumina tiparului volumul de eseuri “Imaginea în artă”. E de subliniat că aceste eseuri până în zilele noastre sunt înalt apreciate nu doar de cititorii de rând, ci și de confrății săi de condei. De exemplu, contemporanul nostru E. Galaicu – Păun evidențiază faptul că anume pe aceste două coordonate – Poezia și Eseul – G. Meniuc va funcționa întreaga viață, chiar dacă s-a realizat și în domeniul traducerilor, a scris și proză, ce-i la fel de factură eseistică.

Așadar, în mod special vom preciza că anume în eseuri G. Meniuc și-a expus concepțiile sale cu privire la creator și la artă, pledând pentru o artă în adevăratul sens al cuvântului, abordând problema individualității creatoare, ceea ce-i și conferă operei de artă o fizionomie irepetabilă. Scriitorul în repetate rânduri a accentuat și faptul că în artă se cere în mod obligatoriu nu doar studiu, talent înnăscut, ci o bogată experiență de viață ce-i adecvată liniei sale în creația realistă, un stil individual.

Anume toate cele enumerate, fiind luate în ansamblu, vor și contribui la elucidarea vieții și psihologiei omului contemporan.

Dar, să apelăm, în acest context, la câteva pasaje, spicuite din eseurile lui G. Meniuc.

Din eseu “Cheile artei” m-au impresionat următoarele gânduri: *De ce arta rezistă? Și oare ce adevăr al vieții, ce zbcium omenesc te îndeamnă să sporovăiești în ale scrisului? E bine să nu fie arta o nălucă deșartă, prietene, nu, niciodată să nu fie o nălucă deșartă, ci o chemare la fapte bune pentru oamenii tăi, un drum bine definit spre inima lor. Fără oameni arta-i un cântec în pustiu, o șuierare de vânt prin pârlage. Căci tot ce s-a durat de sute de mii de ani, în artă, s-a durat pentru oameni, și nu pentru altceva. Căci frumosul cuprinde în sine adevărul, iar adevărul cuprinde în sine frumosul.*

Iar în alt eseu – “Masa de scris” – G. Meniuc ține să atragă atenția asupra următoarelor adevăruri incontestabile: *Culegătorii de perle biografice caută să explice munca unui scriitor prin diferite orarii, apucături ciudate, preferințe ieșite din comun. Apucăturile ciudate nu pot fi un angajament. Și nici orariul. Și nici preferințele...*

În continuare scriitorul îndeosebi accentuează: *Masa de scris poartă mai degrabă un caracter imaginar, pentru că acel real îl poate obține oricine nu-i leneș... Masa de scris, în primul rând, imaginația cea mai teribilă, din volbura căreia apar chipuri, nenumărate chipuri din popor. Și tăcerea e spartă de vocile lor neastâmpărate... E o bibliotecă ambulantă, un dor ce te urmărește fără capăt, e un tril de ciocârlie când se trag brazdele pe țarina omului.*

La o asemenea masă de scris a creat și G. Meniuc, fiind ferm convins și conducându-se de adevărul că arta scrisului cere nu doar o responsabilitate față de cuvântul așternut pe hârtie, ci și o cugetare profundă, o adevărată răspundere cetățenească.

GRIGORE VIERU – POET AL VALORILOR ABSOLUTE. DIRECȚII ȘI RECEPTĂRI CRITICE

Raisa GÎSCĂ, profesor de limba și literatura română, doctorandă
Colegiul „Iulia Hasdeu” Cahul

Abstract. *Tracing some of the most significant studies of literary criticism, dictionaries, histories of Romanian literature, one can certainly mention that Grigore Vieru's poetry was reprinted, anthologized, selectively taken over by diverse literary publications, translated, set to music, sung and recited by actors etc. At the same time, it is of particular interest for the researchers and the exegetes in the domain from Moldova and other countries. It enjoys a special prestige because it instills a deep native*

¹ Botezatu E. “Cheile artei”. Chișinău: “Literatura artistică”, 1980, p.231.

spirit, in the national spirit, through its simplicity and impressive metaphors, through its own way of tackling various purely traditional topics, through its lyric novelty, through true Romanian consciousness and civic loyalty.

„Un poet care și-a asumat greul unui grai trecându-l prin inima sa și (...), îl întoarce semenilor săi care-și deschid de bunăvoie inima să-l primească, pentru a-și duce mai demn, pe mai departe viața în spiritul dreptății, al iubirii ce covârșește și poate birui totul, al credințioșiei față de cele nepieritoare și al nădăjduirii ce nu poate da greș, un asemenea poet rămâne-va «suflet în sufletul neamului său»”.
(Eugen Simion)

În toate timpurile critica literară a reținut, în vizorul său, pe unii dintre cei mai importanți poeți, scriitori, publiciști etc., deci cu siguranță că poetul basarabean Grigore Vieru nu putea trece neobservat. După cum afirma N. Stănescu, că „o literatură fără critică literară este oarbă”¹, putem afirma, prin analogie, că doar prin intermediul criticii literare un scriitor, un poet „iese în lume”, se face cunoscut de către marele public nu doar la nivel național, ci și internațional.

În dependență de gradul de simpatie față de un scriitor sau altul, critica literară a avut diferite aprecieri, atât pozitive cât și negative. În toate timpurile, poetul Grigore Vieru a avut admiratorii săi, care în mod direct sau indirect i-au promovat și valorificat opera. Nu este exclus faptul, și nu este o noutate, că au fost și unii dintre aceia care au încercat să nege cu vehemență valoarea operei poetului, numindu-l, cu mare părere de rău, poet de mâna a doua, motivul fiind disconfortul creat de adevărul spus cu tărie de către poet, adevărul ce este țesut ca un fir roșu în întreaga sa creație literară. Nu i-au putut tolera spiritul dreptății și demnității, nu i-au putut înțelege iubirea față de Patrie, nu i-au putut ierta faptul că, în pofida vremurilor vitrege, și-a asumat povara unui grai, trecându-l prin toată ființa sa, pentru credințioșia față de neam și pentru singura vină, cerându-și dreptul la existență și identitate, – „aceea de a fi român”².

După cum se știe o operă literară este acceptată sau negată în dependență de capacitatea și de nivelul de percepere a cititorului de a o recepta, care, după cum afirmă Vlad Pâslaru: „E o manifestare a principiului artei, conform căruia orice operă își dezvăluie mesajul etic și estetic, concepția sa prin forma artistică”, iar din acest punct de vedere „deosebim o structură exterioară (formală, sintactică) și una internă (logică, care îmbină într-un anumit mod ideile operei)”³.

În procesul de analiză critică a unei opere literare criticul se confruntă cu „omul viu”, autorul acestei opere, care este capabil să reacționeze la obiecții și observații, de aceea, deseori este constrâns să nu spună tot adevărul sau, uneori, scapă din vedere esențialul care este descoperit abia mai târziu. Într-un articol de ziar realizat de Vladimir Beșleagă după decesul lui Grigore Vieru menționa: „Când își redactează savanții/ exegeții analizele lor literare, vai ce multe le scapă! Ei văd/ au de-a face cu niște texte, dar...omul? Dar...epoca? Le scapă... Vreau să schițez aici, foarte succint, câteva elemente/ date care constituie nu doar finalul debutului literar al lui Vieru, dar și ceva foarte important care vorbește despre originea creației lui...”⁴.

Întrucât întreaga creație literară a poetului Grigore Vieru este semnul unei enorme contribuții la reunificarea conștiinței naționale și a mentalității spirituale a urmașilor, dar pe care răuvoitorii au dorit să o destrame, actualmente se bucură de înalte aprecieri critice atât din partea criticilor din Republica Moldova cât și de peste hotarele ei. Poetului i-au fost dedicate numeroase articole de ziar și revistă, câteva monografii și studii critice, precum și comentarii de sinteză. Vom menționa unele dintre acestea: *Grigore Vieru: poetul arhetipurilor* de Mihai Cimpoi, *Mirajul copilăriei*, Mihai Cimpoi; *Grigore Vieru iluminat de poezie*, Virgil Nistru Țigănuș; *Creația lui Grigore Vieru în școală*, Mihail Dolgan; *Duminica mare a lui Grigore Vieru*, Theodor Codreanu; *Poet pe Golgota Basarabiei*, Stelian Gruia; *Grigore Vieru, adevărul: eseu*, Mihail Dolgan; *Grigore Vieru în amintirile contemporanilor*, antologie de Daniel Corbu; *Grigore Vieru: omul și poetul*, Fănuș Băileșteanu; *Grigore Vieru, poetul* (monografie colectivă), prefață de Gh. Duca, coord. M. Cimpoi ș.a.

Axându-se pe *principiul valorizant* al unei creații literare, criticii literari au subliniat unele dintre cele mai importante semne distinctive ale operei lui Grigore Vieru. Dintre toate caracteristicile creației

¹ Dolgan, Mihail, *Numai prin artă omenirea se poate salva de vid*, în *Limba română*, nr.5-9, anul XV, 2005

² Băileșteanu, Fănuș, *Grigore Vieru – omul și poetul*, București, Editura Iriana, 1995, p. 286.

³ Pâslaru, Vlad, *Prefața la volumul Curățirea fântânilor*, Galați, Editura Porto-Franco, 1993, p. 6.

⁴ Beșleagă, Vladimir, *La început, Grigore Vieru în Limba română*, nr.1-4, XIX, 2009.

literare ale poetului cea mai frecvent analizată, dar totodată și cea mai criticată a fost „simplitatea” versului lui Grigore Vieru, ce uimește prin frumusețea sa. Răspunsul la întrebarea „de ce iubim poeziile lui Grigore Vieru?” este tocmai această „coborâre” la nivelul sensibilității sufletești, la nivelul înțelegerii umane, care face să vibreze orice. Când vorbim despre simplitatea versului să nu confundăm cu simplismul superficial, despre care avertizează însuși poetul: „eu nu a fi simplu râvnesc, ci a fi înțeles”¹. Cu o deosebită dibăcie Grigore Vieru chiar prin intermediul acestei simplități accede la problemele esențiale ale existenței umane, la *înțelesuri pline de-nțelesuri*, iar preocuparea interpreților creației literare a poetului implică tocmai această exprimare autentică originală și izvoarele care l-au inspirat și l-au format ca personalitate. Din acest considerent, majoritatea criticilor literari sunt în acord comun atunci când susțin că opera lui Grigore Vieru, chiar de la debut, se integrează ferm în tradiție, alimentându-se din folclor și din literatura marilor clasici, pe care i-a admirat și apreciat la justa valoare.

Cu privire la lirica de maturitate, interpreții poeziilor poetului Grigore Vieru au stabilit altă formulă de încadrare, apreciindu-l drept *ființă a dorului*, fiind ghidat de vitregiile timpurilor grele prin care trece întreaga națiune. M. Dolgan, M. Cimpoi, A. Bantoș, E. Botezatu, L. Grosu, Th. Codreanu și nu numai, generalizează această observație, făcând referire la temele și motivele abordate în poezia pentru maturi. Criticul și istoricul literar Victor Crăciun, menționează că „dorul se suprapune autobiograficului, dându-i simplitatea eternă a vieții”², iar fiecare dintre noi suntem parte a acestei simplități, indiferent de generație. În lupta pentru apărarea valorilor tradiției, poetul Grigore Vieru este preocupat de păstrarea și transmiterea lor cu mare grijă și sfințenie urmașilor săi. Lirica sa evocă un deosebit habitat mioritic al ființei naționale, care, generând simfonia inimii românești, îl apropie de oamenii ce simt la fel ca el. *Academia* nemuritoare a lui Grigore Vieru a urmat neabătut traseul de la folclor la marele Eminescu, iar de la Eminescu s-a îndreptat spre Arghezi, Bлага, Bacovia ș.a., iar „pe când moderniștii nu mai aveau ce schimba în forma versului, apare Vieru cu o modificare de esență a poeziei, cu o metaforă nouă”³. În acest context N. Manolescu afirmă că folclorul „e o prezență constantă la Vieru... poeziile lui sunt în fond niște doine culte, superbe prin delicatețe și de o puritate incomparabilă a imaginilor”⁴.

Întoarcerea aceasta la izvoarele folclorice, dar și la cele ale poeziei clasice l-au determinat pe poetul basarabean în alegerea temelor și motivelor abordate în întreaga sa creație. Această perspectivă de interpretare și analiză critică este cel mai frecvent utilizată de către criticii literari, faptul acesta fiind evident de la o apariție editorială literară la alta. Motivul mamei, al dragostei, al dorului, al luminii, al naturii în veșnică frământare, al lacrimii ș.a.m.d. acced spre existența omului tradițional și spre universul folcloric în care totul este coordonat doar de armonie. În același context vizionar pot fi înscrise și încercările de reîntoarcere ale poetului la elementele sacre ale tradiției, la dialogul dintre generații, restabilind dialogul dintre generații. În acest sens este importantă observația că lirica lui Grigore Vieru sau „întoarcerea la izvoare”, după cum subliniază Ana Bantoș, „se cere interpretată atât din perspectiva generației sale, cât și din cea a generației ce se consumă în fața calculatorului”⁵, pentru că „astăzi universul vierean ni se deschide din perspectiva curajului autorului de a cultiva o poezie a sentimentului, curaj care în postmodernitate este contrazis de refuzul dezvăluirii sensibilității individuale”⁶.

De la literatura pentru copii până la cea pentru maturi, filonul folcloric străbate întreaga creație a poetului, Grigore Vieru fiind conștient de faptul că doar din acest izvor pornește întregul suflu al ființei noastre naționale și în doar în jurul acestuia gravitează dorințele umanității. De filonul folcloric este străbătut motivul arhetipal al mamei, în unanimitate, poetul fiind considerat „un poet prin excelență al Mamei și al maternității”⁷, de asemenea, lupta pentru dreptate, biografia neamului nostru, lupta pentru istoria neamului și pentru graiul matern, în definitiv, lupta pentru adevăr. În acest context este de remarcă observația lui Andrei Țurcanu: „Într-un univers al utopiei ideologizante și dedublării, poezia lui Grigore Vieru vine, pe urmele lui Nichita Stănescu, cu adevărul etosului național, probat de istorie, regăsit în folclor...”⁸. Prin urmare putem subscrie la concluzia că versul poetului Grigore Vieru „urmărește să

¹ Bantoș, Ana, *Simplitatea lui Grigore Vieru* în *Limba română*, nr. 1-4, XIX, 2009.

² Crăciun, Victor, Postfață la volumul *Grigore Vieru. Rădăcina de foc*, București, Univers, 1988, p. 358.

³ Colesnic, Iurie, *Un rege al metaforei – Grigore Vieru*. În *Literatura și arta*, nr.6, din 9 februarie 1995, p. 5.

⁴ Manolescu, Nicolae, *Mamă, tu ești patria mea*, în *România literară*, 2 februarie 1989.

⁵ Bantoș, Ana, *Între exilul și libertatea interioară*, în *Limba română*, nr. 1-3, 2005, p. 30.

⁶ *Ibidem*

⁷ Cimpoi, Mihai, *O istorie deschisă a literaturii din Basarabia*, Galați, Edit. Porto-Franco, 1997, p. 192.

⁸ Țurcanu, Andrei, *Poezia postbelică: de la dogmă la creativitate*, în *Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*. Coord. M. Dolgan, Chișinău, Tipografia centrală, 1998, p. 73.

comunica cititorului o anumită poziție filosofică sau o atitudine coerentă față de viață, un principiu moral sau un proces psihologic, o înțelepciune revelatoare sau o povață de preț”¹.

Monografia *Mirajul copilăriei* (1968) de Mihai Cimpoi este considerată o primă piatră de temelie întru descoperirea și promovarea creației literare a poetului Grigore Vieru în rândurile cititorilor, în special, a scriitorilor din generația '70. Acest studiu prezintă viața și opera poetului, care, după ce a fost revizuit și completat mai târziu, va deveni eseul monografic – *Întoarcerea la izvoare*, reeditat în 2005 cu prilejul aniversării a 70-a a lui Grigore Vieru. Monografia ne prezintă viața poetului examinată din diferite perspective, ca o voce profund națională, ca un deschizător de drumuri, ca un personaj dramatic ce-și asumă istoria neamului.

M. Cimpoi pune accent pe aspectele particulare ale creației poetului, analizând motivele cheie, pe arta poetică și stilistică, pe sistemul de imagini constitutive, pe legăturile organice cu tradițiile și înaintașii, cu folclorul, criticul urmărind permanent principiul maternității în universal său poetic.

M. Cimpoi atestă filiațiile poetului în ascensiune, ce parcurge traseul neobișnuit de la copilul – „*homo ludens*” (din lat. omul care se joacă) și cantabilitatea versului la principiul matern al universului – *axă* în jurul căreia se țese întreaga-i creație de la debut până la maturitate.

Studiul acesta a fost apreciat de criticul literar Theodor Codreanu ținând cont de două aspecte: în primul rând este vorba de semnarea tentei ontologice a esteticii și, în al doilea rând, de capacitatea lui Mihai Cimpoi de a surprinde estetica creației lui Grigore Vieru în ascensiune. În acest sens Theodor Codreanu menționează: „Micromonografia lui Mihai Cimpoi consacră un critic prin capacitatea de a surprinde pulsul tematic și estetic al unui poet în ascensiune, fiind important mai ales pentru contextul în care, în Basarabia, cu vădite întârzieri față de țară, se conjugau încă timide eforturi de depășire a impasului proletcultisto-sovietic”².

Pe lângă studiul sus-menționat M.Cimpoi a revenit și în alte studii și articole asupra operei lui Grigore Vieru, cum ar fi: *Frăgezimea începuturilor de vârstă*, M. Cimpoi, *Cultura Moldovei*, 1962; *Poetul metamorfozelor*, M. Cimpoi, *Tinerimea Moldovei*, 1969; *Prestigiul simplității*, M. Cimpoi, *Cultura*, 1967, 16 sept.; *Spectacol de pace, omenie și dragoste*: [despre seara de creație a poetului Gr. Vieru], M. Cimpoi, *Literatura și arta*, 1982; „*Izvoare – limpezi izvoare*”: [marginalii la noile poezii ale lui Gr. Vieru], M. Cimpoi, *Zorile Bucovinei*, 1975, 23 dec.; *Un mare poet al neamului* (Gr. Vieru la 60 de ani), M. Cimpoi, *Florile dalbe*, 1995, 17 febr.; *Calea către sine a literaturii basarabene*: [Grigore Vieru], M. Cimpoi, *Basarabia sub steaua exilului*, București, 1994; *Simplu ca firul de iarbă: Grigore Vieru – 65 de ani*, M.Cimpoi, *Natura*, 2000, nr.2 etc.

În acest context menționăm și studiul monografic *Grigore Vieru: poetul arhetipurilor*, în care este pus în evidență crezul artistic și programatic al poetului, precum și personalitatea sa creatoare, pornind de la *poezia originilor*. M. Cimpoi scoate în evidență legătura organică a poetului de principiul matern și de copilărie, ce constituie substanța primă pentru crearea întregului imaginar poetic. Mai mult decât atât, criticul pune în evidență strânsa legătură dintre poet și elementele primordiale: *iubirea, lacrima, apa, raza solară sau lunară, roua* etc., elemente ce au fost concepute în cadrul *ontologiei primare* din care își trag existența strămoșii și care constituie rostul esențial al omului în univers, iar „mama și copilul sunt două centre deschise, luminătoare de preaplinul ființei și ființării”³.

Lirica lui Grigore Vieru este analizată minuțios, criticul remarcând gândirea profund dialectică, îmblânzirea răului, depășirea obstacolelor din viață prin crezul nestrămutat în Dumnezeu, „taină” care-l apără, îi păstrează în suflet dorul de sacru, de frumos, de candoare, de sublim și nemurire. Criticul urmărește vibrațiile vieții sub pana creatoare a poetului, ce se topește în lumină și liniște, în metafore redade cu deosebită măiestrie, evidențiază rădăcinile folclorice ale creației poetului, eminescianismul și influența lui Arghezi, Blaga, Goga etc.

Singura lucrare de anvergură publicată în cehă – *Dicționarul literaturii române*⁴ îl prezintă și pe Grigore Vieru printre cei 39 de scriitori de limbă română din Basarabia, iar în *Dicționarul General al*

¹ Dolgan, Mihail, *Eminesciune, vierene, drujiene (o hermeneutică a imaginarului celor mai mari scriitori naționali)*, CEPUSM, Chișinău, 2008, p. 377.

² Codreanu, Theodor, *Duminica mare a lui Grigore Vieru*, Iași, Princeps Edit, 2010, p. 14.

³ Cimpoi, Mihai, *Grigore Vieru: poetul arhetipurilor*, Chișinău, Prut Internațional, 2005, p. 34.

⁴ *Dicționarul literaturii române. Slovník rumunských spisovatelů* (în cehă), autori Jiri Nasinec și Libuse Valentova, în colaborare cu Vitalie Ciobanu și Vasile Gâneț, Editura Libri, 2001.

*Literaturii Române*¹, printre cei mai importanți critici și istorici literari, poeți, prozatori și esești români, se află și Grigore Vieru care a îndemnat poporul la trezirea conștiinței naționale într-o epocă de rusificare agresivă.

Criticul Mihail Dolgan s-a remarcat printr-un interes deosebit față de creația literară a poetului Grigore Vieru, dovedindu-se a fi un cercetător atent și exigent ce n-a putut rămâne indiferent față de valoarea estetică și etică a operei vierene. Dedicându-i numeroase rânduri, exegetul a demonstrat vocația de a sintetiza și capacitatea extraordinară de a ierarhiza creația poetului din punct de vedere axiologic. În această ordine de idei, vom menționa unele dintre articolele consacrate poetului: *Mesajul antirăzboinic în poezia lui Grigore Vieru*, M. Dolgan, Cultura, 1975, 16 august; „*Poezia trebuie să împingă la viață și frumos*”, M. Dolgan, *Crez și măiestrie artistică*, Chișinău, 1982; *Poezie a vieții și a marilor rosturi umane*, M. Dolgan, Conștiința civică a poeziei contemporane,

Unul dintre apropiații și prietenii poetului Grigore Vieru Stelian Gruia, i-a dedicat un studiu intitulat *Poet pe Golgota Basarabiei*², în care pune un accent deosebit de pronunțat pe investigația biografică. Mizând pe un profund discurs afectiv, fiind atașat spiritului creativ și firii lui Grigore Vieru, Stelian Gruia exprimă, în această monografie, afecțiunea sinceră față de poet și prietenia sa cu acesta, descriindu-l ca om de artă, dar și ca om de omenie.

Redactată într-un stil academic, ținem să menționăm aici și monografia lui Fănuș Băileșteanu, *Grigore Vieru: omul și poetul*, care urmează rigorile criticii de factură științifică, trasând două direcții esențiale ale demersului critic. Aici este prezentat Omul Grigore Vieru și Poetul Grigore Vieru, iar la încheiere un Portret final și o Bibliografie sumară, ce cuprinde volumele apărute, inclusiv cele în traduceri (rusă, ucraineană, tadjică, letonă, estonă etc.).

În volumul III al ediției *Scriitori români de azi*, Eugen Simion îl include și pe Grigore Vieru, evocând personalitatea poetului și impactul creației acestuia asupra literaturii române și asupra culturii românești, în general. Criticul analizează temele majore: „mama, patria, dorul, dorul de pământul natal, iarba minată de ouă de privighetori, țipătul din tăcerea ierbii, uleiul liniștii prelins pe frunzele toamnei și alte fantasmе”. Nicolae Manolescu în *Istoria critică a literaturii române*, îi consideră „autori de dicționar” pe Mihai Cimpoi, Ion Druță și Grigore Vieru. Exegeza creației literare a lui Grigore Vieru se regăsește și în volumele semnate de Ana Bantoș, apărute mai recent la Chișinău: *Dinamica sacrului în poezia basarabeană*³ și *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia*⁴.

Dacă e să urmărim unele dintre cele mai însemnate studii de critică literară, dicționare, istorii ale literaturii române, putem consemna cu siguranță că poezia lui Grigore Vieru a fost retipărită, antologată, preluată selectiv de diverse publicații literare, tradusă, pusă pe muzică, cântată și recitată de actori etc. și totodată prezintă un deosebit interes pentru cercetătorii și exegeții în domeniu, atât din Republica Moldova, cât și de peste hotarele ei. Se bucură de un prestigiu aparte fiindcă imprimă, în mod evident, un spirit autohton profund, în spiritul național, prin simplitate, prin metafore impresionante, prin modul propriu de abordare a diverselor tematici de factură pur tradițională, prin noutate lirică, prin adevărată conștiință românească și civism.

DIDACTICA TEXTULUI DRUȚIAN ÎN GIMNAZIU

Liuba CIBOTARU, lector universitar

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău

Adnotation. *In order to teach the pupils to read, to awaken their interest in the most enjoyable occupation - reading, it is necessary to put in front of them the books, which will touch them from all points of view: emotional, informational, accessible and, especially books where the characters are of their age, close to the soul and the current aspirations.*

Thus, we have noticed that we can propose to the students of the lower secondary school the Ion Druță book Daruri. Here are some strategies for teaching / interpreting the book, which hopefully will

¹ *Dicționarul General al Literaturii Române*, coord. Eugen Simion, vol 7, (Ț-Z), București, Editura Univers Enciclopedic, 2009.

² Gruia, Stelian, *Poet pe Golgota Basarabiei*, București, Editura Eminescu, 1995.

³ Bantoș, Ana, *Dinamica sacrului în poezia basarabeană*, București, Editura Fundației Culturale Române, 2000, 268 p.

⁴ Bantoș, Ana, *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia*, Chișinău, Tipografia Serebia, 2011, 344 p.

help us streamline the lesson of literature, awaken pupils' interest in reading.

Ca să-i deprindem pe elevi să citească, să le trezim interesul față de cea mai plăcută ocupație-cititul, este necesar să le punem în față cărțile care să le pice la inimă din toate punctele de vedere: emoțional, informațional, accesibil și, mai ales, cărți în care personajele sunt de vârsta lor, aproape de sufletul și aspirațiile de moment.

Astfel, am remarcat că putem propune elevilor din clasele gimnaziale mici cartea *Daruri* de Ion Druță. Prezentă în continuare strategii de predare/interpretare a cărții, care, sperăm, ne vor ajuta să eficientizăm lecția de literatură, să trezim interesul elevilor pentru lecturi.

Atelier de lectură. Prezentarea cărții *Daruri* de Ion Druță:

Evocare

Vom prezenta la începutul lecției date biografice despre Ion Druță, mai apoi, vom aplica *În scaunul autorului*.

Biografia lui Ion Druță

Și iară revenim la cuvântul mama, la acest cuvânt frumos, rotund, pe care noi mai mult îl cântăm decât îl rostim, și, uneori se pare că tot ce a fost mai frumos și mai măreț plăsmuit în fașa limbii e legat de acest cuvânt.

Eram mezin, al patrulea copil, ori cu cele două surori ce au murit de mici, al șaselea, așa încât, atunci când m-am ridicat și eu copăcel, rămăsese puțin din frumoasele găte negre pe care le avusese mama de fată mare... (Horodiște).

1. Ion Druță s-a născut în anul 1928 în satul Horodiște, județului Soroca. (Mai târziu scriitorul va descrie această localitate și copilăria sa în nuvela *Horodiște*): *M-am născut eu, ca toți ceilalți ai noștri, în Horodiște și asta e de-acum o altă poveste, cum a ajuns tata să se însoare și să-și ridice casa la vreo douăzeci de verste mai spre apus de satul natal... (Horodiște).*

2. Este fiul unui zugrav de biserici. (*Părinții tatei, cu toată răzeșia lor, erau oameni sărmani, aveau o casă de copii, care, cum se ridicau, își găseau rostul în lume, muncind ba la unii ba la alții.*)

3. A făcut cursuri de tractoriști, apoi face Cursurile de literatură pe lângă institutul *Maxim Gorki din Moscova*.

4. Debutază cu schițe literare și povestiri: *La noi în sat, Poveste de dragoste*.

5. Creația literară a lui Ion Druță cuprinde: romane – *Frunze de dor, Povara bunătății noastre, Piept la piept, Biserica albă*; povestiri și nuvele – *Toiagul păstoriei, Horodiște, Sania, Ultima lună de toamnă*; piese de teatru – *Doina, Sfânta sfințelor, Casa Mare, Păsările tinereții noastre*.

Ion Druță a scris și cărți pentru copii: *Bobocel cu ale lui, Daruri*.

Temele principale reflectate de Ion Druță sunt: viața țaranului, războiul și perioada de după război, valorile neamului, deportările.

Valori general - umane promovate de Ion Druță: iubirea pentru aproapele tău, bunătatea sufletească, grija pentru omul de alături, credința, demnitatea umană, bunul – simț ș.a.

Pe tablă vor fi scrise cugetări druțiene, elevii le vor citi și comenta.

Pământul, istoria și limba sunt, în esență, cei trei stâlpi pe care se ține neamul.

Pământul ni l-a dat soarta, istoria este rodul trecerii noastre prin lume, iar limba, zice-se, e datul Celui –de- Sus, căci, după cum se spune, la început a fost cuvântul...

Istoria nu arde, istoria rămâne atâta vreme, cât rămânem noi.

Ne doare nespun când îi pierdem pe cei dragi și scumpi, plângem și nu ne putem găsi alinare, dar, vai, când rămânem față în față cu făclia neamului, care, iată, se stinge sub ochii tăi și nu se poate de făcut nimic, clipele acelea sunt, poate, cele mai amare, mai negre.

Omul e o făptură cerească, născută pentru a primi viața ca o minune, ca o sărbătoare...

Cuvântul, oricât de plat ar fi, este, în fond, o minune, purtând în sine pecetea unui suflet, care contribuie și el cum poate la acea țesătură pestriță, ce se numește matca spirituală a unui neam.

Sufletul fiecărui țaran rămâne adânc întristat în fața unui pământ căzut în delăsare, pentru că pustietatea celui pământ poartă în sine pecetea destinului amar al oamenilor ce-au muncit.

Realizarea sensului

Aplicăm metoda Prezentare de carte

Elevii vor prezenta cartea ținând cont de părțile componente ale cărții:

1. Cartea

2. Titlul

- | | |
|--------------|--------------------|
| 3. Autorul | 6. Coperta IV |
| 4. Coperta I | 7. Pagina de titlu |
| 5. Cotorul | 8. Cuprinsul |

Ion Druță menționează: *Mulți din eroii cărților mele au împrumutat anumite trăsături de la tata, adică nu atât le-a împrumutat cât le-a furat, pentru că tata se ferea și de vorba și de scrisul meu (Ion Druță).*

Elevii au citit acasă cartea și vor răspunde la Întrebări de cunoaștere a conținutului:

1. Pe cine lăsa tata casa când pleca la muncă? Dar mama? Dar sora?
2. Cum îl numește sora pe personajul textului?
3. Cum era mama lui Bobocel în clipele sale de supărare?
4. Cine îi împacă pe toți când mahalaua e numai foc și pară?
5. Cum s-a prezentat personajul în prima lui zi de școală?
6. Ce găsește tata prin buzunare? Dar mama? Dar sora?
7. Ce se întâmplă când sora este sfădită/supărată?
8. Care era visul cel mare al lui Bobocel?
9. În ce perioadă a zile Bobocel e supărat/trist?
10. Ce înseamnă, în viziunea lui Bobocel, propoziție?
11. Cu cine ar vrea să se ducă Bobocel să lucreze, să construiască o casă, să lupte la război, la o sărbătoare?
12. Cum credeți de ce...?
13. (formulează și tu o întrebare la conținutul cărții).

Elevii vor desena fragmente din carte și copiii vor ghici ce fragment a fost redat în desen.

Apoi se va lucra cu lexicul textului, citind, mai întâi diverse fragmente.

Lectura și analiza lexicului *Ostintele*, pag.13

1. Descifrăm titlul...cuvânt de origine slavă, *gosti, gostinți, daruri*
2. Găsiți în text două regionalisme.
3. Numiți sinonime pentru cuvintele: *Neamuri, a cotrobăi, a colinda*.
4. Numiți antonime pentru: *proaspăt, tace, bun, dispăre, întreabă, vine, se întoarce, le-a a dus*.
5. Găsiți în text două cuvinte derivate.
6. Scriem două enunțuri în care cuvântul *vii* să aibă sensuri diferite/omonime.
7. Explicați sensul expresiei *a rășfoi fusta; să tacă cum tace pământul*.
8. Gândiți-vă la un alt titlu care să conțină – un cuvânt/ o îmbinare/o propoziție.

Alt fragment va viza aspectul fonetic. Lectura și analiza *Sora*, pag.15

Elemente de fonetică

1. Selectează cuvinte care să conțină diftongi.
2. Selectează cuvinte care să conțină vocale în hiat.
3. Include în enunțuri proprii: *ai/a-i, ce-a/cea, copiii/copii*.
4. Indică numărul de litere și de sunete și de silabe în cuvintele: *ochiul, ghiozdan*.
5. Indică accentul în cuvintele: *copii, vesela*.
6. Indică forma de plural: *amiază, soră, vrăbie, ochiul, ghiozdan*.
7. Indică forma de Singular: *pășările, vremuri, cuvinte, cuiburi*.
8. Ce înseamnă: Ce scrii cu penița nu tai cu bărdița?

Reflecții

Pentru interpretarea textului vom lucra în perechi și vom explica enunțurile:

1. Apoi, pistruii o sa-i ia cu dânsul la joacă...
2. Da - i-ar Domnul zile multe...
3. Ar fi bine ca, atunci când ieși în lume, să ai o glumă-două cu tine...
4. Câinele nu are buzunare, dar știe ce să le aducă țăncușorilor...
5. E mare lucru să ai o soră...
6. Mare lucru e când oamenii trăiesc așa, grămăjoară...
7. Ca să vezi câtă minte are clopoțelul acela...
8. Apoi că învățătura asta e ca și cum te-ai porni iarna, de unul singur, la drum...9
9. D-apoi că așa e lumea: Unul știe cum, dar nu poate, celălalt poate, dar nu știe cum...

Pentru a caracteriza personajul principal, vom lucra cu textul *Dezmeticirea*, pag.22

Elevii vor completa fișa de caracterizare:

Personajele

Personajul *principal/secundar/episodic* al cărții este persoana, animalul personificat care participă la întâmplările dintr-o operă epică.

Personaj *static/mobil*

Personaj *pozitiv/negativ*

Biografia personajului *Daruri* de Ion Druță

Numele

Vârsta.....

Părinții.....

- Mama.....

- Tata.....

Bunelul.....

Sora.....

Descriere/ *exterior/trăsături fizice*

Statura.....

Culoarea ochilor.....

Culoarea părului.....

Vestimentație.....

Descriere *trăsături morale*: (prezentăm exemple, deducem din text)

- Relația personajului cu *mama/tata*.....

- Relația cu *bunelul/sora*.....

- Relația cu *profesorii/școala*.....

- Relația cu alți *copii/colégi*.....

- Atitudinea față de *animale/lucruri*.....

1. Descrie în trei enunțuri atitudinea ta față de acest personaj.

2. Ce te învață acest personaj?

Evaluarea formativă

Reflecții

Meditează și expune punctul de vedere în două enunțuri:

1. De ce Ion Druță a numit cartea sa pentru copii *Daruri*?

.....

Cum ar putea fi redenumită această carte?.....

2. Este această carte o autobiografie a lui Ion Druță? De ce crezi așa?

.....

3. Crezi că seamănă personajele *mama, tata, bunelul, sora, profesorii* cu părinții și rudele lui Ion Druță?

.....

4. Este această carte un text literar/de ce?

.....

5. Ce moment al cărții te-a impresionat în mod deosebit, de ce?

.....

6. Ce ai schimba în text, cu ce nu ești de acord, argumentează?

.....

7. Cum se deosebește, se aseamănă viața ta cu cea a personajului din carte?

.....

8. Dacă ai fi scriitor, ce carte ai scrie, despre cine sau despre ce? Argumentează.

.....

9. Scrie un text publicitar cărții explicând cu argumente că merită a fi citită această carte.....

Extindere, acasă elevii vor completa fișa de mai jos.

Fișa de lucru /Caracterizare de personaj	Numele elevului
Numele personajului, tipul, caracterizare:
Tipul caracterizării. Mijlocul de caracterizare/ Citatul/Interpretarea – trăsătura fizică, morală	
1. Caracterizarea directă,.....
2. Citatul.....
3. Interpretarea, autocaracterizare, portret;.....
4. Caracterizarea indirectă, fapte, gesturi, atitudine;.....
5. Caracterizare indirectă: dialogul, felul în care vorbește;.....
Relația cu alte personaje:.....
6. Mediul în care trăiește.....
7. Nume, vârstă, statut

DEZVOLTAREA SPECIEI ROMANULUI ÎN CADRUL LITERATURII BASARABENE POSTBELICE

Cristina ANTONI, doctorandă

Centrul de Excelență în Economie și Finanțe, Chișinău

Summary. This article briefly presents the evolution of the novel species in Bassarabian literature from the post-war period. The critical opinion of the of the literary value of the novels that have been edited at this stage is an extreme one - from the optimistic attitude of criticism from the 50s to the denial of everything that was edited before the 1990s. The metamorphoses through which this epic species has passed are very important. The exit from the simplistic schemes of sociology, the influence of the European and American modernist prose lead to the appearance of names of representative novelists who survived the proletcultural period due to the aesthetic and literary qualities of the books.

Devenind parte a imensului imperiu sovietic, regiunea românească Basarabia a traversat perioade, în accepția criticului Mihai Cimpoi, de „înstrăinare” și „ruptură” de filonul național: „Cultura românească din Basarabia (Moldova de Est) a fost înstrăinată în dublu sens: atât de arealul (paideia) cultural(ă) din care face parte organică: cel mioritic, cel general-românesc, cât și de elementul național fondator”¹. Deși au existat voci ce au pus în discuție problema existenței unei literaturi din spațiul basarabean², vom urmări dezvoltarea în perioada sovietică a speciei genului epic – romanul. Vom pleda pentru confirmarea și valorificarea operelor epice de calitate literară incontestabilă, rezistând schimbărilor ideologice/politice *alias* literare prin care a trecut provincia românească dintre Prut și Nistru.

Fiind cea mai nouă specie a genului epic, naratologii consideră că romanul reprezintă momentul de maturitate al unei literaturi. Din acest punct de vedere ar trebui să abordăm cel puțin două probleme: existența ca atare a speciei romanului în spațiul literar basarabean postbelic și competitivitatea romanelor basarabene din perioada sovietică în cadrul literaturii române.

După cum recunoaște și criticul Mihai Cimpoi în spațiul basarabean, ca și în cel moldovenesc, prozatorii sunt „*povestitori* prin definiție și întrețin cultul *povestirii*”, astfel că „romancierii propriu-ziși sunt extremi de puțini, romanul fiind, în spațiul literar al Basarabiei, o adevărată *rara avis* (subl. M.C.)”³. Cu totul alte discuții se purtau în perioada sovietică de criticii vremii. Îndepărtat fiind de tradiția bogată

¹ Mihai Cimpoi, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, Chișinău, Editura Arc, 1996, p. 152.

² Ca să ne referim doar la opinia criticului Ion Simuț: „Literatura basarabeană este, pentru mine, oglinda unei drame a conștiinței naționale. Dar este și o dramă a neputinței estetice, a carenței de expresivitate și de universalitate. Din nefericire, literatura basarabeană nu e mai mult decât o literatură regională, cantonată într-un orizont tematic, problematic și stilistic foarte limitat, fără nicio șansă de a intra într-un dialog european peste capul literaturii din România. E condamnată la un regionalism din care, deocamdată, nu are cum să iasă decât vărsându-se în marea literatură română – cea fără granițe. dar e ca și cum se varsă Nistrul în mare: apele lui dulci se pierd în anonim, nu le mai poți identifica în marea indistinctă și nepăsătoare a apei sărate”, în *Romanul basarabean între Paul Goma și Ion Druță*, postfață la volumul *Literatura din Basarabia. Secolul XX. Roman*, Editurile Știința și Arc, Chișinău, 2004, p.246.

³ Mihai Cimpoi, *Drumurile întrerupre ale romanului în Basarabia*, pref. vol. *Literatura din Basarabia. Secolul XX. Roman*, Chișinău, Editurile Știința și Arc, 2004, p. 5.

de mai bine de un secol, romanul denumit sovietic a apărut, am putea spune, în condiții artificiale de laborator. Înlăturând tot ce a fost acumulat de romancierii occidentali și, totodată, ruși, teoreticienii acestei specii (dar și literaturii) „au fabricat” din mers poetica și rigorile de scriere. Cercetătorii și scriitorii, ghidându-se de directivele partidului comunist, au constituit și au militat preț de șapte decenii pentru o literatură ce urma să exercite în primul rând funcții extraestetice – de propagare a ideologiei politice. M. Gorki, M. Șolohov, C. Fedin, Iu. Cojevnicov și alții au criticat vehement așa-zisul formalism „burghez”, salutând apariția a numeroase romane ce urmăreau linia partidului comunist. La congresele unionale și republicane ale scriitorilor sovietici (reuniți și dirijați de unica organizație recunoscută de puterea statului – cea a uniunilor scriitorilor sovietici) se implementau și se consolidau temeliile literaturii realist-socialiste. Pentru scriitorul sovietic era definitoriu doar realitatea în formă brută – formarea omului nou-comunistul și a societății socialiste, problemele sociale determinând conținutul și forma operei. Astfel puncta romancierul Constantin Fedin în cadrul congresului IV al scriitorilor sovietici (1967) unul din vectorii „poeticii” noii literaturi. Operele deveneau niște copii fidele ale realității, transpunând o viziune unilaterală și, evident, favorabilă partidului conducător. „În timpul războiului civil, - mărturisea prozatorul Aleksandr Serafimovici, - mai că nu «compuneam». Abia reușeam să copii după natură...”¹

În ceea ce privește dezvoltarea romanului din cadrul literaturii sovietice moldovenești, se atestă un interes crescut pentru acest tip de text literar. Cu siguranță, predispoziția criticii și a prozatorilor de la Chișinău pentru genul românesc a fost propulsată de indicațiile venite de la Moscova. Spre exemplu, în 1963, la Leningrad (acum Sankt-Petersburg) a avut loc conferința internațională privind evoluția romanului, cu participarea teoreticienilor și prozatorilor nu doar din spațiul unional, ci și din Occident. Întrunirea aceasta s-a organizat cu scopul de a legitima în fața țărilor din vest literatura (romanul) sovietică. Dar și ecourile teoriilor și ideilor non-imitative din cadrul valului noului roman francez (Nathalie Sarraute, Alain Robbe-Grillet etc.) au ajuns să fie discutate – criza romanului occidental, reflectată din ontologia nimicului, a non-semnificării, moartea eroului, precum și rolul romancierului ce redă „nimic altceva decât sunetul pe care îl are tăcerea lumii”² etc. Scriitorii sovietici care continuau să fie fideli principiului estetic al *mimesis*-ului, au reacționat dureros la supoziția dispariției romanului. Scriitorul proletcultist M. Șolohov declara: „Cât mă privește, consider că romanul nu-și poate pune în față problema «a fi sau a nu fi», tot așa cum țăranul nu-și poate pune întrebarea «să semene sau nu»”³. Și la Chișinău au existat reacții în acest context. Bunăoară, criticul Vasile Coroban observa că acești scriitori promotori ai noului roman „în dorința lor de a reînnoi arta romanului nu pleacă atât de la realitate, cât de la tehnica scrisului”⁴.

Ca un ecou, la Chișinău, în 1966, are loc simpozionul republican cu genericul „Romanul moldovenesc contemporan”, organizat de Institutul de limbă și literatură al Academiei de Științe a RSSM, Uniunea scriitorilor din Moldova, Consiliul pentru literatura moldovenească de pe lângă Uniunea scriitorilor din URSS și societatea „Știința”. Participanții, scriitori și critici moldoveni precum și oaspeții de la Moscova, au ajuns la concluzia că, în linii generale, romanul moldovenesc este constituit. Venind din zona nuvelei (în opinia lui Vasile Coroban și Mihai Cimpoi) sau a povestirii (după părerea lui Nicolae Bilețchi), romanul moldovenesc a trebuit să plătească tribut timpului. Criticul Mihai Cimpoi constată, în acest sens, că „tirania schematizării și tipizării face ravagii în primele decenii postbelice, îndrumând scriitorii pe căile infernale ale neadevărului”⁵. Pe lângă toate acestea, prozatorii din această perioadă erau lipsiți de inventarul tehnic românesc modern. Mijloacele tradiționale de scriere, de multe ori rudimentare, erau ca și cum obligatorii, întru marele scop al literaturii sovietice – culturalizarea maselor cât mai largi ale populației abia alfabetizate.

Criticii și teoreticienii ce s-au ocupat de problema romanului (în ediții monografice: Vasile Coroban „Romanul moldovenesc contemporan. Estetica genului”, ed. a II-a în 1974, Nicolae Bilețchi „Romanul și contemporaneitatea”, 1984, Anatol Gavrilov „Reflecții asupra romanului. Studii critice”, 1984) au discutat pe larg și alte lacune și defecte ale romanului: idealizarea, sterilitatea afectivă, lipsa imaginației, descrieri plate, amorfe, „poetice” etc. „Faptele nude istorice, oricât de adevărate și chiar impresionante nu ar fi (*sic!*) ele nu constituie un roman, dacă le înșirăm pur și simplu cronologic,

¹ Apud Nicolae Bilețchi, *Romanul și contemporaneitatea*, Chișinău, Editura Știința, 1984, p. 5.

² Liviu Petrescu, *Vârstele romanului*, București, Editura Eminescu, 1992, p.132.

³ Apud Nicolae Bilețchi, op., cit., p.6.

⁴ Vasile Coroban, *Romanul moldovenesc contemporan*, ed. II revăzută, Chișinău, Editura Cartea moldovenească, 1974, p.16.

⁵ Mihai Cimpoi, *Drumurile...* p.13.

«înviorându-le» cu anecdote de mică circulație, deseori insipide și triviale, cum se observă în unele romane moldovenești, semnate cu nume de reputație mai mică sau mai mare (A. Lipcan, G. Gheorghiu, G. Madan ș. a.)” radiografiază clișeele romancierilor moldoveni criticul Vasile Coroban. O altă problemă importantă, dar sinuoasă din punct de vedere politico-ideologic, este cea a limbii textelor literare. Sfidând „tentativa unor lingviști înapoiți în cultură de a orienta limba spre dialect”, autorul monografiei „Romanul moldovenesc contemporan” pune tranșant în discuție acest aspect: „Presupunând înainte de toate anumite norme riguroase, limba literară exclude arbitrarul în lexic, sintaxă și stil. Cunoscând stilurile limbii literare, făurită de clasici, scriitorul va fi în stare să deosebească expresia familiară de noțiunea abstractă, vorba de duh de cuvântul vulgar, poanta spirituală de expresia plată, cuvântul neaș de neologism. Verva de trivialitate. Clasicii ajută să se distingă nuanța lexicului în context, sinonimia în toată bogăția ei, inversia, dislocarea, ordinea cuvintelor în frază ș.a.m.d. Limba literară ne învață să fim clari, preciși, concisi în scris”¹.

Teoreticienii și criticii operelor românești din cadrul literaturii moldovenești, pentru a motiva existența și evoluția acestei specii epice, au încercat să le analizeze și din perspectivă diacronică. Diverse cronologii și clasificări ale producției epice, favorizând constituirea romanului moldovenesc, urmăreau să prezinte „evoluția aceasta de la narațiune la analiză psihologică și studiul social [...] și în scurta istorie a romanului sovietic moldovenesc”². Astfel, Vasile Coroban descoperă izvoarele prozei sovietice moldovenești în narațiunile „Moș Goriță” de D. Milev și „Râșnița” de I. Cana din anii 1926-1927. Ancorarea totală în tematica ideologică (războiul civil, colectivizarea, viața nouă în colhoz sau suferințele basarabenilor în epoca jugului capitalist românesc), precum și schematismul, lipsa de imaginație, incapacitatea scriitorilor de mânuiri cuvântul, au diminuat drastic interesul cititorilor din anii '60-'70 pentru aceste narațiuni. Abia după 1950, odată cu apariția sistematică a unor povestiri mari cu o tematică diversă și tehnici narative cu mult mai variate, romanul moldovenesc cunoaște o etapă de evoluție („Zorile” de I. Cutcovețchi, „Dealul viei” și „Urcuș” de Al. Cosmescu, „Cresc etajele” de Em. Bucov, „La Floreni” și „Bujoreni” de L. Barschi, „Se întâlnesc pământurile” de A. Șalari etc.), ce se caracterizează printr-o abordare insolită a temelor, crearea de situații de conflict reliefând un spectru mai larg al trăsăturilor personajelor. Pe lângă aceste reușite, Vasile Coroban observă că scriitorii au tendința de a lustrui o realitate deloc perfectă, cu „plăsmuiri fade, ale căror conținut dulceag e furnizat de o imaginație săracă”, și cu descrieri „plate, amorfe, «poetice»”³. Odată cu publicarea povestirilor și romanului/nuvelei lui Ion Druță „Frunze de dor” (1955), vorbim de o altă etapă de ascensiune în a descrie și nara artistic („Codrii” de I.C.Ciobanu, „Oameni și destine” de A. Șalari, „Tovarășul Vanea” de S. Șleahu, „Lasă vântul să mă bată” de Ana Lupan etc.). Definind romanul (a câta oară!), teoreticianul Vasile Coroban menționa în monografia sa că e „o răscruce de drumuri, spre care pășesc diferiți eroi, iar pentru ca aceștia să aibă individualități conturate, se cere ca autorul să fie în stare a se transpune în viața lor. Pentru aceasta e nevoie de o narațiune și o descriere obiectivă; nu exclusiv lirică sau referativă, sau discursivă, sau în ton popular, ci una universală, care să le cuprindă și să le contopească pe toate potrivit exigențelor genului romanesc”⁴. Cu toate că se adunaseră o colecție impresionantă cantitativ de texte epice, teoreticianul constata că „noi avem încă puține romane în sensul adevărat al cuvântului”⁵. Reputatul critic propunea chiar o rețetă a succesului unui prozator ce ar conține „pe lângă cunoașterea lucrurilor, simțul observației și darul de narator, mai e nevoie de viziune poetică cuprinzătoare, de un stil propriu și de o limbă bogată pentru a scrie un roman într-adevăr valoros”⁶.

Totuși, în deceniul șase al secolului trecut, se atestă o revigorare a acestei specii epice. Criticul Mihai Cimpoi menționa într-un articol publicat în 1966 că „asistăm la o înnoire a romanului moldovenesc contemporan: capacitatea de a recepta uriașe zone de viață socială, psihologică, morală”⁷. Afirmția este susținută de un șir de titluri de romane ce au apărut în acea perioadă – „Frunze de dor” și „Balade de câmpie” de Ion Druță, „Povestea cu cocoșul roșu” de Vasile Vasilache, „Singur în fața dragostei” de Aureliu Busuioc, „Zborul lăstunilor” („Zbor frânt”) de Vladimir Beșleagă și „Podurile” de Ion C. Ciobanu. Momentul s-a produs în opinia criticilor din mai multe motive, cert e un lucru – prozatorii

¹ Vasile Coroban, op. cit., p. 137.

² Vasile Coroban, op. cit., p. 152.

³ Vasile Coroban, op. cit., p. 157-158.

⁴ Vasile Coroban, op. cit., p. 175.

⁵ Vasile Coroban, *ibidem*.

⁶ Vasile Coroban, op. cit., p. 7.

⁷ Mihai Cimpoi, *Înnoire*, în *Cultura*, 1966, 25 iunie.

basarabeni au recurs la procedee narative moderne și postmoderne. Criticii epocii explicau saltul calitativ al romanului prin „corelația dintre tradiție și inovație”, așa cum o definea N. Bilețchi, nuanțând apoi că e vorba de „o apropiere a prozatorilor noștri de tezaurul folcloric și de cel al literaturii clasice, apropiere nu de suprafață, ci pornind din interiorul laboratorului de creație”¹. Cu siguranță, procesul de modernizare a viziunii românești și a tehnicilor de narare nu putea fi oprit prin cenzură și directive. Textele literare, în mare parte, descriau o lume mai mult sau mai puțin reală, palpabilă – obiectivul numărul unu al literaturii socialist-realiste. Se recurgea din partea criticii la niște explicații eronate sau, cel puțin, necredibile. Bunăoară, în monografia sa N. Bilețchi expune o teorie privind apariția personajului romanului așa-zis „sucit”: „Personajele liniare, destinul cărora îl poți ghici chiar din primele pagini, nu-i mai satisfac acum pe scriitorii noștri. Cunoștința cu eroii folclorului Păcală și Tândală, care întruchipează două fețe ale aceleiași realități, familiarizarea cu personajele complexe din capodoperele literaturii clasice a predispus prozatorii să apeleze la oameni întrucâtva enigmatici”². Nicio idee despre influența literaturii universale (americană, engleză, franceză etc.) din acea perioadă, la care totuși, de bine de rău, erau conectați scriitorii.

Ca și oricare alt domeniu de activitate, în perioada sovietică se considera că literatura este într-o continuă evoluție. Se vehicula teoria că scriitorii cu fiecare carte nouă se autodepășeau și se perfecționau. Cercetătorul Anatol Gavrilov, în studiul intitulat „S-a rupt al timpurilor legământ” cu subtitlul mult mai explicit „Sau despre continuitatea evoluției prozei moldovenești”, observă că orice perioadă a procesului literar, pe de o parte, preia anumite tendințe, realizări ale scriitorilor din trecut și, pe de altă parte, reușește să traseze alte căi de sondare a realității și noi instrumente de zugrăvire a personajelor, conflictelor pentru tinerii scriitori. Astfel, procesul literar este interpretat de criticul Gavrilov ca un „fenomen literar în complexitatea lui reală, ca un proces contradictoriu și totodată unitar, în care se realizează o continuitate, anumite legități ale vieții și cunoașterii artistice”³. Această perspectivă obiectivă demonstrează rătăcirile unor comentatori care îmbrățișează fie o abordare schematică, entuziastă, optimistă a procesului literar, fie cea nihilistă, pesimistă. De fapt, acest studiu este un răspuns dat scriitorului Vladimir Beșleagă care a redeschis subiectul calității textelor epice din perioada deceniilor șapte și opt al secolului trecut în articolul „Proza moldovenească și contemporaneitatea”. Radiografiind romanele editate în acest răstimp, Vladimir Beșleagă menționa că prozatorii au renunțat în parte sau totalmente la tematica contemporană. În opinia autorului semnele caracteristice ale unor texte românești din perioada anilor '70 ar fi „o plictiseală de moarte, un climat de provincialism, de cenușiu, neglijarea bunelor tradiții naționale, lipsa de abordare a conflictelor și problemelor majore ale vieții, procedeul dominant fiind reportajul, trecutul, amintirile ca sursă de creație, factografia, verbozitatea, devalorizarea cuvântului, interminabilele dialoguri întinse peste toate limitele”⁴. Pe lângă aceste neajunsuri, scriitorul Vladimir Beșleagă impută colegilor săi că apelează doar la tehnici și procedee literare comune, depășite, ce știrbește și din expresivitatea limbii literare. Atitudinea pesimistă a comentatorului culminează cu afirmațiile: „literatură avem multă, dar vai, nu prea... artistică. Mai mult proză-stenogramă: roman-stenogramă, nuvelă-stenogramă etc.”⁵. „prozatorii noștri au devenit niște ilustratori a unor teze generale, niște imitatori ai propriilor scrieri anterioare, niște autoepigoni...”⁶ În aceste condiții, critica literară, în opinia lui Vladimir Beșleagă, poartă vina sa – trece cu vederea sau nu susține încercările prozatorilor de abordare artistică insolită a unor teme cu adevărat importante. Această abordare prea puțin optimistă a lui Vladimir Beșleagă în opinia criticului Anatol Gavrilov „ne oferă în locul schemei progresului total pe cea a regresului total”⁷.

Nu putem nega că anii '60, cu perioada „dezghețului” hrușciovist, au catalizat experimentările narative ale prozatorilor moldoveni, aducând cele mai rezistente estetic texte epice de mari întinderi. Fluxul memoriei și al conștiinței în romanele lui Vladimir Beșleagă, limbajul parabolic și multiperspectivismul în proza lui Vasile Vasilache, ironia și autoironia, deplasarea acțiunii în mediul intelectual, citadin în romanele lui Aureliu Busuioc, Serafim Saka etc. De fapt, după cum menționa și Grigore Chiper: „Tot ce s-a realizat mai important și mai inovator în materie de proză din toată perioada sovietică au fost anii '60”⁸. Și în textele epice editate în anii '70-'80 se realizează salturi calitative. Spre

¹ Nicolae Bilețchi, op. cit., p. 178.

² Nicolae Bilețchi, *ibidem*.

³ Anatol Gavrilov, *Reflecții asupra romanului. Studii critice*, Chișinău, Editura Literatura artistică, 1984, p. 97.

⁴ Vladimir Beșleagă, *Proza moldovenească și contemporaneitatea*, în *Suflul vieții*, Chișinău, Editura Literatura artistică, 1981, p. 49

⁵ Vladimir Beșleagă, op. cit., p. 72.

⁶ Vladimir Beșleagă, op. cit., p. 49.

⁷ Anatol Gavrilov, op. cit., p. 96.

⁸ Grigore Chiper, *Proza scurtă între dilematism și profesionalism*, pref. vol. *Literatura din Basarabia. Secolul XX. Proză scurtă*,

exemplu, eroul în proza deceniului al șaptelea „era zugrăvit în plan psihologic, fiind scos din acțiune, sau era prezentat în acțiune, dar apsihologic”, pe când în romanele apărute în deceniul următor personajul este prezentat „ca un om al acțiunii și al reflecției”¹.

Startul s-a dat. Deși în deceniile șapte și opt s-a revenit la un control strict din partea cenzurii la tot ce se scria și publica, deși cărțile mai multor scriitori din așa-zisa generație 60-istă au fost puse la index, deși scriitorii au fost nevoiți să recurgă la „anonimatul cultural” (Mihai Cimpoi), totuși reacția chimică de generare a literaturii de calitate nu a putut fi oprită. Ceea ce constituie un patrimoniu al literaturii interrriverane din perioada sovietică include titluri de romane ce sunt valoroase și importante nu doar din punct de vedere estetic și literar, ci și al eticii scriitoricești. Ion Druță, George Meniuc, Vladimir Beșleagă, Aureliu Busuioc, Serafim Saka sunt nume de prozatori pentru care, în acea perioadă, cel puțin, conta mai mult adevărul și personalitatea lor de scriitori. Firea de artist s-a împletit armonios cu cea de cetățean.

ARHETIPUL MAMEI ÎN DOUĂ DIN POVEȘTILE LUI HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Sergiu COGUT, doctor în filologie
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, Chișinău

Summary. The present paper is about the the mother archetype as it can be revealed in two of the writings of H. Ch. Andersen. They are entitled The Child in the Grave and The Story of a Mother. According to the Swiss psychiatrist C. G. Jung, an archetype is a collectively-inherited unconscious idea, pattern of thought, image, etc., that is universally present, in individual psyches. In Jungian psychology, archetypes are highly developed elements of the collective unconscious. The existence of archetypes can only be deduced indirectly by using story, art, myths, religions, or dreams. One of the most important is the mother archetype.

Dacă e să ne propunem să definim ce semnifică arhetipul în psihologia analitică a lui C. G. Jung, trebuie să fim foarte prudenți, căci, așa cum ne avertizează Jolande Jacobi, una dintre cele mai apropiate colaboratoare ale savantului elvețian, „arhetipul reprezintă o enigmă profundă, care depășește capacitatea noastră rațională de înțelegere”, precizând: „Este imposibil să dăm o definiție exactă a arhetipului”². Ceea ce e absolut sigur e că arhetipurile țin de inconștientul colectiv care, așa cum îl concepe C. G. Jung, „este o parte a psihicului care poate fi deosebită negativ de inconștientul personal prin faptul că el nu-și datorează existența experienței personale și nu este de aceea un câștig personal”, relevând că dacă „inconștientul personal constă esențialmente din conținuturi care au fost cândva conștiente, dar care au dispărut din conștiință, fiind fie uitate, fie refulate, conținuturile inconștientului colectiv nu au fost niciodată conștiente, nefiind deci dobândite individual, și-și datorează existența exclusiv eredității”³. Cu referire la acest concept, Tom Butler-Bowdon menționează în lucrarea sa *50 de clasici – Psihologie. Sinteza celor mai importante 50 de cărți despre minte, personalitate și natură umană* că C. G. Jung a trebuit să-l apere „împotriva acuzațiilor de misticism”, precizând că „însăși ideea de inconștient a fost considerată fantezistă, până când Freud i-a subliniat existența, apoi a devenit parte din înțelegerea noastră asupra felului și a motivului pentru care oamenii gândesc și acționează așa cum o fac. Freud presupusese că inconștientul era un lucru personal conținut în interiorul unui individ. Jung, pe de altă parte, a văzut mintea personală inconștientă ca fiind dispusă deasupra inconștientului *colectiv* – partea moștenită a psihicului uman care nu a fost dezvoltată din experiența personală”⁴. Iar despre conceptul de arhetip, influentul psiholog remarcă: „indică prezența în psihic a anumitor forme de universală răspândire. Cercetarea mitologică le numește «motive»; în psihologia primitivilor, ele corespund conceptului de

Chișinău, Editurile Știința și Arc, 2004, p. 18.

¹ Anatol Gavrilov, op. cit., pp. 100-101.

² Jolande Jacobi. *Complex, arhetip, simbol în psihologia lui C. G. Jung*. Traducere din germană de Daniela Ștefănescu, București: Editura Trei, 2015, p. 49

³ C. G. Jung. *Opere complete. Vol. 9. Partea 1: Arhetipurile și inconștientul colectiv*. Traducere din germană de Vasile Dem. Zamfirescu, Daniela Ștefănescu, București: Editura Trei, 2014, p. 55

⁴ Tom Butler-Bowdon. *50 de clasici – Psihologie. Sinteza celor mai importante 50 de cărți despre minte, personalitate și natură umană*. Traducere din limba engleză de Bianca Mateescu, București: Litera, 2019, p. 302

«représentations collectives» creat de Lévy-Bruhl, iar în domeniul studiului comparativ al religiilor Hubert și Mauss le-au definit drept «categorii ale imaginației». Mai demult Adolf Bastian le desemnase prin termenul de «idei originare» sau «elementare». De aici rezultă suficient de clar că reprezentarea pe care o am despre arhetip – literal, o formă preexistentă – nu este singulară, ci poate fi întâlnită și în alte discipline, unde îmbracă o haină terminologică specifică¹. Astfel că, așa cum relevă același Tom Butler-Bowdon, arhetipurile sunt „forme de gândire sau imagini mentale universale, care au influențat sentimentele și acțiunile unui individ. Experiența arhetipurilor adesea depindea prea puțin de tradiții sau de reguli culturale, ceea ce sugerează că acestea sunt previziuni înăscute. Un nou-născut nu este ca o coală albă de hârtie, ci vine pe lume deja pregătit să perceapă anumite modele arhetipale și simboluri”². De asemenea, în *Dicționarul esoterismului* al lui Pierre Riffard, arhetipul e definit ca „imagine primordială înăscută sau, mai curând, schemă care organizează reprezentările inconștientului colectiv, comun indivizilor și constitutiv omului” cu precizarea: „Arhetipurile se găsesc în mituri, în basme, legende, religii, arte, reprezentări patologice etc.”³. În lucrarea sa *Critica mitic-arhetipală. De la motivul antropologic la sentimentul numinosului*, cu referire la viziunea lui Jung privitoare la arhetip, Radu Surdulescu constată că aceasta a cunoscut anumite „modificări și clarificări pe măsură ce studiile sale îi dezvăluiau noi funcții și implicații ale inconștientului” și evidențiază următoarea distincție pe care o consideră fundamentală, exprimată în articolul *Despre natura psihicului*: „reprezentările arhetipale (imaginile și ideile) pe care le receptăm prin intermediul inconștientului nu trebuie în nici un caz să fie confundate cu «arhetipurile ca atare»”, întrucât acestea sunt „niște structuri abstracte, modele ipotetice și nereprezentabile, care nu pot fi percepute direct, ci numai prin *actualizările* lor din mituri, vise și fantezii”⁴.

Cu privire la arhetipul mamei, C. G. Jung a făcut aceste remarci foarte importante și relevante: „Cu toate că figura etnopsihologică a mamei este, ca să zicem așa, universală, această imagine se transformă în mod esențial în experiența practică individuală. Aici suntem mai întâi impresionați de importanța aparent covârșitoare a mamei personale. Figura ei iese atât de puternic în evidență într-o psihologie personalistă, încât aceasta din urmă, după cum se știe, nu a ajuns în concepțiile ei niciodată, nici măcar teoretic, dincolo de mama personală. Concepția mea se deosebește principial de teoria psihanalitică prin aceea că eu îi acord mamei personale numai o importanță limitată. Ceea ce vreau să spun sunt următoarele: nu doar mama personală este cea de la care pornesc toate efectele asupra psihicului copilului zugrăvite în literatură, ci mai degrabă arhetipul proiectat asupra mamei este cel care-i dă acesteia un fundal mitologic, investind-o astfel cu autoritate, ba chiar conferindu-i numinozitate”⁵. Ultimul termen este un cuvânt derivat de la adjectivul „numinos” care, potrivit *DEX*-ului online, este „folosit pentru componentele iraționale ale categoriei religioase «sfânt», din care a fost eliminat conținutul moral”. Elucidând caracteristicile acestui arhetip al mamei, părintele psihologiei analitice menționează că sunt cele ale elementului „matern” și le enumeră după cum urmează: „autoritatea magică a femininului *par excellence*; înțelepciunea și înălțimea spirituală dincolo de rațiune; tot ce este bun, ce îngrijește, ce susține, tot ce ajută creșterea, ce oferă fertilitate și hrană; lăcașul transformării magice, al renașterii; instinctul sau impulsul care sare în ajutor; tainicul, ascunsul, întunecatul, abisul, lumea morților, orice devorează, seduce și otrăvește, orice este terifiant și inevitabil”⁶.

Cele două povești la care ne vom referi în continuare îl au ca autor pe clasicul literaturii pentru copii, unul dintre povestitorii neîntrețuți ai tuturor timpurilor, Hans Christian Andersen. Poveștile respective, *Mormântul unui copil* și *Povestea unei mame*, sunt destul de puțin cunoscute în comparație cu alte creații ale genialului scriitor danez și, desigur, nu se numără printre cele care să fie adresate copiilor. Mai curând ele exemplifică remarcă „Ce gust pentru tragic și absurd are uneori acest Andersen!”⁷ făcută de Nicolae Manolescu care menționa totodată: „Fără îndoială Andersen era un ins solitar și fricos de

¹ C. G. Jung. *Opere complete. Vol. 9. Partea 1: Arhetipurile și inconștientul colectiv*. Traducere din germană de Vasile Dem. Zamfirescu, Daniela Ștefănescu, București: Editura Trei, 2014, pp. 55-56

² Tom Butler-Bowdon. *50 de clasici – Psihologie. Sinteza celor mai importante 50 de cărți despre minte, personalitate și natură umană*. Traducere din limba engleză de Bianca Mateescu, București: Litera, 2019, p. 302

³ Pierre Riffard. *Dicționarul esoterismului*. Traducere din limba franceză și note de Doina și Gheorge Pienescu, București: Nemira, 1998, p. 38

⁴ Radu Surdulescu. *Critica mitic-arhetipală. De la motivul antropologic la sentimentul numinosului*. București: Allfa, 1997, p. 62

⁵ C. G. Jung. *Opere complete. Vol. 9. Partea 1: Arhetipurile și inconștientul colectiv*. Traducere din germană de Vasile Dem. Zamfirescu, Daniela Ștefănescu, București: Editura Trei, 2014, pp. 100-101

⁶ Idem, p. 99

⁷ Nicolae Manolescu. *Andersen cel crud și alte teme*. Prefață de Andrei Terian, București: Corint, 2006, p. 77

oameni, bântuit de obsesii ca acelea pe care le pune pe seama eroilor lui, un mizantrop ce vede pretutindeni burghezi grosolani, o fire romantică îngrozită de capcanele existenței practice”¹. Același critic constata: „Comparat cu Perrault sau cu Frații Grimm, el este un povestitor aproape răutăcios cu personajele lui”². Mamele din poveștile în cauză trăiesc sfâșietoarea experiență a pierderii unui copil, doar că una din ele mai are două fetițe în timp ce cealaltă nu se poate resemna cu moartea unicului odoraș. Dar în ziua înmormântării și în cele care au urmat nici mama fetițelor nu putea să facă față acestei situații cumplite: „Sicriul fu dus la cimitir; mama rămase acasă cu cele două fetițe. Ea le privea, dar nu le vedea. Era pierdută în durerea ei, nu făcea nimic, nu se gândea la nimic. (...) Așa trecu ziua înmormântării; zilele următoare se scurseră tot așa de triste și de mohorâte. Cu lacrimi în ochi și cu inima strânsă, fetițele și tatăl lor o priveau pe biata mamă și încercau să-i spună câteva cuvinte de îmbărbătare; însă ea oricum nu le-ar fi auzit...”³. Doar că, într-o noapte, pe când soțul și fetițele dormeau, ea a plecat spre cimitir, îndreptându-se „către locul unde zi și noapte ținteau toate gândurile ei, spre groapa care-i acoperea copilul”⁴. Ajunsă la cimitir, ea „merse țintă către locul unde știa că se găsea mormântul, care era în întregime acoperit cu flori. Se aruncă în genunchi și-și lipi capul de pământ, ca și cum ar fi vrut să străpungă cu privirea țărâna și să-și vadă copilul. Și chiar îl vedea, în închipuirea ei, cu surâsul lui îngeresc, cu ochii lui așa de blânzi și de tandri, chiar când aparținea deja morții și când ea îi lua mânuța mică pe care el nu putea s-o mai ridice”⁵. Avusese un vis, o viziune în care o voce o întrebă dacă nu dorea să coboare alături de copilul său. Ea răspunse că, firește, își dorește foarte mult și spuse: „Oh, oricine-ai fi, dacă poți să mă duci lângă el, te voi urma pretutindeni”⁶. Atunci Moartea o întrebă de vrea să o urmeze, mama făcu din cap semn că da și „simți pământul topindu-i-se încet sub picioare; omul cel negru o acoperi cu mantia lui; un întuneric deplin o înconjură; și ea pătrundea în pământ mult mai adânc decât pătrunsese vreodată lopata groparului”⁷. Când mantia căzu, ea „se trezi într-o sală imensă și impunătoare. Acolo domnea o lumină dulce și palidă. Deodată, simți în brațele ei, lipit de inima ei, trupul copilului adorat, și ochii lui îi zâmbiră, luminați de o frumusețe nouă. Ea scoase un strigăt de bucurie, care fu înghițit de o fermecătoare muzică divină, ce părea că se apropie și se îndepărtează în același timp. Niciodată nu mai auzise asemenea sunete; ele îi calmau toată durerea, răsunând din spatele unei cortine groase care despărțea sala de spațiul infinit”⁸. Mama l-a auzit spunându-i că în spatele voalului „se află o lume minunată, foarte diferită de cea de pe Pământ. Uite, mamă, îi vezi pe tovarășii mei de joacă? Sîntem atât de fericiți împreună!”. El îi mai spuse că știe să zboare prin văzduh și că vrea să se joace cu ceilalți copii de acolo, așa că a rugat-o: „Lasă-mă să mă întorc printre ei”, după care i-a zis: „Cândva, o să vii și tu aici, și n-o să ne mai despărțim niciodată”⁹. Ea l-a rugat să mai rămână ca să poată să-l mai strângă o dată în brațe și, lipindu-l de inima ei, l-a sărutat cu disperare. Dar, „de undeva de sus, răsună numele ei, rostit de o voce rugătoare” și copilul a fost cel care i-a spus că e chemată de tata, iar o clipă mai târziu răsunară alte voci „amestecate cu plânsete și suspine de copil” pe care, auzindu-le, tot el îi zise că sunt surioarele lui, adăugând: „Mamă, totuși tu nu le-ai uitat”¹⁰. Atunci ea, pentru întâia oară, își aminti de cei care-i rămăseseră. Apoi, ridicând ochii în sus, „zări o mulțime de ființe străvezii plutind către cortina în spatele căreia dispăreau. Femeia recunoscă printre ele o mulțime de chipuri familiare, de pe pământ”¹¹, ale căror suspine și chemări veneau de dincolo de tavan. În cele din urmă, copilul o anunță că se auzeau clopotele cerului și că răsărea soarele. Atunci când deschise ochii, băiețelul dispăruse, iar ea „se simți plutind în văzduh, apoi îi fu frig. Ridică fruntea și se trezi în cimitir, deasupra mormântului”¹². În urma acestui vis, prin intermediul căruia Dumnezeu i-a luminat spiritul și i-a întărit inima, ea a îngenuncheat și a murmurat următoarea rugăciune: „Doamne, iartă-mă că am vrut să opresc pe pământ un suflet de înger, pentru că mi-am uitat datoria față de cei pe care, în bunătatea ta, i-ai lăsat alături de mine”¹³. Așa că, deja

¹ Idem, p. 78.

² Idem, p. 188

³ H. C. Andersen. *Povești*. Traducere de Doina Mihaela Sora, Iași: Ed. ”24: ore”, 1991, p. 45

⁴ Idem, p. 46

⁵ Idem, pp. 46-47

⁶ Idem, p. 47

⁷ Idem, p. 47-48

⁸ Idem, p. 48

⁹ Idem, p. 49

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Idem, pp. 49-50

¹² Idem, p.50

¹³ Ibidem.

cu inima liniștită, a pornit-o spre casă. Văzând că soțul ei încă dormea, l-a sărutat pe frunte, astfel că el „se trezi; de data asta ea fu cea care rosti cuvinte de consolare: «Soarta noastră este în mâinile lui Dumnezeu. Binecuvântată fie voința Lui!» , apoi „își sărută fetițele care o priveau fericite, uimite de această schimbare”¹ și le spuse: „Curajul meu vine de la Dumnezeu; El mi l-a trimis prin acest copil care acum se odihnește în mormânt”².

Spre deosebire de respectiva mamă, cea din povestea a doua, așa și intitulată *Povestea unei mame*, după ce moartea i-a luat copilul, nu mai avea ce să piardă, astfel că a pornit în căutarea lui. Afară a întâlnit-o pe Regina Noptii care o anunță: „A fost moartea la tine sub chip de moșneag, a plecat grăbită cu pruncul tău în brațe: ea niciodată nu dă înapoi ce a luat”³. Implorând-o să-i spună încotro a luat-o, a primit răspunsul că va afla, dar cu o condiție: „numai după ce îmi cânti și mie cântecele cu care ți-ai legănat copilul”⁴. Mama îi făgădui că i le va cânta pe toate, rugând-o: „nu mă zăbovi, căci vreau să-mi ajung copilul”⁵. Dar Regina Noptii era rece și neînduplecată. Numai după ce auzi cântecul „amar, amar și plin de jale”, „închiplu o mișcare, ce însemna că moartea luă calea codrului întunecos”⁶, dar în adâncul lui neguros cărările încrucișându-se, ea nu mai știa pe care să meargă și, văzând un mărăcine, îl întrebă și pe el de nu a văzut cumva Moartea cu un copilăș în brațe. Mărăcinele îi răspunse că, firește, a văzut, dar îi va spune numai dacă îl va încălzi cu văpaia inimii ei, precizând: „Am rebegit și simt că mor dacă nu mă adie suflare fierbinte”⁷. Fiind gata pentru orice numai să-și recupereze copilul, „mama învălu cu suflarea ei mlădițele mărăcinului, încât nu simți când acesta își înfipse spinul în inima ei, iar sângele prinse a picura strop după strop. Mărăcinele se învioră și slobozi frunzulițe verzi, ba și câteva floricele, care treziră cu mireasma lor pe biata mamă amortită”⁸, după care el îi arătă femeii drumul pe care trebuia să-l urmeze. Pomenindu-se apoi cu un lac adânc și larg în față, ea, sperând să-și găsească copilul, acceptă cerința acestuia: „ochii tăi sunt mai limpezi și mai frumoși ca orice mărgăritare; dacă mi-i dai mie cu lacrimi cu tot, te voi duce la Marea Grădină, unde își ține Moartea florile și arborii, căci acolo viețile oamenilor sunt preschimbate în arbori și flori”⁹. Fiind gata de orice sacrificii, mama răspunse că dă tot ce are, numai să poată să-și găsească pruncul „și ochii ei căzură la fundul lacului o dată cu șiroiul de lacrimi ce o năvăli. Atunci lacul o alunecă ușor pe malul opus, unde începeau munții cu păduri și cu peșteri adânci”¹⁰. Ultima care s-a oferit să o ajute în schimbul păruului ei a fost portăreasa grădinii. Iată dialogul dintre ele două:

„- Stăpâna acestor domenii este plecată, răspunse un glas. Oare cine te-a ajutat să ajungi prin părțile acestea?

- Dumnezeu m-a ajutat, cu voia lui am ajuns. Dar spune-mi te rog, unde poate fi copilășul meu?

- Eu nu știu care este copilășul tău, iar dumneata nu vezi ca să-l cauți. Fiecare vietate de acolo își are aici copacul sau floarea ei. Încearcă și dibuie, poate îți găsești copilul după bătaia inimii lui. Ei, dar totuna, tu nu știi ce trebuie să faci dacă îl găsești...

- Spune-mi dumneata, dacă știi. Nu am ce să-ți dau, dar m-aș duce și la capătul lumii ca să te răsplătesc.

- Dă-mi părul tău lung și negru, și ia-l pe al meu, scurt și cărunț.

- Numai asta îmi ceri? Ți-l dau cu tot cu rădăcini”¹¹.

Începând să-și caute copilul, ea „se aplecă pe lângă floricelele cele mai smerite și mai necăjite, căci printre acestea credea că s-ar afla pruncul ei”¹². În cele din urmă, „printre milioanele de flori de pe întinsul aceluia tărâm ea desluși bătaia inimii” lui și strigă bucuroasă, „îmbrățișând o stibă de cicoare albastră ofilită în huma secetoasă”¹³. Văzând-o, portăreasa o sfătui să nu smulgă floricele, ci să aștepte venirea Morții ca să o amenințe că dacă ea nu i-o dă, are să-i smulgă celelalte flori. Îi zise acestea întrucât portăreasa știa că Morții „are să-i fie teamă, pentru că răspunde în fața lui Dumnezeu pentru orice firioșor

¹ Idem, p. 51

² Ibidem.

³ H.Ch. Andersen. *Povestea unei mame*. Text interpretat de Mihaela Melega, Chișinău: Cadran, 2006, p. 2

⁴ Idem, pp. 2-3

⁵ Idem, p. 3

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Idem, p. 4

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Idem, pp. 4-5

¹² Idem, p. 5

¹³ Ibidem.

de iarbă”¹. Apropiindu-se de mama copilului, Moartea „întinse mâna ei uscată deasupra firavei flori, dar mama o feri ocrotitor cu mâinile ei calde, apărând-o de văzduhul aspru ca de crivăț ce răzbătea dinspre stăpâna tărâmului”². Neputând accepta așa ceva, Moartea îi spuse că nu i se poate ea împotrivi, doar este o biată femeie. Mama îi răspunse că Dumnezeu poate și că el este bun. Moartea atunci îi replică: „— Eu nu fac decât voia Lui. (...) Eu sunt grădinarul său. Iau arborii și florile de aici și le răsădesc în grădina sa cea mare, mai mult nu-ți pot spune nimic”³. Întocmai cum i-a zis portăreasa, mama îi ceru Morții să-i dea copilul, altfel îi va smulge toate florile. Aceasta însă îi interzise, spunându-i: „— Nu te atinge de ele! Vrei să faci și alte mame nenorocite ca și tine?”⁴. La auzul acestor vorbe, femeia își retrase mâinile neputincioasă și Moartea, parcă impresionată de ea, îi zise: „— Ia-ți ochii înapoi! I-am văzut în lac strălucind ca două stele; știam că sunt ai tăi! Uită-te cu ei în adâncul acestei ape! Și tot ce ai să vezi acolo este rânduie și dat de la Dumnezeu”⁵. Astfel că mama „își afundă privirea printre noianele adâncului învolburat. Era tumultul vieții, iar ceea ce văzu ea acolo o făcu să revină în lumea cu văzduh încălzit de soare”⁶. Ea zise atunci cu glasul stins: „iartă-mi, Doamne, lacrimile mele și zbuciumul meu, și marea mea suferință. Știu acum mai bine ca oricând ce este durerea și ce este neputința, și cum mi se rupe inima pentru copilașul meu...”, dar în acel moment un glăscior „făcu să se umple odăița de lumină și bucurie: *MAMA!*”⁷.

Comparând situațiile celor două mame, relevăm că în al doilea caz pierderea este mult mai mare, este tot ce avea biata femeie și a rămas fără nimic, fără nimeni care să-i aline durerea, în cazul ei fiind practic imposibilă resemnarea. Spre deosebire de ea, prima, desigur, e mai norocoasă, întrucât le are pe cele două fetițe și se poate bucura de afecțiunea lor. Totodată e necesar să menționăm că dragostea nemărginită de mamă a făcut-o și pe una, și pe cealaltă să fie în stare să renunțe la viață și să-și urmeze copilul în lumea de dincolo, dar cu o precizare importantă: prima dintre ele a fost pusă la această încercare doar în vis, pe când a doua a mers de bunăvoie spre tărâmul morților, dorind cu tot dinadinsul să-și recupereze copilul. Așa cum rezultă din propriile ei cuvinte, pentru prima mamă moartea copilului și resemnarea cu aceasta a fost o probă de curaj, iar pentru cealaltă a fost un gol imens care îi făcea viața lipsită de sens, de aceea și nu a stat deloc pe gânduri, acceptând să sacrifice totul doar pentru a-și găsi pruncul și a-l mai putea vedea o dată. Sfârșitul celei dintâi analizate dintre creațiile lui Andersen este unul profund moralizator, căci nici o nenorocire, oricât de teribilă și cumplită ar fi, nu trebuie să stingă dragostea maternă față de copii, iar *Povestea unei mame* se încheie cu victoria acestei dragoste asupra morții, demonstrând cât de puternică și trainică poate fi legătura dintre o mamă și pruncul ei. Iată de ce arhetipul mamei a fost considerat de C. G. Jung extrem de important, de o complexitate și pondere excepționale.

IURI KOJEVNIKOV, ADMIRATOR ȘI PROMOTOR AL LITERELOR ROMÂNEȘTI ÎN SPAȚIUL CULTURII RUSE

Dumitru APETRI, doctor în filologie
Institutul de Filologie Română „B. P. Hasdeu”, Chișinău

Summary. *In this paper two ways of literary interference are examined (the artistic translation and the critical interpretation) through which the Russian writer Iuri Kojevnikov promoted the Romanian letters in the Russian cultural space in the second half of the XX-th century. The main efforts of the poetry's translation were directed to the literary works that belong to classical writers Mihai Eminescu, George Bacovia and Lucian Blaga. The most valuable acts of critical interpretation concern with Eminescu's literary treasure and creation of illustrious Mihail Sadoveanu's prose. The impressive successes obtained by I. Kojevnikov in the fields we analyze are due to the fact that his greatness embodies poetic virtues (he is the author of a book of poetry) and the innate vocation of the literary researcher.*

¹ Idem, p. 6

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Idem, p. 7

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

Mai întâi, un scurt curriculum vitae al personalității luată în discuție. E feciorul prozatorului rus Alexei Kojevnikov. S-a născut în orașul Moscova, în 1922, a absolvit Institutul militar de limbi străine (1948) din capitala URSS-ului și peste doi ani a început să publice. La începutul anilor '50 a făcut aspirantura la Institutul de literatură universală „M. Gorki” al Academiei de Științe a URSS. A decedat în 1992, când împlinise șapte decenii de viață.

În una din lucrările sale Iuri Kojevnikov a mărturisit că a făcut cunoștință întâmplător cu câteva poezii eminesciene în timpul unui voiaj cu trenul. Un călător citea cu pasiune un volum de versuri eminesciene. Observându-i admirația pentru opera lecturată, tânărul moscovit s-a interesat cine o fi scriitorul care l-a captivat și l-a rugat pe cititor să-i tălmăcească pe scurt sensul aproximativ al vreo poezie-două. Când mi s-a comunicat mesajul câtorva opere, zice Kojevnikov, am intuit și am înțeles că Eminescu este un mare poet care merită a fi citit cu toată atenția, studiat și tradus – activitate pe care a desfășurat-o ulterior cu deosebită dragoste și talent.

Așadar, prima cunoștință superficială cu câteva opere eminesciene s-a dovedit a fi atât de puternică, încât tânărul literat a studiat limba română și, îndrăgostindu-se treptat de tezaurul literar românesc, și-a consacrat întreaga viață promovării literaturii și folclorului verbal românesc în spațiul culturii ruse.

În 1950 la Moscova apare culegerea *Стихи* de Mihai Eminescu care conține un studiu introductiv semnat de Iu. Kojevnikov și unsprezece poezii și poeme recreate în rusește de acest literat plus poemul „Luceafărul” transpus în colaborare cu tălmăcitorul Ilia Mirimski

Această primă culegere, fiind de bun augur, a fost urmată de alte volume de traduceri rusești din Eminescu care au apărut în anii 1958, 1968, 1989 și în 2000. câteva culegeri au văzut lumina tiparului la edituri din România, iar un șir de plachete – în Republica Moldova. În toate acestea Iu. Kojevnikov semnează majoritatea tălmăcirilor, de fapt, replăsmuiri artistice. Este important de menționat că treptat literatul moscovit perfecționează textele aducându-le tot mai aproape de neîntrecutele și nemuritoarele originale eminesciene. O putem spune fără teamă de exagerare: aproape că nu există culegeri de traducții poetice rusești din literatura română editate în a doua jumătate a sec. al XX-lea în care să lipsească numele lui Iuri Kojevnikov.

În anii 60 literatul rus s-a manifestat și ca un valoros exeget al creației și vieții lui Mihail Sadoveanu și al operei și biografiei eminesciene. Ne referim la studiile monografice «Михаил Садовяну» (Moscova, Editura Academiei de Științe a URSS, 1960, 240 p.) și «Михаил Эминеску и проблема романтизма в румынской литературе XIX века» (Moscova, Editura «Наука», 1968, 352 p.). Varianta românească a ultimei a apărut la Iași, Editura Junimea, 1979, în serialul „Eminesciana”, nr. 16. Pe drept s-a constatat în critica literară că în primul studiu viața și creația prozatorului sunt considerate o enciclopedie artistică a vieții țăranilor români într-o perioadă de mari furtuni și revoluții, iar în studiul de la urmă cercetătorul „vine cu o viziune originală atât asupra creației eminesciene, cât și asupra literaturii moldovenești (corect românești – n.n.) din sec. al XIX-lea în general”.

În studiul consacrat poetului român este arătat locul de cinste al operei eminesciene în cadrul literelor naționale și se spune că anume viața și cărțile au constituit Universitatea pentru neîntrecutul poet român. În capitolul opt care încheie exegeza citim: „Hugo și Eminescu sunt ultimii doi reprezentanți tipici ai romantismului. În creația lor romantismul atinge limita, dincolo de care începe transformarea sa, iar sfârșitul activității lor creatoare semnifică și sfârșitul romantismului progresist, ilustrat de acești scriitori, deveniți, ambii, clasici (pag. 320) [...]. Eminescu este poetul care încheie romantismul clasic. Acesta este locul său în poezia mondială și în cea română, în istoria literaturii, dar în memoria oamenilor el rămâne un cântăreț pur și delicat al nemuritorului sentiment al dragostei, un mare poet, căutător al adevărului, un patriot înflăcărat” (pag. 321).

De remarcat că ambele studii monografice au fost apreciate înalt atât în știința literară românească (autori M. Drăgan, N. Cantemir, T. Nicolescu și M. Novicov), cât și în cea rusă, semnatari – D. Mihailci și M. Știvelman. Pe lângă aceste două cercetări monografice, Iu. Kojevnikov a scris prefete și mărturii de tălmăcitor la șapte cărți scoase la lumină de diverse edituri din Moscova. E vorba despre volumele de versuri eminesciene *Стихи* din 1950, 1958 și 1981, precum și despre cartea *Нехоуженные ступени* (1975) de Lucian Blaga și *Желтые искры* (1990) de G. Bacovia.

Din categoria interpretărilor critice fac parte, de asemenea, articolele *Împărat și proletar sau despre concepția socială a lui Eminescu* (vezi revista *Secolul XX*, nr. 6 din 1964) și *Principala temă a literaturii românești* plasate în cartea: M. Sadoveanu. *Povestiri. Mitrea Cocor. Liviu Rebreanu. Răscoala* ce a apărut în 1976, în serialul “Biblioteca literaturii universale”.

O altă modalitate de promovare de către Iu. Kojevnikov a tezaurului literar românesc în spațiul culturii ruse este traducerea artistică. Cu adevărat impresionantă este această activitate a sa. În 1975, la București, apare volumul *Nebănuitele trepte* de L. Blaga, ediție bilingvă româno-rusă, în 1981 vede lumina la București culegerea *Versuri* de M. Eminescu, iar în 1990, la Moscova, este editată creația lui G. Bacovia: poezia, proza și opt poezii semnate de soția poetului – Agata Grigorescu-Bacovia.

Volumul eminescian și cel al lui Blaga conțin mărturisiri intitulate *Din partea traducătorului*. Reținem două fragmente din ele: „Pot spune că Eminescu este destinul meu. Aproape toată activitatea mea conștientă, de creație, este legată de acest nume. Și chiar atunci când mi s-a părut că ea este destul de departe de opera marelui poet, invizibilă, prezența acestuia persista în subconștientul meu. De fapt, el mi-a intrat în suflet pentru că avea acolo dinainte locul pregătit”¹.

Despre atitudinea față de Blaga: „Pentru a-l traduce, trebuie să pătrunzi în „templul poeziei lui [...]”. Universul poetic al lui Blaga nu mi s-a dezvăluit în cuvinte, ci în senzații: de neuitat, atunci când m-am oprit în pragul bisericii create de mîna unui om, de legendarul Meșter Manole. Am stat mult timp pe pragul bisericii din Curtea de Argeș ca să capăt curajul să-l traduc pe Lucian Blaga, să compun versuri care să sune ca ale lui”².

Nominalizăm încă vreo câteva titluri de cărți de poezie în care Iu. Kojevnikov s-a produs ca tălmăcitor din literatura română: *Versuri* de M. Eminescu (6 cărți editate la București, Moscova și Chișinău), *Antologia poeziei românești* (Moscova, 1959), *Poezia populară românească. Balade. Eposul eroic* (Moscova, 1987). Printre cărțile de proză figurează *Povestiri și Mitrea Cocor* de Sadoveanu (1976, „Biblioteca literaturii universale”). Știința literară și cititorul de rînd au rezerve serioase față de romanul *Mitrea Cocor*, dar este admirabilă dragostea cu care Kojevnikov scrie despre Mihail Sadoveanu.

În 1989 Iu. Kojevnikov publică la editura „Literatura artistică” din Chișinău o carte de versuri proprii *Стухи из разных мест*, în care include compartimentul *Din poezia moldovenească*. Aici figurează balada *Miorița* și încă 16 poezii ale clasicilor români, începînd cu Varlaam și terminînd cu Liviu Damian. Tot aici aflăm poezii cu tematică românească: *Stepa Bugeacului, Meșterul Manole, Basarabia și Kalipso*.

Practic, nu există cărți de traducții în limba rusă din poeți de seamă români, fie că au fost editate la Moscova, București sau Chișinău, în care să nu întîlnim printre tălmăcitori sau autori de comentarii numele lui Iu. Kojevnikov. Măiestria de recreator iscusit în limba rusă al poeziei eminesciene o vom demonstra doar printr-un singur exemplu.

Una dintre cele mai reușite traduceri ale lui Kojevnikov e poezia „Dintre sute de catarge...” – „Снова мачты покидают...”, ce se distinge printr-un grad înalt în recrearea specificului fonic al versului. Ideea pe care o exprimă poezia e, în linii generale, aproximativ următoarea: fie că ești în goană după o fericire ușoară sau nutrești idealuri înalte – pretutindeni te vor însoți „vînturile, valurile”.

Versul „Ветры, волны вечные” variază în nominalizata tălmăcire diferit, în funcție de specificul fonic al strofelor. Prima strofă se încheie cu expresia „Ветры, волны вечные”, cea de-a doua – „Волны, ветры вольные”. Ambele variante se succed pînă la sfîrșit, constituind acordul final al fiecărei strofe. O asemenea orchestrare urmărește efectul deosebitei expresivități sonore a originalului.

În original vocalele „a”, „î”, „u” și diftongul ascendent „oa”, caracteristic limbii românești, nimeresc cel mai adesea sub accentul ritmic și cel gramatical. Repetarea lor insistentă în ansamblul sonor creează impresia vuietului valurilor și al vîntului. În limba rusă lipsește diftongul „oa”, ce constituie un acord sonor frecvent al originalului și sporește emotivitatea versului. În schimbul acestuia tălmăcitorul a recurs la o așa orchestrare, în care vocalele o, e, u nimeresc în poziție accentuată mai adesea decît în original și astfel se obține efectul scontat. Să urmărim, comparînd textele.

¹Kojevnikov I. Din partea traducătorului, în cartea: M. Eminescu. Poezii, Ediție bilingvă româno-rusă, București, 1981, 346 p., p. 29.

² Kojevnikov I. Din partea traducătorului, în cartea: Nebănuitele trepte. Ediție bilingvă româno-rusă, București, 1982, 395 p., p. 59.

Dintre sute de catarge...

*Dintre sute de catarge
Care lasă malurile,
Cîte oare le vor sparge
Vînturile, valurile?*

*Dintre păsări călătoare,
Ce străbat pămînturile,
Cîte-o să le-nece oare
Valurile, vînturile?*

*De-i goni fie norocul,
Fie idealurile,
Te urmează în tot locul
Vînturile, valurile.*

*Ne-nțeles rămîne gîndul
Ce-ți străbate cînturile,
Zboară vecinic, îngînîndu-l
Valurile, vînturile.*

Снова мачты покидают...

*Снова мачты покидают
Берега беспечные,
Сколько их переломают
Ветры, волны вечные*

*Птиц зима на юг торопит,
Гонит над раздольями
Сколько в море их утопят
Волны, ветры вольные?*

*Счастье легкое забуду,
Чувства быстротечные:
Подгоняют в спину всюду
Ветры, волны вечные.*

*Будут только непонятны
Мысли своевольные,
Вечно шепчутся невнятно
Волны, ветры вольные.*

Metrica, ritmica, intonația eminesciană au fost respectate. Versul horeic din patru silabe alternează cu cel de trei-patru silabe. Topica din versul refren variază ca și la Eminescu exprimînd diferite nuanțe de sens. Puștrii traducători ruși Kornei Ciukovski și Samuil Marșak susțineau: „Cuvintele vorbesc nu numai prin sensul lor, ci și prin mijlocirea tuturor vocalelor și consoanelor¹ și că „instrumentarea sonoră” (звукозапись) îi permite poetului să spună **mai mult** decît pot spune, în genere, cuvintele”²

În încheiere, vreau să comunic încă un fapt care atestă atașamentul de suflet al lui Kojevnikov la cultura română. Prin testament, biblioteca sa personală, foarte bogată în cărți românești, a fost donată Bibliotecii Naționale din Chișinău.

Cele expuse ne îndreptățesc să facem următoarea concluzie: prin merituosele sale interpretări critice, dar, mai ales, prin prodigioasa activitate de tălmăcire, prin cărțile alcătuite și prin pregătirea cadrelor științifice în aspirantura Institutului de Literatură Universală *M. Gorki* Iu. Kojevnikov s-a manifestat ca un admirator și un promotor consecvent și deosebit de fecund al tezaurului literar românesc în spațiul culturii ruse.

APORTUL LUCRĂRII TEOLOGICE ÎN LITERATURA UNIVERSALĂ: CRONICILE DIN NARNIA ȘI LEUL RĂSCUMPĂRĂTOR DE C. S. LEWIS (VOLUMUL 1 ȘI 2)

Alexandru COCETOV, doctorand
Universitatea Aurel Vlaicu, Arad, România

Abstract. *The first two volumes of C.S. Lewis's Chronicles of Narnia, present us with a richness of theological values in a literature form. These theological values are represented by Aslan's image (the lion "King of kings" and main character). The first volume of these series present him as the Creator, who made things happen with his singing voice that generated flowers and greenery. After creating the world, he gives laws to those who inhabit it. All creatures without any hesitation listened to his voice and bows down before him. He is the Master and Ruler of everything and most powerful over good and bad(ex. the evil Queen and her servants). In the second volume, because of Edmund's disobedience, Aslan*

¹ К. Чуковский. *Высокое искусство*. – М., 1964, p. 164.

² Citez după: Е. Эткин. *Поэзия и перевод*. – М. – Л., 1963, p. 380.

takes upon himself his guilt and suffers the punishment for it. This meant dying in the boy's place but he is not conquered by death as the evil Queen and her maleficent followers thought, and rises from the dead, destroying the evil and bringing hope to mankind.

Aportul Europei prin îmbogățire. Perspective și probleme de integrare a cercetării și educației în spațiul european constituie o valoare enorm de mare. Cunoaștem că întreg spațiul european are o cultură extraordinar de bogată, cu alte cuvinte reprezintă „patrimoniul cultural comun”.¹ Elementele acestei culturi cuprind: *arta* – care este definită prin următoarele, o „îndemânare și imaginație în creația de obiecte, medii ambiante sau experiențe estetice care pot fi împărtășite”.² Lista continuă și ne ciocnim cu una din cele mai frumoase *literaturi* din lume, și anume cea europeană. Recunoaștem că literatura este o „artă al cărei mijloc este cuvântul scris... care reprezintă totalitatea operelor scrise într-o limbă (sau în toate limbile) cu valoare estetică ... care reprezintă totalitatea lucrărilor publicate într-un domeniu, bibliografia necesară aprofundării unei probleme”.³ Aici putem să-l includem pe William Shakespeare, Thomas Hardy, Samuel Johnson și alții,⁴ care au îmbogățit literatura europeană și în special pe cea britanică.

Nu putem să uităm de Europa care a îmbogățit lumea prin formarea *educațională* prin cele mai mari școli de învățământ superior: Universitatea Oxford (Oxford, UK), Universitatea din Navarra (Barcelona & Madrid, Spania), Universitatea Cambridge (Cambridge, UK) și altele, care se sunt un etalon al școlilor europene. Dar, să nu uităm de spațiul european care a binecuvântat prin invadarea *religiei* pe care o aveau cei din inima europei. Oameni de calibrul mare. Oameni, care au trezit Europa la creștinism nu doar prin vorbe, ci și prin fapte și trăire. Printre aceștia se enumeră: John Bunyan, un scriitor și predicator⁵ care a scris nenumărate cărți: *Călătoria pelerinului* ("The Pilgrim's Progress"), *The Life and Death of Mr Badman*, *Grace Abounding to the Chief of Sinners* etc.⁶

Ar fi absurd dacă nu am menționa pe Jean Calvin, reformator religios francez; Martin Luther, care a fost unul din inițiatorii Reformei protestante; Charles Spurgeon, care este considerat cel mai citit predicator de la apostoli încoace⁷, de asemenea, se spune despre el că rămâne cel mai influent printre rândurile creștinilor de diferite denominațiuni, printre care este cunoscut ca "Prințul predicatorilor".⁸

Această listă a oamenilor cu nume mari din spațiul european poate continua, dar, scopul nostru este să vedem frumusețea și *aportul lucrării teologice în literatura universală* (cea din Europa), și anume, *Cronicile din Narnia* de Clive Staples Lewis.

Istoric despre C. S. Lewis și *Cronicile din Narnia*. Născut pe 30 noiembrie 1898 (s-a stins din viață pe 22 noiembrie 1963, la Oxford), în Belfast, Irlanda. Activitatea sa o desfășoară în calitate de profesor la Magdalen College, iar în 1954 devine profesor de literatură medievală și renescentistă la Cambridge.⁹ Pe lângă toate acestea, C. S. Lewis a deținut funcții academice în literatura engleză, atât la Universitatea Oxford (Colegiul Magdalen, 1925-1954) cât și la Universitatea Cambridge (Colegiul Magdalene, 1954-1963).¹⁰

Activitatea sa de dascăl a continuat nu doar prin predare și citirea cursurilor la școală și universități, ci și prin scrierile sale. Fiind un autor prolific de ficțiune și nonficțiune care a scris zeci de cărți de-a lungul carierei sale.¹¹ Printre acestea se enumeră: *Ferigi și elefanți*, *Meditații la Psalmi*, *Marea despărțire*, *Surprins de Bucurie*, *Despre minuni*, *Cele patru iubiri*, *Problema durerii*, *Sfaturile unui diavol bătrân către unul mai tânăr*, *Despre lumea aceasta și despre alte lumi*, *Treburile cerești* etc.¹²

¹ Cf. Berting (2006:51).

² Britannica Online

³ Mihai Floarea, *Mic dicționar de terminologie literară și lingvistică*, București, Editura Papirus Media, 2005, pp.50-52

⁴ Matthew Arnold, (1822-1888), poet; Jane Austen, (1775-1817), romancier; Anne Brontë, (1820-1849), romancieră; Sir Arthur Conan Doyle, (1859-1930), romancier, autor al Sherlock Holmes; Elizabeth Goudge, (1900-1984), romancier și autor de cărți pentru copii etc.

⁵ n. 28 noiembrie 1628 - d. 31 august 1688

⁶ Majoritate din cărțile lui au fost traduse în limba română.

⁷ Curtis A. Pugh despre Mărturia Baptilștilor, Mărturia lui Charles Spurgeon, http://www.voxdeibaptist.org/trei_martori02.htm, 18 mai, 2019.

⁸ Charles Haddon Spurgeon, https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Spurgeon 18 mai, 2019.

⁹ Datele de pe coperta a doua din *Cronicile din Narnia*, volumul 1, *Nepotul Magicianului*, publicat de Editura Arthur, București, 2015.

¹⁰ Clive Staples Lewis, https://en.wikipedia.org/wiki/C._S._Lewis, 18 mai, 2019.

¹¹ C.S. Lewis Books & Film Legacy, <https://www.biography.com/writer/cs-lewis>, 18 mai, 2019.

¹² Toată această gamă de cărți se poate procura de la Editura Humanitas. Pentru informații suplimentare accesați: C.S. Lewis,

Cu privire la scrierea și publicarea cărților a "Prințului predicatorilor" (așa cum a fost numit de multe ori C.S. Lewis), cineva zicea: că "C.S. Lewis a fost un prolific scriitor și cărturar irlandez cel mai bine cunoscut pentru seria fantezie "Chronicles of Narnia" (Cronicile din Narnia) și textele sale procreștine".¹ Sunt total deacort cu aceste cuvinte, căci, fiind fermecat de poveștile cu animale fantastice, Clive și fratele lui mai mare, Warren, creează o lume imaginară foarte complexă. Datorită stăruinței sale, în anul 1950 iesă de la tipar celebra serie în șapte volume *Cronicile din Narnia*, care s-a vândut în peste 100 de milioane de exemplare în întreaga lume.²

Aceste fabuloase scrieri a lui C.S. Lewis numite Cronicile din Narnia, reprezintă probabil cele mai frumoase povestiri fantastice care, nu doar descriu elementele din natură, oameni, animale care vorbesc și zboară ... ci și un element teologic bogat (despre aceasta voi vorbi în următoarele subcapitole), care se ascunde în spatele unor scrieri extraordinare, și anume: Nepotul magicianului, Sifonierul, leul și vrajitoarea, Calul și baiatul, Printul Caspian, Calatorie pe mare cu Zori-de-zi, Jiltul de argint, Ultima batalie.

Contribuția literară a primelor 2 volume din Cronicile Narniei. Atenția lucrării de față va fi axată pe primele 2 volume ale Cronicilor din Narnia (Nepotul magicianului; Leul, Vrajitoarea și dulapul), în care se va studia privirea de observare a acestor 2 volume și analiza personajului central al Cronicilor din narnia, Leul, Regele Narniei.

Vă invit să descoperim pe parcurs fiecare dintre aceste volume, care reprezintă cea frumoasă descoperire fantastico-naturală a pământului Narniei în care regăsim nașterea ei, călătoriile prin ea, activitățile care au loc și multe altele.

Volul 1, Nepotul magicianului în care este descrisă viața de dinaintea sau poate mai bine zis, în paralel cu viața unchiului Andrew care a parte la experimentul lui magic, iar cei doi copii rătăcesc pe tărâmurile dintre cele mai stranii, stăpânite de forțe malefice însetate de putere.³ De asemenea, în acest volum este descrisă călătoria lui Polly și a lui Digory pe pământul Narniei, unde nimiresc în Pădurea dintre Lumi, a cea pădure liniștită,⁴ unde timpul părea să stea pe loc,⁵ unde totul era plin de farmece ... și unde, abia în mijlocul primului volum apare Leul, care se plimba încolo și-ncoace prin ținutul pustiudând glas noului cântec. Iar pe măsură ce înainta și cânta, iarba începea să umple valea ...⁶ așa a început Narnia.

Tot ce a continuat după, era viața și activitatea atât a copiilor, unchiului și a lui Aslan⁷ (personajul principal - Leul), animalele din lumea Narniei – cârtițe, cerbii, broaștele, panterele, leoparzii, fluturii, albinele ... unde toate acestea trăiau într-o armonie, pace și comunicare deplină, căci toată lumea vorbea aceeași limbă. Chiar și oamenii îi înțelegeau, având ca scop cuvintele rostite le Aslan: *narnia, Narnia, Narnia, trezește-te. Iubiți. Gândiți. Vorbiți. Fiți copaci mergători. Fiți fiare vorbitoare. Fiți ape divine.*⁸ Ce scop extraordinar în care întreagă lume poate trăi bine și în pace.

Capitolul 11, unde *Digory și unchiul lui dau de bucluc* aduc în lumea Narniei ceea ce era interzis, astfel, Leul pronunță căderea în păcat care a început abia după șapte ore de la crearea narniei: *vedeți, prieteni, că lumea nouă și curată pe care v-am dăruit-o ... o forță a răului a pătruns deja în ea, călăuzită și adusă aici de acest Fiul al lui Adam.*⁹

Încheierea însă a acestui prim volum, descrie *Sfârșitul aceste povești și începutul celorlalte*¹⁰ unde copiii sunt invitați să se întoarcă acasă. Dar mai întâi au nevoie de două lucruri: un avertisment și o poruncă...¹¹ Aceasta s-a văzut chiar prin viața pe care au avut-o copiii și unchiul Andrew, care n-a mai încercat să facă vrăji câte zile-a avut.

Volul 2, Leul, Vrajitoarea și dulapul relatează cum Peter, Susan, Edmund și Lucy descoperă acel dulap fermecător prin care poți să treci prin lumea naturală în care trăim la cea fantastică. Lume în care de asemenea există frig și cald, iarnă și vară ... dar în care poți regăsi animale care vorbesc (așa cum a fost

<http://www.humanitas.ro/cs-lewis>

¹ Biography.com Editors, C.S. Lewis Biography, <https://www.biography.com/writer/cs-lewis>, 18 mai, 2019.

² Datele de pe coperta a doua din *Cronicile din Narnia*, volumul 1, Nepotul Magicianului, publicat de Editura Arthur, București, 2015.

³ Coperta a patra, *Cronicile din Narnia*, volumul 1, Nepotul Magicianului, publicat de Editura Arthur, București, 2015.

⁴ *Cronicile din Narnia*, volumul 1, Nepotul Magicianului, publicat de Editura Arthur, București, 2015, 31.

⁵ *Cronicile din Narnia*, volumul 1, Nepotul Magicianului, publicat de Editura Arthur, București, 2015, 40.

⁶ *Cronicile din Narnia*, volumul 1, Nepotul Magicianului, publicat de Editura Arthur, București, 2015, 99.

⁷ Aslan – în turcă înseamnă leu

⁸ *Cronicile din Narnia*, volumul 1, Nepotul Magicianului, publicat de Editura Arthur, București, 2015, 111.

⁹ *Cronicile din Narnia*, volumul 1, Nepotul Magicianului, publicat de Editura Arthur, București, 2015, 129.

¹⁰ Prin specificarea *celorlalte* autorul dă de înțeles că va urma povestirea și relatarea vieții pe tărâmul Narniei.

¹¹ Frumusețea detaliilor, evenimentelor și trăirii pe pământul Narniei se poate înțelege mai bine când este citită în mod personal.

descriș și în primul volum), care pregătesc mâncare, care dorm, au sințăminteetc. Tot aici regăsim pe vrăjitoarea, care pedepsește pe cei ce nu o ascultă printr-o formă crudă, folosind bastonul său magic, îi îngheață pe toți acei care nu-i sunt supuși.

Vrăjmășia între puterea întunericului (în frunte cu Vrăjitoare) și cea a lumii (Leul și întreaga Narnia) este așa de mare, încât toți cei care luptau, doreau cu tot dinadinsul să fie biruitori. Vrăjitoarea dorea să domnească peste întreg teren iar Aslan nu dorea acest lucru cu nici un chip. De aceea, ia pregătit pe cei patru pentru încoronare, Peter, Susan, Edmund, Lucy și le-a dat putere și abilitate de a apăra Narnia (detaliile acestor lucruri sunt descrise în capitolul 16 și 17 al volumului 2).

Însă, înaintea încheierii volumului 2, are loc ceva greu dar în aceeaș timp și frumos. C.S. Lewis capitolul 13 descrie *Vraja Profundă din zorii timpului* unde, vrăjitoarea, centaurii, piticii, inorogii, căprioarele ... doreau să-l aducă pe Edmund pe Masa de Piatră ca jertfă,¹ se lăsa în timpul acela o liniște nemaipomenită, venise Aslan și-l eliberase pe bietul baiat. Bucuria era mare că a scăpat, dar, aceasta a costat mai târziu. Pentru că în capito următor, 14, se declară *Triunful Vrăjitoarei*, unde Aslan a fost adus ca jertfă în locul bietului băiat. Acest triumf a fost unul cu fast, strigăte, bucurie, când Scorpii, Zgripțuroaicele, Duhurile Rele, Spectrele, Sperietoriile, Nălucii și toți aceia care erau cu Vrăjitoarea² l-au legat pe Aslan și, după ce l-au legat, l-au ras, i-au pus btnița, l-au scuipat, au răs de el și chiar înainte de momentul omorării, Vrăjitoarea se aplecă spre Aslan și spuse: Ia să te-aud, cine-a învins? După care î-l numi neghiobule și l-a junghiat cu un cuțit pe care câteva minute mai devreme l-a ascuțit. O imagine tristă și dureroasă care era (parțial) urmărită de cele 2 surioare, Susan și Lucy, unde uciderea propriu-zisă n-o văzuseră, căci și-și duseseră mâinele la ochi.³

Însă finalul volumului 2 nu este unul tragic și dureros, ci unul cu bucurie. Aslan, care a fost junghiat și lăsat pe Masa de Piatră nu a stat mult acolo, că, spre răsăritul Soarelui, Aslan cel mort a înviat. A fost viu și nevătămat, căci el, Regele regilor, nu a putut fi învins de forțele celor răi. Iar după ce a înviat, a început acel război, unde, pe valea îngustă era o luptă disperată împotriva unei mulțimi de creaturi cumplite, în care și Aslan a luptat împotriva forțelor Vrăjitoarei.

Bătălia era grea, mulți au murit, alții erau la pământ din cauza rănilor pe care le-au avut, dar, dacă Aslan a înviat din morți, oare n-a avut el putere să biruiască forțele celui rău, bineînțeles că da. Și aceasta s-a văzut prin faptul că Vrăjitoarea murise, iar când cei rămași în viață văzură că vrăjitoarea murise, fie se predară, fie o luară la sănătoasa.⁴ Așa a luat sfârșit războiul celor două puteri. Așa a urmat viața în Narnia, plină de pace, chiar dacă, după încoronarea celor patru, când fiecare copil rămăseseră așezați pe tronuri și li se puseră sceptre în mâini, iar după aceea își răsplătiră și-și cinstiseră toți prietenii⁵ ... urmără o viață plină de apărare, de stabilirea legilor, de viață plină de pace, se îngrijiră să nu taie copaci de pomană, îi dezlegară de școală pe piticii și pe satirii tineri și în general le tăiară chefel pisălogilor băgăreților, înconjurându-i în schimb pe oameni simpli care voiau să trăiască și să-i lase și pe alții să trăiască.⁶ Și în timpul unei zile, când petreceau timpul lor de călărit, s-au oprit lângă felinarul de pe pământul Narniei, care a fost adus încă din volumul 1 în această poveste, care a fost un reper la începutul volumului 2, și care, acum este locul de la care Regii și Reginele Narniei ajung înapoi, prin dulap, în casa unchiului, la vârsta lor de copii, unde nu mai sunt regi și regine, ci niște copii simpli, care merg la școală, citesc și se joacă.

Această contribuție literară a operei *Cronicile din Narnia* descrie gama largă a valorilor literare, folosind astfel o mulțime de descrieri. Aceasta ajută cititorul să identifice în mod clar diferența dintre mit (explică drame cosmice sau individuale), poveste populară (care adaugă în esența lor mituri dar pot fi în esența lor și sacre) și basm (fiind o narațiune (populară) cu elemente fantastice supranaturale, care simbolizează forțele binelui și ale răului⁷).

În acest sens, Eric S. Rabkin explică aceste adevăruri literare prin următoarea formă:

1. Narnia și ținuturile adiacente reprezintă nu doar lumi alternative la lumea reală, ci lumi alternative la miturile biblice și păgâne;
2. Prin structura sa exhaustivă, *Cronicile din Narnia* alcătuiesc un cosmos care își conține propria geneză și extincție; așa încât, în jurul profilului christic și dionisiac al lui Aslan, Lewis

¹ *Cronicile din Narnia*, volumul 2, Leul, Vrăjitoarea și dulapul, publicat de Editura Arthur, București, 2016, 118.

² *Cronicile din Narnia*, volumul 2, Leul, Vrăjitoarea și dulapul, publicat de Editura Arthur, București, 2016, 129.

³ *Cronicile din Narnia*, volumul 2, Leul, Vrăjitoarea și dulapul, publicat de Editura Arthur, București, 2016, 124-133.

⁴ *Cronicile din Narnia*, volumul 2, Leul, Vrăjitoarea și dulapul, publicat de Editura Arthur, București, 2016, 153.

⁵ *Cronicile din Narnia*, volumul 2, Leul, Vrăjitoarea și dulapul, publicat de Editura Arthur, București, 2016, 156.

⁶ *Cronicile din Narnia*, volumul 2, Leul, Vrăjitoarea și dulapul, publicat de Editura Arthur, București, 2016, 157.

⁷ Basam, <https://dexonline.ro/definitie/basm>, 20 mai, 2019.

construiește o scriptură alternativă la scriptura canonică (la Vechiul și Noul Testament);

3. Prin lumea Narniei, ca univers compensatoriu, Lewis problematizează spaimele lumii reale, dramatizate prin inserția de elemente și scenarii distopice, care pun în pericol tărâmul leului Aslan.¹

Prin aceasta înțeleg, că aceste volume a Cronicilor din Narnia, sunt volumele literaturii fantasy, în care sunt create personaje-copii care îndeplinesc rolul unor maturi.² De asemenea sunt regăsite animale care vorbesc, care au relații de prietenie sau vrăjmășie cu oamenii în același timp: C. S. Lewis și-a propus prin Narnia să ofere, mai ales publicului adult, o lume alternativă la lumea dogmatică a Angliei, de după cel de-al doilea război mondial.³

Toate acestea sunt produse pentru încurajarea cititorului mic și adult să citească această operă literară. Veți întreba de ce? Noi avem nevoie de povești pentru a nu face alegeri greșite. O poveste bună îți arată ce ar trebui să iubești, ce ar trebui să urăști, ce este curajul și cum arată lașitatea.⁴ Într-adevăr, poveștile ne pot maturiza și forma, căci, dacă vrei să fii erou, trebuie mai întâi să fii murat în istorisiri, povești sau povestiri. Pentru a vrea să faci ceea ce este corect – necătând la costul pe care vei fi nevoit să-l plătești – trebuie să știi cum arată acel „corect” și cum sunt cei care luptă pentru adevăr.⁵ Doar așa putem crește copii buni, deștepți și creativi, citind povești cu tâlc.

Contribuția teologică asupra cărții Cronicile din Narnia. Pe lângă activitatea sa de scriitor britanic, C. S. Lewis a fost și un mare teolog. Viața sa de creștin a început în timpul studenției sale de la universitate. Acolo prima dată a auzit și a crezut în Evanghelia mântuitoare. El este, cum îl descrie Alister McGrath⁶ în cartea sa, *C. S. Lewis - O viață*, gânditorul profund original care continuă să fie o bogată sursă de inspirație și un "profet fără voce" a vremurilor noastre.

C. S. Lewis, gânditorul și prințul predicatorilor scrie o serie de povestiri care au loc pe pământul Narniei. Aceste povestiri au fost criticate dar și laudate. Probabil e unica carte din viața autorului, care a nu doar s-a vândut într-un tiraj de 100 de milioane de exemplare în întreaga lume, ci a fost criticată cel mai multe (de majoritatea specialiștilor în literatură și în teologie), și în contrast a fost cea mai citită dintre toate operele sale.

Însă, începând de la volumul 1 și până la volumul 7, C. S. Lewis reprezintă în spatele acestei lucrări literare, a caracteristică și un dagaj enorm de mare a valorilor teologice. Acestea sunt cel mai des identificate în imaginea leului. Volumul 1 îl descrie în calitate de Creator, care atunci când fredona melodia, lumea din jur înviera și înflorea. După ce a creat lumea, dă porunci celor care o locuiesc. Toți fără ezitare îi ascultă vocea și i se închină. Pe lângă toate acestea, el este stăpânul tuturor creațiunilor, fiind cel mai puternic prin cei buni, cât și printre cei răi (cazul Vrăjitoarei și celor supuși ei). Iar, în volumul 2, când din motivul neascultării lui Edmund, Aslan își ia asupra sa întreaga vină. El face aceasta prin înlocuirea morții bietului băiat cu moartea sa. Iar apoi, fiind stăpânul tuturor, chiar și a morții, Aslan înviază și câștigă lupta asupra Vrăjitoarei. Aducând astfel speranță omenirii.

Prin toate acestea, regăsim paralelă cu Biblia, Cuvântul lui Dumnezeu. Unde? Vă rog să luați aminte la următoarele asemănări: în Biblie regăsim sintagma Leu din Iuda, care știm cu toții că e Domnul Isus Hristos. Apoi, El, Domnul Isus, participă împreună cu Dumnezeu Tatăl și cu Duhul Sfânt în timpul Creației.⁷ Apoi, participă la darea poruncilor,⁸ călăuzirea omenirii ... și vă rog să fiți atenți, Aslan moare pentru băiatul care a greșit – Domnul Isus moare pentru întreaga omenire care a greșit. Aslan a fost batjocorit, scuipat și ras – Domnul Isus de asemenea a fost batjocorit de oameni, scuipat de soldați și hainele lui au fost rupte. Iar străpungerea a fost făcut în coasta lui după ce a murit. Și în final, Aslan a înviat, și nu uităm, că Domnul și Mântuitorul a înviat, și datorită acestui fapt, noi putem avea iertarea păcatelor, împăcare cu Dumnezeu și viață veșnică. Dacă Cronicile din Narnia relatează o poveste, viața Domnului Isus relatează lucrurile adevărate care merită credute.

¹ Eric S. Rabkin în analiza imaginarului simbolic al Cronicilor din Narnia, <http://www.tolkien.ro/blog/2016/03/imaginarul-simbolic-al-narniei/>, 20 mai, 2019.

² Această idee este lansată de N. Manlove, în studiul *The „Narnia” Books*, 85.

³ Marius Conkan, *Imaginarul simbolic al Narniei*, <http://www.tolkien.ro/blog/2016/03/imaginarul-simbolic-al-narniei/>, 20 mai, 2019.

⁴ Simona Sanduleac, Partea reală a poveștilor, <https://7gmagazine.ro/2019/03/07/partea-reala-a-povestilor/>, 20 mai, 2019.

⁵ Simona Sanduleac, Partea reală a poveștilor, <https://7gmagazine.ro/2019/03/07/partea-reala-a-povestilor/>, 20 mai, 2019.

⁶ Este titularul Catedrei Andreas Idreos de știință și religie, profesor de teologie la Colegiul Gresham și Senior Reseach Fellow al Colegiului Harris Manchester, Universitatea Oxford, Marea Britanie.

⁷ *Genesa capitoul 1.*

⁸ Tată – Fiul și – Duhul Sfânt sunt una. Aceasta înseamnă, că toți trei au participat la creație, la darea poruncilor etc. Dar sunt cazuri în Biblie când fiecare din ei avea misiunea Sa specifică.

VALORIFICAREA ARHETIPULUI MATERNITĂȚII ÎN UNIVERSUL POETIC VIEREAN

Nadejda IVANOV, doctor în filologie
Institutul de Filologie Română „B. P. Hasdeu”, Chișinău

Abstract. *In this article we reflected on the archetype of maternity in the poetry of Grigore Vieru. Throughout his life, the poet reflects on the fundamental themes of human existence: the theme of maternal principle, parental home, femininity, sacred-religious relationship, death, etc., in order to find a unique way of self-access. But of all, in the creation of the bessarabian poet, the Mother was the first, its appear an inner experience, an abyssal profoundness, an mystery that he did not fully know. And yet, it remains a mystery, the archetype of maternity, which protects his being. So, the resonance of the echo of the eternal love of the mother is felt in any word of poetry, becoming practical, a condition of existence and a primordial element in the creation of the basarabian poet.*

Grigore Vieru a considera poezia o intimitate spirituală, și, fără nicio îndoială, în spațiul ei sacru aborda doar teme obsedante, care îi defineau ființa: tema copilăriei, tema principiului matern, casa părintească, feminitatea, relația sacru-religios, moartea etc. – teme fundamentale ale existenței umane, niște arhetipuri, la care poetul reflectă de-a lungul vieții, pentru a găsi calea unică de acces spre sine. Însă din toate, în creația viereană, întâietate a avut Mama. În urma lecturii versurilor, ni se creează impresia că de-a lungul anilor, poetul „luptă” cu cea mai mare nedreptățire a vieții – pierderea mamei, or, este zguduit de încercările simbolice de recuperare a raportului ontologic dintre eul liric și ea (Mama). Astfel că experiența interioară a unei răni sângerânde ni se arată mai mult decât un simbol, sau un principiu al existenței, se manifestă limpede ca o profunzime abisală, o taină lăuntrică pe care n-a ajuns s-o cunoască pe deplin, sau s-o stăpânească cu încercările poetice de a-și potoli dorul. Și totuși, rămâne a fi o taină ce-i ocrotește ființa. Astfel, deasupra tuturor trăirilor se ridică experiența sublimă de *a se transcende*. Invocând-o în versuri, eul liric cuprinde universul, „natura vegetală”, în termenii lui Theodor Codreanu, în care „s-a topit” mama – în apă, pământ, aer, flori, vânt, cer, căci doar „poezia este un miracol pământesc”, spune Gr. Vieru: „Și zic: Iar ochii mamei, / Copil, să-i vezi oricând - / În ram, în râu, în toate” (*Ochii mamei*). E limpede că celelalte teme din opera poetului „izvorăsc” din aceeași gură a Marii Zeițe, principiul ontologic esențial: divinitatea „Totului¹, reprezentată în universul poetic vierean de imaginea mamei, arhetipul **maternității**: „Reacțiile fundamentale ale liricii lui Vieru, afirmă Mihai Cimpoi, mișcările sufletului cu acea «curgere de grâu» solemnă, ca și mișcările ciclice cosmice – se adună într-un centru nuclear Mama (maternitatea), care este Marele Simbol și Marea ei temă. Celelalte motive-cheie (copilăria, iubirea, cântecul, pământul, Patria) se țes și se întreș într-un întreg, datorită acestui unic fir structurant”².

Gândirea poetică este dominată totalmente de făptura ei, căci toate versurile sunt parcă trecute printr-o sensibilitate neliniștitoare, plină de zbuțiu, dor, regrete, remușcări, dar și printr-un sentiment splendid, înălțător, misterios. După pierderea mamei personale, poetul restabilește comunicarea și ambianța intimă cu ființa mamei prin vers, însă aici ea i se va releva ca o parte integratoare a unui sine comun. Astfel că „rezonanța maternă” o percepem drept o chemare a *animei*, forța proprie arhetipală feminină. În acest sens, Theodor Codreanu scrie în *Duminica mare a lui Grigore Vieru*: „În structura antropologică a lui Grigore Vieru este, poate, prea multă *anima*, sau prea multă *yang*, în limbajul filosofiei chinezești”³. Arhetipul maternității îi descoperă viziuni noi asupra atitudinii, scopului și sensului primordial asupra existenței, și-l cheamă să-și împlinească menirea, *să fie ce este cu adevărat*, să lupte pentru identitatea și valorile naționale. Prin urmare, în imagină poetică viereană, mama, nu mai poate fi disociată de ființa poetului, ci devine un țesut viu al sufletului, drama sa fundamentală, dar și *numinosul* lăuntric, focul din vatră, care-i regenerează forțele creatoare, puterea, credința în devenire. Criticul literar Andrei Țurcanu susține că „În figura ei se deslușesc înțelesurile adânci ale lumii, în jurul acestui mit poetic cu infinite deschideri și relaționări de sensuri «se învârtesc sori și constelații». Fisurile istoriei, dramele realității, rupturile existențiale din poezia lui Grigore Vieru prin inima mamei trec, se exprimă și se verifică în puterea ei de rezistență, în rostul ei de ocrotitoare a vieții, în dovezile de dragoste, dăruire și

¹ Eliade. Drumul spre centru. Antologie alcătuită de Gabriel Liiceanu și Andrei Pleșu. București: Univers, 1991, p. 64.

² Cimpoi Mihai. Grigore Vieru. Poetul arhetipurilor. Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 44.

³ Codreanu Theodor. Duminica mare a lui Grigore Vieru. București-Chișinău: Prut Internațional, 2004, p. 276.

jertfă umană”¹. În cele din urmă, considerăm că făptura mamei formează coloana ontologică a poetului, care pornește din infernul ființei și se înalță în nemărginitul cer, prin urmare, în ea își găsesc liniște toate contrariile existenței: suferință – fericire, masculin – feminin, viață – moarte, putere – eros, adult – copil, mamă - iubită: „Se încălzește cerul, mamă, / De la mâinile tale, / Se iluminează-n adânc, / Își liniștește / Nemărginirea. (...) Nimic, ah, mai îndepărtat / Ca cerul, / Ca adâncul de sus, / Fără mâinile tale, Mamă!”; „Chipul tău, mamă, / Ca o mie / De privighetori rănite, / Ochii tăi / În care s-au întâmplat / Toate / Câte se poate întâmpla / Pe lume”, „Curat / E numai fulgerul / Ce-a scăpărat acum: / Adâncă rădăcină / A cântecului cosmic / Auzi? / A bubuit o inimă! / Și inima ceea / A viețuit la mine-n / Piept. / M-am despărțit / Nu de tine, / M-am despărțit / De trupu-mi. / Te mai gândesc / Și încă te-aștept” (*Albina*).

Enigma ființei materne umple întreg universul poetic vierean cu un aer proaspăt, viu, purificator și regenerativ, încât oricărei ființe sau neființe îi este conferită o valoare sacră, de o importanță cosmică. Nu vede cum ar putea cinsti amintirea despre mamă, dacă nu s-ar pleca în fața Naturii – Mamă: ierbii, ramului, ploii, muntelui, florilor etc., imagini ce copleșesc și inundă ființa poetului cu o realitate diferită decât cea obișnuită. Imaginile sublime au o funcție revelatorie mistică, redescoperind astfel calea ontologică spre brațele mamei: „Ploaie, tu / aerul meu verde matern! / Nu știu alții cum sunt, / dar eu, / fără tine, mă usuc / ca o foaie. / Toate cântecele mele neînțelese / sunt rugăciuni pentru ploaie” (*Aer verde, matern*); (Aici, omul prin ploaie / Trece descoperit / Ca într-un ritual, / Iar melcul / Din palma copilului / Prețuiește mai mult / Decât tot argintul lumii. (...) Alipită de cer, / Clar și profund, ciocârliă / Cântă farmecul vieții, / De firul de aur / Al versului ei / Atârnă pământul întreg. (...) Cerul crește, vibrând, / Mărit de cântecul greierilor” (*Casa părintească*); „Mamă, / tu ești Patria mea! / Creștetul tău - / vârful muntelui / acoperit de nea. / Ochii tăi - / mări albastre. / Palmele tale - / arăturile noastre. / Respirația ta - / nori / din care curg ploi / peste câmp și oraș” (*Mamă, tu ești...*). Considerăm că starea nostalgică dominantă a eului poetic ilustrează accesul la libertatea lăuntrică a *copilului interior*. Nu ne referim aici neapărat propriu-zis la copilăria poetului, care n-au fost deloc ușoară și fericită, ci la starea de beatitudine nemuritoare întipărită în ființă ca o matrice ontologică. Apoi invocarea mamei în repetate rânduri în poezii produce o impresie că e un mijloc de introspecție spirituală spre locul său de repaus, ocrotitor, în care își permite să nu fie maturul lucid și puternic, ci se descoperă copilul fragil. Momentele de asceză ale eului liric pot fi elucidate în mai multe poezii din creația sa, însă ne vom opri să exemplificăm motivul căutării orifice a mamei cu poezia *Bună dimineața*:

„Tot ce-a fost zi
S-a cosit.
Secera Lunii
Uitată pe chipul tău.
Sclipește pe chipul tău, mamă,
miriștea lacrimii,
prin care sufletul meu
rătăcește desculț.
Îmi schimb locul, cerul,
aerul, fug
la munte, la mare.
Dar același ochi
al aceleași stele
mă urmărește de sus mereu
și pretutindeni.
Pretutindeni secera Lunii
uitată pe chipul tău.
Tu zici:
„S-au trecut trandafirii,
dar cerul nu trece,
cerul nu trece nicicând”.
Adevărat, adevărat,

ca miezul de noapte
pe zidul unei cetăți.
Și numai cu spada miresmei,
A celei ca floarea de tei,
cu spada străveche
a miresmei de pâine,
pâine care o scoți în genunchi,
din cuptor,
întrerup noaptea,
curgerea ei nesfârșită.
Din ceasul acesta,
din rouă mi-e sufletul
și trupul la fel.
Din nou sunt parcă născut
din ceasul acesta.
Bună dimineața, mamă!
Bună dimineața, lume!
Bună dimineața, nădăjduire:
pom aproape sălbăticit!
Rămâi, mai rămâi încă verde
o clipă, un ceas, o zi.
Și mâine,

¹Țurcanu Andrei. Fenomenul șazecicist: forme de creativitate în lupta cu inerția dogmei (II). Akademos 2015, p. 147.

Dar tot mai pustie mi-e gura
de cântec,
de cântecul tău.
Îmi curge, mamă,
Însingurarea pe trup
ca apa pe stânci,

mâine mă vei găsi oglindit
în răsăritul întreg,
în toată lumina neîncepută
a lumii
prin care palid va trece
secera Lunii”.

Poezia reflectă tehnica mitică a eliberării eului liric din suferința condiției umane și trecerea prin ciclul moarte-renaștere simbolică, reflectată în versuri prin sfârșirea nopții și ivirea zorilor. Prin re-găsirea mamei în plină Lună, eul liric re-descoperă dimensiunea abisală în care se ascund „tendențele oarbe, dorințele mute și imboldurile creatoare” (Luigi Pareyson), or trece dincolo de realitatea dură a despărțirii de ea și o regăsește în ființa-și căptușită acum de speranțe și stări de beatitudine, proclamând noul început cu salutul *Bună dimineața!* De altfel, Luna, după cum afirmă hermeneutul Mircea Eliade, simbolizează *yin-ul*, energia cosmică feminină, în cazul nostru identificată cu imaginea mamei: „Omul modern, scrie Eliade, regăsește situațiile arhetipale. Până și somnul său și pornirile sale orgiastice sunt încărcate de o semnificație spirituală. Prin simplul fapt că descoperă înăuntrul ființei sale ritmurile cosmice – alternanța zi – noapte sau iarnă – vară, de exemplu –, el ajunge la o înțelegere mai deplină a destinului și a rostului său”.¹

În concluzie, constatăm că poezia este mediul sensibil în care eul liric tinde să proiecteze cât mai exact posibil ființa mamei enigmatice, ce-i asigură momente de purificare, ocrotire și forțe în devenire. Astfel că din experiența aceasta intimă, din arhetipul maternității – arhetipul totalității, se revarsă toate celelalte teme de meditații poetice, mai mult chiar, rezonanța ecoului dragostei eterne a mamei se resimte în orice cuvânt vierean, devenind practic, o condiție a existență și un element primordial în creația poetului basarabean.

¹ Eliade Mircea. Imagini și simboluri. Eseu despre simbolismul magico-religios. Prefață de Alexandra Beldescu. București: 1994, p. 44.

VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

LEXICAL MOBILITY AS A CONSEQUENCE OF THE INTEGRATION INTO THE EUROPEAN SPACE

Floriana POPESCU, dr., prof. univ.
Universitatea “Dunărea de Jos” din Galați

Abstract. *This is a study which aims to demonstrate that lexical mobility from other languages and cultures towards Romanian has also been active since the fall of the Iron Curtain. French, the Slavic languages, Hungarian, Turkish and, German, to a much lesser extent, were the traditional donor languages before the 20th century. The 20th century and the first half of the 21st century appear to have been more embracing and welcoming to words coming from other languages as well. Our research was mainly intended to identify the foreign languages whose words have been admitted by the Romanian vocabulary; they include not only English and Arabic but also Korean and Japanese words. The second aim was to ascertain the presence and the expansion of English eponyms within the same linguistic framework. This is consequential to a few more surveys demonstrating the productivity of personal names which may sometimes be used as common words. That lexical mobility has improved consistently during the last hundred years is due not only to the progress of sciences, technology and the peoples' possibility to travel all over the planet but also to the coming into being of the World Wide Web, with all its communication facilities.*

Key-words: *lexeme, foreignism, eponym, adaptation, calque*

Introduction

From time immemorial people have travelled all over the world and even if they lived long years far from their native lands, hardly have they ever lost their mother tongue words. Upon their homecoming, they would bring along all sorts of goods and souvenirs and, sometimes these would include words, phrases, syntagms, sayings and proverbs as well. A complete and comprehensive history of world travels and voyages, crusades and wars, conquests and dominations, colonists and colonisations has been written but in bits and fragments.

A fully complete and comprehensive history of words travelling from one language and culture to another is certainly a utopia. But, histories of the English words and of the whole English language, its development and growth in importance or domination have been written (Baugh and Cable 1994¹, Jespersen 1982²).

Numerous Romanian lexicographers compiled new dictionaries of their native language or they revised and updated previous editions of their works (Dimitrescu et al. 2013³). Lexicologists also contributed with a few books and studies to the descriptions of the present-day vocabulary. Approaches investigating the state-of-the-art of the Romanian vocabulary are quite consistent and they reveal a particular interest in the presence of foreignisms, especially words coming from English (Avram 1997⁴, Ciobanu 2004⁵, Stoichițoiu-Ichim 2006⁶, Opreț-Maftei 2013⁷, Opreț-Maftei 2018⁸, Opreț-Maftei 2019⁹). In

¹ Baugh, Albert, Cable, Thomas, 1994, *A History of the English Language*, London and New York: Routledge

² Jespersen, Otto, 1982, *Growth and Structure of the English Language*, 10th edition, Chicago: University of Chicago Press

³ Dimitrescu, Florica et al. 2013, *Dicționar de cuvinte recente*, ed. a 3-a, București: Logos

⁴ Avram, Mioara, 1997, *Anglicismele în limba română actuală*, București: Editura Academiei Române

⁵ Ciobanu, Georgeta, 2004, *Romanian Words of English Origin*, Timișoara: Editura Mirton

⁶ Stoichițoiu-Ichim, Adriana, 2006, *Aspecte ale influenței engleze în româna actuală*, București: Editura Universității din București

⁷ Opreț-Maftei, Carmen, 2013 *The English Influence upon Today's Romanian Economic Terminology*, in *Analele Universității “Dunărea de Jos” din Galați. Fascicula XXIV. Lexic comun/lexic specializat*, 113-117

⁸ Opreț-Maftei, Carmen, 2018, *English Borrowings in Romanian: Economic Terminologies*, Galați: Europlus

⁹ Opreț-Maftei 2019, *English Borrowings in Romanian Computer Terminology*, in *Analele Universității “Dunărea de Jos” din Galați. Fascicula XXIV, Lexic comun/Lexic specializat*, 19, 147-155.

line with these, the paper will explore the mobility of words from other languages to Romanian, but only very briefly. This is so because the research carried out during the last two decades one special category of English words to the present-day Romanian word stock, i.e. the eponyms.

Sources, resources and work method

Our framework is purely lexicographic for it does not follow the etymological route of each and every element in focus but it only acknowledges its presence in the dictionaries providing our corpus. Thus, to create an inventory of the English eponyms which are now part of the daily Romanian vocabulary, several lexicographic works (mainly recent dictionaries and a few articles and studies) were minutely examined. The linguistic representations making the corpus of our study were manually selected and arranged in alphabetic order. The main criteria of selection for the compilation of the inventory were:

- (a) the words/phrases referred to had never previously been described in other lexicographic sources;
- (b) the words/phrases must have accessed the Romanian vocabulary after the year 1989;
- (c) the eponym's origin in or his/her close relationship to an English-speaking country;
- (d) the waiving of the words related to sciences, such as measuring units;
- (e) the avoidance of the words which originate in geographic names, i.e. toponyms albeit eponymic toponyms;
- (f) the discrimination of the ethnonyms used in their literal meaning from those undergoing an extension of meaning, which thus convey new information.

As the research showed it, most of the persons whose names have become common words were born in the UK or USA and rarely in Canada or Australia. Although many others had been born elsewhere (i.e. in France, Italy, the Netherlands, Russia and Sweden), they assumed and acknowledged their citizenship to an English-speaking country.

In addition, the words related to the scientific and technical vocabularies were not part of the research, first and foremost because they had become part of the Romanian vocabulary not only prior to the integration of Romania in the space of the European Union, but during the first half of the previous century.

Findings and data interpretation

This survey of the mobility of foreign words, of their relationships with and settlement in the Romanian vocabulary revealed both the continuity of the lexical acquisition phenomenon and the appearance of the new. The idea of continuity is supported by words coming from the same foreign languages which had enriched the Romanian vocabulary before 1989 and by the typologies of lexical acquisition. In addition to lexemes and abbreviations, compounds and phrases have also proved useful to the present-day Romanian lexicon.

On the other hand, the element of novelty is related to the disproportion between the English words which outnumber all the new languages whose words reached the Romanian lexicon, to the cohabitation of the adopted and the adapted variants of a foreignism. All these aspects are synthesized in the six tables below.

Table1. Foreignisms as direct adoptions

English		French	German	Italian	Spanish
banking	escrow	acquis	hycomat	arrabiata	burrito
chips	deal	foie gras	ausländer	bruschette	paella
cracker	homeschooling			ciabatta	fajita
brunch	hostel			fusilli	gazpacho
flyer	housekeeping			gelateria	sangria
bulling	parenting			rucola	tapas
draw	squat			stiletto	

Indirect adoptions are less numerous and they travelled from their own country to other regions to reach popularity in Romanian as well. This is the case of the Japanese words *dojo* and *hibachi* which travelled to our vocabulary via the UK. At the same time, words of Spanish origin denoting ingredients peculiar to the Mexican gastronomy, such as *chilli* together with *chilli*, its adapted variant, *nachos*,

quesadilla, guacamole, jalapeño, cayenne, have made their reputation in the Romanian cuisine as well. In addition to these, adoptions from English also illustrate multi-word representations, which have either preserved their original orthography or they have been given a new form. This is particularly the case of the aqua- compounds; they occur as both free-styled (*aqua park*) and solid-styled (*aquagym*).

Table 2. Compound and multi-word foreignisms as direct adoptions

Adoptions from English			
aqua park	breaking news	dog-sitter	smartphone
aquagym	self banking	door-to-door	kitesurfing
aqualand	home banking	early booking	roller coaster
business plan	anti-UV	baby-talk	e-reader

Foreignisms from languages which use other writing forms than the Latin alphabet, such as those included in Table 3 below, are now included in Romanian dictionaries (Dimitrescu et al. 2013, passim) and described to have accessed it either via English (*) or French (**) only or via both English and French (***). Since their transliteration was provided by the carrying languages no credit can be given to Romanian, from this perspective.

Table 3. Transliterations

Arabic	Korean	Japanese	Sanskrit	Chinese
babaganuj (*)	kimchi	chado	dosha	chi
burka (***)	taekwondo	tempura	chakra	feng shui
burkini (*)		hikikomori		hutong (***)
djellaba (**)		insei		go
hijab (***)		karoshi		
chadri (*)		kabudo		

An aspect worth emphasizing is the Romanian thirst for foreign words, for I can see no other explanation to account for the existence of one signified and two signifiers, as those in Table 4, illustrating the cohabitation of the original foreignism and its translation.

Table 4. Units with double representations

English	Romanian
BMI	IMC
antiaging	antiîmbătrânire
audiobook	carte audio

Our corpus reveals both the fact that English is the dominant element and that most of its words are adoptions, there have also been identified a few examples of adaptations. Although they are much more numerous, table 5 below makes a selective presentation for illustrative purposes only.

Table 5. Adaptations of regular words

Adaptations from English		Adaptations from French	
a blura	to blur	gofră	goffre
a downloada	to download	introniza	introniser
a forvarda	to forward	întroniza	introniser
crol	crawl	orteză	orthèse
antiglobalizare	antiglobalization	article(ă)	articler
disabilitate	disability	aven(ă)	avène
docuficțiune	docufiction	ștrumf	schtroumpf

The process of adaptation has equally influenced lexemes and abbreviations. Table 6 further supports that these foreignisms come predominantly from English, and rather rarely from French and German.

Table 6. Adaptations of abbreviations

Acronymic adaptations from English	
ET/ETI	Extra Terrestrial Intelligence
gif	graphic interchange format
pet	PET polyethylene terephthalate
IBAN	International Bank Account Number
PIN	Personal Identification Number
Acronymic adaptations from French	
AFU	Aide au Freinage dUrgence
Acronymic adaptations from German	
EDS	Elektronische Differenzialsperre

The eponyms of English origin which have been assimilated by the Romanian vocabulary and were given entries in the recent monolingual dictionaries have also assumed its morphological features.

Romanian eponyms of English origin are sometimes described to have an unknown etymology (see *blacheu* in Oprea et al. 2006¹), which is nevertheless a form originating in *blakey*, the eponymization of John Blakey, their first producer in the second half of the 19th century (Laiu-Despău 2006²). Their lexical structure envisages them to fall into the following categories:

- i) lexemes or lexical units: *apaș, blacheu, boicot, cardigan, clark, colt, graham, grog, hooligan, ionatan, lolită, macadam, raglan, robinson, siluetă, șrapnel, tarzan, vandal,*
- ii) derivatives
 - a. built with prefixes: *tarmacadam, pseudo-Calvinist, transneptunian,*
 - b. built with suffixes:
 - i. noun-creating suffixes:
 - ia: *gardenia, wellingtonia*
 - ită, *austenită, levizită,*
 - an: *liliputan*
 - iția: *forsiția, tradescanția*
 - it: *silimanit, smithonit*
 - ism, *daltonism, parkinsonism, brownism,*
 - ină, *bacitracină, brucină,*
 - (i)oză: *listerioză, bruceleză*
 - izare: *cuterizare, mercerizare, pupinizare, șradizare, tindalizare*
 - ii. adjective-creating suffixes: *-(i)an(ă) browinană, haversian, parkinsonian*
 - iii. verb-creating suffixes:
 - iza: *a byroniza, a merceriza*
 - iii) binomials: *diabolicul Iago, nefericita Ofelie*
 - iv) genitival constructions, which are actually clichés: *legile lui Murphy*

The Romanian *troian*, which, in this particular case is a lexical ellipsis of the English *Trojan horse* was ascertained as a part of the vocabulary, but mention was made here as well for it represents a case of semantic change, i.e. a specialization of meaning, being in used in the language of computers with a well-established sense (Dimitrescu et al 2013³).

Conclusions

Starting from the prerequisite that lexical mobility is a phenomenon which has increased since the fall of the Iron Curtain, I proceeded to exploring and compiling a corpus of the foreign words recorded in the recent dictionaries of the Romanian language. Each assimilated word in our corpus was selected on the basis of a set of well-defined criteria. The aspect considered of crucial importance was related to the parenthetical details specifying the word being introduced in our language after 1989. This year witnessing the beginning of a new stage in the evolution of Europe will mark the wide opening of the

¹ Oprea, I. et al., 2006, *Noul dicționar universal al limbii române*, București, Chișinău: Litera Internațional, p. 154.

² Laiu-Despău, Octavian, 2006, *Dicționar de eponime*, București: Saeculum I.O., p. 44.

³ Dimitrescu, Florica et al. 2013, *Dicționar de cuvinte recente*, ed. a 3-a, București: Logos, p. 547

Romanian vocabulary to an effervescent lexical mobility.

Although the Romanian language and culture have always been receptive and hospitable to words from European and non-European languages, the influx of new foreignisms has been much more consistent after 1989. Scientific and technological progress has been so dynamic that new gadgets, the headway of communication systems through the World Wide Web facilities as well as the in and out mobility opportunities for Romanians and expats living in Romania have had their significant contribution to this lexical mobility. While the impact of Romanian words upon the vocabulary of Spanish or Italian, where most of the Romanians have been living for at least two decades would require much more extended surveys and analyses, the impact of foreign words upon Romanian was a more challenging topic. This is because, as it was shown in this approach, the foreign contributions are diverse in their sources, coming directly from English, French, Italian and German, its traditional donor languages, but also indirectly from China, Korea, and Arabic. These foreignisms reveal their different structure as either simple or compound or even abbreviated lexical representations, in the form of initialisms (being pronounced as independent letters of the alphabet, such as *BMI*, *ISBN*) or acronyms (such as *pet*, *gif* or *PIN*), or eponyms.

The chronology of foreign words accessing the Romanian vocabulary reveals the fact that the integration in the European space started soon after the fall of the Iron Curtain and it only continued after its accession to the European Union.

THE MISSION OF CONFESSION ÎN *LA CONFESSION D'UNE ÂME FAUSSE* (*THE CONFESSION OF A SEMBLANT SOUL*) BY ILARIE VORONCA

Cipriana-Manuela FRĂȚILĂ-NICHITA, doctorandă
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași

Abstract. *The volume *La confession d'une âme fausse* by Ilarie Voronca was published at Éditions du Méridien publishing house in 1942 at Rodez, during the period when the writer was living in France. This volume contains a number of twelve short stories inscribed with Roman numbers. Even from the beginning of the volume the reader comes into contact with Voronca's full of mystery universe. Within these twelve chapters magic elements which belong to the inner world of man coalesce, man himself is a small universe within the infinite universe pertaining to God. This time we have in the forefront the human soul itself, together with its restlessness, obsessiones, fears, all trying to be blocked out by another soul.*

Key words: *confession, mystery, magic, interior world, soul*

Ilarie Voronca - primii ani din viață și debutul său publicistic

Ilarie Voronca (nume adevărat Eduard Marcus, 31 decembrie 1903, Brăila, România - 8 aprilie 1946, Paris, Franța) a fost un poet evreu român de avangardă, promotorul revistelor *75 HP* și *Integral* și al mișcării integraliste.

Astfel, studiile dedicate lui Ilarie Voronca menționează ca dată a nașterii poetului ziua în care acesta a fost înscris în Registrul stării civile, adică 18/31 decembrie 1903. Ori adevărul este că, în dimineața zilei de 17/30 decembrie 1903, înainte de cântatul cocoșilor, în locuința închiriată de soțul său, Isidor Marcus, pe strada Tâmplarilor, la nr.5, doamna Cecilia Marcus a adus pe lume doi gemeni: o fată, botezată Adine, decedată la scurt timp de la naștere, și un băiat, Eduard, viitorul poet. O altă informație se referă la schimbarea numelui patronimic al poetului din „Marcus,” în „Ilarie-Voronca,” , spre a se numi „Eduard Ilarie Voronca,„. Aceasta s-a făcut în baza deciziei Consiliului de miniștri din 4 octombrie 1928.

Începuturile literare sunt legate de activitatea la cenaclul literar *Sburătorul* condus de Eugen Lovinescu. Debutează cu versuri simboliste influențate de George Bacovia.

La doar un an de la debutul editorial aderă la atitudinea pragmatic inovatoare cuprinsă în *Manifestul către tinerime* al revistei *Contimporanul*, publică cu Victor Brauner și Stephan Roll publicația avangardistă *75 HP* (din care apare un singur număr).

În 1927 apare la Paris poemul *Colomba*, cu două portrete de Robert Delaunay, care marchează o

nouă tendință în scrisul lui Voronca. Poetul părăsește constructivismul și intră în sfera de influență a suprarealismului, mișcare concretizată prin onirismul imaginii. Ritmul publicării plachetelor de versuri este foarte susținut și el nu încetinește nici după stabilirea poetului în Franța în 1933, de unde păstrează legături strânse cu viața literară din România.

Poate reprezenta interes și faptul că, la 1 iulie 1936, Eduard Ilarie Voronca a părăsit religia mozaică, trecând la religia ortodoxă.¹ După această dată, creația sa aparține spațiului literar de adopție: *L'Apprenti fantôme* (1938), *Beauté de ce monde* (1940), *Arbre* (1942), etc.

Va participa la mișcarea de rezistență din Franța, ca scriitor și luptător. Face o vizită în țară, unde este întâmpinat cu un entuziasm general (1938). Se sinucide în același an, la 8 aprilie, în Paris, în timp ce lucra la un *Manual al perfecte fericiri*.¹

Misiunea confesiunii în *La confession d'une âme fausse* (Confesiunea unui suflet fals)

Volumul *La confession d'une âme fausse*, Editura Éditions du Méridien a apărut în anul 1942 la Rodez, în perioada în care Voronca a locuit în Franța, fiind vizată de cenzura din 2 martie 1942. Acesta conține un număr de doisprezece povestiri notate cu cifre romane.

Încă de la începutul volumului cititorul ia contact cu universul plin de mister al lui Voronca. În cele doisprezece capitole se întrepătrund elemente magice care țin de lumea interioară a omului, el însuși fiind un univers mic în marele univers al Creatorului. De această dată în prim plan avem chiar **sufletul omenesc** cu neliniștile, obsesiile, temerile sale, toate încercând a fi „obturate”, de un alt suflet.

Pentru început Voronca prezintă un chirurg străin ieșit din comun. Unul dintre pacienți (care se dovedește a fi autorul) așteaptă să fie consultat de acesta, sala de așteptare fiind plină de oameni. Unii răsfoiau o revistă, alții vorbeau între ei, având un aer misterios. Un bătrân acuză o femeie că i-a furat umbrela. Mătușa pe care o angajase la recomandarea autorului, muncind ca femeie de serviciu, privea fără să spună nimic. Autorul o întreabă de unde a cumpărat umbrela, mărturisind că aceasta îi aparține, fiind achiziționată de la Avignon. Acest lucru s-a petrecut înaintea altei păci, socotind timpul prin pacea pe care o împărtășea. „Este o hoată, acuză bătrânul.”

La un moment dat ieși un client cu care autorul vorbi. Acesta avea pe chip o mare frică, tremurând din tot corpul. El îi mărturisește autorului că sufletul său avea o fisură de multă vreme. „Am trăit prost... Am fugit de mine. Atunci, am venit să îl văd pe chirurg. El îmi va face o reparație. Pentru a începe el trebuie să mărească gaura din sufletul meu. Data viitoare o va obtura.”² La auzul acestora autorul se simți și mai rău: „eu simțeam încă un mare gol sufletesc. Eram precum o casă cu ușile și ferestrele sparte și vântul sufla peste tot în mine.”³ Clientul îi sugerează autorului să își facă un suflet artificial, nu din aur că este prea scump, poate din cauciuc. Intrând în cabinetul chirurgului acesta îi acceptă propunerea datorită faptului că, fiind în timpul războiului, „sufletele oamenilor viguroși nu lipsesc (...) în fiecare zi având o excelentă recoltă de suflete. Sufletele trebuie să fie tratate și adaptate pe aparatele de montaj.”⁴ În ciuda facilităților de plată promise de chirurg, salariul autorului de ajutor de arhivar într-o Societate Financiară era cu mult sub prețul cerut. Acesta ceru un suflet mai puțin scump, poate chiar al unui animal. În mod paradoxal chirurgul mărturisi că a cunoscut personaje înalte care aveau suflete de porci ori mari savanți care recurseseră la suflete de măgari și erau foarte mulțumiți. Acesta scoase un dosar cu numele clienților celebri care s-au adaptat sufletelor de vită, câine sau pisică, chiar și de șobolani. El subliniază faptul că acestea sunt din ce în ce mai rare, în schimb fiind disponibile suflete de tancuri, avioane, submarine. Pentru autor chirurgul avea un suflet de soldat.

Câteva zile mai târziu autorul părăsi cabinetul chirurgului, purtând un frumos aparat al unui suflet fals. Pacientul primi recomandarea de a nu-l purta tot timpul, ci de a lăsa corpul să se obișnuiască puțin câte puțin. Fiecare gest conta: erau excluse manifestările brutale, râsul exagerat fiindcă altfel sufletul fals putea fi cu ușurință observat. Totuși, chirurgul nu îi spusese nimic pacientului despre viața omului căruia i-a aparținut acel suflet. Autorul avea un aparat ca o proteză, fiind mândru de noua schimbare. Însă oare al cui era acest suflet? Poate al unui frumos și curajos ofițer, poate al unui general. Nu. Doar bogații aveau acces la astfel de suflete. Nu mai conta: important e că se dovedi un suflet infinit mai bun decât cel care i-a fost smuls. Toate problemele vechiului suflet dispăruseră: regrete, neliniști, angoase. Cu toate acestea, când era prea cald noul suflet cântărea greu. Vechiul suflet era destul de avariat; pacientul ar fi trebuit să

¹ www.wikipedia.ro

² Voronca, Ilarie *La confession d'une âme fausse*, Editura Éditions du Méridien, Rodez, 1942, p. 11

³ *Op.cit.*, *ibidem*, p. 11

⁴ *Op.cit.*, *ibidem*, p. 12

fie fericit că poartă unul fals.

Mai departe autorul se află la o prietenă acasă și are parte de o ședință de spiritism, dar surpriză: sufletul chemat era chiar al autorului. Acesta mărturisi că a fost un soldat, luând parte la lupte încă de la optsprezece ani. Însă într-o zi un glonț i-a străpuns pieptul. Autorul întrerupe confesiunea sufletului său, închizându-se în singurătate. Chirurgul nu îl prevenise că uneori sufletul fals poate vorbi. Autorul se hotărî să iasă din casă și observă că și ceilalți păreau să aibă suflete false, acest lucru devenind o obsesie. Din ce în ce mai mulți aveau un suflet fals din aur, cauciuc și alte materiale mai accesibile. „Afacerile chirurgului deveneau din ce în ce mai prospere.”,¹

Însă confesiunea sufletului fals abia acum prinde contur: înainte de a începe cariera militară întâlnește o fată încântătoare care cânta cu vocea și la pian. Această mărturisire dovedea faptul că acest suflet fals avea nostalgii și regrete.

În urma acestui lucru autorul hotărî să caute fata pianistă de care se îndrăgostise acel suflet; poate că de fapt acesta se afla într-un fals-corp al autorului și poate că fata va vedea în autor soțul cu care trebuia să se căsătorească. Autorul căută în sudul orașului iubita sufletului care se afla în el, însă nu o găsi.

Autorul merse pe malul mării unde întâlnește o femeie îmbrăcată în negru care scoase de sub fusta sa o găină neagră. Se numea mătușa Marguerite, iar autorul ghici că aceasta se ocupa cu vrăjitoria. Găina se apropie de autor, însă femeia o luă repede și o ascunse. Autorul murmură o incantație și, în urma acestui fapt, femeia și găina dispăruseră. Putea fi această întâmplare o halucinație? Falsul suflet făcu pace în inima autorului.

Însă întâmplările învăluite în mister nu se sfârșesc aici. Mai departe autorul se oprește în fața buticului unui fotograf, acolo unde realizează două fotografii uimitoare: când îi dădu pozele realizate la un balcon autorul constată că într-una dintre ele nu se afla doar el, ci și o femeie misterioasă deosebit de frumoasă. Propunându-i autorului să realizeze o nouă fotografie, acesta refuză fiind încântat de chipul femeii misterioase. Autorul plăti realizarea fotografiilor și plecă prin mulțime. Fotografii nu surprinse doar autorul, ci și gândul secret al sufletului său. Imaginea era fără dubiu cea a pianistei căutate. Autorul primi invitația unei prietene la masă în același cartier în care trebuia să se întoarcă.

Acesta petrece o zi de duminică în casa prietenei sale acolo unde luă masa alături de un tânăr aviator și soția sa, dar și de două verișoare ale gazdei. Servind masa, autorul face elogiul usturoiului considerând că „ordinul monahal cel mai sever nu are o ținută atât de sobră și ascetică precum usturoiul.”,² „este considerat ca o amuletă împotriva relelor ieșiri și întâlniri.”,³ iar cei ce servesc usturoiul se recunosc și se salută. Totodată el poate fi „o cenușăreasă”, dând la o parte foile și rămânând în regala sa nuditate. „Poate că tot universul este o enormă căpățână de usturoi ale cărui planete sunt căței de usturoi.”,⁴ aceasta fiind „carnea universului”. Gazda îi servi la desert cu o plăcintă reușită. „Sunteți o magiciană, spuseră toți.”, Magia nu era a autorului, ci a prietenei sale care îl privea cu afecțiune pe inginer, mărturisind că rețeta i-a fost dată de acesta.

Toți aceștia sunt invitați la o vecină de-a gazdei, în vila aparținând fratelui acesteia. Aici autorul găsi un pian și înțelese: unica fiică a acestuia, infirmieră voluntară, pierise pe mare. Vecina mărturisi că fata era o adevărată muziciană. Autorul găsi pe pian o fotografie cu un cadru de doliu. Vecina îl întrebă pe autor dacă a cunoscut-o pe nepoata sa, acesta întrebându-se la rândul său în sine dacă nu cumva se afla în casa logodnicei sufletului său fals. Autorul plânge, iar inginerul îl scoate în grădină. Femeia avea o amuletă identică cu cea a nepoatei pierdute. Autorul se îndreptă spre mare, concluzionă că acolo trebuie să o caute pe nepoata pianistă a vecinei și se aruncă în valuri, fiind salvat de prietenul său. Totuși, avusese timp să se debaraseze de sufletul său fals. Prietenul îl întrebă de ce vrea să renunțe la „proiectul său de a-i elibera pe oamenii săraci transformați în animale de către vrăjitori (...), având în ochi strălucirea unei lumini de magician.”,⁵ Deodată autorul se simți eliberat și ușor; totul îi era indiferent. Scoase din buzunar fotografiile ude în care în mod miraculos mai rămăsese doar chipul lui, le aruncă în mare și plecă spre oraș.

Autorul avea acum motive să își dorească un nou suflet, fiind pregătit să renunțe la nostalgii fără a risca să simtă suferind iubirile și neliniștile unui alt suflet. Cu toate acestea o carieră ca Director, Șef de personal îi surâdea, însă ceea ce își propunea era ca „într-o zi să combată magicienii și vrăjitoarele și să

¹ *Op.cit., ibidem*, p.25

² *Op.cit., ibidem*, p.57

³ *Op.cit., ibidem*, p.58

⁴ *Op.cit., ibidem*, p.61

⁵ *Op.cit., ibidem*, p.70

aducă la o viață fericită animalele cu suflete umane,¹. Totuși, scopul lui era să aibă un suflet capabil să facă avere, iar drumul chirurgului părea cel mai bun. Autorul merge la cabinetul chirurgului, însă descoperi cu uimire că toate erau pustii. În interior o femeie infirmieră îl privi mirat, solicitându-i un suflet nou. Aceasta se dovedi a fi chiar vrăjitoarea cu găina. Printr-o stranie dedublare autorul se regăsi din nou în situația de la începutul volumului, având o conversație cu același bătrân cu părul alb despre umbrela pierdută, acuzând-o pe femeia de serviciu de furt. „Aceasta datează dinaintea altei păci..”, spuse bătrânul.

Concluzii:

Acest volum se adaugă celor în care Ilarie Voronca devine povestitorul unui univers plin de întâmplări miraculoase, care poartă cititorul de fapt în cunoașterea universului interior al omului. Sufletul omenesc plin de neliniști, angoase, tristeți, devine oglinda vieții omului, pe care uneori dorim să îl schimbăm cu un altul mai bun, mai limpede, mai ușor. Însă, în urma celor povestite de Voronca, concluzionăm că nu există suflet care să nu poarte în sine astfel de poveri interioare.

Fiecare om și-ar dori ca sufletul său să fie eliberat de greutatea grijilor și a frământărilor, însă, deși acest lucru este posibil aparent în universul lui Voronca, acest lucru devine imposibil în lumea reală. Călătoria autorului prin diversele întâmplări nu lasă însă nici lumea animalelor și a lucrurilor neînsuflețită. Posibilitatea ca diverși oameni să acceadă la sufletele animalelor preluându-le pentru a-și schimba propriul suflet, cât și la suflete de tancuri, avioane, submarine, subliniază legătura strânsă între mediul înconjurător și om.

Prin magie Voronca însuși solicită chirurgului inimilor să îi vindece sufletul, înlocuindu-l cu un altul fals. Însă, în ciuda acestei schimbări, autorul este sfâșiat de tulburările noului său suflet fals de soldat îndrăgostit iremediabil de o femeie misterioasă. Căutarea acesteia este labirintică și îl determină pe autor să regăsească însă propriile trăiri de care încerca să scape. Fața în față cu adevărul inimii sale, autorul nu își găsește liniștea interioară decât după ce revine în propriul suflet. Încă de la început textul este presărat cu elemente strani, care duc cu gândul la magie și vrăjitorie: o ședință de spiritism, o vrăjitoare cu o găină neagră, o incantație, o fotografie cu un chip straniu apărut în imagine, o rețetă magică, o amuleță identică cu cea a femeii căutate, vocea plină de magie a inginerului („cu vocea sa de magician, inginerul,²) ori privirea prietenului autorului care l-a scos din mare („în ochii prietenului meu strălucea o lumină de magician,³).

Toate acestea aduc în prim plan straniul, magicul, miraculosul universului lui Voronca. Povestirea capitolelor este ciclică, volumul începând cu aceeași conversație cu care se sfârșește, subliniind căutarea păcii demult pierdute, dar și a sufletului propriu care nu poate fi înlocuit cu un altul fals la comandă. Această confesiune demonstrează încă odată complexitatea universului lui Voronca, dar și a operei sale.

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В РЕЧИ БЕССАРАБСКИХ НЕМЦЕВ КОЛОНИИ ТАРУТИНО (1814/1940)

(на примере поэмы Э. Морица “Тарутинское зимнее воскресенье”)

Natalia GOLOVINA, dr., conf.univ.
Izmail State University of Humanities, Ukraine

Abstract. *This article is devoted to the question of foreign language vocabulary in the speech of the German colonists of Bessarabia (1814/1940). The author focuses on the analysis of the lexical level of a poem by a German colonist Erwin Moritz “Tarutinoer Winter Sunday”, which is an example of the penetration into the German lexicon of words and expressions from Russian, Romanian, Turkish, Tatar and other languages. The article provides examples of interlingual rhyme as a means of creating a regional German-Bessarabian color of an artistic text.*

Keywords: *language, dialect, word, borrowed vocabulary, language assimilation, interlanguage rhyme.*

¹ *Op.cit., ibidem*, p.74

² *Op.cit., ibidem*, p.68

³ *Op.cit., ibidem*, p.70

Изучение вопроса о языковой ситуации в немецких колониях Бессарабии (1814/1940) является, пожалуй, одной из самых сложных проблем, связанных с характеристикой немецкого дискурса в условиях его удаленности от основного языкового и культурного ареала в период первой половины XIX – середины XX ст. на территории Придунавья. Данный вопрос значительно усложняется также тем обстоятельством, что среди желающих переселиться на юго-западные земли России в ответ на Воззвание царя Александра I к жителям Королевства Вюртемберг и Варшавского герцогства, были представители разных зон: южной (т. е. Süddeutsche, преим. Вюртембергцы, северной (Norddeutsche, преим. бывшие жители прусских областей Балтийского моря) и Польши. В соответствии с этим в объединении немецких переселенцев выделялись три языковые группы: а) швабская, б) нижненемецкая – известная среди бессарабских немцев как “кашубская” (“Kaschübisch”), в) новообразованная, появившаяся в результате смешения первых двух. Историческим истоком данного смешения стала в свое время Польша, где в непосредственной близости проживали прусские и вюртембергские поселенцы¹. Однако следует отметить, что языковая ситуация в немецких бессарабских колониях достаточно далеко выходила за рамки трех упомянутых групп, поскольку каждая из них характеризовалась присутствием значительного количества разных говоров, которые накладывались на диалекты, создавая тем самым особое “языковое многоголосье” поселений немцев на юге Бессарабской губернии.

“Швабскими” селами считались Wittenberg (Виттенберг), Alt-Posttal (Альт-Постталь), Tepnitz (Теплиц), Gnadental (Гнаденталь). Наряду с швабским диалектом колонистов Сараты в обиходе был баварский, на котором разговаривала часть колонистов, прибывших из Баварии. Такая же ситуация была и в колонии Красна, куда переселились также бывшие жители Пфальца. Колониями с нижненемецким диалектом считались прежде всего Kulm (Кульм) и Paris (Париж), однако и в них отмечалось сильное влияние швабского диалекта. Что касается чистого диалекта “платт”, который можно было услышать в восточной части земли Поммерн и восточной Пруссии, то на нем говорили только пожилые люди, сохранившие его оригинальность в своей устной речи.

Не вдаваясь в детали диалектных характеристик немецкого языка в селах Бессарабии, приведем некоторые примеры из речи немецких колонистов, собранные и записанные Альфредом Гамманом в книге “Vom Volkstum der Deutschen aus Bessarabien”:

Neu Elft: “*Ne, ih wais net, was ih noch zu dem Gerle (Junge) saga oder mit em afanga soll, der Gerl gann a koi bisle folka! – Gom a mol her, ih mocht dr ebbes saga! – Keh, sag em Dannelvetter, er soll a mol klei zu ons gomma!*”

Wittenberg: “*Gang, nimm dr Zaul (Korb) un hol de Gäul Gschetich (Spreu)! – “Gang amol niber zu dr Ahna on saga era d’r Muater ischt arg schlecht (krank)! – “Moi Gott, Jakob, bisch du des werklich?” – “Ja, jo, Chrischte, i ben’s” – “No sag mr no, Jakob, wie komsch du en des kloï Käschtle noi?”*

Sarata: “*Gang wek, odr i hau a paar ent Anka (Genik) roi, daß du net froh dra bischt!*” – “*Wellat ’r ons net au mol bsucha? S’ wär doch schön, wenn ’r a mol zu ons koma tätet!*” – “*I dät dr grad om dr Hals falla, wenn net so viel Leit do wäret!*”

Arzieser Platt: *Johann hät to siem Huß Ziegel bruckt on sächt to siem Nooba (Nachbar): “Jeijst mät on hälpst bem Ruttseijka?” – Dej, Korl, hät sien Ziegel keipt on hät meent, datt d nergends so hout on sou billig keipa hätta kenna. Johann abba säät, dat hej sek dej Sak nochmol äwalega mot, on es fortchoa.*

Arzieser Schwäbisch: “*Dr Michel isch en Bessarabien en guater Bauar gwäa on hot a zemlich große Landwirtschaft gehet. Er wat no dr Wai a bisla gern tronka, drwegä isch d’ Arbeit doch guat bei am ganga, weil ’r zwoi große Buaba on a große Mädla g’het hot, die hen geschufft wie d’ Ogsa!*”²

В немецкой колонии Тарутино, по утверждению немецкого историка Эльвиры Бизле, которая родилась там в 1936 г., литературным немецким владела лишь немногие ее жители. Большая часть ее первых поселенцев говорили на северо-немецких диалектах. В 1827 г. из 939 жителей села 860 разговаривали на “платтдойтч”, а 50 – на швабском диалекте. Известно, что со временем в результате его постоянного развития язык приобретает свои новые грани, которые свидетельствуют о расширении лексического состава и совершенствовании грамматических форм. Так, если рожденные до 1905 г. немецкие колонисты разговаривали в основном на диалекте, то уже следующие поколения тарутинцев говорили на литературном немецком, в котором, однако,

¹ Becker, Jakob. (1978) Bessarabien in sein Deutschtum. Verlag Eduard Krug. Verlagsbuchhandlung Bietigheim/ Württemberg. S. 147.

² Gammann, Alfred. (1972) Vom Volkstum der Deutschen aus Bessarabien. Verlag Würzburg/Main. 164 S. S. 45.

присутствовало достаточно много диалектной лексики, а также иноязычных элементов, заимствованных и речи местных жителей: молдаван, русских, болгар, гагаузов, турков, татар и других представителей разных этнических групп. Поскольку образованные люди являлись в языковом отношении своего рода примером, другие жители колонии старались подражать им, постепенно привыкая к употреблению литературного немецкого языка в устной речи, а также старались освоить его письменную форму. При этом они переносили диалект платт в стандартный немецкий, придавая ему литературную форму, что, позволяло “диалектным вpletениям” не диссонировать с ним, а, наоборот, формировать оригинальный “тарутинский хойдойтч”¹.

Так, например, тарутинские немцы крайне редко употребляли форму страдательного залога *Passiv*, например, фраза “*Das ist in dem Jahr gewesen, als wir umgesiedelt wurden*” звучала как “*Das ist in dem Jahr gewesen, wo wir raussind*”. Слова “*wo*” и “*wie*” употреблялись вместо союза-связки “*als*”. Кроме того, слово “*wo*” выполняло роль указательного местоимения: “*Die Leit, wo wir gesehen haben...*” вместо регулярной формы “*Die Leute, die wir gesehen haben...*”. В условном наклонении вспомогательный глагол “*würden*” (Konjunktiv von “*werden*”) согласно тарутинскому хойдойтч заменялся на “*tun*” или “*mögen*”: “*Es würde uns freuen, wenn ihr uns besuchen würdet*” – “*Das tat uns freuen, wenn ihr uns möchtet besuchen*”.

Определенное место в речи немецких колонистов-тарутинцев занимали иноязычные элементы, составляя часть лексики повседневного употребления, к которой можно отнести разные лексико-семантические группы слов, такие как, например, названия старых русских мер длины и веса: *Arschin* (аршин), *Desatee* (десятина), *Werscht* (верста), *Pud* (пуд); названия блюд и напитков (преим. русских, украинских, румынских): *Bilaff* (плов), *Borscht* (борщ), *Haluschke* (галушка), *Ikre* (икра), *Kaladez* (холодец), *Kattletta* (котлета), *Makrona* (макарон), *Malai* (малай), *Platschenta* (плечента), *Saguska* (закуска), *Holubzu* (голубцы), *Kwas* (квас), *Basturma* (пастурма); названия растений и фруктов: *Burjan* (бурьян), *Maslena* (маслина), *Patletschana* (баклажан); названия предметов быта, одежды, музыкальных инструментов: *Britschge* (бричка), *Komod* (комод), *Plitte* (плита), *Schardack* (чердак), *Tabarettka* (табуретка), *Torba* (торба), *Tschainik* (Teekanne), *Tschamadan* (чемодан), *Veranda* (веранда), *Baschlik* (башлык), *Galoscha* (калоша), *Bokantsch* (баканы), *Pojas* (пояс), *Balalaika* (балалайка) и др.

Поэтической иллюстрацией самобытного языка тарутинских колонистов может служить стихотворение Эрвина Морица “Тарутинское зимнее воскресенье” (Erwin Moritz “Tarutinoer Winter-Sonntag”). В коротком комментарии к поэме автор пишет: “Выдуманная история со словами, которые употреблялись жителями Тарутино и пояснениями к ним для тех, кто не владеет тарутинским хойдойтч”². По нашим подсчетам, из 61 слова, в т.ч. вынесенных за рамки стихотворения как те, что характеризуют речь немцев колонии Тарутино, 25 относятся к разговорной диалектной лексике, тогда как 36 составляют заимствования. Значения вынесенных в правый столбец специфической лексики Э. Мориц поясняет на стандартном немецком:

1. <i>Paperossi</i> = Zigaretten	1. <i>Strudeln</i> = aus dünnem, weichem Hefeteig
2. <i>Burka</i> = langer Haarmantel mit Kapuze	2. <i>Woldi</i> = Koseform von Woldemar
3. <i>Plitt</i> = Herd	3. <i>Milchen</i> = Koseform von Emilie
4. <i>Kasstrolle</i> = Stieltopf	4. <i>Kerner</i> = Sonnenhhlumenkerne, geröstet
5. <i>Lei</i> = Währungseinheit (Rumänien)	5. <i>der</i> = dir hochdt.: dich!
6. <i>eindouehiert</i> = eingesprüht (mit Parfüm)	6. <i>desich</i> = dösigg (dumm)
7. <i>Zerullnik</i> = Friseur	7. <i>Sahne-Tani</i> = Tante Salome
8. <i>Fontal</i> = Wasserzapfstelle	8. <i>Schillerwein</i> = Schillernder Mischwein
9. <i>Botten</i> = Gummiüberschuhe	Rose
10. <i>anfromost</i> = dick angezogen	9. <i>Drankeimer</i> = Abfalleimer
11. <i>Paletot</i> = Mantel	10. <i>Secht</i> = Schaft
12. <i>Antschiokrak</i> = (Fluß in Tarutino)	

¹ Tarutino Zentrum der deutschen in Bessarabien 1918-1940. Erschien im Oktober 1996 im Eigenverlag der Herausgeber. Druck und Gesamtherstellung: Druckerei FREIMANN & FUCHS Podbielskistr. 104, D-30177 Hannover. 268 S. S. 35-36.

² Tarutino Zentrum der deutschen in Bessarabien 1918-1940. Erschien im Oktober 1996 im Eigenverlag der Herausgeber. Druck und Gesamtherstellung: Druckerei FREIMANN & FUCHS Podbielskistr. 104, D-30177 Hannover. 268 S. S. 38-39

13. <i>Arbus</i> = Wassermelone	11. <i>Steinerberg</i> = Steinbruch
14. <i>Samowar</i> = Teemaschine	12. <i>Brautmann</i> = Bräutigam
15. <i>Ostrog</i> = Gefängnis	13. <i>Hutsch</i> = Fohlen
16. <i>Tschainik</i> = Teekessel	14. <i>verzählt</i> = erzählt
17. <i>Pranik</i> = Kekse	15. <i>ner</i> = nur
18. <i>Halva</i> = Süßigkeit aus Honig und Erdnüssen	16. <i>Unjemack</i> (Ungemach) = Nichtsnutz
19. <i>Pomid'or</i> = Tomate	17. <i>Klitter</i> = Erdbrocken
20. <i>Katlett</i> (<i>Kotelett</i>) = Fleischklops	18. <i>sielen</i> = wälzen
21. <i>Popscheu</i> = Maiskolben	19. <i>Manil</i> = Immanuel oder Emanuel
22. <i>Placht</i> = Flecken-Teppich	20. <i>vorvorgestern</i> = vor 3 Tagen
23. <i>Concentrare</i> = Militär(-Ersatz-)dienst	21. <i>Pfeffersoß</i> = Paprika, Zwiebel und Tomaten in Öl gedünstet
24. <i>Tschomodan</i> = Koffer	22. <i>Pudelmütz</i> = hohe Lammfellmütze vom Karakulschaf (als „Krakelmütz“ für Männer in Bessarabien üblich)
25. <i>Kabatschki</i> = Zucchini	23. <i>Unterende von Tarutino</i> = Richtung Krasna
26. <i>Kogälnik</i> = Fluß bei Tarutino	24. <i>adje</i> = adieu
27. <i>Maschka</i> = Pferdename	25. <i>Kameradschaft</i> = Jahrgangsgruppe
28. <i>Orlik</i> = Pferdename	
29. <i>Pud</i> = 16.381 kg oder 40 russ. Pfund	
30. <i>Kublik</i> = Haarknoten	
31. <i>Nuschnik</i> = Toiletten-(„Häuschen“)	
32. <i>Mamaliga</i> = Maisgrieß-Brei	
33. <i>Kulkatt</i> = militärische Übung: Hinlegen	
34. <i>Trejaskaredschele</i> = rumänische Nationalhymne	
35. <i>Harmoschka</i> = Ziehharmonika	
36. <i>Masline</i> = Oliven	

Среди иноязычных элементов, использованных в тексте поэмы, особое внимание привлекают слова *eindouchiet* – “надушиться”, *anfromost* – “хорошо (тепло) одеться”. На высокую степень их ассимиляции в языке-реципиенте указывают качественные изменения словообразовательной структуры дериватов с иноязычной основой. В результате воздействия на них принимающего языка, базовые слова русс. *душиться* со значением “опрыскивать или натирать себя духами” и рум. *frumos* со значением “красивый” ясно ощущаются как заимствованные, но при этом подчинены произносительным (также орфографическим) и грамматическим нормам немецкого языка (определены в группу глаголов слабого спряжения), и главное, вступают в его словообразовательный процесс, сохраняя при этом в той или иной степени общую семантику слова-прототипа. Производное *eindouchiet* практически полностью сохраняет свои формальные признаки, что отличает его от новообразования *anfromost*, демонстрирующее в речи немецких колонистов семантическую эволюцию, связанную с процессом генерализации, т. е. расширения своего основного румыноязычного значения за счет префикса *an-*, который соотносит его с возвратным глаголом *sich anziehen* – “одеваться” с дополнительной семантикой “тепло и красиво”. В частности на это указывает сочетаемость слова *anfromost* с другими словами в тексте стихотворения, создающими его контекстуальное окружение:

“Doch jetzt ist Winter allemal, der
Schnee deckt Pferdefremel zu. –
sein Milchen steht schon am Fontal, hat Botten über ihre Schuh.
Sie hat sich richtig *anfromost*: Pallto,
Großtuch, halb überzwerch –
in Antschekrak ist strenger Frost
Sie gehen Richtung Steinerberg”.

Кроме семантического взаимодействия иноязычных элементов с немецкой лексикой (в т. ч. диалектизмами) в поэме Э. Морица, следует отметить также их способность образовывать

рифмованные пары, о чем свидетельствуют, такие, например, строчки:

“Nachdem er Strudeln hat *genossen*,
will Woldemar zum Milchen heut.
Beim Jud holt er noch *Poperosen*
und zieht die Burke an, weil’s schneit”.

“Die Salme-Tant steht an der *Plitt*
und scheuert sauber die *Kastroll*.
Nimm der ‘ne Handvoll Kerner *mit*
und sauf der nicht mit Wein so *voll!*”

“Herrjeh, hier war es schön im Herbst:
man stiehlt sich Trauben und *Arbusen*. -
Und nun: vor Frost beinahe sterbst,
die Lippen frieren an beim *Schmusen*”.

Как видно из приведенных выше примеров, иноязычные элементы в речи немецких колонистов Бессарабии свидетельствуют о гармоничном функционировании представителей разных этносов, многообразии культур и множестве оттенков, создающих портрет мультинационального Придунав’я. Его детальное рассмотрение и глубокое изучение является одной из актуальных проблем современных ученых, представляющих разные области научных знаний об истории, языке и культуре народов этого уникального во всех отношениях края.

EFFECTIVE vs. NON-EFFECTIVE TRANSLATIONS OF HOLLYWOOD FILM TITLES

Marianna FUCIJI, lector universitar
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat “B. P. Hasdeu” din Cahul
fuciji.marianna@usch.md

Abstract. *Film titles play a remarkable role in film promotion. Hollywood films are very widely distributed across the world promoting the American culture and life style. Film distributors make a lot of money out of translation of Hollywood films and film titles in particular. Taking into account that film title serves as a “name” or “label” reflecting the film itself, when translating the original film title, consideration is given to functions to be performed in another market and in another language culture. The present article aims to reveal the principles of translation, the effect and functioning of English film titles in translation. The case study refers to a pragmatic analysis of English film titles translated into Romanian and German. The selected examples display the film titles, which are completely changed when reaching another linguistic environment. The research findings show that the function of the ST may be different from that of the TT in its interlingual transfer and that employing the adaptation as translation procedure may have a positive effect for a foreign film distributed abroad.*

Key words: *film title translation, interlingual transfer, Hollywood film distributors, pragmatic effect, adaptation, etc.*

Introduction

Nowadays film industry is regarded as one of the largest source of entertainment and an art form. Hollywood is ranked as the world’s largest, oldest and most profitable film industry in the world.¹ Hollywood films are being distributed all over the world and film distributors make a lot of money out of translation of film titles and films as a whole as Hollywood films reflect the life of English speaking

¹ Kiprova, V.(2018).Largest Film Industries in the World. Available from:
< <https://www.worldatlas.com/articles/largest-film-industries-in-the-world.html>>

countries and culture. The translators have to take into consideration many factors when they render the original film title into another language due to the fact that a foreign film aims to attract the viewers from another linguistic area belonging to another culture. It was noticed that the translation of Hollywood film titles may differ from country to country, which brings up the issue of meaning distortion or mistranslation in relation to the original film title. Why does it happen? What are the theoretical grounds explaining this issue? The present paper aims to explain this phenomenon which occurs in Audiovisual Translation.

Theoretical Background

Taking into account that pragmatics in its broadest sense covers the whole range of social, cultural and cognitive aspects in constructing meaning through language use (Verschueren, 1999)¹ film title translation and functioning could be regarded from pragmatic point of view as pragmatics is of crucial importance to translation. On the relevance of pragmatics to translation Colina (2015) states that pragmatics emphasizes the importance of the function of the translation; helps articulate why and how culture is crucial to the translation process; and contributes to a better understanding of the role of equivalence in translation.² The other pragmatic areas of study such as *speech acts* (refer to actions we perform with words) and *presuppositions* (where knowledge of the world becomes important for meaning creation) are also significant for translation. To this point Colina (2015) gives a good explanation of speech acts grouping (locutionary, illocutionary and perlocutionary). From the perspective of translation Colina explains the relevance of speech acts in the following way:³

In translation terms, one can think of the locutionary act as the linguistic form; the illocutionary act as the function intended by the writer on the translator on the basis of the translation instructions; and the perlocutionary act as the effect the act has on the reader/listener of the source speech act and that of the target text. When the perlocutionary act is that intended by the function specified in the translation brief, one can consider that to be a pragmatically adequate/successful translation or target text (Sonia Colina 2015:89).

Can film titles be regarded as speech acts? The Romanian scholars Loredana Pungă and Georgiana Badea (2018)⁴ tried to explain speech acts grouping from the perspective of film titles translation and consider film title 1) a *locutionary act* as it is an act of “saying” something and the film title carries some informational load regarding the theme of the film for example; 2) an *illocutionary act*, it “names” the film by answering in an implicit way the presupposed question “What is the film about?” and it takes a variety of forms in terms of illocution as statement, advice, question, description, orders”; 3) a *perlocutionary act* or *perlocutionary effect* when the spectator having identified the film by its “name” finally decides to watch the film or not.⁵ From pragmatic point of view, it turns out that the film titles, both the original and the translated versions, must be very effective and informative, functional in other linguistic environments and avoiding obscurity and ambiguity having the final goal to make the potential or target audience watch the film.

Speaking about the functions of titles in translation Nord (1995) who studied a number of titles and headings of fiction, nonfiction books, children’s books, short stories, poems, and journal articles identifies six significant communicative functions of titles:⁶

1) *distinctive function* – achieved by using a “unique name identifying the co-text (the content the title refers to)”;

2) *metatextual function* – achieved by using non-verbal means (i.e., locating the title at the book cover, over an article, etc.) as well as following formal, syntactic and stylistic entitling norms and conventions adopted (which varies among cultures) ;

¹ Verschueren, J. (1999). Understanding Pragmatics. London: Edward Arnold.

² Colina, S. (2015). Fundamentals of Translation. UK: Cambridge University Press.-pp.79-110

³ Colina, S., (2015). Fundamentals of Translation. UK: Cambridge University Press.-pp.89-99

⁴ Pungă, L.& Badea, G.,(2018).”Lost in Translation”. On some English movie titles and their French and Romanian equivalents// in SKASE Journal of Translation and Interpretation- July 2018. Available from:

<https://www.academia.edu/38053400/_Lost_in_translation_.On_some_English_movie_titles_and_posters_and_their_French_and_Romanian_equivalents>

⁵ Ibidem.

⁶ Nord, Ch., (1995).Text-Functions in Translation: Titles and Headings as a Case in Point//Target 7, No.2 (1995). –pp. 261-284.

3) *phatic function* – refers to the “length and mnemonic quality” of titles (use of familiar title patterns or other forms of intertextuality is the essential way);

4) *referential function* – achieved by making use of certain referents known/shared by people of a particular culture;

5) *expressive function* – refers to the expressiveness of titles achieved by a variety of ways such as the use of superlatives, by means of positive/negative connotations, adjectives or adverbs, etc.;

6) *appellative function* – refers to the attractiveness of titles. This includes prompting title recipients to read or buy the co-text as well as guiding them to read or interpret it in a specific way.

Nord (1995) divided these communicative functions of titles into two main groups: a) *essential functions* (distinctive, metatextual and phatic functions) and b) *optional functions* (referential, expressive and appellative functions).

Regarding the functioning of English film titles in interlingual transfer the Asian scholar Xuedong Shi (2014)¹ refers to a more practical classification of title functions:

a) *the informational function* (the English film title reflects the film’s theme and helps audience to understand the film and acts as straightforward form);

b) *the advertising function* (the English film title has a commercial value. If English film titles can attract the audience, then it can create additional market value. The translation with suspense and novelty can attract the audience for the first time, and produce their strong desire to watch the film);

c) *the aesthetic function* (the English film title is a kind of art. Good English film titles have obvious aesthetic quality and can give audience beautiful art enjoyment. The translation of the title of English film needs to catch the content of the film in an aesthetic way and the translators should express image, sensibility and language beauty of English film title in their native).

Taking into account the functions of titles in translation Leonardi (2011)² refers to Nord (1995) and claims that from a translation point of view it is vital to understand that the function of the ST is distinct from that of the TT. Since film titles play a remarkable role in film promotion when translating a title, consideration is given to functions to be performed in another market and in another language culture. In this regard, Viezzi (2013)³ quotes Malingret (1998), stating that the translated title is different because the conditions and intentions of its creation and reception are different. A significant research in the translation of titles from English into Italian carried out by Viezzi (2013) proves that whether across languages or within the same language, whether for a different market or for the same market, titles are changed or substituted with amazing ease with an inevitable impact on the way in which readers or viewers relate to a novel or a film.⁴

In the following section the interlingual transfer of English film titles will be analyzed. The case study is devoted to pragmatic analysis of English film titles translated into Romanian and German. The selected examples display titles which are completely changed when reaching another linguistic environment. The analysis aims to demonstrate that the function of the ST is different from that of the TT in its interlingual transfer.

Interlingual Transfer of English Film Titles: the Case of Romanian and German Film Titles

Having studied 300 of English film titles it was noticed that the original titles are not always literally translated into Romanian and German. For example the original film title *Spanglish* (USA, 2004, Comedy/ Drama) was translated into Romanian as “*Cum să nu devii american*” meaning “*How not to become an American*”; *Jawbreaker* (USA, 1999, Black Comedy) was translated into Romanian as “*Regina Balului*” meaning “*The Queen of the Ball*” getting another semantic meaning by the use of back translation into English. Here the translators apply free translation or non-equivalence. It was also noticed that the German film distributors tend to leave the English film titles untranslated more often compared to the Romanian ones. For example, the American comedy *Spanglish* (2004) was left entirely in English for

¹ Shi, X., (2014). The English Film Title Translation Strategies // in Journal of Language Teaching and Research, Vol.5, No.3, pp.606-610, May, 2014.

² Leonardi, V.,(2011). Translating Film Titles: Linguistic Skills, Cultural Awareness or Marketing Strategies?//Язык, коммуникация и социальная среда // in Language, Communication and Social Environment, 9, 2011, pp. 180–201.

³ Viezzi, M.,(2013).“Titles and Translations” // in Eronen, M. & M. Rodi Risberg. Haasteenäkökulma, Perspektivetsomutmaning, Point of viewaschallenge, Perspektivitäts Herausforderung. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013.VAKKI Publications 2. Vasa – pp.374–384

⁴ Ibidem.

the German audience; another American comedy *About Last Night* (2014) also went untranslated to the German audience. The tendency to use English film titles in other countries is very often applied by film distributors especially in the western parts of Europe, including the Scandinavian countries. Film distributors who usually give their final decision on what film title to apply for the incoming foreign films rely on the English literacy of their inhabitants where the foreign film will be displayed.

Many film titles containing proper names or denoting the main character of the film, place names, the names of institution remain untranslated in Romania and Germany: for example the action film titles *Pasolini* (2014), *Chappie* (2015), *John Wick* (2014) are left untranslated for Romanian and German audience. By communicating the sense of strangeness the use of proper name makes them work as attention grabbers for prospective viewers. Thus the effect of source language culture is being preserved in film titles containing proper and fictional names those strongly culture-bound elements making *Borrowing* as a commonly used procedure to transfer these culture-bound items from source language culture into the target language culture.

Other film titles having a reference to the main character are being transferred into Romanian and German preserving the original title adding a tag in the target language separated by a colon or full stop. From structural point of view it consists of 2 parts: English title (*Borrowing*)+ the addition of a catchy phrase in Romanian or German (*Expansion or Explanation*). This way the viewers are able to grasp, to a greater degree, the content of the film. To point out this tendency the following examples of selected film titles can be used: the action film *American Ultra* (2015) was translated into Romanian as “*American Ultra: Agent descoperit*”; the American drama *The Gunman* (2015) came to Romanian audience as “*The Gunman. Pe viață și pe moarte*” In this case the translators try to preserve the fictional name of the character adding in Romanian title a semantic nuance or a ‘hook phrase’ to raise the attention of the viewers, or to disclose some crucial information in advance. This way the translators employ *Couplets* (a combination of 2 or 3 procedures).

Film Titles denoting place names are favoured by filmmakers. Such titles are meant to attract the attention of potential viewers as they give a reference to the geographical area, real or fictional place names. Romanian and German translators in most cases use *Transference (Borrowing)* procedure (for example the English film title *Nebraska* (2013) was translated into Romanian and German as “*Nebraska*”); *Calque* procedure (*The Grand Budapest Hotel* (2014) was translated into Romanian as “*Hotel Grand Budapest*” while in German the title was left entirely in English as the original title); *Expansion* (the thriller *San Andreas* (2015) was translated into Romanian as “*Dezastrul din San Andreas*” while in Germany the original film title was left untranslated).

Film titles denoting “institutions” tend to be left untranslated for the German audience preserving the English title with culture specific items from the source language culture: *Vampire Academy* (2014); *Kingsman: The Secret Service* (2014). The Romanian translators apply literal translation in this case trying to keep the name of institution or organization in interlingual transfer of original film titles: *Vampire Academy* (2014) was translated into Romanian as “*Academia vampirilor*”; *Kingsman: The Secret Service* (2014) was translated into Romanian as “*Kingsman: Serviciul secret*”.

Another tendency which is still widely used by film distributors in Romania and less in Germany is to create a new film title in interlingual transfer applying free translation which brings to meaning distortion. In this case the cultural reference is not always preserved and such titles differ stylistically and semantically from the original English film titles. Such translation procedure refers to *Adaptation*. What is the aim of such adaptation? How much does a new title render to the target audience about the film?

The table below contains selected examples of film titles reflecting the case of Adaptation for the target audience. To compare the meaning deviation from the original film title the back translation was applied.

Table 1. A Comparative Study of Film Title Translation

English Film Title (ST) ST Function	Romanian Film Title Translation (TT1) TT1 Function	German Film Title Translation (TT2) TT2 Function	Comments
Sixteen Candles (USA, 1984, Romantic)	<i>O aniversare cu bucluc</i> ↓	<i>Das darf man nur als Erwachsener</i>	The Romanian translation (TT1) has a semantic connotation associated with

<p>Comedy¹ The main character Samantha Baker is going to have her birthday, which comes the day after her sister's wedding and everyone in the family seem to forget about it.</p> <p>↓</p> <p>ST Function: Informational function</p>	<p><i>An Anniversary with Distress</i> (back translation)</p> <p>↓</p> <p>TT1 Function: Advertizing function</p>	<p>↓</p> <p><i>You Can Only do This as an Adult</i> (back translation)</p> <p>↓</p> <p>TT2 Function: Aesthetic function</p>	<p>“anniversary” or “birthday” described in the film implied by the word “aniversare”, whereas the German translation (TT2) loses the semantic connotation associated with the original title. From this point of view the Romanian translation seems to be more effective than the German one.</p>
<p>The Good German (USA, 2006, Drama, Thriller)² [TVmania, nr.28(875), 13 iulie 2015] An American military journalist arrives in post-war Berlin and is drawn into a murder investigation which involves his former mistress and his driver.</p> <p>↓</p> <p>ST Function: Aesthetic function</p>	<p><i>Misterile Berlinului</i> ↓ <i>The Mysteries of Berlin</i> (back translation)</p> <p>↓</p> <p>TT1 Function: Advertizing function</p>	<p><i>In den Ruinen von Berlin</i> ↓ <i>In the Ruins of Berlin</i> (back translation)</p> <p>↓</p> <p>TT2 Function: Advertizing function</p>	<p>TT1 and TT2 both have a semantic connotation associated with Germany implied by the word “Berlin” having a cultural reference to the place name where the main events of the film take place. The translated titles seem to be effective for the target audiences even if there is a meaning deviation from the original film title denoting one of the film characters.</p>
<p>The Way of War (USA, 2009, Action, Thriller)³ Paramilitary operative David Wolfe (Cuba Gooding Jr.) stumbles upon an international conspiracy connecting presidential cabinet members to a Middle Eastern terrorist plot. Wanting to expose the truth, Wolfe defies orders to remain off the field, and returns to the US as an army of one fighting for American security and integrity.</p> <p>↓</p> <p>ST Function: Informational function</p>	<p><i>Conspirație și trădare</i> ↓ <i>Conspiracy and betrayal</i> (back translation)</p> <p>↓</p> <p>TT1 Function: Informational function</p>	<p><i>Tag der Vergeltung</i> ↓ <i>Day of Retribution</i> (back translation)</p> <p>↓</p> <p>TT2 Function: Advertizing function</p>	<p>The translated film titles TT1 and TT2 have a meaning deviation avoiding the word “war” which is preserved in original film title. Comparing the semantic meaning of back translation it is obvious that TT1 has more reference to the content of the film and it implies more associations with the original film title.</p>
<p>Montana Sky (USA, 2007, Drama, Romance, Thriller)⁴ The wealthy stock dealer bequeaths his Montana farm and his multimillion-dollar estate to his three daughters provided they would live on his Montana farm together at least for a year.</p>	<p><i>O ultimă dorință</i> ↓ <i>A last wish</i> (back translation)</p>	<p><i>Der weite Himmel</i> ↓ <i>The Wide Sky</i> (back translation)</p>	<p>The TT2 has less meaning distortion from the original film title due to the presence of the German word “Himmel” meaning in English “sky”. The place name “Montana” is substituted with the German adjective “weit” meaning “wide”. Thus the TT1</p>

¹ TVmania, nr.28(875), 13 iulie 2015

² TVmania, nr.28(875), 13 iulie 2015

³ TVmania, nr.16(863), 20 aprilie 2015

⁴ TVmania, nr.4(851), 26 ianuarie 2015

<p>It seems that when their father died, he left some bitter enemies behind. Now in order to protect what is rightfully theirs, the three siblings will have to work harder than ever before to clean up the mess their father left behind.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ST Function: Aesthetic function</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TT1 Function: Informational function</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TT2 Function: Aesthetic function</p>	<p>implies the highest level of meaning distortion from the original film title, but at the same time it dwells more on the content of the film. From this point of view the TT1 is more effective than TT2.</p>
<p>Needful Things (USA, 1993, Action, Horror)¹ A mysterious man named Leland Gaunt arrives in the small town of Castle Rock, Maine in a black car and opens a new antique shop called “Needful Things”. The shop sells various items of great personal worth to the residents, with a price far heavier than expected.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ST Function: Informational function</p>	<p><i>Suflete de vânzare</i> ↓ <i>Souls for Sale</i> (back translation)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TT1 Function: Advertizing function</p>	<p><i>In einer kleinen Stadt</i> ↓ <i>In a Small Town</i> (back translation)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TT2 Function: Aesthetic function</p>	<p>Both variants TT1 and TT2 have meaning distortion from the original film title. The Romanian translation (TT1) refers to the items that are being sold in a new antique shop called “Needful Things”, whereas the German translation (TT2) refers to the town where the main events of the film take place. It turns out that the TT1 gives more information related to the plot of the film.</p>
<p>Jewtopia (USA, 2012, Comedy, Romance)² Christian O’Connel has met the girl of his dreams named Alison Marks who is of Jewish origin. Christian pretends to be Jewish in order to win the affection of his love interest.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ST Function: Informational function</p>	<p><i>Fata Potrivită</i> ↓ <i>Appropriate Girl</i> (back translation)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TT1 Function: Aesthetic function</p>	<p><i>Finding Ms. Right - Nur mit Lügen kommt man weiter</i> ↓ <i>Finding Ms. Right - Only with Lies One Gets on</i> (back translation)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TT2 Function: Informational function</p>	<p>Both translations the TT1 and TT2 have no reference to the original film title as none of them has a link to Jews (Alison Marks one of the main characters of the film is an American of Jewish origin). Creating new film titles for the Romanian and German target audiences is a tendency employed by the film distributors to reveal more information related to the content of the foreign film and to avoid the word “Jews”.</p>
<p>New Best Friend (USA, 2002, Drama, Mistery, Thriller)³ A North Carolina sheriff investigates the near-fatal drug overdose of a working class college girl and discovers many sordid details of her life before and during her descent into drugs and debauchery.</p>	<p><i>Indiferentă</i> ↓ <i>Indifferent</i> (back translation)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">TT1 Function:</p>	<p><i>Gefährliche Freundin</i> ↓ <i>Dangerous Girlfriend</i> (back translation)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>The TT2 only partly has a reference to the original film title due to the German noun “Freundin” meaning “friend of female gender”. The German translators use the adjective “gefährliche” meaning “dangerous”. Applying back translation into English “Dangerous Girlfriend” it is obvious that</p>

¹ TVmania, nr.4(851), 26 ianuarie 2015

² TVmania, nr.4(851), 26 ianuarie 2015

³ TVmania, nr.50(897), 14 decembrie 2015

↓ ST Function: Aesthetic function	Advertizing function	TT2 Function: Advertizing function	the TT2 reveals more on the content of the film. The TT1 refers to the main character, a working class college girl who used drugs and was “indifferent” to her way of life. It turns out that TT1 is less effective for the target audience as it has less reference to the content of the film and no reference to the original title.
Analyze This (USA, 1999, Comedy, Crime) ¹ Mob boss Paul Vitti, who barely escapes from being killed suffers panic attack and pays a visit to psychiatrist Ben Sobel. Vitti claims that his friend needs therapy, but Sobel realizes Vitti is talking about himself, impressing Vitti enough to want to see him whenever necessary. ↓ ST Function: Informational function	<i>Cu nașu' la psihiatru</i> ↓ <i>With the Godfather to the Psychiatrist</i> (back translation) ↓ TT1 Function: Informational function	<i>Reine Nervensache</i> ↓ <i>Just a nervous thing</i> (back translation) ↓ TT2 Function: Informational function	Both film titles TT1 and TT2 have no connotation to the original film title. Following the commercial purposes and aiming at rendering more about the film content the film distributors employed cultural adaptations and created new titles for the Romanian and German target audiences. TT1 seem to render more about the plot of the film.
One Small Hitch (USA, 2013, Comedy, Romance) ² On a flight home to Chicago, childhood friends Josh and Molly have met each other and innocently agree to fake a wedding engagement to make Josh's dying father happy. A series of events causes them to pretend to be a couple and start planning their wedding. ↓ ST Function: Aesthetic function	<i>O logodnică falsă</i> ↓ <i>A Fake Fiancé</i> (back translation) ↓ TT2 Function: Informational function	<i>Verlobung mit Hindernissen</i> ↓ <i>Engagement with Obstacles</i> (back translation) ↓ TT2 Function: Informational function	TT2 has a semantic connotation associated with “obstacles” or “hitch” implied by the German word “Hindernisse” which was literally translated. The German word “Verlobung” means “engagement”. From this point of view TT2 seem to be closer to the original film title and more effective compared with TT1.
Mad Dog and Glory (USA, 1993, Comedy, Crime) ³ A shy Chicago Police Department crime scene photographer is known as “Mad Dog” among his colleagues. Mad Dog saves the life of mob boss Frank Milo during a hold-up in a convenience store. Milo offers Mad Dog a gift in	<i>O femeie drept răsplată</i> ↓ <i>A Woman Damn Right</i> (back translation) ↓	<i>Sein Name ist Mad Dog</i> ↓ <i>His Name is Mad Dog</i> (back translation) ↓	TT2 is closer to the original film title as it has a reference to the main character of the film named by his colleagues Mad Dog and who gets as a present a young woman (for personal services). TT1 refers to the young woman who becomes a present for the main character of the

¹ TVmania, nr.3 (850), 19 ianuarie 2015

² TVmania, nr.40 (835), 6 octombrie 2014

³ TVmania, nr.40 (835), 6 octombrie 2014

<p>return: for one week he will have the “personal services” of a young woman who works as a bartender at Milo’s club. ↓ ST Function: Informational function</p>	<p>TT1 Function: Advertizing function</p>	<p>TT2 Function: Informational function</p>	<p>film.TT1 has no semantic or stylistic connotation to the original title. Thus the German audience gets a more effective film title having less meaning deviation from the original film title.</p>
---	--	--	---

Comparing the translation of English film titles into Romanian and German makes it possible to conclude that film title translation is a complex process. The German film distributors and translators very often tend to leave the English film titles untranslated relying on the English literacy of Germans. The Romanian foreign film distributors also apply this tendency but not so often. Many film titles containing proper names or denoting the main character of the film, place names, the names of institution remain untranslated in Romania and Germany. By communicating the sense of strangeness the use of proper name makes them work as attention grabbers for prospective viewers. Thus the effect of source language culture is being preserved in film titles containing proper and fictional names those strongly culture-bound elements making *Borrowing* as a commonly used procedure to transfer these culture-bound items from source language culture into the target language culture.

Another tendency which is still widely used by film distributors in Romania and less in Germany is to create a new film title in interlingual transfer applying free translation which brings to meaning distortion from the original film title. It turns out that the new film titles created in translation seem to be more effective for the target audience as they sometimes render more information related to the content of the film and become more aesthetic. Very often a new film title created in translation aims advertising and commercial purposes to attract more potential film viewers.

ENHANCING CRITICAL THINKING IN THE EFL TEACHING

Irina PUȘNEI, dr., lector univ.
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”

Abstract. *Developing critical thinking is a priority in today’s EFL teaching tendencies since it encourages learners to become autonomous and individualistic subjects of instruction capable of making judgements, distinguishing true facts from biased and building cross-cultural bridges. Becoming a critical thinker requires developing certain skills which will further enable learners to be more considered, rational and open-minded. With this purpose in mind, this paper unfolds considerations of the concept, highlights its benefits and recommends activities which enhance critical thinking skills and attitudes in and outside the EFL classroom.*

Key words: *critical thinking, judgement, inference, critical skills.*

Introduction

Globalisation and the tendencies to rational and practical learning converged into the need for cognitive-based methods which will develop a set analytical skills and attitudes useful to real life and educational problem solving. Many students face difficulties in analyzing sources and often find it easier to accept them rather than to categorize choices, make judgements, draw conclusions and present convincing reasons. Poor critical skills result in creativity deficiency, risks of misinterpretation, and evasive data reproduction. To confirm the significance of high level skills and attitudes known as Critical Thinking will be discussed in this paper aiming to focus on its linguistic and cultural aspects, to foreground its benefits and to recommend activities which will strengthen them.

Considerations on Critical Thinking

Despite some considerations of its being a nebulous term, scholars such as McGregor¹, Yue¹, and

¹ McGregor, Debra (2007) *Developing Thinking; Developing Learning*, Oxford University Press

Cottrell² agree that critical thinking is a cognitive activity which focuses on examining evidence, making judgements, improving their quality, providing supporting arguments and presenting them in a convincing way. The term “critical thinking” embodies a series of components which reinforce its cognitive functioning. Swarz and Parks³ claim that the goals of critical thinking lie in making students more critical when analysing assumptions, examining data, making critical judgements, and supporting them. Their achievement is substantial in improving the students’ literacy, rising cross cultural awareness, enhancing creativity and problem solving. With these purposes in mind, critical thinking skills must be cultivated since they will gradually direct students’ towards a more rational and high level learning stage. Thus, McGregor, Fisher⁴, Cotrell et al. refer to critical skills as enabling students to generate, clarify and assess ideas which will help them to accurately observe and distinguish facts from interpretation, to doubt assumptions, reflect and discard the irrelevant information. Moreover, creative thinking skills will enable students to make decisions, draw conclusions and share them. A creative thinker thus will make judgements based on sound reasoning which will definitely make him more open-minded and change his attitudes towards the unfamiliar and foreign into positive and tolerant. The question whether these critical skills should be trained can be answered in the affirmative. Becoming active and more attentive readers and listeners is essential. This means that being able to categorize choices, asking questions and reading between lines are the core components of becoming a critical and literal consumer who will further be able to generate, synthesize, present, and convince his audience/ readers that his reasons are valid and worth considering. In addition, being a critical thinker means thinking globally and acknowledging the complexity of the task as well as willing to undertake it.

Integrating Critical Thinking in Creative Assignments

As it has been mentioned earlier, critical thinking is a prerequisite to fostering students’ creativity as it cannot be trained outside linguistic, cultural or social contexts. Since critical thinking involves a great deal of reflection, reasoning and consideration, engaging learners in various creative tasks is a perfect way to relate their critical and creative skills to the surrounding ever-changing, and imaginary world or to the objective everyday reality. Thus, creative assignments such as essay either informal or argumentative will foster students’ reflection on their own experience when bringing their thoughts and formulating them into a clear and coherent manner as well as supporting their viewpoints while building reasons and convincing the reader of the truthfulness or absurdity of the issue under discussion.

Academic writing will foster students’ critical thinking when assessing sources, conducting research, making claims, confirming or refuting premises, making inferences, collecting, comparing data and drawing conclusions. These assignments require a great deal of critical skills when making learners less acceptable to the huge amount of sources they access. Thus, being able to distinguish between relevant and irrelevant, true and biased they can make judgements ready to be further tested on the corpora on their research basis and later confirmed or refuted.

Project Work engages students in a creative and communicative environment where critical thinking is imperative. Decision making when choosing from a diversity of ideas and experiences, reflection, and assessment intermingle with design and persuasive presentations of the product fostering thus students’ higher order skills.

Case Studies and Problem-based tasks dwell on applying critical skills when analysing the case, assessing the complexity of the problem, and when choosing or finding the best solution. The learners are thus placed in a lifelike environment which dictates the conditions they must consider and comply with. It requires a great deal of clarification, reflection, decision making and broad reasoning.

Debates on controversial subjects face students with harsh realities, which being analysed, activate higher order skills such as subject matter analysis and evidence assessment, doubting its validity, foregrounding the pro/con reasons, presenting them in a convincing manner, putting forward counter arguments and doubting the opponents’ arguments.

¹ Lin, Yue (2018) *Developing Critical Thinking in EFL Classes: An Infusion Approach*, Springer, Singapore, p.1

² Cottrell, S. (2017) *Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection*, Macmillan International Higher Education, p.1

³ Swarz, Rand Parks, S. (1994) *Infusing Critical and Creative Thinking Into Content Instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*

⁴ Fisher, A. (2001) *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge University Press, p.

Creative assignments imply using critical thinking skills to a considerable extent since creativity stimulates the ability to solve problems and explore new areas. This brings ingenuity and success to learners and gives them the feeling of personal and educational development. Teachers have a very important role in teaching students how to think not what to think. All in all, the learners who are encouraged to think critically eventually display more creativity and motivation during the learning process.

Integrating Critical Thinking in the Exploration of Culture in an EFL Setting

It is a truth universally recognised that culture influences every aspect of human life. The tremendous globalisation and migration is accompanied by many cultural bumps resulting from cultural issues, stereotypes, mindset differences. However, many intercultural encounters bring benefits to the either side aiming at raising their cross-cultural awareness and building intercultural bridges. An essential component of gaining intercultural experience is the ability to think critically. Critical skills must be developed alongside with intercultural competences in order to better understand and become more tolerable to cultures other than one's own. Hence, intercultural conflict and misunderstanding usually result from the incapacity to think free from bias and prejudice. This usually happens when judging people of different cultures according to stereotypes, not from attempts to understand their true nature and reasons of acting in a certain way. Some people fail to consider the fact that some cultures belong to high-context and others to low-context¹ types. Knowing the differences can help choosing the best ways to negotiate, tailor student-centred instruction, co-teaching process and to further avoid cultural bumps. Debela & Fang² suggest learning to distinguish fact from opinion in order to discriminate assumptions which may be wrong. In the context of intercultural encounters, people must be aware of the different styles of communication. What is natural in one culture may be inappropriate and rude in another. Choosing the most appropriate way of interaction is substantial so that both sides accept or at least respect each other's cultural specificities. Understanding other people's intentions and perspectives may be difficult, but efforts made to imagine and explore alternatives may bring good results in the intercultural exchange. When both sides are good listeners able to make some sensible suggestions, they are genuine critical thinkers who benefit from intercultural communication in terms of enhancing tolerance and enlarging horizons.

Conclusions

Critical thinking is a tool which can be applied to various aspects of EFL learning: linguistic, creative, problem-based, and task-based instruction. The goals, attitudes, and skills of a critical thinker make him more adaptable to a foreign culture environment and a more efficient learner able to make judgements, test premises, form opinions, and support his viewpoints. A skilled thinker can become a valuable member in educational and social environment, bringing cultures closer and learning from intercultural experiences. Besides being an active listener and reader, a creative thinker is a tactful interlocutor capable of empathizing and suggesting alternatives. The most valuable critical skills are feeling of personal and social achievements when students are involved in the process of learning and enjoy every moment of it.

CARACTERISTICA FONETICO-FONOLOGICĂ A MONOFTONGULUI POSTERIOR ENGLEZESC /ɑ:/: ASPECTELE LINGVISTIC ȘI GLOTODIDACTIC

Larisa USATÎL, lector universitar
Catedra Filologie Engleză, UPS „Ion Creangă”

***Abstract.** The present article touches upon the delimitation of the common and distinctive particularities of the English monophthong /ɑ:/ and the Romanian /a/ in order to prevent mistakes and inaccuracies concerning the articulation and pronunciation of the English monophthong /ɑ:/. The quality of a posterior vowel as well as the length/duration of /ɑ:/ monophthong, which should be respected,*

¹ Frank, J. (2013) 'Raising Cultural Awareness in the English Language Classroom', English Teaching Forum Nr.4, p. 5, p.61

² Debela, N. and Fang B. (2008) 'Using Discussions to Promote Critical Thinking in an Online Environment', Vol.6, Nr. 3, p.73

presents one of the serious problems while learning it by the Romanian language speakers. In teaching the English phoneme /ɑ:/, it is necessary to mention, that this monophthong undergoes certain phonetical modifications dependent on the position it occupies in the word and by the fact that it is rendered by 27 letters and digraphes.

Key words: posterior monophthong, articulation, pronunciation, duration/length, inaccuracy, to prevent making mistakes, phonetical modification, to delimit particularities, common and distinctive features.

În sistemul fonetic și fonematic al limbii române, atestăm monoftongul /ɑ/, care poate avea durată diferită în dependență de poziție în cuvinte și fraze. Această durată, sub toate aspectele și variantele ei posibile, nu are valoare sau statut fonematic: 'are, 'mare, 'tare, da, sta, 'apă, 'care, 'sare, 'gară, face.

În sistemul fonetic și fonematic al limbii engleze există două secvențe vocalice de acest gen /ɑ:/ de lungă durată: car, mark, large, park, dark /kɑ:., mɑ:k, lɑ:dʒ, pɑ:k, dɑ:k/, și /ʌ/ de scurtă durată: cup, but, sun, bun, luck, son, 'hurry, 'study /kʌp, bʌt, sʌn, bʌn, lʌk, sʌn, 'hʌri, 'stɑdi/.

În limba engleză, monoftongul /ɑ:/ se deosebește de opusul său /ʌ/ atât cantitativ, cât și calitativ, formînd, astfel, o opoziție fonologică: bark-buck, mast-must, calm-come, heart-hut, lark-luck, barn-bun, bard-bud, harsh-hush, carp-cup, dark-duck, tarn-ton, cart-cut, scarf-scuff etc.

Supravegherea procesului de învățămînt în grupele cu predare în limba română, (dar și în cele cu predare în rusă) demonstrează că studenții sînt predispuși să înlocuiască monoftongii englezi /ɑ:/ și /ʌ/ cu vocala /ɑ/ din limba maternă, preponderent, monoftongul /ɑ:/.

Cu scopul de a evidenția/delimita în mod contrastiv particularitățile comune și distinctive/diferențiale ale monoftongurilor /ɑ:/ englez și /ɑ/ românesc și, prin urmare, pentru a preîntîmpina/preveni greșelile și inexactitățile tipice privind articularea și pronunțarea monoftongului /ɑ:/ din limba engleză de către elevi și studenți, intenționăm, în continuare, să încercăm a face o analiză comparativă/contrastivă articulatorie și acustică a monoftongurilor /ɑ/ din limba română și /ɑ:/ din cea engleză în baza röntgenocinematogramelor și oscilogramelor vorbirii românești basarabene și englezești britanice.

În limba română vocala /ɑ/ este un sunet deschis, mediolingual, nonlabial/nelabilizat = Open/low (according to the height of the raised part of the tongue), mixed (according to the position of the bulk of the tongue), unrounded, non-labialized. Indiferent de faptul dacă monoftongul /ɑ/ se află în poziție inițială, sau finală, în silabă închisă sau deschisă, în componența unui diftong sau hiat, inclusiv triftong, el își păstrează toate caracteristicile articulatorii și acustice. La rostirea monoftongului /ɑ/, deschiderea gurii este maximală, limba înaintează spre incisivi inferiori. Vîrful ei se află la incisivi pe parcursul întregului proces de articulare, partea mijlocie a limbii coboară, coardele vocale vibrează. Curentul de aer se scurge liber prin rezonatorul glotalo-epiglotic îngustat/micșorat, apoi prin cel bucal și bilabial mărit pînă la maxim.

Conform datelor noastre de röntgenocinema, procesul de articulare a monoftongului /ɑ/ este de 300 ms., pe parcursul a 15 cadre. Dinamica articulatorie a acestui sunet are 3 părți, 7 cicluri, un impuls cu 5 microimpulsuri. Segmentul tipic în dinamica articulatorie a sunetului /ɑ/ sînt cadrele 1312-1313, topul silabei /ɑ/ sînt cadrele 1311-1312, durata fazei de bază în pronunțarea monoftongului /ɑ/ este de 260 ms. Conform oscilogramei sunetului /ɑ/, acesta are durată de 244 ms, intensitatea maximală de 9,5 mm, frecvența tonului principal este de 226 Hz. Monoftongul /ɑ/ apare în toate pozițiile posibile: inițială, finală, mijlocul cuvîntului, în componența unui diftong sau hiat (intern, extern), în poziții accentuate sau neaccentuate, păstrîndu-și toate caracteristicile indicate principale articulatorii și acustice, fără a avea amprentă fonologică – 'apă, a'dept, aju'tor, alu'at, a'murg, a ce'da, a d'ra, a 'se ju'ca, la, fa, pa'radă, luc'rat, veac, para'graf, dar, fag, gard, bat, au'diție, 'tare, 'sare, 'mare, 'ardere, 'dată.

În limba engleză, monoftongul /ɑ:/ este un sunet deschis (variante largă), posterior, nelabilizat, de lungă durată, tensionat, nerotunjit = Posterior, open or low (a broad variation of the low position of the tongue), unrounded, long and tense. La rostirea acestui monoftong, partea posterioară a limbii coboară la o poziție relativ mai înaintată decît poziția vocalei cardinale /ɑ/. Rezonanța specială a acestui sunet vocalic îl distinge de secvența anterioară vocalică /ɑ/. Calitatea de vocală posterioară, precum și lungimea/durata monoftongului /ɑ:/, ce trebuie respectată, prezintă probleme dintre cele mai serioase la însușirea ei de către studenții vorbitori de limbă română. La articularea acestui sunet, limba este retrasă în partea posterioară a rezonatorului bucal, partea ei posterioară este neînsemnat ridicată, vîrful limbii este retras de la incisivi inferiori, buzele sînt neutre, maxilarele sînt îndepărtate simțitor/larg. La articularea monoftongului /ɑ:/, vorbitorii de limbă română trebuie să țină cont de faptul că acest sunet este cantitativ

mult mai lung decât sunetul românesc /a/ care este mediolingual, iar calitativ acesta este posterior. Lungimea/durata sunetului /ɑ:/ este obținută cu ușurință de către studenți și elevi, dacă se ține seama conștient de această calitate distinctivă a monoftongurilor confrunțați. A se compara: *am-arm, fa-far, mac-mark, pas-pass, glas-glass, cam-calm, sta-star, lac-lark, 'dacă-'darker, hat-heart, gras-grass, casc-cask, cap-carp, vast-vast, ban-barn; plac-plague; pat-part; 'tată-'tartar.*

În limba engleză, vocala /ɑ:/ apare în poziție inițială, medială, finală: *ask, 'after, 'answer, arch, art, arm; cart, park, bath, dark, fast, pass, hard, farm; car, star, bar, far, tar, sar, par, jar.*

La prezentarea didactică a monoftongului /ɑ:/ englez vorbitorilor de limbă română este necesar să precizăm că acest sunet este o vocală de lungă durată și face parte din seria celor posterioare, ea fiind deschisă, încordată, nelabializată (pronunțată cu buzele neutre). După gradul de deschidere a gurii/maxilarelor vocala /ɑ:/ reprezintă un sunet deschis ce ține de varianta largă, iar după partea limbii ce articulează, face parte din grupul vocalelor posterioare/parietale propriu zise, particularități articulatorii care sînt asemănătoare cu cele ale lui /a/ din limba română. La articularea acestui monoftong corpul limbii este plasat în partea posterioară a cavității bucale, partea posterioară a limbii este ridicată neînsemnat, vârful/apexul limbii este retras de la incisivii inferiori. Acest sunet posterior în engleză și română este format prin coborîrea părții posterioare a limbii la o poziție relativ mai înaintată decât cea a vocalei cardinale /a/; rezonanța lor specială le distinge de /a/ anterior din cadrul diftongurilor /'au/, /'a i/ din engleză și română. Studenții, elevii din grupele românești, raportează monoftongul /ɑ:/ englez la vocala /a/ românească. Spre a nu confunda pe /ɑ:/ englez cu /a/ din limba română este necesar ca corpul limbii să fie retras cît mai mult în partea posterioară a cavității bucale; vorbitorii de limba română trebuie să țină cont de faptul că monoftongul englez /ɑ:/ este de lungă durată, deși acest sunet se deosebește cantitativ de /a/ din limba maternă atît a elevilor/studenților din grupele moldovenești, cît și a celor din grupele rusești. Calitativ monoftongul /ɑ:/ este o vocală parietală/posterioară și pentru ai atribui ei aceste calități articulatorii este necesar să exersăm astfel de cuvinte monosilabice românești: *fa, ma, ta, da, 'mare, 'sare, 'dare, 'tare, 'factor, trag, cal, 'calcă, am, far* et al. în cadrul articulării cărora monoftongul /a/ românesc să fie pronunțat cît se poate de lung, adică să posede o durată accentuată. Exersarea fonetică a acestor cuvinte trebuie să se desfășoare într-un context fonetic care ar împinge producerea monoftongului /ɑ/ spre partea posterioară a cavității bucale. De menționat că problema cea mai grea la predarea monoftongului /ɑ:/ este tocmai calitatea sa de vocală parietală, precum și durata/lungimea ce trebuie să i se acorde. Pentru elevii și studenții vorbitori de limbă română este foarte necesară depunerea unui efort aparte întru menținerea acestor două particularități articulatorii și acustice. În cadrul predării monoftongului /ɑ:/ englez este necesar să se țină cont și de faptul că acest sunet este mai deschis, are un timbru profund, datorită, printre altele, și depărtării mai mari a maxilarului inferior de cel superior decât pentru /a/ din limba română. Monoftongul /ɑ:/ englez apare ca un alofon în exclamația românească "A!" în pronunțarea unor persoane ca două sunete duble /aa/. În cuvinte englezești de tipul *past, 'answer, 'after, aunt, art, arm, hard, calm, far, car, heart, barn, 'barter, bark, cart, park, chart* etc. unii studenți/elevi din grupele românești pronunță o vocală mult influențată de sunetul românesc /a/ medial (după gradul de deschidere a maxilarelor) și de lungime medie, central sau chiar anterior propriu zis/ anterior retras ca în diftongii românești /'ai/, /'au/ ceea ce nu corespunde pronunției standarde engleze. În procesul de predare a monoftongului /ɑ:/ englez în grupele românești trebuie de menționat și faptul că el apare în poziție inițială, medială, finală: *arm, art, 'answer, 'after, aunt; hard, calm, farm, snarl, stark, heart, mast, card; car, far, tar, bar, par, star, char, jar.* La predarea fonemului /ɑ:/ englez este necesar să menționăm și faptul că el suferă anumite modificări fonetice, în funcție de poziția pe care o ocupă în cuvînt, frază/propoziție: în poziție finală sau cînd este urmat de o consoană sonoră acest fonem /ɑ:/ are o durată stridentă ca în cuvintele *far, tar, par, star, palm, calm, farm, a'larm, 'farther, 'garden* iar cînd este urmată de o consoană surdă el este de o durată mai scurtă: *carp, clerk, art, calf, part, fast, heart, start, past.* Fonemul /ɑ:/ are și variante irelevante /æ, ɔ/ în engleza britanică și americană ca în cuvintele: *'photograph, 'telegraph, trans'late, 'contrast* care se pronunță cu /ɑ:/ și cu /æ/ (engleza britanică); *past, 'answer, 'after, aunt,* pronunțate în engleza britanică cu /ɑ:/, iar în cea americană cu /æ/; *hot, box, log,* pronunțate cu /ɔ/ în engleza britanică și cu /ɑ:(:)/ în cea americană; iar cuvintele de tipul *calm, farm, stark, clerk, cart, 'garden* în engleza americană sînt înlocuite cu un sunet /a/ de scurtă durată. De menționat că monoftongul /ɑ:/ în opoziție cu /æ/ prezintă una din cele mai importante deosebiri între engleza britanică și cea americană. În cuvintele *staff, class, 'after, ask, dance, bath, 'rather, 'drama, aunt, laugh, e'xample, mous'tache* evoluția monoftongului /æ/ în /ɑ:/ a avut loc în engleza britanică aproximativ o sută și cinczeci

de ani în urmă, în engleza americană literară monoftongul /æ/, în cuvintele menționate, a fost păstrat și constituie actualmente una dintre trăsăturile fonetico-fonologice evidente ale variantelor britanică și americană. Atare modificări articulatorii și acustice, precum și cele ale monoftongului medial retras-posterior avansat din limba română ne permit să concluzionăm că aceste sunete sînt asemănătoare și, în scopuri practico-didactice, pot fi identificate ca în cuvintele *arm, hart, calm, far, car* (din engleză) și *am, hat, cam, fa, ca* (din română), dar cu condiția ca ultimele să fie pronunțate cu o durată mare cum ar fi la emiterea a două vocale /aa/ *aam, haat, caam, faa, caa*.

Monoftongul englez /ɑ:/ apare evident și are trăsăturile articulatorii, acustice tipice în următoarele cuvinte pe care le exersăm în grupele românești: *class, car, part, far, calm, 'father, start, pass, par, past, dark, arm, are, hard, guard, laugh, art, bar, heart, laughs, barn, ba'nana, dance, park, 'castle, cart, chart, fast, ask, co'mmand, shark, can't, card, aunt, 'garden, glass, 'glasses, 'sergeant, 'saga, hearth, draught, launch, 'harden, half, grant, bar, charm, yard, stars, parts, 'started, aunts, 'dances, 'fastest, arms, starts, aren't, aunts', aunt's, mous'tache, staff, 'after, 'drama, calm, char, 'garbage, 'lather, to'mato, 'reservoir, 'memoir, scarf, bath, jar, 'barrage, 'rather, 'Derby, 'Berkeley, 'army, vase, 'Hertford, 'Berkshire, 'Barbara, star, farm, grass*; în îmbinări de cuvinte *'far 'farms, 'far 'parts, a 'farm 'yard, a 'far 'farm, a 'far 'star, 'yards of 'farm, to 'find a 'farm*.

Monoftongul /ɑ:/ în limba engleză este redat de 27 litere și îmbinări de litere/digrafe de bază. Digrafele ar și arr, fiind principale: *art, cart, 'artist, hard, 'garden, de'parture, parr, jarred, marred, de'barred*; de litera "a" în silabe închise urmată de îmbinări de consoane: *half, calm, palm, chaff, staff, quaff, bath, path, lath, baths, paths, 'father, 'rather, brass, class, glass, grass, pass, grasp, rasp, gasp, 'raspberry, cast, 'master, 'castle, 'fasten*; de literele "al": *calf, calve; halve, salve, calm, balm, malm, palm, psalm*; de literele "à, î" în cuvintele împrumutate din limba franceză: *'pâté, 'tête-à-tête, 'château*; de literele "aa": *'laager, kur'saal, sa'laam, aal, aam, baa*; de literele "aar": *'aard-wolf, 'aard-verk, ba'zaar*, de digraful "ah": *'brahmin*; de literele "are": *'caviare/'caviar, are*; de literele "arrh": *ca-'tarrh*; de vocalele "au": *aunt, laugh, draught*; de literele "ear": *heart, hearth, 'hearken*; de "er": *clerk, 'sergeant, 'Derby, 'Hertford, 'Berkshire, 'Berkeley*. De menționat faptul că monoftongul /ɑ:/ poate fi redat de aceste litere și digrafe în varianta britanică, pe cînd în cea americană multe din aceste cuvinte se pronunță cu monoftongul /æ/. A se compara următoarele cuvinte: *staff, class, 'after, ask, dance, bath, 'rather, 'drama*. Atestăm pronunțarea unor cuvinte cu /ɑ:/ și /æ/ chiar în varianta britanică.

Literatura:

1. Bogdan Mihail. Fonetica limbii engleze. Cluj: Editura Științifică, 1962. – 312 p.
2. Cantemir G. Limba română contemporană (Fonetica). Bălți: Tipografia din Bălți, 2012. – 176 p.
3. Chițoran Dumitru, Pârlog Hortensia. Ghid de pronunție a limbii engleze. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. – 206 p.
4. Corlăteanu N., Zagaevschi VI. Fonetica. Chișinău: Lumina, 1993. – 272 p.
5. Dermenji-Gurgurov S. Fonetica limbii române. Suport de curs. Cahul: US B.P. Hașdeu, 2010. – 150 p.
6. Gogin G. Ortoepia. Chișinău: Știința, 2001. – 288 p.
7. Spînu S. Fonetica. Chișinău: UAȘ, Republica Moldova, 2014. – 115 p.
8. Ștefănescu-Drăgănești Virgiliu. Comparație între sistemul fonologic al limbii engleze și cel al limbii române. În: Analele Universității București. Seria Științe Sociale. Filologie. Anul XV – 1966, p. 285-296.
9. Gogălniceanu Călina. The English Phonetics and Phonology. Iași: Chemarea, 1993. – 354 p.
10. Jones Daniel. An Outline of English Phonetics. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 324 p.
11. Leontyeva Svetlana. A Theoretical Course in English Phonetics. Moscow: Vysshaja Shkola, 1988. – 272 p.
12. Selesnev Vladimir. Pronunciation Training for Advanced Learners. Moscow: Mezdunarodniye Otnosheniya, 1979. – 184 p.
13. Vassilyev V. et al. English Phonetics. Moscow: Higher School Publishing House, 1980. – 256 p.
14. Балинская В.И. Орфография современного английского языка. Москва: Высшая школа, 1967. – 328 с.
15. Шевякова В.Е. Коррективный фонетический курс английского языка. Москва: Наука, 1968. – 180 с.

16. Эггольм Т.И. Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингафонном кабинете. Москва: 1-й МГПИЯ, 1969. – 111 с.

ASPECTUL GLOTODIDACTIC AL STRUCTURILOR FONETICE COMPUSE (ÎN BAZA MATERIALULUI LIMBILOR ENGLEZĂ, FRANCEZĂ ȘI GERMANĂ)

Alexei CHIRDEACHIN, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat din Comrat

Abstract. *In the process of teaching and learning a foreign language an important role is played by pronunciation, since oral speech is primary to writing. The influence of the native language and (if applicable) of the foreign language learned earlier or simultaneously is the cause of typical mistakes in learning the pronunciation of the studied language. This is explained by the fact that those who do not have any experience of learning a different language have the tendency to perceive the phenomena of the studied language from the point of view of the mother tongue. In this context, the article addresses the issue of compound phonetic structures (regardless of their monophonemic or non-monophonemic status) in English, French and German in terms of their teaching to Romanian-speaking students and pupils, taking into account the fact that such structures have particular difficulties with a specific articulation character.*

Keywords: *teaching and learning, pronunciation, compound phonetic structures, diphthongs, triphthongs, affricates.*

În procesul de predare-învățare a unei limbi străine un rol important îi revine pronunției deoarece vorbirea orală este primară celei scrise (după naștere omul învață mai întâi a vorbi și apoi a scrie, vorbirea orală apărând înaintea celei scrise și multe limbi ale lumii neavând și în prezent propriul scris, fonemul fiind cea mai mică unitate a limbii care servește drept “material de construcție” și semn de distincție pentru unități mai mari). Sistemul fonetico-fonologic al unei limbi poate fi clasificat după articulație divizându-se în vocalism și consonantism, și după structură, împărțindu-se în unități simple (monofonemi și consoane simple: oclusive și constrictive) și compuse (difonemi, trifonemi și africative). Din punct de vedere al didacticii limbilor sub aspect de fonetică sunetele limbii studiate în comparație cu cele ale limbii materne ale studenților pot fi caracterizate ca identice (prezente în ambele limbi cu trăsături principale și secundare coincidente), diferite (prezente numai într-una dintre cele două limbi) și similare (prezente în ambele limbi cu trăsături principale coincidente și cu cele secundare incoincidente, acestea însușindu-se, conform opiniei cercetătorilor în domeniu, cel mai dificil). În această ordine de idei, ne propunem să examinăm structuri fonetice compuse (indiferent dacă au statut de unități monofonematice sau nu) în limbile engleză, franceză și germană din punct de vedere a predării lor studenților și elevilor vorbitori de limbă română, a dificultăților eventuale întâmpinate și căilor de soluționare ale acestora, ținându-se cont de faptul că astfel de structuri prezintă dificultăți deosebite fiind cu caracter specific de articulație.

În limba engleză există 9 difonemi (/ai, ei, oi, au, ou, əə, iə, ɔə, uə/, difonemul /ɔə/ fiind pe cale de dispariție), 6 trifonemi (/’aiə, ’eiə, ’oiə, ’auə, ’ouə/) și 2 africative (/tʃ, dʒ/).

Difonemii /ɛə, iə, ɔə, uə/ sunt prezente numai în limba engleză, nu și în cea română. Gradul de fuziune a elementelor acestor difonemi, la fel ca și în cazul tuturor difonemilor, este mai mare decât în cazul difonemilor din limba română, și studenții și elevii pot fi inclinați să pronunțe separat elementele lor confundând elementele lor cu sunete asemănătoare din limba română, de exemplu, /eă/ sau /ea/ în loc de /ɛə/, /iă/ sau /ia/ în loc de /iə/, /ɔă/ sau /oa/ în loc de /ɔə/, /uă/ sau /ua/ în loc de /uə/ (în cazul celui din urmă ei pot să-l pronunțe cu accent pe ultimul element deoarece în limba română există difonemul respectiv. Difonemii /ai, ei, oi, au/ sunt prezente și în limba română, dar, după cum s-a menționat supra, gradul de fuziune dintre elementele acestora în limba engleză este mai mare decât în cea română, ceea ce poate condiționa rostirea mai separată a celor două elemente din componența difonemilor, dar și o pronunțare mai evidențiată și puțin mai lungă a celui de-al doilea element (glide). Același fenomen poate fi întâmpinat și în cazul difonemului /əu/ care în această formă nu există în limba română și poate fi rostit ca /ou/ sau ca /ău/ fiind confundat cu difonemii respectivi din ea.

Alături de ele menționate, dacă studentul / elevul a învățat anterior limba franceză sau o învață în

paralel cu cea engleză, cea din urmă fiind secundă, atunci există probabilitatea de confundare a diftongilor englezi /ai, ei, oi, iə, uə/ cu cei convenționali din limba franceză /aⁱ, eⁱ, œⁱ, iⁱ, ^wɛ̃/, cei dintâi pronunțându-se în maniera celor din urmă (cu posibilitatea lipsei de nazalitate în diftongul /uə/). În afară de aceasta, în cazul unei astfel de experiențe cu limba germană, nucleul diftongului /oi/ se poate rosti alterat deoarece în limba engleză elementul /o/ se pronunță ca un sunet intermediar între /ʌ/ și /ɔ/, pe când în cea germană – ca /ɔ/ pur.

La pronunția triftongilor /'aiə, 'eiə, 'iiə, 'oiə, 'auə, 'əuə/ din limba engleză de asemenea poate apărea o rostire mai separată a elementelor acestora, una mai evidențiată a celui din mijloc, și confundarea elementelor din componența lor care nu există în cea română cu sunete asemănătoare din cea din urmă. De exemplu, /'aiə/ poate fi pronunțat ca /'aiə/ sau /'aiă/ (ca variantă poate fi și /'aiă/), /'eiə/ ca /'eiə/ sau /'eiă/ (ca variantă poate fi și /'eiă/), /'iiə/ ca /'iiə/ sau /'iiă/ (ca variantă poate fi și /'iiă/), /'oiə/ ca /'oiə/ sau /'oiă/ (ca variantă poate fi și /'oiă/), /'auə/ ca /'auă/ sau /'auă/, /'əuə/ ca /'ăuă/ sau /'ăuă/ (sunt posibile și variantele /'ăuă/ sau /'ăuă/ respectiv). În ceea ce privește ultimii doi triftongi, variantele cu /a/ la urmă sunt posibile și din motivul că în limba română există diftongul /ua/ care se folosește în terminația articolului hotărât al substantivelor de genul feminin cu terminația accentuată -a sau -ea în forma nearticulată: *șaa, neea* etc. Varianta /'ouă/ este posibilă și din motivul că în limba română o astfel de succesiune sonoră este în componență cuvântului *ouă*. Alături de cele menționate, sub influența limbii franceze elementul din mijloc al triftongilor /'aiə, 'eiə, 'iiə, 'oiə/ poate fi pronunțat mai evidențiat și mai lung deoarece glide-ul din diftongii convenționali /aⁱ, eⁱ, iⁱ, œⁱ/ și cel de-al treilea element din componența triftongului convențional /^waⁱ/ din limba franceză se pronunță respectiv.

Africatele /tʃ, dʒ/ există atât în limba engleză cât și în cea română, dar trăsăturile secundare ale acestor sunete se deosebesc în cele două limbi, ceea ce poate duce la următoarele tipuri de greșeli tipice: 1. Articulația pur prepalatală în loc de prepalatală palato-alveolară, de exemplu: *chair* (/tʃeə/ în loc de /tʃeə/), *beaches* (/ˈbi:tʃ/ în loc de /ˈbi:tʃɪz/) etc.; 2. Rostirea neaspirată a africateri /tʃ/ înaintea vocalelor accentuate, ca în cuvintele *chalk* (/tʃɔ:k/ în loc de /tʃ^hɔ:k/), *choose* (/tʃu:z/ în loc de /tʃ^hu:z/) etc.; 3. Asurzirea africateri /dʒ/ în poziția finală, ca în cuvintele *large* (/lɑ:tʃ/ în loc de /lɑ:dʒ/), *Selfridge* (/ˈselfri:tʃ/ în loc de /ˈselfridʒ/), *age* (/ei:tʃ/ în loc de /eidʒ/) etc. (aceleași greșeli pot apărea și sub influența limbii germane în cazul învățării anterioare sau concomitente în calitate de limbă de bază a acesteia, cea engleză fiind secundă. În afară de aceasta, sub influența limbii franceze africata /dʒ/ poate fi rostită ca fricativă /ʒ/. Motivul este că în limba germană sunetele menționate se pronunță respectiv, iar în limba franceză nu există africata /dʒ/ și grafemele care în limba engleză redau africata /dʒ/ în cea franceză reprezintă fricativă /ʒ/).

În limba franceză nu există africate. În ceea ce privește situația la nivel de vocalism, majoritatea cercetătorilor consideră că în ea nu există nici diftongi, nici triftongi. Însă unii cercetători admit existența diftongilor în limba franceză. Unele structuri fonetice compuse (în continuare SFC) într-un anumit context specific pot fi convențional considerate diftongi (/aⁱ, eⁱ, iⁱ, œⁱ, ^wa, ^wɛ̃, ^wi, ^yi/) și triftongi (/^waⁱ/). În acest context, atestăm în limba franceză 4 diftongi convenționali ascendenți (/^wa, ^wɛ̃, ^wi, ^yi/), 4 diftongi convenționali descendenți (/ai, ei, ii, œi/) și 1 triftong convențional (/^waⁱ/). Diftongii convenționali /œⁱ, ^wɛ̃, ^wi, ^yi/ nu există în limba română. Însă diftongii convenționali /aⁱ, eⁱ, iⁱ, ^wa/ se aseamănă în general cu diftongii /ai, ei, ii, ua/ din limba română, dar se deosebesc la nivel de trăsături secundare. În special, glide-urile /ⁱ/ și /^w/ pe care le conțin diftongii convenționali respectivi, dar și triftongul convențional /^waⁱ/ se pronunță în limba franceză mai evidențiat decât în cea română. Din acest motiv, una dintre greșeli eventuale poate fi rostirea mai puțin evidențiată a glide-urilor în cauză în diftongii convenționali corespunzători. În limba română nu există elementele vocalice /œ, y/ și cel semivocalic /^y/, ceea ce poate duce la înlocuirea loc sau cu /ɔ, u/, sau cu /io, iu/ respectiv. Alături de aceasta, în limba română nu există vocale nazale, de aceea nucleul diftongului convențional /^wɛ̃/ poate fi pronunțat ca /en/, mai ales sub influența ortografiei acestui diftong convențional prin *-oin*.

Dacă studentul / elevul a învățat anterior limba engleză sau germană ori o învață în paralel cu cea franceză, cea din urmă fiind secundă, atunci există probabilitatea de confundare a diftongilor convenționali din limba franceză /aⁱ, eⁱ, œⁱ, iⁱ, ^wɛ̃/ cu diftongii /ai, oi/ din limbile engleză și germană și cu cei englezi /ei, iə, uə/, cei dintâi pronunțându-se în maniera celor din urmă.

În limba germană sunt prezente 3 diftongi (/ai, oi, au/) și 3 africate (/pf, ts, tʃ/). În diftongii germani /ai, oi, au/, la fel ca și în cazul diftongilor respectivi din limba engleză, gradul de fuziune dintre elementele acestora este mai mare decât în cea română, ceea ce poate condiționa rostirea mai separată a celor două elemente din componența diftongilor, dar și o pronunțare mai evidențiată și puțin mai lungă a celui de-al doilea element (glide). Africata /pf/ nu există în limba română, de aceea greșeala principală

care poate fi comisă la învățarea ei rezidă în rostirea mai separată a elementelor acesteia. În cazul africateri /ts/ greșeala de bază poate consta în tendința spre o rostire mai dentală deoarece în așa manieră se articulează sunetul respectiv în limba română. În ceea ce privește africata /tʃ/ din limba germană, la învățarea ei vorbitorii de cea română o pot pronunța mai palatalizat, pentru că astfel se rostește corelatul ei din cea din urmă.

Dacă studentul / elevul are experiența de învățare anterioară a limbii engleze sau a celei franceze ori învață una dintre aceste limbi în paralel cu cea germană, cea din urmă fiind secundă, atunci sub influența limbii engleze nucleul diftongului /ɔi/ se poate rosti alterat deoarece în limba engleză elementul /ɔ/ se pronunță ca un sunet intermediar între /ʌ/ și /ɔ/, pe când în cea germană – ca /ɔ/ pur. Sub influența limbii franceze glide-ul diftongilor germani /ai, ɔi/ poate fi pronunțat mai lung și mai separat, iar nucleul diftongului /ɔi/ să fie confundat cu cel al diftongului convențional francez /œi/ și articulat respectiv. În ceea ce privește situația cu pronunțarea africatelor germane, sun influența limbii engleze elementele africatele /pf, ts/ pot fi rostite mai separat deoarece astfel de sunete nu există în ea. Africata /tʃ/ poate fi rostită mai palatalizat, dar și cu aspirație înainte de vocale accentuale din motivul că sunetele corespunzătoare din limba engleză se pronunță respectiv.

Reieșind din cele examinate, observăm că influența limbii materne și (dacă este cazul) a celei străine învățate anterior este cauza greșelilor tipice la învățarea pronunției celei studiate (aici sub aspectul structurilor fonetice compuse, indiferent dacă au statut de unități monofonematice sau nu în cadrul sistemului fonetico-fonologic al limbii respective). Aceasta se explică prin faptul că cei fără experiența de învățare a unei limbi diferite la învățarea ei au tendința de a percepe fenomenele acesteia prin prisma limbii materne. Persoanele care au experiența de învățare a unei alte limbi sunt inclinați să extrapoleze experiența aceasta asupra învățării unei limbi noi. Din acest motiv, procesul de învățare a pronunției trebuie să parcurgă cele trei nivele / etape: cel de cunoaștere și înțelegere (transformarea în cunoștințe a informației inițiale aferente materialului de limbă, în cazul de față structurilor fonetice compuse în limbile engleză, franceză și germană, în baza înțelegerii logice a acesteia, ceea ce se atinge prin intermediul analizei comparativ-contrastive a unităților fonetice din limba studiată cu cele din limba maternă și, dacă este cazul, cu cele din alte limbi străine care au fost învățate anterior sau în paralel cu cea studiată, cea din urmă fiind secundă), cel de aplicare (transformarea cunoștințelor în abilități cu ajutorul aplicării practice ale celor dintâi, ceea ce se poate atinge în baza principiilor de la simplu la compus și de la cunoscut la necunoscut, antrenând unitățile studiate din limba respectivă în ordinea ascendentă a gradului de dificultate: sunetul aparte, apoi în componența silabelor, cuvintelor, îmbinărilor de cuvinte, expresiilor idiomatice, zicalelor, proverbelor, poeziilor, unităților textuale etc.), cel de integrare (transformarea abilităților în deprinderi prin automatizarea celor dintâi și integrarea lor în sistemul individual de cunoștințe, abilități și deprinderi ale studentului / elevului, ceea ce se poate realiza în baza sarcinilor cu caracter creativ-analitic, de exemplu, citirea, povestirea și rezumarea textului, după citire urmând răspunsuri la întrebări de tip reproductiv și studiu de caz, după rezumare fiind discutarea problematicei abordate în text etc.). Parcurgerea acestor nivele / etape condiționează formarea și dezvoltarea competențelor comunicative sub aspect de pronunție a structurilor fonetice compuse în limbile engleză, franceză și germană, ceea ce constituie unul dintre factori importanți ce determină însușirea cu succes a pronunției limbii respective și într-un sens mai larg însușirea limbii în cauză în general.

Bibliografie:

1. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. – Chișinău: S.n., 2013. – 174 p.
2. Babără N. Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză. – Chișinău: USM; 1990. – 128 p.
3. Babără N. Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic)//Probleme de lingvistică generală și romanică. Vol. II. – Chișinău: CE USM, 2003. – P. 17-22.
4. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. – Chișinău: S.n., 2003. Disponibil pe: <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf> (accesat la 25.01.2019).
5. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. URL: <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (accesat la 6.10.2015).
6. Голубев А.П., Смирнова И.Б. Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков. – Москва: Academia, 2005. – 208 с.

LES FIGURES DE STYLE DANS LE DISCOURS POLITIQUE

Ecaterina MORARU, lector universitar
Departamentul Limbi și Literaturi

Résumé. *La rhétorique a longtemps constitué un savoir incontournable. Ce savoir nous intéresse au premier chef, car il fait du discours son objet. Plus précisément, ce sont les propriétés persuasives du discours auxquelles la rhétorique s'attache. En tant qu'elle est constituée de discours et de discours qui cherchent à produire des effets persuasifs sur ses destinataires, la littérature relève donc de la rhétorique. Mais nombreux sont les domaines qui font appel aux propriétés persuasives du discours. Aussi la rhétorique est-elle l'un des fondements de la culture classique. La rhétorique est à la fois la science et l'art de l'action du discours sur les esprits. Le mot provient du latin *rhetorica*, emprunté au grec ancien qui se traduit par « technique, art oratoire ». Plus précisément, selon Ruth Amossy : « telle qu'elle a été élaborée par la culture de la Grèce antique, la rhétorique peut être considérée comme une théorie de la parole efficace liée à une pratique oratoire. Au-delà de cette définition générale, la rhétorique a connu au cours de son histoire une tension entre deux conceptions antagonistes, la rhétorique comme art de la persuasion et la rhétorique comme art de l'éloquence. La rhétorique grecque, telle qu'elle fut pratiquée par les sophistes et codifiée par Aristote, se préoccupait principalement de persuader. Dans l'Antiquité romaine, se fait jour une nouvelle conception de la rhétorique comme art de bien dire « *bene dicendi scientia* » selon les mots de l'orateur romain Quintilien. A l'époque classique, la rhétorique s'étend à l'étude des textes écrits, et notamment aux textes littéraires et dramatiques, la conception romaine de la rhétorique l'emporte progressivement sur la conception grecque.*

Mots clé: *rhétorique, savoir, persuasive, discours, domaine, théorie, efficace, éloquence, conception, prologer, oratoire.*

Une figure de style, du latin *figura*, est un procédé d'expression qui s'écarte de l'usage ordinaire de la langue et donne une expressivité particulière au propos. On parle également de figure de rhétorique ou de figure du discours. Si certains auteurs établissent des distinctions dans la portée des deux expressions, l'usage courant en fait des synonymes.

Substitution opérée par la métaphore: «Ils viennent les chevaux de la Mer!» Jean Tardieu (*La Grande marée de printemps*, recueil Margerites, 2009). *Huile sur toile*, (1893) par Walter Crane.

Les figures de style, liées à l'origine à la rhétorique, sont l'une des caractéristiques des textes qualifiés de « littéraires ». Elles sont cependant d'un emploi commun dans les interactions quotidiennes, écrites ou orales, « du moins pour certaines d'entre elles, comme l'illustrent par exemple, les métaphores injurieuses du capitaine Haddock »¹.

De manière générale, les figures de style mettent en jeu: soit le sens des mots (figures de substitution comme la métaphore ou la litote, l'antithèse ou l'oxymore), soit leur sonorité (allitération, paronomase par exemple) soit enfin leur ordre dans la phrase (anaphore, gradation parmi les plus importantes). Elles se caractérisent par « des opérations de transformation linguistique complexes, impliquant la volonté stylistique de l'énonciateur, l'effet recherché et produit sur l'interlocuteur, le contexte et l'univers culturel de référence également »².

Chaque langue a ainsi ses propres figures de style; leur traduction pose souvent des problèmes de fidélité par rapport à l'image recherchée. Par conséquent, cet article ne traite que des figures de style en langue française.

Les figures de style constituent un vaste ensemble complexe de procédés variés et à l'étude délicate. Les spécialistes ont identifié, depuis l'Antiquité gréco-romaine (avec Cicéron, Quintilien) des centaines de figures de style et leur ont attribué des noms savants, puis ont tenté de les classer (Fontanier, Dumarsais).

La linguistique moderne a renouvelé l'étude de ces procédés d'écriture en introduisant des critères nouveaux, d'identification et de classement, se fondant tour à tour sur la stylistique, la psycholinguistique ou la pragmatique. Les mécanismes des figures de style sont en effet « l'objet de

¹ Georges Molinié et Michèle Aquien, *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Paris, LGF - Livre de Poche, coll. « Encyclopédies d'aujourd'hui », 1996, 350 p.

² Henri Morier, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Grands Dictionnaires », 1998.

recherches neurolinguistiques et psychanalytiques »¹.

Les figures de style sont des procédés d'expression utilisés pour émouvoir, impressionner, persuader, plaire, embellir. Elles permettent de transmettre un message ou une pensée de manière plus éloquent. Les mots sont choisis et agencés de manière à posséder une force suggestive qui frappera le lecteur. Pour produire ces effets, on exprime la réalité et les idées à l'aide d'images (langage figuré) plutôt qu'avec les mots de la langue courante (langage propre). La figure de style s'écarte de l'usage normal de la langue; « elle modifie le langage ordinaire pour le rendre plus expressif »². Par exemple :

- Être dans la lune pour dire : être distrait
- Être vite sur ses patins pour dire : agir rapidement
- Avoir le cœur sur la main pour dire : être généreux

Les figures de style peuvent agir :

- sur le sens des mots
- sur la forme des mots
- sur l'ordre des mots dans la phrase
- sur la construction syntaxique de la phrase
- sur les sonorités

Elles peuvent avoir recours à :

- l'analogie (comparaison, métaphore, allégorie et personnification)
- la substitution (métonymie, synecdoque et périphrase)
- l'amplification (hyperbole, accumulation et gradation)
- l'atténuation ou l'omission (euphémisme, litote et ellipse)
- l'opposition (antithèse, ironie, chiasme et oxymore)
- l'insistance (répétition, redondance, pléonasme et anaphore)

Les figures de style ne se prêtent pas à tous les types de textes. On a intérêt à les éviter dans les textes utilitaires, comme les écrits administratifs. En effet, on doit d'abord se demander de quelle façon le lecteur utilisera notre texte. Si son but est de trouver une information rapidement, comme dans une note de service, ou si vous pensez qu'il le lira en diagonale, il vaut mieux éviter d'utiliser des figures de style.

On réserve les figures de style pour des textes que le lecteur prend le temps de lire en entier ou lit pour le plaisir, comme:

- les textes généraux d'information
- les articles de magazine et de journal
- les textes publicitaires
- les textes littéraires (roman, nouvelles, poèmes, fables)

Certaines figures de style sont aussi considérées comme des erreurs de syntaxe ou de style dans les textes non littéraires, ou lorsqu'elles ne sont pas employées en connaissance de cause. Les figures de style qui suivent sont plus délicates à utiliser.

En dehors des modes de classement traditionnels existent des figures de style aux propriétés et à la nature inclassables. Souvent définies comme des «procédés de style» elles forment un ensemble quasi infini et aux limites ténues, combinant plusieurs aspects³. Tout d'abord les spécificités d'écriture d'un auteur (son style) peuvent définir des procédés de style considérés souvent comme des figures de style à part entière. Par exemple, le langage imagé et truculent de San Antonio est lui-même l'assemblage de nombreuses figures. Par ailleurs, « les «contraintes» oulipiennes, du nom de l'Ouvroir de Littérature Potentielle, qui sont des figures sans effet et sans but, mais qui entrent dans le manifeste esthétique du mouvement (telles l'anagramme ou le lipogramme, entre autres) sont classés comme des figures de style alors qu'elles opèrent de simples manipulations de langue »⁴. En soi elles se suffisent en elles-mêmes, par le fait qu'elles permettent d'éprouver la souplesse du langage.

Le recours au dessin, comme dans le cas des calligrammes ou des lettres-images notamment est une autre source de création stylistique, de même que la manipulation de la syntaxe: par déconstruction (écriture de Louis Ferdinand Céline par exemple), par écriture automatique (le poème Bouée de Louis

¹ Michel Pougeoise, Dictionnaire de rhétorique, Paris, Armand Colin, 2001, 16 cm × 24 cm, 228 p.

² Olivier Reboul, Introduction à la rhétorique, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Premier cycle », 1991, 256 p.

³ Hendrik Van Gorp, Dirk Delabastita, Georges Legros, Rainier Grutman et al., Dictionnaire des termes littéraires, Paris, Honoré Champion, 2005, 533 p.

⁴ Groupe μ, Rhétorique générale, Paris, Larousse, coll. « Langue et langage », 1970.

Aragon par exemple), ou par hermétisme (comme dans le poème de Stéphane Mallarmé intitulé *Hommage*), par vers libre ou vers brisés. L'utilisation des jeux de mots permet également une vaste palette d'effets de style. Enfin, les opérations sur le signe graphique, comme les Onomatopées, la modification de la typographie (blanc typographique spécifique au roman poétique), « l'usage de la ponctuation non standard ou la suppression de la ponctuation (esthétique de la poésie expérimentale moderne, dite « blanche » notamment ou du Nouveau Roman) constituent des procédés considérés souvent comme des figures de style »¹.

La classification des figures de style est complexe et les diverses approches toujours contestables. Par exemple pour la rhétorique classique, issue des Grecs et des Latins, les figures relèvent des topoï discursifs alors que pour la stylistique, une figure se fonde sur un usage et sur un mécanisme mais aussi sur l'effet produit. Il existe aussi d'autres classifications, plus originales et émanant d'universitaires. Les typologies fournies par les travaux classiques ou par les manuels se caractérisent par leur grande hétérogénéité en effet. Ils s'accordent cependant le plus souvent sur certains regroupements à partir de procédés linguistiques comme l'analogie, la substitution, la reprise phonique.

Les transformations des figures de style interviennent enfin sur les quatre signes linguistiques: Sur le graphème d'abord, en effet plusieurs figures modifient les lettres de l'alphabet, comme les méthodes oulipiennes ou le palindrome.

Sur le phonème ensuite (accents, sons, syllabes, voyelles et consonnes, groupes vocaliques et consonantiques, piedsversifiés). « Les principales figures sont ici d'ordres poétique et rythmique comme l'allitération et l'assonance (jeu sur les sons), l'homéotéleute, la gradation également »².

Sur le morphème c'est-à-dire sur les mots, groupes de mots, particules et conjonctions, codes typographiques, ponctuation, étymologie, ainsi « de la hypotaxe, l'asyndète ou la figura etymologica »³.

Enfin, sur le sème soit la connotation, la polysémie, le lexique, le vocable, les antonymie, synonymie, ou paronymie, sur les champs sémantiques aussi. C'est le cas des figures les plus connues : métaphore, comparaison, oxymore.

Néanmoins il s'agit ici moins d'un critère de définition, puisqu'on exclut de fait l'effet et l'intention, que d'une façon de les repérer ou de révéler à quel niveau du discours les figures de style interviennent. Cette classification est surtout employée en pédagogie, pour l'enseignement didactique des figures de style les plus employées, notamment dans l'exercice du commentaire composé.

La rhétorique répond à cette question de façon pragmatique, en posant que le style d'un discours se définit en premier lieu par rapport au sujet traité, ainsi qu'aux effets que l'on souhaite produire sur l'auditoire.

Sur la base de ce principe, « la rhétorique distingue traditionnellement trois niveaux de style: le style élevé, le style moyen et le style bas »⁴.

Le style élevé convient aux sujet graves. On en trouve par conséquent souvent les marques dans la péroraison, où il faut en appeler aux émotions du public pour laisser celui-ci sur une impression forte. Le pathos suppose donc le recours au style élevé.

Le style moyen sert à exposer, informer et expliquer. On le trouve souvent dans la narration, où il s'agit de rapporter les faits, ainsi que dans la confirmation où il s'agit de présenter les arguments retenus. Il s'efforce donc à une certaine neutralité de ton.

Le style simple ou bas vise à plaire au public et à le détendre par le recours à l'humour et à l'anecdote. On le trouve notamment dans l'exorde.

Un seul et même discours peut donc présenter trois niveaux de style distincts, chacun de ces niveaux apparaissant dans l'une de ses parties constitutives.

La rhétorique classique recommande même de varier les niveaux de style d'un même discours, afin de ne pas lasser l'auditoire.

Cependant, le choix d'un style de discours ne repose pas que sur le niveau du style, mais aussi sur l'exploitation de certaines propriétés de la langue. « L'elocution couvre ainsi tout le champ des figures de rhétorique, aussi appelées figures de style »⁵.

¹ Nicole Ricalens-Pourchot, *Dictionnaire des figures de style*, Paris, Armand Colin, 2003, 218

² Michel Jarrety (dir.), *Lexique des termes littéraires*, Paris, Le Livre de poche, 2010, 475 p.

³ Bellinger, L. *L'expression orale Que sais je ?* Paris, P.U.F. , 1979

⁴ Boulard, J. G. *Pensee, expression et communication*, (Gerpennes, Actualquarto, s.d.)

⁵ Breton, P., *L'argumentation dans la communication*, P., La Découverte, 1996.

Les figures de rhétorique font l'objet d'un cours à part entière.

Si aujourd'hui la rhétorique est souvent réduite à l'étude de quelques figures (elocutio) et à l'examen éventuel du plan du discours (dipositio), il ne faut pourtant pas oublier qu'elle a longtemps débouché sur une véritable performance physique.

S'il veut être efficace, l'orateur classique doit en effet appuyer les effets de son discours par des mimiques et des gestes, ainsi que par une prononciation soigneusement étudiée. À cet effet, tout le corps de l'orateur est mis à contribution pour rendre sensible le message du discours.

En quoi il est très proche de l'acteur qui doit rendre le texte qu'il joue, afin que son personnage soit convaincant. « Cette opération rhétorique constitue l'actio, terme qui souligne bien la parenté entre l'art rhétorique et l'art théâtral »¹.

L'orateur classique doit donc aussi apprendre son discours par cœur à l'aide de moyens mnémotechniques, tout comme l'acteur doit savoir son rôle par cœur avant de se produire sur scène. C'est l'opération rhétorique appelée memoria.

L'actio et la memoria font de la personne toute entière de l'orateur un véritable spectacle.

L'étude des figures de style est indissociable de celle de la rhétorique, définie à la fois comme l'art de persuader et l'art de bien dire. Ce sont des tournures exprimant une idée ou un sentiment grâce aux divers moyens phonétiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques ou logiques, dont dispose la langue. Les figures de style sont le principal instrument de « l'art de bien dire ». La définition de la figure et la détermination des catégories de figures suscitent bien des débats chez les théoriciens. Nous rappelons seulement :

- que la notion d' «écart» par rapport à une «norme» revient dans la plupart des analyses. Les figures du discours sont les traits, les formes ou les tours par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments, s'éloigne plus ou moins de l'expression simple et commune.

- que considérée à l'origine comme un simple ornement, la figure est aujourd'hui sentie comme un moyen d'expression nécessaire et inévitable.

- que toute classification est discutable mais constitue une commodité pédagogique.

- que les définitions varient selon les théoriciens et que, dans un ouvrage d'initiation comme celui-ci, nous choisissons de présenter celle qui est la plus communément admise, en ne répertoriant que les figures les plus connues et d'usage fréquent.

On distingue quatre ensembles de figures: « les figures de diction, les figures de construction, les figures de sens ou tropes et les figures de pensées »².

L'allégorie:

Au sens étymologique, l'allégorie consiste à s'exprimer (agoreuein) en d'autres termes (allos: autre) que ceux normalement attendus. Elle est en effet un type d'écriture symbolique, à double sens, fréquemment utilisée dans les textes mythique, les fables, la poésie médiévale. Elle reprend vie à notre époque. C'est un procédé qui consiste à représenter une idée, une abstraction, un personnage ou un animal, sous une forme concrète.

Par exemple, l'allégorie du temps est un squelette couvert de haillons et armé d'une faux. L'allégorie rend donc les idées moins abstraites, plus accessibles. C'est un type d'écriture qui, à travers une suite d'images (souvent des métaphores), renvoie le lecteur à au moins deux sens :

- un premier sens dénoté, c'est-à-dire le sens direct et neutre de l'histoire racontée, de la scène évoquée;

- un sens second, connoté, c'est-à-dire suggéré par le premier, mais obligatoire parce que codifié.

Exemple : si l'on sait que La Fontaine écrit pour l'éducation du Dauphin, on décodera ainsi Le Corbeau et le Renard.

L'antiphrase :

Fondée sur le mensonge et l'hypocrisie apparents, l'antiphrase (de même que l'ironie) substitue à un sens un autre de surface³. Arme de moraliste, elle implique la connivence et même l'engagement du lecteur.

L'antiphrase consiste à dire l'inverse de ce que l'on pense mais de manière à ce que le lecteur

¹ Canu, A., Rhétorique et communication, P., Éditions Organisation-Université, 1992.

² Charles r. & Williame c., La Communication Orale, Repères pratiques, P., Nathan, 1994.

³ Charles, René, Cadet, Christiane, & Galus Jean-Luc, La communication par l'image.

avisé comprend l'allusion. L'antiphrase provoque et soutient l'ironie.

L'antiphrase provoque souvent des effets de tristesse, de tragique, d'amertume et d'indignation.

Exemples :

- La société serait bien mal faite si l'argent allait au talent, si les honneurs allaient au mérite, les places à la capacité. Où serait l'égalité sociale? Ce serait toujours tout pour les mêmes. Un scandaleux cumul! Que deviendrait Dupont? Et Durand ? Et Machin, que nous connaissons tous¹.

(Alexandre Vialatte pense que la société fonctionne mal. L'argent ne récompense pas le talent, pas plus que les honneurs ne récompensent le mérite ou que les postes à responsabilité ne sont pas attribués aux personnes compétentes.)

- On me dit que, pendant ma retraite économique, s'est établi dans Madrid un système de liberté sur la vente des productions qui s'étend même à celles de la presse et que, pourvu que je ne parle, en mes écrits ni de l'autorité, ni du culte, ni de la politique, ni de morale, ni des gens en place, ni des corps en crédit, ni de l'Opéra, ni des autres spectacles, ni de personne qui tienne à quelque chose, je puis tout imprimer librement sous l'inspection de deux ou trois censeurs.²

L'antithèse :

On fait coexister deux termes de sens contraire à l'intérieur du même énoncé. L'antithèse met en évidence un conflit qui peut être au centre de l'œuvre. L'opposition entre deux réalités, deux personnages, deux idées, deux sentiments est ainsi mise en relief.

L'antithèse peut opposer systématiquement, deux à deux, les mots, les propositions, les phrases d'un paragraphe ou d'un texte.

La structure antithétique est inhérente au conte et aux mélodrames (psychologie des personnages). Elle est fréquente dans les exposés didactiques, les textes argumentatifs, la dissertation. En poésie, elle rend compte des grandes oppositions du cosmos et de la nature humaine : vie/mort, été/hiver, jour/nuit, jeunesse/vieillesse, etc.

La langue met à notre disposition plusieurs possibilités normatives d'exprimer les oppositions:

1. Les antonymes. Ces couples de contraires (autoriser/interdire, connu/inconnu) expriment l'opposition.

2. Les compléments circonstanciels d'opposition. Introduits par une préposition, ils sont de nature antithétique : Malgré sa fatigue, il est reparti.

3. Les subordinées circonstancielles d'opposition. Les conjonctions ou locutions qui les introduisent sont déjà porteuses d'opposition : Même si c'était vrai, je ne le croirais pas.

4. L'opposition par coordination ou juxtaposition. On choisit des segments ou des phrases de signification contraire :

- Il parle, mais pour ne rien dire.

- Il est riche, mange chichement, il est avare

Exemples :

- Tu nous tiens par la joie, et surtout par les larmes,

Jeune homme on te maudit, on t'adore vieillard. (Hugo)

- Mille drapeaux blancs sont déployés tout à coup, qui attestent non d'une capitulation mais d'une victoire.

- Mais le vice n'a point pour mère la science,

Et la vertu n'est pas fille de l'ignorance³.

(à remarquer que dans ces deux derniers vers, les deux phrases occupent, chacune, un vers et s'opposent terme à terme, à la même place)

- Je l'adorais vivant et je le pleure mort. (P.Corneille)

(Opposition entre deux états : la vie et la mort, et entre deux sentiments : l'amour et la tristesse).

- Présente, je vous fuis, absente, je vous trouve. (J.Racine)

¹ Chevalier, J. et Gheerbrant A., Dictionnaire de symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, nombres, Collection Bouquins, Paris, Laffont et Jupiter, 1982.

² COCULA B. & PEYROUTET C., Sémantique de l'image, pour une approche méthodique des messages visuels, Paris, Delagrave, 1986.

³ Colignon J.-P. & Berthier P.-V., La pratique du style. Simplicité-Précision-Harmonie, Paris-Gembloux, Duculot, 1989.

(Opposition entre deux réalités : la présence et l'absence, et entre deux situations : la fuite et la rencontre).

- Innocents dans un baigne, anges dans un enfer.

Ils travaillent. (V.Hugo)

(Opposition entre deux réalités : l'innocence / anges – et l'emprisonnement).

- Ni vu ni connu

Je suis le parfum

Vivant et défunt

Dans le vent venu! (Paul Valéry, Charmes)

- De quoi qu'en ta faveur mon amour m'entretienne,

Ma générosité doit répondre à la tienne:

Tu t'es, en m'offensant, montré digne de moi;

Je me dois, par ta mort, montrer digne de toi.

(Corneille, Le Cid, tirade de Chimène)

(Dans les deux premiers vers de Corneille, nous avons une opposition entre circonstancielle d'opposition et la principale. Le devoir s'impose contre l'amour, d'où ces antithèses et ce paradoxe des vers 3 et 4).

- Quelle chimère est-ce donc que l'homme? Quelle nouveauté, quel monstre, quel chaos, quel sujet de contradiction, quel prodige! Juge de toutes choses, imbécile ver de terre; dépositaire du vrai, cloaque d'incertitude et d'erreur; gloire et rebut de l'univers. (Pascal, Pensées)

{Dans ce texte de Pascal, nous constatons la présence d'antithèses par opposition d'exclamations: quel monstre, quel.../quel prodige; quelques antonymes : dépositaire/cloaque; gloire/rebut. Ces antithèses mettent en évidence la condition humaine : l'homme est un être et un lieu de contradiction.

5. L'Euphémisme. a pour effet de dissimuler une idée brutale ou jugée inconvenante, d'atténuer des idées ou des sentiments désagréables, cruels, grossiers, agressifs¹.

Exemples :

- Nous avons cru tous que la fin (la mort) venait.

- Ce jus de pomme n'est pas des plus fameux (= il ne vaut rien.)

- Je ne suis pas très satisfait de votre travail.

- On s'attend d'un moment à l'autre à ce que M. le Marquis ne passe (ne meure).

- Nous entrons en récession.

{euphémisme qui dissimule un état de crise. L'usage en est courant dans le monde d'aujourd'hui.}

- Elle a vécu, Myrto, la jeune Tarentine. (A.Chénier)

- La servante au grand cœur dont vous étiez jalouse.

Et qui dort son sommeil sous une humble pelouse (Baudelaire).

6. La gradation accumule des termes en les ordonnant selon une progression d'intensité croissante ou décroissante pour créer un effet de dramatisation.

Exemples :

- Ici l'on exulte; on éclate; on s'enivre par tous les sens. (Gide.)

- Ils montaient, graves, menaçants, imperturbables...(Hugo)

- Dix, vingt, mille soldats apparaissent.

À cette vue il frémit, se mit à claquer des dents, tomba raide.

- Pierre marchait au milieu de ces gens, plus perdu, plus séparé d'eux, plus isolé, plus noyé, dans sa pensée torturante, que si on l'avait jeté à la mer du pont d'un navire, à cent lieues au large. Il les frôlait, entendant sans écouter, quelques phrases; et il voyait, sans regarder, les hommes parler aux femmes et les femmes sourire aux hommes.

(Guy De Maupassant, Pierre et Jean, 1888.)

¹ Combettes B., Pour une grammaire textuelle. La progression thématique. Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1983

7. L'adynaton. est une hyperbole tellement exagérée qu'elle paraît fallacieuse.

Exemples:

- Il pèse deux tonnes.
- Fort comme un bœuf.
- Je vous envoie un million de baisers.

Platon est le premier à évoquer les figures de style à travers ses dialogues, notamment le Gorgias et le Phèdre. Il s'intéresse à ce qui permet dans le discours de clarifier sa pensée (le λόγος, logos) afin d'exprimer au mieux l'idée à communiquer dans une approche herméneutique ou maïeutique. Platon distingue deux arts rhétoriques, l'un sérieux l'autre sophistique ; la différence résidant dans le bon emploi des figures logiques et de l'effet recherché chez le récepteur (convaincre dans la véritable rhétorique, séduire dans le sophisme). « Platon définit par-là le cadre des figures de style de construction (celles dites argumentatives) ; de plus son recours constant à des images et analogies comme l'allégorie de la caverne »¹, les exemplifications également, en font esthétiquement parlant un modèle d'utilisation stylistique, au-delà d'un simple recours argumentatif de la rhétorikè teknikè (la technique rhétorique grecque).

C'est Aristophane de Byzance qui établit le premier un répertoire lexicographique contenant de nombreuses figures. Les grands orateurs mirent en œuvre la force suggestive et argumentative des figures, tels Démosthène, Lysias ou Isocrate.

Aristote est quant à lui le premier, dans sa Rhétorique, à étudier l'effet des figures de style sur les récepteurs, à travers les trois genres de persuasion sociale au moyen du langage, construit vers un effet soit logique, soit affectif. Son autre œuvre de renom, la Poétique qui a trait au genre théâtral et à la notion d'imitation (mimèsis en grec) continue la réflexion sur les effets illocutoires. Il définit par-là les conditions d'un « langage relevé d'assaisonnements » agissant soit sur le rythme, soit sur la mélodie ou le chant. Aristote perçoit par-là les figures de style majeures, celles que l'évidence relève car jouant sur la modulation des mots (rythme, mélodie et chant). Aristote va donc permettre à ses épigones médiévaux notamment de classer les figures de style au moyen de leurs effets recherchés.[20]

Les orateurs romains définissent une nouvelle rhétorique afin de satisfaire aux conditions prescrites lors des prises de paroles publiques par le protocole latin. Reprenant Aristote, les romains vont rendre davantage pratique la rhétorique.

Cicéron, notamment dans son ouvrage fondateur De l'invention, divise un discours efficace en trois parties : narratio, confirmatio et peroratio. Chacune s'explique par la mise en œuvre de figures particulières liées à l'utilisation des arguments et des preuves. Deux niveaux d'effets sont envisagés: le pathos, πάθος en grec ancien, (jouer sur les sentiments de l'auditeur) et l'Ethos ἦθος (l'orateur se présente sous une certaine apparence). De là découle une gamme de capacités détenues par l'orateur pour animer son discours, parmi lesquelles : l'elocutio qui correspond au choix des mots et à la mobilisation des figures de style. Pour Cicéron, donc, celles-ci deviennent un instrument conscient utilisé par l'émetteur, dans le but de provoquer un effet chez le récepteur. D'autres ouvrages de l'orateur romain poursuivent la réflexion autour des catégories du discours : Brutus ou Dialogue des orateurs illustres, « Des Orateurs parfaits et surtout Les Topiques qui s'attachent aux arguments et à leur mise en forme ; de là découleront les figures dites « topiques », proches des images et des « topoi » (clichés, lieux communs...)².

Dans la Rhétorique à Herennius, premier manuel de l'art de parler, l'auteur, anonyme, codifie la rhétorique et propose une méthode de constitution du discours, au moyen, notamment, de figures de rhétorique.

« Tous les styles de discours, le style élevé, le moyen, le simple sont embellis par les figures de rhétorique dont nous parlerons plus loin. « Disposées avec parcimonie, elles rehaussent le discours comme le feraient des couleurs. Placées en trop grand nombre, elles le surchargent »³.

Il définit deux types de figures de style : les figures de mots et les figures de pensées que les romains nomment tropes (définition assez large évoquant le fait de « tourner » le mot d'une certaine façon, d'y imposer une image et une déformation donc). Il distingue une série de figures, qu'il nomme précisément, qui vont du portrait à la litote. Certaines figures acquièrent le nom qu'elles garderont dans

¹ De Beaumarchais, J.P. et Couty, D. Anthologie des littératures de langue française, 2 tomes, Bordas, 1988.

² De Ligny C. & Rousselot M., La littérature française. Auteurs, œuvres, genres et mouvements. Repères pratiques, P., Nathan, 1992

³ Dautrepoint Ch. , La composition et les genres littéraires, Namur, Wesmael-Charlier, 1965. DOUTREPONT CH. , La composition et les genres littéraires, Namur, Wesmael-Charlier, 1965.

nos classifications modernes (hyperbole, personnification, comparaison...).

Quintilien dans son *Institutions oratoires* nourrit les réflexions médiévales et de la Renaissance. Il distingue les *figurae sententiarum* et les *figurae verborum*, soit : les « figures de pensée » et les « figures de mots », donnant au mot figure une assise rhétorique qui est la sienne aujourd'hui. Sa figure dite de l'« Hexamètre mnémotechnique de Quintilien » permet de cadrer l'utilisation d'effets et la pertinence d'arguments. Il définit deux types de figures : dans une acception large d'abord, la figure est une forme particulière du discours, ce qui correspond à l'étymologie même de la *figura* et du trope. Deuxièmement, dans une acception étroite ou stricte elle permet à l'auteur de faire évoluer la poétique des figures de style. En effet pour Quintilien, une figure induit un écart par rapport à une norme du discours, une transformation non conventionnelle. Il jette par-là les bases du style et propose que la figure de style soit un point de vue réfléchi et esthétique adopté par l'émetteur, une valeur ajoutée de sens en d'autres mots. Ces écarts linguistiques qu'il nomme les « barbarismes » sont générateurs d'effets :

«Quelques-uns ne considèrent pas comme solécismes ces trois vices de langage, et ils appellent l'addition, pléonasmie ; le retranchement, ellipse ; l'inversion, anastrophe ; prétendant que, si ces figures sont des solécismes, on peut en dire autant de l'hyperbate ».

Il définit des niveaux de transformations conduisant à un surcroît de sens. Plus généralement, Quintilien passe en revue l'ensemble des figures connues à l'époque, héritées des grecs. Quintilien distingue le langage pur les « mots propres », selon ses termes, et les « mots métaphoriques », qui en sont une transformation :

«Les mots propres sont ceux qui conservent leur signification primitive ; les métaphoriques sont ceux qui reçoivent du lieu où ils sont placés un sens autre que celui qu'ils ont naturellement. Quant aux mots usités, ce sont ceux dont l'emploi est le plus sûr. Ce n'est pas sans quelque danger qu'on en crée de nouveaux ; car s'ils sont accueillis, ils ajoutent peu de mérite au discours ; et s'ils ne le sont pas, ils nous donnent même du ridicule »

L'historien latin Tacite, dans son *Dialogue des orateurs*, forme des figures de style liées à la description afin d'animer ses portraits d'empereurs romains (il crée l'hypotypose notamment). Il crée en quelque sorte le genre narratif usant d'images et annonciateur des romans. Le *Traité du Sublime*, attribué au Pseudo-Longin est l'acte de naissance de la notion de style littéraire, perçu comme gratuit et esthétique mais nécessaire pour provoquer l'émotion. Longin aura une puissante influence sur le Classicisme, sur Nicolas Boileau notamment, qui le traduit en français et commente son apport dans *Réflexions critiques sur Longin* (1694-1710). Ce dernier définit le sublime comme l'essence de l'art littéraire et poétique, qui doit être élevé afin de se démarquer du langage oral vulgaire et populaire: « le sublime ravit, transporte, produit une certaine admiration mêlée d'étonnement et de surprise... Quand le sublime vient à éclater, il renverse tout comme la foudre »¹. Longtemps le style vrai et conventionnel sera assimilé au « sublime » (Racine, Malherbe...) et les images participent de manière importante dans la constitution d'un beau style afin d'évoquer les idées nobles (notamment religieuses).

Les figures de style apportent un enrichissement du signifié par l'originalité formelle qu'elles présentent ; c'est « l'effet de sens ». Elles ont par exemple une force suggestive remarquable dans le cas de la métaphore (« Ma femme aux cheveux de savane », André Breton, à comparer avec l'expression informative : « Ma femme a des cheveux châtain ») comme elles peuvent frapper l'esprit par le raccourci que constitue l'association des contraires dans l'oxymore (« Le superflu, chose très nécessaire », Voltaire) ou produire un effet comique avec le zeugme (« On devrait faire l'amour et la poussière », Zazie). Elles représentent un effort de pensée et de formulation comme l'explique Littré ; elles sont : « Certaines formes de langage qui donnent au discours plus de grâce et de vivacité, d'éclat et d'énergie »².

D'autres figures peuvent créer l'émotion du lecteur par l'effet d'insistance produit comme dans l'anaphore (« Paris ! Paris outragée ! Paris brisée ! Paris martyrisée ! mais Paris libérée ! », De Gaulle) ou le jeu sur les sonorités dans l'allitération (« Les crachats rouges de la mitraille », Rimbaud). Dans d'autres cas, l'intérêt sera plus purement esthétique comme dans la reprise juxtaposée de l'anadiplose :

Comme le champ semé en verdure foisonne,
De verdure se hausse en tuyau verdissant,

¹ Dumortier J.-L., *Persuader*, Cours d'initiation à la rhétorique, Bruxelles, Labor, 1986.

² Dupont D., Fauvaux T. et Ghenet M., *La dynamique de l'information*, Éléments de grammaire textuelle, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994.

Du tuyau se hérisse en épi florissant
(Joachim Du Bellay, Les Antiquités de Rome)

Ainsi, les figures de style sont à mettre sur le même plan que d'autres caractéristiques linguistiques comme les procédés de rythme (période poétique, cadence dans la prose), les procédés de la syntaxe (choix du type de coordination ou de subordination), les procédés sémantiques et logiques (syllogisme, tautologie, champs sémantiques etc.) ou les procédés de versification (rime, synérèse/diérèse).

Le mécanisme de formation des figures de style étant délicat à conceptualiser, il existe de nombreuses définitions de la notion. La linguistique moderne en retient trois :

« Effet de signification produit par une construction particulière de la langue qui s'écarte de l'usage le plus courant ; les figures de style peuvent modifier le sens des mots, modifier l'ordre des mots de la phrase etc. ».

« Les figures de style sont des procédés d'écriture employés pour frapper l'esprit du lecteur en créant un effet particulier ».

« La figure est une forme typique de relation non linguistique entre des éléments discursifs »¹.

Ce pluralisme des définitions conduit à des typologies différentes et variées. Néanmoins la plupart s'appuient sur trois aspects : l'effet produit et recherché par l'émetteur sur le récepteur en premier lieu (par exemple : la surprise, le rire ou la peur) ; le procédé mis en œuvre, participant d'un style esthétique (chaque écrivain utilise en effet un « stock figuratif » donné), et enfin la dimension sémantique (l'idée véhiculée). Bacry insiste sur l'importance du contexte, dépendant lui-même du cadre culturel.

Les typologies fournies par les travaux classiques se caractérisent par leur grande hétérogénéité. Des auteurs modernes explorent d'autres approches et classent les figures selon le « niveau discursif » où elles évoluent en distinguant entre, d'une part, les figures microstructurales (isolables sur un élément précis du discours, souvent positionnées au niveau de la phrase) et les figures macrostructurales d'autre part (non-isolables sur un élément précis du discours, qui dépassent les limites de la phrase et dont l'interprétation dépend de la prise en compte du contexte). La taille des figures permet en effet de les distinguer : « Dès que les figures se compliquent, elles se dessinent plus nettement, acquièrent des propriétés et deviennent plus rares », d'où leur raffinement singulier.

Certaines figures, dites macrostructurales, sont souvent formées de figures plus mineures : l'ironie, qui est une figure difficile à classer, par exemple ou encore l'allégorie, l'hypotypose. Les figures microstructurales réalisent des effets localisés et subtils. La distribution des figures de style au sein du discours peut se présenter sous la forme d'un spectre se complexifiant : au niveau du mot se trouvent les tropes). Puis, certaines figures concernent le syntagme en entier, comme l'oxymore. Elles peuvent aussi concerner une proposition entière (exemple : inversions). Enfin, au niveau du texte on peut trouver des figures complexes comme l'ironie ou hypotypose. Des figures très techniques comme les tropes ou le chiasme par exemple peuvent constituer des figures plus complexes, s'étendant sur des phrases entières, comme l'hypotypose, figure caractéristique qui peut concerner une dizaine de « figures mineures »².

Historiquement, les figures de style sont des tropes, idée que L'Encyclopédie de Diderot évoque. Les tropes Étymologie rassemblent cependant un échantillon assez restreint de figures, telles la métaphore et la métonymie. Il s'agit surtout de figures reposant sur l'analogie et constitutives du langage imagé. La distinction entre les tropes et les non-tropes (figures où aucun « changement de sens » ne semble apparaître) persiste dans la didactique française jusqu'à Pierre Fontanier. Il distingue en effet les tropes des non-tropes qui sont définis de manière négative et les nomme les « autres que tropes » et introduit par-là un déclin de la rhétorique. La classe de ces non-tropes regroupe la majeure partie des figures existantes et connues habituellement. Fontanier les classe selon la transformation qu'ils mettent en œuvre. Patrick Bacry reprend cette distinction qui sous-divise les figures de style en : figures de construction, figures de la ressemblance, figures du voisinage, figures de l'ordre des mots, figures du lexique, figures du contenu sémantique et figures de l'organisation du discours. Comme Bernard Dupriez ou Michel Pougeoise, il propose de les classer au moyen d'une grille multi-critères combinant : la nature de la figure (ce qui la fait) ; la condition de son apparition (son repérage dans le discours) et l'effet qu'elle produit.

¹ Fossion, A., L'argumentation, dans COLLECTIF, Français 5 / 6, tome B, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1983.

² Guiraud, P., La versification, collection Que sais-je ?, Paris, P. U. F.

Bibliographie :

1. AMON, Évelyne, et Yves BOMATI. Vocabulaire du commentaire de texte, Paris, Larousse, c1990, 207 p. (Les Petits pratiques du français).
2. Antoine Fouquelin, La Rhétorique française, Paris, A. Wechel, 1557 (ASIN B001C9C7IQ).
3. ARCAND, Richard. Les figures de style, Montréal, Les Éditions de l'Homme, c2004, 189 p.
4. BACRY, Patrick. Les figures de style, Paris, Éditions Belin, c2010, 480 p. (Sujets).
5. BERGEZ, Daniel, Violaine GÉRAUD et Jean-Jacques ROBRIEUX. Vocabulaire de l'analyse littéraire, 2e éd., Paris, A. Colin, c2010, 271 p. (Nathan université, information, formation; Linguistique française).
6. Bernard Dupriez, Gradus, les procédés littéraires, Paris, 10/18, coll. « Domaine français », 2003, 540 p. (ISBN 2-2640-3709-1).
7. BETH, Axelle, et Elsa MARPEAU. Figures de style, Paris, Librio, c2005, 93 p. (Librio.Mémo).
8. Catherine Fromilhague, Les Figures de style, Paris, Armand Colin, coll. « 128 Lettres », 2010 (1re éd. nathan, 1995), 128 p. (ISBN 978-2-2003-5236-3).
9. César Chesneau Dumarsais, Des tropes ou Des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue, Impr. de Delalain, 1816, 362 p. (ASIN B001CAQJ52)
10. Dictionnaire des genres et notions littéraires, 2e éd. augm., Paris, Albin Michel, Encyclopædia Universalis, c2001, 977 p. (Encyclopædia Universalis).
11. DUBOIS, Jean, et autres. Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, c2001, 514 p. (Expression).
12. FOREST, Philippe, et Gérard CONIO. Dictionnaire fondamental du français littéraire, Paris, Éditions Pierre Bordas & fils, c1993, 222 p.
13. FORTIN, Nicole. La rhétorique mode d'emploi : procédés et effets de sens, Québec, L'instant même, c2007, 152 p. (Connaître).
14. Georges Molinié et Michèle Aquien, Dictionnaire de rhétorique et de poétique, Paris, LGF - Livre de Poche, coll. « Encyclopédies d'aujourd'hui », 1996, 350 p. (ISBN 2-2531-3017-6).
15. Groupe μ , Rhétorique générale, Paris, Larousse, coll. « Langue et langage », 1970.
16. Hendrik Van Gorp, Dirk Delabastita, Georges Legros, Rainier Grutman et al., Dictionnaire des termes littéraires, Paris, Honoré Champion, 2005, 533 p. (ISBN 978-2-7453-1325-6).
17. Henri Morier, Dictionnaire de poétique et de rhétorique, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Grands Dictionnaires », 1998 (ISBN 2-1304-9310-6).
18. JARRETY, Michel, et autres. Lexique des termes littéraires, Paris, Librairie générale française, c2001, 475 p. (Le Livre de poche).
19. KLEIN-LATAUD, Christine. Précis des figures de style, Toronto, Éditions du Gref, 2001, 148 p. (Collection Traduire, écrire, lire).
20. MAZALEYRAT, Jean, et Georges MOLINIÉ. Vocabulaire de la stylistique, Paris, Presses universitaires de France, c1989, 379 p.
21. Michel Jarrety (dir.), Lexique des termes littéraires, Paris, Le Livre de poche, 2010, 475 p.
22. Michel Pougeoise, Dictionnaire de rhétorique, Paris, Armand Colin, 2001, 16 cm \times 24 cm, 228 p. (ISBN 978-2-2002-5239-7).
23. MOLINIÉ, Georges. Dictionnaire de rhétorique, Paris, Librairie générale française, c1992, 350 p. (Les Usuels de poche).
24. Nicole Ricalens-Pourchot, Dictionnaire des figures de style, Paris, Armand Colin, 2003, 218 p. (ISBN 2-200-26457-7).
25. Olivier Reboul, Introduction à la rhétorique, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Premier cycle », 1991, 15 cm \times 22 cm, 256 p. (ISBN 2-1304-3917-9).
26. Patrick Bacry, Les Figures de style et autres procédés stylistiques, Paris, Belin, coll. « Collection Sujets », 1992, 335 p. (ISBN 2-7011-1393-8).
27. Pierre Fontanier, Les Figures du discours, Paris, Flammarion, 1977 (ISBN 2-0808-1015-4, lire en ligne).
28. PRUVOST, Jean, et Jean-François SABLAYROLLES. Les néologismes, 2e éd., Paris, Presses universitaires de France, 2012, 127 p. (Que sais-je?; 3674).
29. QUESEMAND, Anne. Elles sont tropes! : figures et tournures de la langue française, Paris, Éditions Alternatives, 2005, 95 p.
30. Quintilien (trad. Jean Cousin), De L'institution oratoire, t. I, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Budé

- Série Latine », 1989, 392 p. (ISBN 2-2510-1202-8).
31. QUIVY, Mireille. Glossaire bilingue des termes littéraires : français-anglais, Paris, Ellipses, c2004, 205 p.
 32. RICALES-POURCHOT, Nicole. Dictionnaire des figures de style, 2e éd., Paris, Armand Colin, c2011, 218 p.
 33. RICALES-POURCHOT, Nicole. Lexique des figures de style, 2e éd., Paris, Armand Colin, c2010, 124 p.
 34. SUHAMY, Henri. Les figures de style, 12e éd., Paris, Presses universitaires de France, 2013, 127 p. (Que sais-je?; 1889).

ENGLISH SYLLABIC CONSONANT ALLOPHONE /l/ (Lateral Dark Sound)

Nicanor BABÎRĂ, dr. hab., prof. univ.
Comrat State University

Abstract. *This paper examines the obscure (dark) English sound /l/ – with a stroke, a variant which is common at the end of the word and which has a syllabic status in words such as: 'table, 'little, 'title, 'cycle, 'cable etc. This variant of /l/ has no Romanian correspondent, a fact which causes difficulties for Romanian learners of English.*

Key words: *lateral, palatal, velar consonant, clear and obscure variant, syllabic consonant, simple phonetic transcription, nuanced, phonemic, phonematic, phonological, linguistic and didactic transcription.*

English redutable phonologists consider that the phonological system of the English language includes *one* lateral consonant phoneme /l/ that is defined as a *forelingual* (according to the active speech organs), *apical* and *alveolar* (according to the place of obstruction), *constrictive*, *bicentral*, *lateral* sonorant (according to the manner of the production of the voice and according to the type of obstruction) sound that is articulated by a partial closure, on one or both sides of which the air-stream escapes from the mouth cavity. This phoneme /l/ is produced by raising the tip/apex of the tongue in order to touch the upper teeth ridge, the vocal cords vibrate. In short, we can define it as a voiced, alveolar, lateral consonant sound. In the English speech there are many variants/allophones of this phoneme /l/ – all in all – 6, that have the resonance of the principal vowels: /a, i, e, ə, ə, u, u/. These variants are articulated with the tip/apex of the tongue against the teeth-ridge, but the position of the tongue is different. The main variants/allophones of the phoneme /l/ are: *clear* /l/ and *dark* /l/ – crossed symbol.

The *clear* variant/allophone /l/ is articulated with the front of the tongue raised towards the hard palate and it has the resonance of a front vowel, thus, it occurs before vowels and semivowel /j/ and is voiceless when preceded by the voiceless /p, k/ and less devoicing after the consonants /s, f, θ/ as in: leave, million, trillion, climb, plea, play, like, line, 'lily, lake, large, lid, leg, lord, lamp, 'plenty, 'clever, flag, slap, vale, well, bell, bill, belt, etc.

Clear variant/allophone /l/ may be modified a) by the vowels: let, lot, law, lit, luck, look, loop; b) by the preceding vowels: fill, fell, pal, doll, feel, dull, fool, earl, oil, pol, while – in this case *clear* /l/ becomes a light dark sound; c) clear /l/ may be devoiced after the sounds /p, k/ and less devoiced after /f, s/: clean, plenty, slap, flag; d) clear /l/ may be devoiced and becomes slightly fricative when it is syllabic: 'metal, 'mental, 'special, 'ripple, 'sparkle; e) clear /l/ is fully voiced as in fills, holes, feel; f) clear /l/ is a short sound before terminal voiceless consonants and before terminal voiced consonants: belt – built, salt – snarled, spoil – bulled and before terminal proper: doll, bull bill, bell, well, 'jewel, etc.; g) clear /l/ may be modified by the nasal sounds, by the semivowel /w/ and rounded vowels: 'signalman, law, 'railway and h) clear /l/ becomes a dental sound before and after the dentals: 'filthy, 'breathless.

The *dark, syllabic* /l/ – crossed symbol with the tongue raised towards the soft palate and it has a back vowel resonance. It occurs in final position, before a consonant and after a consonant and has a syllabic function, it makes the function of a vowel, it can with another consonant form a syllable as in 'cattle, 'kettle, 'little, 'cable. Dark, syllabic /l/ is typical in such words as: 'apple, 'able, 'middle, 'uncle, 'angle,

'bottle, 'table, 'needle, 'myrtle, 'vocal, 'vowel, 'giggle, 'title, 'eagle, 'thistle, 'ripple, 'turtle, 'single, 'puddle, 'admirable, 'comparable, 'lamentable, 'simple, 'possible, 'ankle, 'struggle, 'puzzle, 'article, 'axle, 'bugle, 'bundle, 'bungle, 'cycle, 'double, 'drizzle, 'fickle, 'fiddle, 'gobble, 'gentle, 'hobble, 'horrible, 'idle, in'evitable, 'jungle, 'juggle, 'jingle, 'mettle, 'muzzle, 'mussel, 'muscle, 'nasal, 'natal, 'noodle, 'palatal, 'payable, 'parcel, 'people, 'possible, 'profitable, 'real, 'rouble, 'runnel, 'rumple, 'ruddle, 'single, 'tattle, 'tidle, 'tidal, 'total, under'stable, 'utricule, 'venerable, 'voluble, 'wiggly, 'whistle, 'waggle, 'winkle, 'wearable etc.

The English phoneme /l/ and its variants/allophones: *clear* and *dark* are represented in current spelling by the letter "l" /el/ at the beginning, at the end of the words and in the middle position: let, land, 'almost, still, steel, lamp: by the letters **le, el, al, el, il, ol**: tale, 'a'bell, smile, pole, rule, mule, smiled, 'solely; Lloyds, Llanelly, 'llama, 'llano; tall, roll, 'dollar, spell, dull, 'coller, 'tallest, i'llegal, filled, till, tell; 'medal, 'model, 'pupil, 'idol.

When presenting/teaching the pronunciation of the phoneme /l/ and its variants/allophones *clear* /l/ and *dark* /l/ – crossed, it is necessary to pay attention to the fact that the difference between *clear* /l/ and *dark* /l/ is simply a difference of vowel resonance. In the *clear* variant there is a raising of the front of the tongue in the direction of the hard palate, while in the *dark* variant there is a raising of the back of the tongue in the direction of the soft palate, thus the *clear* sound has the resonance of a front vowel, whereas the *dark* one has the resonance of a back vowel. Both variants/allophones /l/ *clear* and /l/ *dark* are formed with the tip/apex of the tongue in the lateral position against the teeth – ridge or teeth. The vocal cords vibrate when articulating both variants of the phoneme/l/ – /l/ *clear* and /l/ *dark*.

When teaching the articulation of the *dark*/obscure variant/allophone /l/ of the phoneme /l/ the following words and sentences are recommended:

a) words where the phoneme /l/ is in initial position: lid, lead, leg, lamp, long, lord and in the middle position: 'lily, 'ballet, 'malady, co'lect;

b) words in which phoneme/l/ is voiceless after the consonants /p, k, t, s/: plan, plate, club, claw, clan, flock, flaw, slip, sleep, slope, slum;

c) words where the *dark* variant /l/ is met: cool, roll, mill, feel, fill, salt, milk, golf;

d) words with the *dark* syllabic /l/ is met: middle, 'liddle, 'cable, 'cattle, 'kettle, 'thisle, 'puzzle, 'struggle, 'ankle, 'rifle, etc.;

e) sentences with clear /l/ sound: Look before you leap. We took a long look at her only beautiful dress, He was learning his lessons by the pleasant yellow light of the candle, Little Lucy was learning to play the flute, What's a small girl like you doing in a place like this?;

f) sentences with the *dark*, obscure, syllabic /l/: A simple mathematical symbol baffles him, I saw a little apple in the middle of the gravel path, The signal was given by the bugle, The couple had an awful quarrel about the parcel, Ethel was puzzled by the marshal's muscles.

g) sentences in which *clear* and *dark* variants/allophones occur: All that glitters is not gold. Please, let Lucy look at those old laces. This silver lace belongs to Lilly. Billy takes a long time to learn a few lines. Shall I tell them all about his life? Eleven o'clock is too late for Paul to be out. The little library does not open until eleven. Will they sell the houses where they have lived so long. I slowly go along a lonely lane. Lilacs and lilies grow along the lane. Lilies of the valley are lovely flowers. Live and learn. The solid solution theory explains this problem. The electricity is carried exclusively by electrons. Electrons revolve about the nucleus with great velocity. It will not be possible to solve the problem. The metals being electrical conductors will make very suitable electrodes. Every solid and liquid body located on earth is pulled downwards by the earth. Substances crystallize when allowed to solidify slowly either from solution or from liquid melts. It will appear that under very low pressures negative electrons are found free, travelling with immense velocity. The valency forces prevailing within the organic molecules are stronger than the forces between molecules. Liz took the largest share for herself. You must light a fire to warm the lounge. You can easily catch the last train. She never really looks very well. I don't think they'll be very long. We don't expect to leave till April. Will you wait till I've had time to look for it? They'll be serving lunch rather early tomorrow. The old woman who let me in turned out to be the landlady. On learning that I intended to stop at her inn, she led me into a small room on the left, which proved to be the parlour. It was cold and comfortless. She told me, however, that a fire should be lighted, and going out, presently returned with a couple of pleasant-looking lasses, who I soon found her daughters. The good lady had little or no English; the girls, however, had plenty. They soon lighted the fire and then the landlady inquired if I wished for any lunch. Will you get me a taxi please? The pot calls

the kettle black.

Literature:

1. Bogdan Mihail. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962. – 312 p.
2. Chițoran Dumitru, Pârlog Hortensia. *Ghid de pronunție a limbii engleze*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. – 206 p.
3. Gogălniceanu Călina. *The English Phonetics and Phonology*. Iași: Chemarea, 1993. – 354 p.
4. Jones Daniel. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 324 p.
5. Leontyeva Svetlana. *A Theoretical Course in English Phonetics*. Moscow: Vysshaja Shkola, 1988. – 272 p.
6. Selesnev Vladimir. *Pronunciation Training for Advanced Learners*. Moscow: Meshdunarodniye Otnosheniya, 1979. – 184 p.
7. Vassilyev Veaceslav, Katanskaya Alexandra, Lukina Nadejda, Maslova Ludmila, Torsueva Ecaterina. *English Phonetics*. Moscow: Vysshaja Shkola, 1980. – 256 p.
8. Балинская В.И. *Орфография современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1967. – 328 с.
9. Шевякова В.Е. *Коррективный фонетический курс английского языка*. Москва: Наука, 1968. – 180 с.
10. Эггольм Т.И. *Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингафонном кабинете*. Москва: 1-й МГПИЯ, 1969. – 111 с.

ENGLISH SCHWA SOUND AND WAYS OF ITS TEACHING

Nicanor BABÎRĂ, dr. hab., prof. univ.
Comrat State University

Eugenia BABÎRĂ, dr., conf. univ.
Chișinău "Ion Creangă" State Pedagogical University

Abstract. *This paper refers to schwa – a central unstressed vowel illustrated through the /ə/ symbol in the International Phonetic Alphabet. The schwa sound occurs only in unstressed positions. All the six English vowel letters – a, e, i, o, u – have the schwa /ə/ sound value. In the English orthography, the sound schwa also occurs in the letter combinations er, or, ir, ur, ar, yr. When teaching English pronunciation, the teacher must direct students' attention to the sound /ə/, especially to its length and not confuse it with the vowel /ɜ:/ which is a long sound. A similar sound with the /ə/ vowel can be traced in Romanian in such words as 'apă, 'samă, 'gamă, 'rană, 'temă etc.*

Key words: *schwa, mixed, short, pronunciation, length, unstressed, to represent, orthography, to confuse.*

Schwa /ʃwa:/ is a noun: a 'schwa, schwas;

In Phonetics *schwa* is the unstressed central vowel, represented by the symbol /ə/ in the International Phonetic Alphabet (IPA): from *Hebrew*, German, origin 19th century. Hebrew = šěwá.

Hebrew /hi:briu:/ - noun – a member of an ancient people living in what is now *Israel* and *Palestine* and, according to biblical tradition, descended from the patriarch *Jacob*, grandson of *Abraham*. After the *Exodus* (c. 1300 BC) they established the kingdoms of *Israel* and *Judah*, and their scriptures and traditions form the basis of the Jewish religion; the Semitic language of this people, in its ancient or modern form. Hebrew language is written from right to left in a characteristic alphabet of twenty-two consonants, the vowels sometimes being marked by additional signs. From about AD 500 it was almost entirely restricted to Jewish religious use, but it was revived as a spoken language in the 19th century and, with a vocabulary extended by borrowings from contemporary languages, is now the official language of the State of *Israel*. *Origin*: from Old French *Ebreu*, via Latin from late Greek *Hebraios*, from Aramaic *'ibray* based on Hebrew *'ibri* understood to mean "one from the other side (of the river)"; **Hebrew Bible** the sacred writings of Judaism, called by Christians the Old Testament, and comprising the Law (Torah),

the Prophets, and the Hagiographa of Writings; **Hebrews, Epistle to the** a book of the New Testament, traditionally included among the letters of St. Paul but now generally held to be non-Pauline.

Schwa /fʃwə:/ sound /ə/ is defined as a *mixed/central* (according to the position of the bulk of the tongue), *mid-open / mid* (according to the height of the raised part of the tongue), *broad variation* (according to the variation of the height of the raised part of the tongue), *short, lax and unrounded* vowel. In pronouncing the *schwa* sound /ə/ the tongue is flat, a little is raised, the lips are slightly spread or neutral, the opening between the jaws is narrow. The schwa sound /ə/ occurs only in unstressed positions. All the English letters: **a** /'eɪ/, **e** /i:/, **i** /'ai/, **o** /'ou/, **y** /wai/, **u** /ju:/ have the value of schwa sound /ə/ in unstressed syllables: 'comrade /'kɒmrəd, 'kɒmrid /, 'Dora /'dɔrə/, 'tera /'terə/, 'vital /'vaitəl/, 'a'bout /ə'baʊt/, 'interval /'intəvəl/, 'a'go /ə'gəʊ/, 'a 'woman /ə'wʊmən/, 'a 'man /ə'mæn/, 'a 'pen /ə'pen/, 'a 'pan /ə'pæn/, 'commas /'kɒməs/, 'drama /'dræmə/, 'Canada /'kænədə/, 'China /'tʃaɪnə/; 'nitre /'naitə/, 'terret /'terət/, 'current /'kʌrənt/, 'sentence /'sentəns/, 'moment /'moumənt/, 'workmen /'wɜ:kmen/, 'secretary /'sekɾət(ə)ri/, 'goodness /'gʊdnəs/; 'territory /'teritəri/; 'London /'lʌndən/, tɔ'day /tə'deɪ/, 'common /'kɒmən/, 'con'ditional /kən'diʃənəl/, 'con'dition /kən'diʃən/, 'welcome /'welkəm/, 'con'duct /kən'dʌkt/, 'gɔ'roda /gə'rɒdə/, 'gallop /'gæləp/; 'patrimony /'pætrɪməni/, 'secretary /'sekɾətəri/, 'dormitory /'dɔmɪtəri/, 'quality /'kwɒləti/, 'comentary /'kɒməntəri/; 'su'ppose /sə'pəʊz/, 'difficult /'dɪfɪkəlt/, 'but /bət/, 'circus /sə:kəs/.

Schwa /fʃwə:/ sound is represented in the English orthography by the letters: **er** – 'teacher, 'letter, 'robber, 'runner, 'miller, 'packer, 'farmer, 'brother, 'sister, 'worker, 'tenner, 'number, 'ruler, 'border, Sep'tember, Oc'tober, No'vember; **or** – 'doctor, 'sailor, 'labor, 'monitor, 'tenor, 'Oxford, these being principles; **ir** – e'lixir, a'ffirm; **ur** – 'murmur, 'purpose, 'Saturday, 'Thursday; **ar** – 'wizard; **ough** – thorough; **yr** – 'martyr; **ou** – 'plymouth; **io** – 'condition, 'imagination; **ia** – 'speical, 'musician, 'physician, 'politician, 'initial, 'partial; **ire** – 'Shophire; **our** – 'tenour, 'labour, 'humour, 'savour; **ure** – 'pressure, 'culture, 'measure, 'pleasure; **ou** – 'humorous, 'analogous, 'credulous, 'laborious.

Schwa neutral vowel /ə/ is typical in such words as: 'Englishman, at, **a**, **an**, and (weak forms), 'Oxford, 'teacher, 'robber, 'runner, 'letter, 'sofa, 'murmur, 'history, 'welcome, 'labor, 'supper, 'upper, 'udder, 'martyr, 'sitter, 'summer, 'gummer, 'stepper, 'mica, 'forward, 'worker, 'farmer, 'number, 'cinema, **a**'long, **a**'mong, **a**'rrive, **a**'ffirm, 'leader, 'hotter, **a**'part, **a**'chieve, 'secondary, 'category, 'constant, e'lixir, 'sailor, 'martyr, dra'matic, 'photograph, 'pressure, 'workman, 'fishman, 'sportsman, Ja'pan, 'Norman, 'London, **a**'bove, 'con'dition, 'patrimony, 'ceremony, 'commentary, 'secretary, 'territory, 'China, ad'ministrative, co'mmunicative, 'delta, 'media, 'doctor, 'border, 'finger, 'ruler, 'miller, 'servant, 'pleasant, 'circus, 'horseman, 'error, 'gypsum, 'cover, 'colour, 'measure, 'general, 'alphabet, 'uvula.

In the Romanian language there is a sound like this English vowel /ə/, in such words as: 'sapă, 'apă, să, fă, mă, dă, 'sită, 'samă, 'lamă, 'gamă, 'mată, 'rană, 'sară, 'adă, 'stepă, că'nu, că'ta, 'mătură, 'pătură, 'mamă, 'temă, 'casă, 'masă, 'sită, 'mică, 'taică, 'milă.

In teaching English pronunciation the teacher must pay attention to the sound /ə/ especially its duration and not to mix it up with the vowel /ɜ:/ that is a long sound: compare the sounds /ə/ and /ɜ:/: an /ən/ – earn /ɜ:n/, and /ænd/ – earned /ɜ:nd/, 'forward /'fɔ:wəd/ – 'foreword /'fɔ:wɜ:d/, 'commas /'kɒməz/ – 'commerce /'kɒməs/, for /fɜ/ – fur, fir /fɜ:/, could /kəd/ – curd /kɜ:d/, had /həd/ – heard /hɜ:d/, but /bət/ – Burt /bɜ:t/.

Sentences in which the schwa sound /ə/ occurs are useful in teaching English pronunciation: The fashionable photographer lived in a comfortable apartment in London; It is not difficult to attract the attention of your younger brother; Ignorance is a voluntary misfortune; An observant policeman has caught a camera thief; Mr. Johnson the prosperous Birmingham banker, was an amateur astrologer, as well as the sentences in which both vowels /ə/ and /ɜ:/ are met: The actor gave a personal interpretation to the soliloquy; At this university students learn controversial theories; One must observe the personality of an infant; The birds were chirping as if nothing had happened. The handsome colonel twirled his wonderful moustache. The present is for my brother. It is a book about a boy wizard. To survive the cold weather you have to make thorough preparations. They went for a walk at a quarter to seven. At four o'clock they came up to the cinema. In her letter she promised to bring the picture in winter. In summer the days become longer and the nights shorter. Will you tell me a story about an old man of the sea? Do they remember their father rather than their mother? Does she think of anything but the theatre now? The doors, the walls and the ceiling of the hall were white. Give me some potatoes and cucumbers for supper, please. For breakfast I had bread and butter, some meat and a cup of coffee. We are fond of the early autumn days. The other stone fell down to the earth. A moment ago he announced a

new address. Bert wasn't hurt but got dirt on the shirt. If mother had another brother, I'd have another uncle. The clever never ever say "Never ever". Be fast to be the first. The firm farmer ran his farm like a firm. All over Turkey I talked to Turks who walked to work.

Bert's the last person to want to hurt you. Is Earny going to leave by the eight thirty? Which work do you want her to finish first? I'll return the journals when I come on Thursday. They'll be serving lunch earlier on Thursday. The curtain fell and the rehearsal was adjourned. Earnest was disturbingly discursive through out the journey. The first and the third verses were most difficult to learn. Hasn't Baxter given Bedford the papers? Mr. Robertson asked to be remembered to you. Ottawa is the capital of Canada. She had left her umbrella at the baker's. Don't you think it is rather warmer today? You must admit it wasn't very successful. I wish we could get them all to agree. We're well protected. The chief character of the play is a person named Earnest Worthing and the play's title derives from the word "earnest", Earnest being both the name of the hero and the indication of his character though in some respects Earnest Worthing was far from being earnest in impersonating an entirely fictitious person. Earnest life furthermore was rather a worthless one, but as the play proceeds, he turns out to be a fairly likable person, with no worse purpose in life than to win the hand of the girl he loves. First come, first served. It's an early bird that catches the worm. As is the workman so is the work. As tike as two pears. Take us as you find us. The spirit of the age.

Such contrastive drills (words and sentences) are very useful in teaching the English vowels /ə/ and /æ:/.

Literature:

1. Bogdan Mihail. Fonetica limbii engleze. Cluj: Editura Științifică, 1962, 312 p.
2. Chițoran Dumitru, Pârlog Hortensia. Ghid de pronunție a limbii engleze. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, 206 p.
3. Gogălniceanu Călina. The English Phonetics and Phonology. Iași: Editura Fundației Chemarea, 1993, 354 p.
4. Roach Peter. English Phonetics and Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 283 p.
5. Selesnev Vladimir. Pronunciation Training for Advanced Learners. Moscow: Meshdunarodniye Otnosheniya, 1979. – 184 p.
6. Shchukina Olga. Teaching the Pronunciation of English Unstressed Vowels. In: Academia de Administrare Publică – 15 ani de modernizare a serviciului public din R.M., conf. intern. științifico-practică. Materialele conferinței, 21 mai 2008. Vol. 2 Chișinău: AAP din Republica Moldova, 2008, p. 262.
7. The New Oxford Dictionary of English. New-York: Oxford University Press, 2001, 2152 p.
8. Балинская В.И. Орфография современного английского языка. Москва: Высшая школа, 1967, 328 с.
9. Василиев В.А., Катанская А.Р., Лукина Н.Д. и др. Фонетика английского языка. Москва: Высшая школа, 1980, 256 с.
10. Эггольм Т.И. Фонетические упражнения для самостоятельной работы по коррекции произношения в лингафонном кабинете. Москва: 1-й МГПИЯ, 1969, 110 с.

TECHNIQUES FOR TEACHING – LEARNING NEW VOCABULARY

Tatiana STANCIUC, cadru didactic
Colegiul „Iulia Hasdeu” Cahul

Abstract. *English language is the most widely spoken language in the world. It is used either a primary or secondary language in many countries. Learning English language increases our range of communication. Also it helps us add to our general stock of information. English language can be a key that unlocks new fields of knowledge. Every pupil has to learn English language and acquire habits and skills in using it. An attractive classroom or a pleasant classroom atmosphere, and a teacher with a dynamic personality will help pupils to learn English language. To know a language means to master its structure and words. Thus, vocabulary is one of the aspects of the vocabulary to be learned in school.*

Key-words: *techniques, motivation, comprehension, mapping, dialogues, activity.*

“Knowing of languages is the doorway to wisdom”.

Roger Bacon

The Oxford English Dictionary (1989, vol. 19,721) provides four definitions of vocabulary.

- a) a collections or list of words with brief explanations of their meanings.
- b) the range of a language of a particular person, class, profession or the like.
- c) the sum or aggregate of words composing a language
- d) fig., a set of artistic or stylistic forms, techniques, movements etc, available to a particular person, etc.

Vocabulary learning is central to language acquisition, whether the language is first, second or foreign. Although vocabulary has not always been recognized as a priority in language teaching, interest in its role in second language learning has grown rapidly in recent years and specialist now emphasize the need for a systematic and principled approach to vocabulary by both the teacher and the learner. “What does it mean to know a word?”, “Which words do learners need to know?”, “How will they learn them?” These questions reflect the current focus on the needs of learners in acquiring lexical competence, and on the role of the value of learning vocabulary. They know how communication stops when learners lack the necessary words. They do not believe that the teaching of vocabulary should be delayed until the grammar is mastered. In the best classes, neither grammar nor vocabulary is neglected. There is thus no conflict between developing a firm command of grammar and learning the most essential words.

Vocabulary is critical to reading for three reasons:¹

- 1) Comprehension improves when you know what the words mean. Since comprehension is the ultimate goal of reading, you cannot overestimate the importance of vocabulary development.
- 2) Words are the currency of communication. A robust vocabulary improves all the areas of communication-learning, speaking, reading and writing.
- 3) How many times have you asked your students are your own children to use your words? When children and adolescents improve their vocabulary, their academic and social confidence and competence improve, too.

Culture can be defined as the whole way of life of a society: its beliefs and its ideas, its institutions and its systems, its laws and its customs, its language and its literature etc. So culture is one of the most important aspects of the contexts in which a language together with its vocabulary is spoken. Just as language is a key to a foreign culture, so culture is a key to language and its vocabulary.

In other words, the cross- cultural awareness in EFL rooms is to be rendered as a rather significant aspect of the educational process.

The recognition that a language that a language and its vocabulary is found in its social setting has had a great effort on foreign language teaching. Consequently the teacher of English should explain those cultural aspects which are peculiar to native speakers of English.

If we teach English forms but refer to Romanian cultural meanings and patterns of behaviour, we are not fully teaching English.

But providing the new vocabulary the teacher should make the students aware of the correct levels of discourse and behaviour, as well as the social attitudes of the people. This will better motivate them to notice the cultural differences between English and Romanian.

The Principles of Vocabulary Instruction are²:

- Access to good literature and expository texts.
- Active engagement with reading material.
- Opportunity to use new words in a variety of ways.
- Opportunities to gain vocabulary through oral language development and writing activities.
- Participation in extensive discussions, listening and thinking activities and orally asking.

Such words as rock star and, cowboy’ seem to be known by almost everyone. Indeed, such English words are usually learned without being taught, explained or drilled in class. A student who has

¹ Vivian Cook „, Second Language Learning and Language Teaching”, London, Arnold 2001

² Dauglas Braun „,Teaching by Principles’ An Interactive Approach to Language Pedagogy”, San Francisco State University, Prentice Hall Regents, 1994

easily acquired, cowboy’ and, rock star’ seems unable to master the words in the textbook, even after the teacher’s explanations and drills. Much of the vocabulary in English textbook must be learned without it no one can speak or understand the language. The question is what can teachers do while presenting words, so that students will learn them as well as, rock star’ and, cowboy¹.

In books that are intended for the first stage of English, the vocabulary lesson usually contain words for persons and things in the classroom, words like boy, girl, book, pencil, window, door.

It is easy to say why the beginning lesson should introduce such words. One reason is that the meanings can easily be made clear. Windows, walls, desks, doors are things that the students can see while they are hearing the foreign names for them. Furthermore, things in the classroom can also be touched. This is important, because success in learning often depends on the number of senses which are used in the learning process.

Understanding the meaning is only the first step in learning a word. It’s a step that should take as little time as possible. Much more time should be given to other activities which require students to use the new words for real communication. Assuming that we have shown our students the meaning of all the words in our simple textbook lesson (boy, girl, person, room, wall, floor, window, door, clock) and that the students have heard, seen each of the words; they have copied the new vocabulary into their notebook, they have used three of the new words in communication activities, now we are ready to engage the class in other experiences required the use of the new vocabulary, such as the short dialogues:

Teacher: I’m thinking of a boy. He’s near the clock.

A student: Are you thinking of _____?

The dialogue is continued by the students. It can also be changed to include a review of colours and clothing:

Teacher: I’m thinking of a girl in blue dress.

A student: Is she near the window?

Teacher: No, she’s near the door.

A student: Are you thinking of _____?

Why commands are useful in vocabulary classes? Various students are asked to perform actions:

Eg. Go to the door. Then go to the window².

When we ask students to respond physically to oral commands which are use the new words, the activity is very much like what happens when one is learning one’s mother tongue. Children have frequent experiences in obeying commands during the early years of learning the mother tongue. Those experiences appear to play an important part in the learning of vocabulary.

For helping students understand the meaning of a word we often find a picture is useful, if it’s big enough to be seen by all members of the class. But real objects are better than pictures whenever we have them in the classroom. When there are windows, doors, walls, floors, desks in the classroom, it is foolish not to use them in our teaching. But in some classes unfortunately, the students seem never to be asked to look at them, point to them, and touch them. Only the text pictures are used. This is a waste of excellent opportunities. In most cases, a picture of something is less helpful than the thing itself.

There are exceptions to the recommendations for real objects, however: (1) clothing that members in the class are wearing and (2) words like boy, girl, man, woman. In many situations its awkward to point to individual members of the class while saying, ‚He is a boy’; ‚She’s a girl’. Pictures of persons or stick figures (drawn by the teacher or student) are more suitable.

Another technique of learning the new vocabulary is to let students make the pictures themselves. Such pictures have certain advantages:

-they cost little or nothing

-they are available even in places where no other pictures can be found.

-they do not require space for storing and filling as pictures from other sources do.

-sometimes students who are poor language-learners can draw well.

Exercises which require drawing will give such students to win price, and the price may help them those students learn.

When someone has drawn a picture of a scene, he knows the meanings of the English words that the teacher will use while talking about the parts of his scene. The meanings are in his mind before he is

¹ *Ibidem*

² Kathelee. M. Bailey and Lance Savage „*New Ways in Teaching Vocabulary*, TESQL. Inc, 1994

given the English words.

Demonstrating an action is the best way of teaching meanings of many verbs. To teach the word “walk”, for instance, we start walking towards another part of the classroom. (e.g. I’m walking...walking-mind use of the progressive form)¹.

Actions like walking, standing, pointing and touching are easily to demonstrate in class. The meaning of other verbs can be shown though simple dramatic presentation. Even teachers with no dramatic ability can mime certain actions well enough to show the meaning of verbs like eat, drink, laugh, and smile. Pictures are very useful for showing the meaning of verbs phrases (is running, is jumping, are playing football) as the native speakers are more likely to say “The boy is walking than the boy walks”.

Like lessons for beginners, the intermediate vocabulary lessons include many words for things and persons in the learners’ daily lives. There is much that the two levels have in common.

Compared with beginners, however, intermediate students have one great advantage. They have learned a large number of English words which can now be used by the teacher for defining new vocabulary. Defining English words by means of other English words requires real skill. As a general rule, intermediate students should hear only English from their teacher. Intermediate vocabulary can’t be demonstrated through actions or shown through pictures, but by putting them into English explanations where the other words in the sentence are already known.

Defining words by means of other words is a technique needed by teachers. If we take the word “parent” for e.g., its meaning can be made clear to students who already know the words person, mother, and father.

Often an example can help the student more than a definition. No definition is needed for the verb certain, when the students are given sentences like the following:

These boxes contain chalk.

That bottle contains water.

Handbags often contain money and many other things.

In recommending games for vocabulary learning, the aim, has not been to suggest pleasant ways of passing time. But language teachers are responsible for creating conditions which encourage vocabulary expansion and a well-chosen game can help the students acquire English words. Games are helpful because they can make students feel that certain words are important and necessary, because without them, the object of the game cannot be achieved.

Pictures which show human situation (a child in a dentist’s chair, an old couple on a bench in a park, several young people at the scene of an accident) often interest students at the intermediate level. Students enjoy imaging who the pictured person might be, where they are, what happened before the pictured moment, what might happen next. A picture that suggests a story or situation can be very valuable in the language in class. In discussing such a picture, students will feel the need to learn English words for expressing their ideas, and we’ve already emphasize how desirable it is to make the students feel the words are needed.

Advanced learners can generally communicate well, heaving learnt all the basic structures of the language. However, they need to broaden their vocabulary to express themselves more clearly and appropriately in a wide range of situations.

Students might even have a receptive knowledge of a wider rage of vocabulary, which means they can recognize the item and recognize its meaning. Nevertheless, their productive use of a wide range of vocabulary is normally limited, and this is one of the areas that need greater attention. At this stage we are concerned not only with students understanding the meaning of words, but also being able to use them appropriately, taking into account factors, such as oral/written use of the language, degrees of formality, style and others.

Another strategy for advanced learners is to turn their receptive vocabulary items into productive ones. In order to do that, we need to refine their understanding of the item, exploring boundaries between conceptual meaning, polysemy, synonymy, style register, possible collocations, etc, so that students are able to use the item accurately.

We must take into account that a lexical item is most likely to be learned when a learner feels a personal need to know it or when there is a need to express something to accomplish the learner’s own

¹ Vivian Cook „ *Second Language Learning and Language Teaching*”, London, Arnold 2001

purposes. Therefore, it means that the decision to incorporate a word is ones' productive vocabulary is entirely personal and varies according to each student's motivate.

Logically, production will depend on motivation, and this is what teachers should aim at promoting, based on their awareness of students needs and preferences. Task- based learning should help teachers to provide authentic, meaningful tasks in which students engage to achieve a concrete output, using appropriate language for the context.

We do agree that if learners do not recognize the meaning of keywords they will be unable to participate in the conversation, even if they know the morphology and syntax. On the other hand, we believe that grammar is equally important in teaching, and therefore in our opinion, it is not the case to substitute grammar teaching with vocabulary teaching, but that both should be present in teaching a foreign language.

Working in groups helps fostering learning independence, and especially in vocabulary work, learners can exchange knowledge, asking others to explain unknown items.

We also hope that grope work will be a motivating factor, as students talk about places they have been on holiday to, trying to remember details together, exchanging, impressions and even good memories¹.

These steps can help you identify words that will improve student's comprehension when taught directly.

- identify a selections theme or key concepts.
- cluster words from the selection that relate to the theme or key concepts.
- eliminate words students know or can figure out from context clues or structural analysis.
- eliminate words whose meaning is not needed to understand something important.

Ideas for teaching Vocabulary²

- While reading aloud to the class, pause to discuss interesting or amusing words.
- Have student's list in their journals words that interest or confuse them
- Don't have students copy definitions, but do teach them how to use a dictionary
- Use graphic devices to help students explore individual works or relationship between words.

Teacher Tips: Effective Instruction

- Teach words in a meaningful context, using authentic literature.
- Teach only a few words per reading selection.
- Relate each word to student's prior knowledge
- Group each word with other related words.

Closer examination reveals vocabulary as powerful and pervasive notion.

Vocabulary is also important because it is central to issues of identity, which in turn, are central to society. Elementary students tend to use a limited vocabulary. Teachers can provide the addition of new vocabulary words in a way that are fun and enriching. There are various activities that provide ways for students to brainstorm lists of words to be used in sentences, stories or conversation. The purpose of these activities is to help teachers provide ways for students to increase the number of words in a given situation for student usage. Taught in this non threading way, students may be willing to be more verbal and those that are too verbal may encourage/ support other students.

Understanding how our memory works may help us create more affective ways to teach vocabulary. It seems that learning new items involve storing them first in our short-term memory and afterwards in long term memory. We do not control this process consciously but there seems to be some important clues to consider. Oxford suggests memory strategies to aid learning and these can be divided into³:

- creating mental linkages: grouping, associating, placing new words into a sentence;
- Applying images and sounds: using imagery, semantic mapping, using keywords and representing sounds in memory;
- reviewing well in a structured way;

¹ W.D. Sheeler and R. W. Harkley, „Words around Us...and Effective Ways o Use Ways to Use Them”, Michigan Press 2003.

² Kathelee. M. Bailey and Lance Savage „New Ways in Teaching Vocabulary, TESQL. Inc, 1994

³ Virginia French Allen” Techniques in Teaching Vocabulary, Oxford American English

- Employing actions: physical responses or sensation, using mechanical techniques.

The techniques just mentioned can be used to greater advantage if we can diagnose learning style preferences (visual, aural, kinesthetic, and tactile) and make students aware of different memory strategies. Forgetting seems to be an inevitable process unless learners regularly use items they have learnt. Therefore, recycling is vital and ideally it should happen one or two days after the initial input. After that, weekly or monthly tests can check on previously taught items.

Logically, production will depend on motivation and this is what teachers should aim at promoting, based on their awareness of students needs and preferences.

THE REPRESENTATION OF SPIRITUAL SELF IN *THE AMBASSADORS*

Liliana COLODEEVA, dr., conf. univ.
Departamentul Limbi și Literaturi

Abstract. *The research is focused on the parallel analysis of the work of two outstanding American brothers and writers, William and Henry James, who both paid special attention to the concept of consciousness. The corpus of the study consists of their representative works, “The Ambassadors” and “The Principles of Psychology”. The representation of the Spiritual Self in the novel “The Ambassadors” is facilitated through the use of reflector character and fixed focalization. The article demonstrates that the novel offers the reader an inside scoop into the subjective mental life of the characters. William James suggests in his work “The Principles of Psychology” that the Spiritual Self is the promoter and the drive of one’s thoughts, emotions and actions and, therefore, one has to rank it higher than the other selves. In “The Ambassadors” the images are written carefully, deeply, comprehensively, with the slightest shades and hues, rendering both external and internal qualities of the characters.*

Keywords: *the Spiritual Self, subjective experience, psychology, Transcendentalism.*

According to William James the Spiritual Self of a person is an active element of one’s own consciousness; it is one’s “inner or subjective being, his psychic faculties or dispositions, taken concretely; [...] These psychic dispositions are the most enduring and intimate part of the self, that which we most verily seem to be” (2006: 297)¹. Moreover, the forming of one’s Self and the Consciousness of one’s Self is influenced by the setting they live in. In his opinion, the Spiritual Self comes above both, the Social and Material Selves (2006: 298).

The subjective experience of one’s own Self is expressed in the fact that a person understands his/her identity of his/her own selfhood in the present, past and future, and can logically compare or contrast the things which have happened with the ones that are happening or may happen to him/her. It appears that what one remembers, compares and associates in a certain period of time influence one’s experience. Each feeling of such experience corresponds to one of the Empirical Selves of the person. According to W. James, “[t]he same brain may subserve many conscious selves, either alternate or coexisting”, but which one to serve better, is the question of personal choice (2006: 402). However, in his opinion, the Spiritual Self of a person has to be ranked as the most important part of the Empirical Self.

The result of the spiritual growth of a moral personality is the acceptance of humanity as a single brotherhood and life as the greatest value. This is the idea one can identify with the novel *The Ambassadors* (1903). The beginning of the novel is very strenuous reading and requires maximum of attention and patience. The novel was written at the beginning of a century when modernism was felt at every corner, the century when philosophers all over the world questioned the meaning of existence. So does James in *The Ambassadors* through his major character; they both, the novelist and his major character, are in search of the meaning of life. The meaning of life is not, though, a fixed idea that one ought to discover, but rather something subjective, something one ought to uncover within him/herself. Lambert Strether will discover something for himself as the novel closes, and the moral conclusion which he comes to is that it does not matter that he has not accomplished his initial goal; he has got worthwhile

¹ James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

impressions, that is, personal experience, and that is the most valuable gift one can receive.

Throughout the novel, Lambert Strether is exposed to some external factors that determine his social and, more importantly, spiritual transformation. These factors are new circumstances, a new society, culture and people; their sum makes him revise and rethink his social, moral and spiritual values. Henry James admits in the preface to the novel:

The revolution performed by Strether under the influence of the most interesting of great cities was to have nothing to do with any *betise* of the imputably ‘tempted’ state; he was to be thrown forward, rather, thrown quite with violence, upon his lifelong trick of intense reflexion: which friendly test indeed was to bring him out, through winding passages, through alternations of darkness and light, very much *in Paris*, but with the surrounding scene itself a minor matter, a mere symbol for more things than had been dreamt of in the philosophy of Woollett (James 1998: xxxviii)¹.

The “philosophy of Woollett” is very deeply buried in the mind of Lambert Strether. Everything he does or any way he thinks traces back to the principles and doctrine at Woollett. This is not something strange or exceptional; on the contrary, every person is influenced in life by his/her physical and social home environment. Besides, Strether compares everything and everybody to the same things and people in his home town, from shops, hotels, cigarettes, gentlemen, young girls and the way people smile to social and moral norms. At the beginning his priorities are his job in Woollett and Mrs. Newsome, the rich widow and a “Woollett swell”, who can secure his financial condition: “Woollett has a Review – which Mrs. Newsome, for the most part, magnificently pays for and which I, not at all magnificently, edit” (44). At the end, though, the “philosophy of Woollett” is not the example-grid against which he judges the world.

The first flash of revelation comes to Strether in the beautiful garden of the imposing residence of an Italian sculptor, Gloriani. He has been attending a fancy party with many great personalities, artists and *femmes du monde*, among whom Madame de Vionnet and her daughter. The incidents and impressions Strether has had before the party, the great party itself and the encounter with Marie de Vionnet makes him reconsider his own life. He realises that he has not lived his life to the fullest and has missed his train. All his regrets and realisations are wrapped in the speech addressed to Chad’s friend, John Bilham:

Live all you can; it’s a mistake not to. It doesn’t so much matter what you do in particular, so long as you have your life. If you haven’t had that what *have* you had? [...] I haven’t done so enough before – and now I’m old; too old at any rate for what I see. Oh I *do* see, [...] It’s too late. And it’s as if the train had fairly waited at the station for me without my having had the gumption to know it was there. [...] Still, one has the illusion of freedom; therefore don’t be, like me, without the memory of that illusion. I was either, at the right time, too stupid or too intelligent to have it; I don’t quite know which. [...] The right time is *any* time that one is still so lucky as to have. You’ve plenty; that’s the great thing; you’re, as I say, damn you, so happily and hatefully young. [...] Do what you like so long as you don’t make *my* mistake. For it was a mistake. Live! (James 1998: 153-154)

Strether understands that the peace of heart brings the peace of mind; only this realisation comes too late. This is where the course of the narrative takes a different direction; Strether decides to help Marie and Chad to keep their relation and to prevent the young man’s return to America; in addition, he wants to take all he can from life in the short period of time that he has left. His revelation seems so personal and compassionate that the theory that *The Ambassadors* is an autobiographical novel does not seem so astonishing anymore (Tredy 2011: 125)². In the essay ‘The Future of the Novel’ published in *The International Library of Famous Literature* in 1899, Henry James writes about the advantages of the novel and mentions that a novelist, when writing a novel, is in fact creating a picture of life. He claims that “[t]he novel is of all pictures the most comprehensive and the most elastic. It will stretch anywhere –

¹ James, H. (1998) *The Ambassadors*. Oxford: Oxford University Press

² Tredy, D., A. Duperray and A. Harding (eds.) (2011) *Henry James's Europe: Heritage and Transfer*. Cambridge: Open Book Publishers

it will take in absolutely anything” (James in Edel 1984: 102)¹. The painter, when painting, besides the canvas, brushes and paint, needs a stretcher. A stretcher is used as a tool for painting and according to the dictionary definition, it is “a wooden frame over which a canvas is spread and tautened ready for painting” (Oxford 2005: 1716)². The ‘stretcher’ of a novelist is a lot more helpful as it ‘can stretch anywhere’, according to James. Strether’s surname is very similar to the word ‘stretcher’. His name, Lambert, may also be related to Henry James, as the house in Rye where he lived and worked is called Lamb House. He purchased the Lamb House a year before he started writing *The Ambassadors* (Edel 1984: 1425)³. In the novel, there is a passage when in the conversation with Maria Gostrey Strether describes his attitude to Sarah Pocock, Mrs. Newsome’s daughter, and he admits that he has been quiet as a lamb with her: “I’ve been like a lamb to Sarah. I’ve only put my back to the wall. It’s to *that* one naturally staggers when one has been violently pushed there” (James 1998: 375)⁴. Accordingly, Lambert Strether is Henry James’s novel of life, his life in Lamb House. Therefore, the previously mentioned utterance from the novel “My name’s on the cover” may have a double meaning (James 1998: 44). If so, the message Lambert Strether is forwarding to Bilham is the logical conclusion Henry James himself has come to. Another perspective is also possible: Lambert Strether may be the metaphor for the American/English novel which comes as an ambassador to Europe in order to gain new experience from the competent French. Lambert Strether is shy and naïve, the same as the English novel. Henry James asserts in his essay ‘The Art of Fiction’ that “the English novel is not what French call *discutable*”, it does not have “a conviction, a consciousness of itself” (Edel 1984: 44). It is possible that Lambert is sent to discover the joy of life and, in this sense, the secret of life. Known as the pioneer of modernist views in fiction, James wants to embrace the new liberal viewpoint and to award the novel the feasibility to choose and to decide freely, regardless the conservatism and restriction of the Victorian society.

As the narrative unfolds, the reader witnesses Strether’s attempt to find peace of mind and to reconnect with his pure Self. After so many adventures which have ‘happened’ to him since his arrival in Paris, what could be worse? He arrives in Europe to make Chad return home and he fails miserably; he has hoped that he can deal with his sister, but does not succeed in that either. The whole ambassador mission collapses, but at least remains in agreement with himself because Chad and Marie are together; even if their relation is purely platonic, they are happy anyway. Stretcher, naïve and sympathetic, is actually happy for them, too. At the peak of his happiness, he decides to go to the countryside, to relax and contemplate. He has taken the train, “selected almost at random”, to conjoin with “French ruralism”, to unite with nature (James 1998: 380). To develop the idea of unity, one has to consider William James’s ‘The Consciousness of Self’ from *The Principles of Psychology* where he dedicates a paragraph to ‘The Pure Self or Inner Principle of Personal Unity’. In this section he formulates three theories of the Pure Self, among which the Transcendentalist theory. From among the Spiritualist, Associationist and Transcendentalist theories, William James does not favour any specific theory in particular, objecting that they all seem too radical; he supports the idea that one should merge all the three theories together and understand that the soul and body cannot be separated in terms of thought, therefore, a judging person needs both, the body and the soul, so that the “central part of the [*empirical person*] is the feeling of the body and of the adjustments in the head” (2006: 372)⁵. Nevertheless, in *The Ambassadors*, Henry James seems to apply the Transcendentalism promoted by Emerson. When one needs to look inside his/her soul, pursuant to the Transcendentalist theory, one has to “retire as much from his chamber as from society” (Emerson 2003: 37)⁶. Moreover, according to the transcendental beliefs, “[t]he flowers, the animals, the mountains, [reflect] the wisdom of his best hour, as much as they [delight] the simplicity of his childhood” (James 1998: 37); in the same way Strether leaves Paris in order to “alight” his mind and “weather, air, light, colour and his mood [was] all favouring” (James 1998: 381). Emerson affirms that Nature cannot be bad to people, and that it does its best to make happy he who comes to her. Henry James

¹ James, H. (1984) In Edel, L. (ed.), *Literary Criticism: Essays in Literature, American Writers, English Writers*. New York: The Library of America

² Wehmeier, S. (ed.) (2005) *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (7th ed.). Oxford: Oxford University Press

³ James, H. (1984) In Edel, L. (ed.), *Literary Criticism: Essays in Literature, American Writers, English Writers*. New York: The Library of America

⁴ James, H. (1998) *The Ambassadors*. Oxford: Oxford University Press

⁵ James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

⁶ Emerson, R. W. (2003) *Nature and Selected Essays*. New York: Penguin Books

seems to share the transcendentalist ideas considering that Strether, after his long walk in the countryside, thanks to the amiable hillside, which has made him happy, has acquired “the sense of success, of a finer harmony in things” and he has thought that “his tension was really relaxed” (James 1998: 383).

After a long, wonderful and relaxing day in the midst of nature, James chooses the time and place for Strether’s crisis, as well as for that of the readers. The point is that Strether meets, in that very village, Chad and Madame de Vionnet who have been “like himself taking a day in the country”, together, just the two of them (389). It is the dramatic moment when Lambert Strether becomes aware of what was actually happening: “It was a sharp fantastic crisis that had popped up as if in a dream, and it had had only to last the few seconds to make him feel it as quite horrible” (James 1998: 390). Poor Lambert Strether, as James occasionally calls him in the novel, has understood that the beautiful relation between these two is mere adultery, “that there [has] been simply a *lie* in the charming affair”; to put it in James’s terms: he has found ‘the figure in the carpet’ and now he has been able to “perfectly put [his] finger” on it (James 1998: 393).

Normally, after such an awful discovery, anyone is expected to take revenge, or at least to reject the people who have betrayed him. But Strether’s reaction is quite the opposite; after dwelling on and weighing the pros and cons, he comes to the conclusion that he has done the right thing when protecting the “wonderful pair” (James 1998: 412). Moreover, his opinion about Marie de Vionnet has not changed; he still regards her as an amazing woman and admires “her beauty of everything”, “her variety” and her “harmony” (James 1998: 419). He even warns Chad to never leave her: “[y]ou’ll be a brute, you know – you’ll be guilty of last infamy – if you ever forsake her” (James 1998: 425)¹. As for Strether himself, he has decided to take his chance and to return to Woollett, “to see at the best, what Woollett [will] be with everything there changed for him” (James 1998: 414). When Maria Gostrey, amazed at his decision to return to America, asks him why he has decided this way, his answer is simple: he wants to be right. He thus makes the choice in favour of the Spiritual Self and, therefore, in favour of the unity of the Self: “That, you see, is my only logic. Not, out of the whole affair, to have got anything for myself” (James 1998: 438)².

Apparently, Strether does not care for his own sorrow and pain, as it “would have sickened him to feel vindictive” (A: 415). According to W. James’s theory, Strether is not at all selfish because he is not led by his self-love and “he shows consideration for the interest of other selves than his own” (2006: 319)³. The analysis demonstrates that the protagonist of *The Ambassadors*, Lambert Strether, chooses, despite all his misfortunes, to serve his Spiritual Self to the detriment of the Social Self, as promoted by William James’s psychological theory.

ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS DENOTING NEGATIVE EMOTIONS: PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN AND GAGAUZIAN

Prascovia NICOLAEVA, lector univ.
MA in Germanic Philology
Comrat State University

Abstract. *This paper is dedicated to the study of English phraseological units. The purpose of the article is to identify those ones that denote negative emotions. The role of negative emotional state in the language system is determined. The methods of translation of English phraseological units denoting negative emotions into Russian and Gagauzian are presented. Such methods as phraseological analogies, phraseological equivalents, the calque and descriptive method are investigated.*

Keywords: *negative emotions, negative emotional state, phraseological analogy, calque, phraseological equivalent, descriptive method.*

*“There is something wrong with you
if you don’t get angry about something.”
(Elvis Costello)*

¹ James, H. (1998) *The Ambassadors*. Oxford: Oxford University Press

² James, H. (1998) *The Ambassadors*. Oxford: Oxford University Press

³ James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

One of the current linguistic trends is the study of emotions. Emotions have always attracted attention of many sciences. Initially emotions were studied by psychology and philosophy. Nowadays they are studied by linguistics too. Modern linguistics is interested in the study of emotions which represent an integral part of communication. As it is known during the process of communication we transmit and receive not only intellectual information, but also the emotional one. It stands for sure that it is impossible to communicate without emotions. We can state the fact that “... in any person everything is moved by emotions which are the motivational basis of his or her activity”¹. Therefore, language reflects emotions and they can be studied within the language. It is the key to study emotions.

Emotional experience, constituting a significant part of all human states, accompanies person’s activity. The paramount function of emotions for an individual is the ability to understand each other much better. Perception and evaluation of person’s facial expression helps generally to identify different emotional states both positive and negative.

The article investigates the expression of negative emotional state reflected in English phraseology. The term “phraseology” in its literal meaning is determined as “science about stable phrases of speech”. This term is used for the branch of linguistics studying all phraseological units indifferent of their grammatical structure and meaning².

Phraseological unit is an independent unit of the language with the concrete lexical meaning³. It is worth noticing that phraseological unit is one of the linguistic ways of emotion naming. Having analyzed works dedicated to the problems of emotional states we came to the conclusion that the emotional state can be expressed with the help of language means, i.e. phraseological units.

Emotion is a class of psychological state. It is a form of the man’s pleasant or unpleasant attitude to reality. The word “emotion” comes from Latin “emovere” which means “excite”, “shake”.

There are two main types of the emotional states because people feel positive emotions when everything is perfect but when they cannot get something wishful they feel negative ones. The article investigates the negative emotional state in the English language on the basis of phraseological units denoting negative emotions. The purpose of the article is to study the methods of translation of English phraseological units denoting negative emotions into Russian and Gagauzian. To realize this purpose we have selected English phraseological units denoting negative emotions from the dictionaries of Russian, English and American authors.

According to a famous emotiologist V.I.Shakhovskiy, people of different cultures “experience universal emotions: anger, joy, fear, happiness, sorrow, hatred etc.”⁴. Taking into account the large amount of emotions and their shades we shall refer only to the fundamental emotions that denote negative ones. The semantic field of negative emotions can be subdivided into such microfields as “depression” (which is based on boredom), “despair” (which is based on sorrow, grief, sadness, loneliness), “fear” (which includes doubt), “embarrassment” (which is expressed by shame, humiliation), “anxiety” (which is expressed by suspicion)⁵.

The analysis we have made is based on such basic negative emotions as *anger, despair, sadness and irritation*. In our opinion, these are the emotional states which occur more often in people’s life during distress. They are totally uncomfortable, painful and dangerous for people’s health. People must avoid these negative emotional states because they cause different unpleasant things like frustration, sadness, rage, grief, anxiety, non-pleasure, irritation, etc. These negative emotions can create some obstacles for achieving goals in life. Unfortunately, individuals cannot but express their negative emotions due to their nature.

Verbalization of negative emotions is possible by means of simple words naming a certain negative emotional state (grief, sadness, etc.) or expressing them with the help of special set expressions (phraseological units that denote negative emotions) which show people’s attitude towards different things or persons. For example, “*to be afraid of one’s own shadow*” means to be afraid to meet people, to be shy and timid⁶. The given English phraseological unit denotes a negative attitude towards people. This

¹ Изард Кэррол Э. Психология эмоций/Перевод с англ. А. Татлыбаевой. – СПб.: Питер, - 2000.

² Телия В.Н. Что такое фразеология. – Москва: Наука, - 1966.

³ Котова М.А. Словарь фразеологизмов. – Москва: РИПОЛ классик, - 2017.

⁴ Шаховский В. И. Категория эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, - 1987.

⁵ Shumeiko O. Semantics of lexical units that denote negative emotions in modern American English. – The J. Adv. Sci., - 2011.

⁶ Gulland D.M., Hinds-Howell D. The Penguin Dictionary of English Idioms. – Penguin Books, - 2002.

emotion is fear. In the first case this negative emotion is expressed by a phraseological unit (*to be afraid of one's own shadow*) and then by a single word (*fear*).

Having worked with the phraseological dictionaries we have come across the following emotive phraseological units expressing negative emotional states. We have referred only to the next negative emotions.

Anger.

- *To be beside oneself (with rage)* – when you feel anger¹. “He was *beside himself* when he saw her with another boyfriend”.

- *To make blood boil* – If someone infuriates you and you look extremely angry². “My little sister always *makes my blood boil* when she does not listen to me and does not do what I ask her”.

Despair.

- *To leave high and dry* – to be abandoned, unsupported and helpless. “The company moved to Chicago and I was *left high and dry* in Dallas”³.

- *To tear out one's hair* – to experience utter despair⁴ She was ready *to tear out her hair* when she found out that there was nothing to be done.

Sadness

- *Eat one's heart out* – to be very sad about somebody or something. “Bill spent a lot of time *eating his heart out* after his divorce”⁵.

- *Break someone's heart* – to cause someone great emotional pain. “Sally *broke John's heart* when she refused to marry him”⁶.

Irritation

- *Get on someone's nerves* - to irritate someone⁷ “My flatmate always *gets on my nerves*. I am glad when he leaves the flat”.

- *Get somebody's back up* – when someone becomes angry and irritated⁸ “There is no use of getting *somebody's back up*. It will not help you”.

The analysis of the above emotive phraseological units which transfer the basic negative emotions (anger, despair, sadness and irritation) demonstrates that they are an important part of phraseology. They are of paramount importance for those who study the English language because it raises their cultural level. The right and appropriate use of phraseological units expressing negative emotions makes people's speech expressive, colourful and original. It is also very important for linguistic study and translation.

After emotive phraseological units denoting negative emotions are identified and interpreted, the following step is the stage of their translation into Russian and Gagauzian.

The sphere of phraseological unit translation is in the focus of many researchers. So, V. Komissarov has studied the methods of translating phraseological units⁹. In the theory of translation phraseological units are considered a special phenomenon. It is difficult to find formal correspondences from one language to another. Here, in this short work, we are trying to look at some ways of translating phraseological units denoting negative emotions. We are going to explain the prevalence of one method over the other in the translation process into Russian and Gagauzian.

The translation of phraseological units is done not only using interpretation of the denotative meaning, but also keeping connotative characteristics. V.N. Komissarov mentions about three types of correspondence.

The first type is *phraseological equivalent*. In this case, the phraseological unit fully corresponds to the parameters of the original one. Here we must admit that we have few of them and they can be “false friends of the translator” because the meaning of same phraseological unit borrowed by two languages can be changed in one of them¹⁰.

¹ Lubensky S. Russian-English Dictionary of Idioms. – Yale University Press, - 2013.

² Sieftring J. The Oxford Dictionary of Idioms. Second Edition. Oxford University Press, 2004.

³ Spears R. A. NTC's Thematic Dictionary of American Idioms. – NTC Publishing Group, - 1997.

⁴ Шаховский В. И. Категория эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, - 1987.

⁵ Gulland D.M., Hinds-Howell D. The Penguin Dictionary of English Idioms. – Penguin Books, - 2002.

⁶ Lubensky S. Russian-English Dictionary of Idioms. – Yale University Press, - 2013.

⁷ Koonin A.V. English-Russian Phraseological Dictionary. – Moscow, - 1955.

⁸ Ibid., p.61

⁹ Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, - 2004.

¹⁰ Ibid., p.172

The second type is *phraseological analogies*. This type of correspondence tells about a phraseological unit with the same figurative meaning as the original one. But their forms are different. The very method of translation does not suit to those phraseological units of national character¹.

The third type is the *calque*. The calque allows preserving the original image of the phraseological unit and makes it possible to overcome difficulties with creating metaphors².

There is one more type suggested by M. Novikova. It is the descriptive method of translation³. This method is used when there is no similar correspondence in the target language.

Now we shall translate English phraseological units denoting negative emotions selected by us from phraseological dictionaries applying four methods of translation mentioned above. For example, the English phraseological unit “*to be beside oneself (with rage)*” has an *absolute equivalent* in Russian “быть вне себя (от ярости)”. In Gagauzian it will be a *phraseological analogue* “*kendindä olmaa (üfkedän)*”. In all three languages the phraseological unit is emotive expressing negative state (anger). The structure in English and Russian is identical verb+prep.+pron.. As for Gagauzian it is – pron.+verb. In Gagauzian the ending –*dä* in the end of the pronoun stands for the preposition and the ending –*maa* in the end of the verb stands for negative form. If we translate the Gagauzian version into Russian we shall have – *не быть в себе*. Now, we can notice that there is the same structure but the word order is vice versa - verb in negative + pron. with prep. There is one exception. In Gagauzian the preposition is used in the end of the pronoun and written together, but in Russian the preposition goes before the pronoun and it is written separately from it.

The following phraseological unit “*to make blood boil*” means “кровь вскипает” in Russian and “*kanym kaynäär*” in Gagauzian. All three ones mean being angry if someone infuriates you. They are *phraseological analogies*. As for the structure, they all have the same noun “blood”- “кровь” – “kan” as their component with one difference that the case is different. In English the case is objective, but in Russian and in Gagauzian – nominative. We should mention that in Gagauzian this noun is in the nominative case and with possessive form – the ending – *ym* stands for the possessive pronoun. There is no possession in other two languages.

“*To leave high and dry*” stands “оставить в беде” in Russian and “*kalmaa yap-yalnyz*” in Gagauzian. These are translated by the descriptive method. There is no similar structure correspondence in the target language. The English structure is verb+adj.+conj.+adj.; in Russian – verb+prep.+noun; in Gagauzian – verb+adj. .We can notice a huge difference in their structure. There is adjective in English and Gagauzian variants but no in Russian. There is no secondary part of speech in Gagauzian but there are in English (conj. “*and*”) and Russian (prep. “*в*”).

“*To tear out one’s hair*” means “рвать на себе волосы” in Russian and “*kendisindä saçı yolmaa*” in Gagauzian. These are *phraseological equivalents*. There is correspondence in both meaning and form.

“*Eat one’s heart out*” is translated “*cany imää*” in Gagauzian and “*разбить сердце*” in Russian. The *descriptive method* of translation is used here. Neither equivalent nor analogue can be found in two languages.

“*Break someone’s heart*” is translated into Gagauzian – “*kırmaa kiminsa üüreni*” and into Russian - “сломать кому-то сердце”. The structure is the same as in the English variant. The way of translation is the *calque* because expressions have literal translation.

“*Get on someone’s nerves*” means “играть на нервах” in Russian and “*oynamaa kiminsa sinirlerindä*” in Gagauzian. The structure is the following: Verb + Preposition + Pronoun + Noun; verb+ prep.+ noun; verb+ pronoun+ noun). Here we deal with the *descriptive method* of translation because the translation is conveying the meaning of the English expression with a free word combination.

“*To get somebody’s back up*” will be “выходить из себя” in Russian and “*kızdırmaa kimisaydı*” in Gagauzian. The *descriptive method* of translation is used here. It has the structure as follows verb + pronoun + noun + adverb; verb+ prep. + pron.; verb + pron.

Concluding we would like to notice that the study of English phraseological units is very captivating. We have realized our purpose which was to identify those phraseological units that denote

¹ Ibid., p.174

² Ibid., p.174

³ Котова М.А. Словарь фразеологизмов. – Москва: РИПОЛ классик, - 2017.

negative emotions. The role of negative emotional state in the language system has been determined. The study found that despite positive emotions people have negative ones which appear in unpleasant moments. The analysis has been made on the basis of such basic negative emotions as *anger, despair, sadness and irritation*. The methods of translation of English phraseological units denoting negative emotions into Russian and Gagauzian have been presented. Such methods as phraseological analogue, phraseological equivalent, the calque and descriptive method have been investigated. We have come to a conclusion that it is not an easy task to do phraseological translation. Translators must be aware of the main problems of phraseological unit translation, of their semantic peculiarities.

ЦВЕТОВЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ФРАГМЕНТ ИДИОМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ: НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ

Elena CURTOVA, lector univ.
Comrat State University

Abstract. *The article deals with colour idioms that create the linguistic idiomatic view of the world of Russian and English languages as well as with aspects of language consciousness of representatives of different cultures. The article presents a comparative analysis of English and Russian colour idioms that gives a possibility to identify a system of values required for the research of cultural differences as well as uniqueness of mentality and outlook of English and Russian people. Special attention is paid to the general and specific features of “black” as a part of the linguistic idiomatic view of the world of English and Russian languages.*

Key words: *colour idioms, world view, linguistic view of the world and linguistic idiomatic view of the world, similar and different national peculiarities.*

В последние десятилетия в центре внимания лингвистики находится не только описание системных отношений в том или ином языке, но и его когнитивное исследование, одной из целей которой является реконструкция языковой картины мира и выявление в ней национально-специфического, которое отображается в языке за счет индивидуально сформировавшейся картины мира определенного этноса.

Что касается понятия картины мира, то тут представляются интересными исследования В.А. Масловой. По мнению В.А. Масловой, картина мира – нечто реальное, находящееся в человеческом сознании. Создание этой картины есть цель жизни человека: он пытается создать простую и понятную картину мира для того, чтобы изменить окружающий его мир. То есть мировидение каждого народа образует свою картину мира, а менталитет любого лингвокультурного сообщества обусловлен в значительной степени его картиной мира, в которой представлены миропонимание и мировидение и ее членов. Понятие картины мира построено на обобщении представлений человека о мире.¹

«Картина мира - совокупность знаний и мнений субъекта относительно реальной или мыслимой действительности» и «отраженные в языковых формах и категориях концепты, мнения, суждения, представления народа, говорящего на данном языке, о действительности, об отношении человека к действительности» - определение, приведенное Э. Г.Азимовым в Новом словаре методических терминов и понятий².

Таким образом, мы можем говорить о национальном характере картины мира любого этноса. Эта «национальность» картин мира реализуется и находит отражение в языке.

В современной лингвистике признанным является тот факт, что именно язык, являясь культурной универсалией, обуславливает способ познания мира, характер мышления, а также влияет на человеческое сознание. Язык хранит главные культурные мировоззренческие ценности нации, наиболее значимые объекты, служит одним из самых богатых источников восстановления

¹ Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2004: 49.

² Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: .2009:113-114.

культуры, отражает многовековую память народа, играет особую роль в механизме передачи культурного опыта от поколения к поколению, используется как универсальный культурный код, способный сохранять и переносить тексты. Как отмечает Р. Фрумкина, язык – «это главный инструмент, с помощью которого человек познает мир», «знаковая система, которая обеспечивает функционирование нашего интеллекта»¹.

Таким образом, посредством взаимодействия человека с окружающим миром в его сознании происходит формирование картины мира, включающей в себя «субъективное мнение человека по отношению к воспринимаемым и отражаемым им предметам», которая «всегда детерминирована историческим периодом, социальным статусом отражающего субъекта и даже его характером»².

Языковую картину мира в лингвистике принято называть «наивной» картиной мира в силу ее отражения «в обыденном сознании». Наивная картина мира, по определению Е. Голубевой, «формируется естественным образом, на основе «накопления практического опыта наблюдений. Она застывает в национальном языке независимо от желания его носителя, отражает его представления о мире, естественный фон, который фиксирует знакомое, осознанное, близкое и привычное»³.

Национально-культурные концепты наиболее ярко отражаются именно во фразеологических единицах, составляющих фразеологическую картину мира, которая была искусственно создана народом в процессе творчества. Фразеологические единицы выражают посредством образов, заключенных в них, национальный способ видения мира и специфику национального сознания, в них фиксируются, хранятся и воссоздаются чувства, эмоции, ощущения, оценки, настроения человека, и поэтому они помогают понять языковую картину мира, то есть совокупность представлений данной нации об окружающей ее действительности, отраженной в языке.

На этом основании предполагается наличие особой, фразеологической картины мира, «фиксируемой фразеологическими средствами языка и рассматриваемой как языковой феномен национально-культурного наследия, которая особенно ярко раскрывает национально-культурную специфику различных языков»⁴.

Согласно В. А. Масловой, фразеологический фонд языка – это значимый источник информации о менталитете и культуре народа, в них зафиксированы представления народа об обычаях, обрядах, ритуалах, мифах, привычках, морали, поведении. Фразеологические единицы наделяют объекты признаками, соотносящимися с картиной мира.⁵

Так как фразеологизмы часто имеют ярко национальный характер, фразеологическая картина мира служит средством передачи принципов национального мировосприятия. Фразеологическая картина мира наиболее точно и ярко отражает народный дух, национальный менталитет человечества, а также культурно-исторический опыт постижения мира, благодаря своей эмоциональности и экспрессивности.⁶

Используя фразеологизмы в своей речи, человек соприкасается с фразеологической картиной мира и постигает её, так как это важная часть национально-культурного наследия человечества. А если используются такие фразеологизмы, которые содержат в своем составе цветные обозначения, то они представляют образ человека в языковой картине мира того или иного народа. Причем язык любой нации, обладает своей цветовой гаммой, отражающей определенные понятия, чувства, эмоции.

Являясь неизменным компонентом любой культуры, цвет обрывает определенными ассоциациями, смысловыми значениями, превращаясь в воплощение разнообразных нравственно-эстетических ценностей. В исследуемых нами русской и английской лингвокультурах цвет представляет собой некий семиотический феномен, который наделен постоянно растущей системой смыслов, что происходит за счет расширения ассоциативного мира человека и

¹ Фрумкина Р. М. Психоллингвистика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001:58.

² Веренич Т. М. Черты национального характера во фразеологической картине мира. – М.: 2012: 51.

³ Голубева Е. В. Национально-культурная специфика картины мира в калмыцком языке. – М., 2006:8.

⁴ Веренич Т. М. Черты национального характера во фразеологической картине мира. – М.: 2012: 51.

⁵ Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: 2001: 43.

⁶ Сираева Р.Т., Фаткуллина Ф.Г. Фразеологическая картина мира: основное содержание и признаки. 2014:4.

увеличения сферы контекстуальных связей. Это проявляется прежде всего в том, что цвет обладает наличием ярко выраженных коннотативных признаков.

Несомненно, фразеологические единицы, в состав которых входят цветообозначения, участвуют в межкультурной коммуникации, подчеркивая своеобразие того или иного языка. Они несут на себе отпечаток образности, экспрессивности, отражая наиболее яркие, культурные, национальные, исторические и религиозные реалии. А наличие определенного цветового понятия в одном языке и его отсутствие в другом всегда является показателем наличия «некоторой уникальности, национального своеобразия концепта в сознании народа».¹

Различия в семантической структуре цветообозначений в русской и английской фразеологиях обусловлены национально-культурными особенностями, символикой цвета в конкретном языке; сходства же, в свою очередь, также зависят от наличия общих черт в символике, восприятии цвета носителями русского и английского языков.

Исследование цветообозначений во фразеологических единицах английского языка представляет особый интерес, так как эти компоненты ярко иллюстрируют народное самосознание, особенности мышления и мировоззрения англичан, определенные стереотипы, связанные с тем или иным цветом, а также культурно-историческое развитие языка, что во многом облегчает и ускоряет понимание их менталитета.

Соответственно, специфика отношения к тому или иному оттенку отражается во фразеологическом фонде конкретного языка, аккумулирующим социально-историческую, интеллектуальную, эмоциональную и национально-культурную информацию, присущую определенному национальному характеру.²

Из всего вышесказанного можем заключить, что в системе цветообозначения существует ряд универсальных черт, но при этом очевиден тот факт, что в любой культуре возможно обнаружить некие особенности, характерные исключительно для той или иной лингвоцветовой идиоматической картины мира, в которой цвет, свет и тьма определяются по-своему.

Справедливо замечание В. Копыловой, по мнению которой «особенности фразеологических единиц разных этносов определяется религией и историей, обычаями и традициями, природными условиями и ценностными системами конкретной нации».³ Именно эти факторы приняты нами во внимание при анализе и сопоставлении фразеологических картин мира неродственных языков, которыми являются русский и английский.

Мы разделяем точку зрения Давлетбаевой о том, что изучение фразеологических картин мира разносистемных языков позволяет больше узнать и «сопоставить национальные стереотипы поведения, культурно-национальный опыт, традиции, жизненные ценности представителей разных социумов».⁴

Изучение фразеологии типологически разных языков, какими являются русский и английский, с точки зрения языковой картины мира позволяет проследить за процессом восприятия окружающего мира носителями данных языков, а также увидеть разницу в использовании цветообозначений в составе фразеологических единиц.

Установлено, что практически все существующие в настоящее время языки на начальном этапе своего развития включали только черный и белый цвета, отражающие все многообразие цветового спектра. Черным обозначались все темные цвета, в то время как белым – все светлые.

Вряд ли будет взят под сомнение тот факт, что **черный** в русской и в английской фразеологических картинах является самым активным из цветообозначений.

Символизм чёрного цвета наиболее часто рассматривают в его самых отрицательных аспектах. Являясь антитезой всем цветам, чёрный ассоциируется с первобытной тьмой. В символике чёрного цвета очень важно интуитивное кодирование, вызванное страхами перед тёмными силами⁵.

Черный цвет символизирует завершение любого явления, во многих культурах обычно

¹ Попова, З.Д., Стернин, И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2003:18.

² Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1980.

³ Копылова В. Е. Фразеология русского языка как отражение языковой картины мира. – Екатер., 2010: 90.

⁴ Давлетбаева Д. Н. Картина мира в русской, английской, французской и турецкой фразеологии // Вестник СамГУ. 2010. №5.2010: 130.

⁵ Wyler, S. Color and Language. - Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992: 156.

наделяется негативным символическим значением, как цвет зла, греха, дьявола и ада, а также — смерти. У большинства народов отношение к черному цвету сходно. И это нетрудно понять, ведь черный цвет — это цвет ночи, что связывает его со злом.

Однако следует отметить, что в английской цветовой символике черный цвет имеет не только отрицательное значение, но и положительную оценку, в основном тогда, когда речь идет о богатстве, успехе, прибыли, например, в словосочетании *black gold*, обозначающем нефть, приносящую значительный доход; *move into the black* — быть прибыльным; *to be in the black* — не иметь долгов; *the new black* — что-то наиболее популярное или модное; *Black Jack* — символ чего-то желаемого, удачного.

Как в русских, так и в английских фразеологизмах черный цвет имеет значения чего-то нехорошего, злого. Цветокомпонент черный, относясь к человеку, обозначает его отрицательные качества, эмоции, поступки, соответственно фразеологический оборот приобретает отрицательный оттенок: *черная душа* — о человеке коварном, способном на низкие поступки; *чёрное дело* — плохой поступок, преступление.

Во фразеологии английского языка *black* выступает в качестве усиления в оценке негативных эмоциональных состояний в вербализации таких концептов как «злость, агрессия»: *black (blue) in the face* — почерневший от злости, *black with rage* — чёрный от ярости, *one's black deeds* — темные делишки, *black look* — угрожающий взгляд, пессимизм, *black-browed* — хмурый, *to give smb a black look* — не по-доброму посмотреть на кого-либо, *a blackhearted villain* — злобный, озлобленный злодей.

Наряду с этим цветообозначение черный как в русском, так и в английском языках вербализовано в значении «пропадать без вести». Так, русский фразеологизм *черная дыра*, как и его английский эквивалент *black hole* обозначают место, где все поглощается бесследно.

Наблюдения показали, что русские и английские фразеологические обороты с негативной оценкой, относящиеся к человеку, используют одинаковые образы, в результате чего в анализируемых языках наметился ряд фразеологизмов-соответствий, как, например: *черная неблагодарность* — *black ingratitude* (зло в отплату за добро); *стать чернее ночи (тучи)* — *to look black* — выглядеть мрачным, стать очень мрачным, раздраженным, *чёрная скука, тоска*; *чёрные мысли, думы* — *black dog* (меланхолия), *черный список* — *black list* (перечень нежелательных для общения, встреч людей).

Исторически обусловленное значение «неквалифицированный, физически тяжёлый, простонародный, грубый» отражается в таких фразеологических оборотах русского языка как: *чёрная работа* — физически тяжёлая, грязная работа, *чёрный народ* — крестьяне, рабочие, *чёрная служанка* — о слугах, выполняющих грязную работу, *чёрная кухарка* — кухарка, готовящая стол слугам, *чёрная кость* — человек незнатного происхождения.

С этим значением и традиционным соотношением чёрного цвета с простым народом, связаны и следующие негативные значения чёрного цвета — «служебный, не парадный, подсобный»: *чёрная лестница* — ведущая на задний двор, *чёрный двор* — задний двор.

Также цветокомпонент черный употребляется во фразеологизмах, обозначающих проявления болезни в русском и английском языках: *черная смерть* — *the Black Death* (эпидемия чумы), *черная немочь* — эпилепсия, *black lung* — болезнь легких; *black water fever* — серьезная форма малярии.

Значение черного цвета с колдовской семантикой наблюдается в английских и в русских фразеологизмах, таких, как *black magic (art)* — *черная магия*, т.е. колдовство; *чёрный глаз* — *black eye* (таинственная магическая сила взгляда, приносящая несчастье), *чёрная сила* — нечистая сила. В английском языке цветообозначение *black* встречается в обозначениях дьявола: *the Black Prince* — дьявол, *the Black Man* — дьявол, нечистый.

Значение 'печальный', а также 'трагический' раскрывается в английских фразеологизмах, обозначающими определенные промежутки времени, например: *a black day* — и русский *черный день* в значении тяжелое время, полоса неудач; *черный час* — время сильного потрясения кого-либо, беды, трагедии; *черный год* — полоса неудач. Так, например, «*черный вторник*» символизирует день трагических событий.

Однако фразеологизм *Black Friday* — *черная пятница* символизирует день больших распродаж, обычно рождественских в символике английского и русского языков.

Также нами были найдены фразеологические обороты с нейтральной коннотацией например, *черным по белому* - *in black and white* (совершенно четко, ясно); *чёрный шар* – *blackball* (избирательный шар, означающий «против избрания»).

Чёрный цвет, являясь символом траура во многих культурах, участвует в вербализации концепта «смерть, беда», что в большей степени характерно именно для русского и английского языков: *чёрная повязка* - символ и знак траура, *чёрное знамя* – знак траура, *чёрный тюльпан* – гроб с телом погибшего солдата, *ходить в чёрном* – *to wear black clothes* (носить траур).

Как и в русском языке, так и в английском цветообозначение чёрный реализует значение «противозаконный, нелегальный, нечестный»: *black market* – чёрный рынок, *black money* – 1) деньги, не заявленные для налогообложения 2) поддельные монеты, *black leg* – мошенник, *black bag job* – незаконное проникновение в здание.

Во фразеологии русского языка было зафиксировано 12 областей отрицательной оценки и 4 области нейтральной оценки. Области с положительной коннотацией среди фразеологических единиц русского языка обнаружено не было.

В английских фразеологизмах нами было выделено 11 областей отрицательной оценки, 3 области с положительной коннотацией, а также 4 области нейтральной оценки.

Таким образом, проанализировав ряд английских и русских лексикографических источников, мы пришли к выводу о том, что чёрный цвет играет важную роль в английской и русской лингвокультурах, в восприятии их окружающего мира, и способны вызывать определенные ассоциации.

Специфика идиоматического цветообозначения в английской и русской лингвокультурах обусловлена ее национально-культурными особенностями, историческими событиями, этнопсихологическими отличиями, символикой цвета, а также особым восприятием черного цвета.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: 2009.
2. Веренич Т. М. Черты национального характера во фразеологической картине мира. – М.: 2012.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1980.
4. Голубева Е. В. Национально-культурная специфика картины мира в калмыцком языке. - М., 2006.
5. Давлетбаева Д. Н. Картина мира в русской, английской, французской и турецкой фразеологии // Вестник СамГУ. 2010. №5.2010.
6. Копылова В. Е. Фразеология русского языка как отражение языковой картины мира. – Е., 2010.
7. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М.:1999.
8. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2004.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: 2001.
10. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Язык и национальная картина мира . – Воронеж: Истоки, 2003.
11. Сираева Р.Т., Фаткуллина Ф.Г. Фразеологическая картина мира. 2014.
12. Степанова М. И. Фразеологический словарь русского языка. Петербург, 2006. – 608 с.
13. Фрумкина Р. М. Психоллингвистика. – М.: Издательский центр «Академия» 2001.
14. Cambridge Idioms Dicitonary. Cambridge University Press, 2006.
15. Wyler, S. Color and Language. - Tubingen: Gunter Narr Verlag, 1992.

EXCESSIVE PATERNAL LOVE AND LACK OF FILIAL APPRECIATION IN JULIA KAVANAGH'S RACHEL GRAY

Alina PINTILII, doctor, lector universitar
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

Abstract. *The present article focuses on one of the two father-daughter relationships depicted in Julia Kavanagh's Rachel Gray. It describes the paternal figure of Richard Jones and Mary Jones's image as a daughter and compares them with the socio-historical prototypes of mid-Victorian fathers and*

daughters of the respectable working classes to which they correspond, aiming at proving that the former are not an accurate replication of the latter. The paper indicates that the novel deals with Richard's excessive paternal love and Mary's lack of filial appreciation to add emphasis on the paternal indifference and filial devotion characterising the other father-daughter relationship, and not to faithfully reproduce the actual family experiences of most Victorians belonging to the respectable working classes of the late 1840s.

Keywords: *father-daughter relationship, excessively loving parent, spoiled child, socio-historical template, respectable working classes of the mid-nineteenth century*

The novel *Rachel Gray* by Julia Kavanagh depicts opposing paternal and filial images of the respectable working classes that are paired in two father-daughter relationships. These parent-child connections share several features. In addition to the fact that they are of the same kind, consisting of a father and daughter that belong to the respectable sections of the mid-Victorian working classes, they are both failed relationships (on account of the lack of reciprocity, especially on an emotional level). Despite the similarities, the relationship between the eponymous protagonist and her father and that between Richard Jones and his daughter are antithetical to one another based on the reversal of actantial roles of the characters of one relationship in comparison to those of the other. That is to say, while in one parent-child connection, the daughter acts as a subject-actant, who aspires to win the affection of her indifferent father and who selflessly devotes herself to his care, in the second, it is the father who fulfils the role of a subject-actant, committing himself to the well-being of his daughter and lavishing her with parental love, although his love is not returned.

The novel draws special attention to the above-mentioned contrast in attitudinal and emotional terms between the two father-daughter relationships and it seems that the parent-child connection between Richard and Mary Jones is created for the sole purpose of emphasising the flawed nature of the connection between Rachel and Thomas Gray. The validity of this assumption is proved not only by the fact that, through a minute description of Richard's image as a father and Mary's image as a daughter, their opposition to the other two paternal and filial figures is clearly highlighted, but also through their departure from the socio-historical templates they attempt to represent. Consequently, the present article demonstrates that the characters it deals with are not constructed to reproduce the real, anthropological prototypes of mid-Victorian fathers and daughters of the respectable working classes, as they were erroneously expected to do due to the belief that realist fiction aims at holding a mirror to reality¹. Nevertheless, various elements typical of the social class these characters belong to are still employed in their portrayal.

The latter statement is particularly true of Richard Jones, a secular and vulgar working-class man, whose shopkeeping business fails, preventing him from rising to a higher economic position. Mr. Jones's lack of success as a small grocer is one more way in which the novel undermines the myth of self-help and upward mobility, widely held during the mid-nineteenth century². On the other hand, the trials and tribulations of his occupational life reflect the drab realities of the small shopkeeping class existence. It is for the authentic reproduction of the everyday troubles of certain sections of the respectable working classes that *Rachel Gray* was commended by its contemporary critics and reviewers³ and regarded as “an important social novel”⁴ by present-day scholars. This critical assessment supports Julia Kavanagh's assertion, made in the preface to the novel, to the authenticity of *Rachel Gray* regarding “the sorrows of Richard Jones”⁵. As Julia Kavanagh does not mention what sphere of the character's life is drawn from reality, one can conjecture that Richard Jones's relationship with his daughter also faithfully replicates the typical father-daughter relationship of the mid-nineteenth-century working classes. However, such an assumption is disproved by the fundamental differences between fictional and socio-historical father and

¹ Morris, P. *Realism*. London and New York: Routledge, 2003, p. 5.

² Kestner J. A. *Protest and Reform: The British Social Narrative by Women, 1827-1867*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985, p. 187-189.

³ Fryckstedt, M. C. *Geraldine Jewsbury's Athenaeum Reviews: A Mirror of Mid-Victorian Attitudes to Fiction*. Uppsala: S. Academiae Ubsaliensis, 1986, p. 71; Fauset, E. *The Politics of Writing: Julia Kavanagh, 1824-77*. New York: Manchester University Press, 2009, p. 91-92.

⁴ Kestner J. A. *Protest and Reform: The British Social Narrative by Women, 1827-1867*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985, p. 189.

⁵ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. v.

daughter figures.

The major point of divergence, or even contradiction, between the fatherhood of Richard Jones and the parental experiences of most working-class men of the mid-Victorian era is the former's excessive love for his child. The novel offers abundant direct and indirect evidence of Mr. Jones's selfless devotion to his sickly daughter throughout her life. An external objective analepsis breaks the narrative flow to provide detailed insight into his past and thus to reveal his loving and committed parenting during Mary's early childhood:

A year after the birth of Mary Smith Jones, her mother died. The affections of the widower centred on his child [...] He reared his little baby alone and unaided. Once, indeed, a female friend insisted on relieving him from the charge; but, after surrendering his treasure to her, after spending a sleepless night, he rose with dawn, and went and fetched back his darling. During his wife's lifetime, he had been employed in a large warehouse; but now, in order to stay at home, he turned basket-maker. His child slept with him, cradled in his arms; he washed, combed, dressed it himself every morning, and made a woman of himself for its sake¹.

Richard Jones's active involvement in the process of caring for his child, strongly suggested by the enumeration of everyday activities he performed for her (*cradled, washed, combed, dressed* etc.), was determined, to a certain degree, by family circumstances. As a result of losing his wife and having no other children to whom to entrust his one-year-old daughter, he had to be father and mother for her. However, since Mr. Jones refused his friend's help in rearing his daughter and did not resort to any of the ways working-class Victorian men usually employed in similar situations (e.g. remarriage², sending children to orphanages or handing them over to relatives³, etc.), it becomes clear that his full commitment to Mary was more a choice made out of love for her than a necessity. He loved his child so much that he could not leave her in anyone's care and, consequently, he did everything, including changing his job, to be able to bring her up. Apart from relating Richard Jones's actions demonstrating his parental devotion and explicitly stating that his feelings of fondness were concentrated on his daughter, the external narrator refers to Mary as *his* (Richard Jones's) *treasure* and *his darling*, giving an emotional colouring to the text, which reinforces the idea that the character felt deep affection for his child.

The deviation between Richard Jones's depiction as a mid-nineteenth-century working-class father and the corresponding real, anthropological, prototype is further disclosed through the way the character conveys his caring attitude and parental love to Mary during the time span of the first narrative when she is sixteen years old. Her well-being remains his number one priority. Both the external narrator's direct statements ("His first thought flew to his child"⁴, "Ay, the child; it was still the child, and always the child"⁵, etc.) and Mr. Jones's thoughts and words ("I must think of my little Mary first"⁶, etc.) indicate that he always thinks about what is best for her. He makes every effort to keep his daughter at home and with this purpose in view he risks his money in trying to become a shopkeeper. In addition to his paternal solicitude towards Mary, Richard Jones shows deep affection for her. He addresses her using various endearing terms like "my dear"⁷, "my darling"⁸, "my pet"⁹, etc. He openly expresses his parental love for her by kissing her¹⁰, by "[drawing] her fondly towards him"¹¹ and even by looking at her "with admiring fondness"¹². Above all, Mr. Jones walks long distances to Rachel's house, where his daughter works, only to see her¹³. Such an overt manifestation of paternal affection was not commonly expected of mid-Victorian working-class fathers, who rarely openly displayed warmth and tenderness to their children¹⁴.

¹ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 72.

² Phegley, J. *Courtship and Marriage in Victorian England*. Santa Barbara, California: Praeger, 2012, p. 158.

³ Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009, p. 147.

⁴ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 75.

⁵ *Ibidem*, p. 93.

⁶ *Ibidem*, p. 93.

⁷ *Ibidem*, p. 147, 155.

⁸ *Ibidem*, p. 245, 282, 285.

⁹ *Ibidem*, p. 229, 283.

¹⁰ *Ibidem*, p. 68, 96, 240, 283.

¹¹ *Ibidem*, p. 240.

¹² *Ibidem*, p. 96.

¹³ *Ibidem*, p. 64-68.

¹⁴ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, p. 14; Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988: 132-134.

Another feature of Richard Jones's fatherhood that contrasts with the parenting style used by most respectable working-class men of the Victorian age is his overindulgence, which derives from his excessive paternal love. Unlike the male, as well as the female, representatives of the respectable sections of the nineteenth-century working classes, who generally regulated their children's conduct¹, Richard Jones is a permissive parent. He does not discipline Mary and does not admonish her for her waywardness and inconsiderate behaviour. Instead, he satisfies her every whim to the extent of humiliating himself before others. For instance, when Mary does not want to work as a dressmaker anymore, her father allows her to stay at home, and when, after some days, she tells him that she wishes to return to Rachel and accuses him of taking her away from work, he asks Rachel with shame and embarrassment to accept his daughter back². In spite of being sympathetic to Mr. Jones, as suggested by the narratorial use of the adjective 'poor' before the word 'fellow'³ or before his name⁴, the external narrator plainly disapproves of his parental docility declaring that: "A wiser father would never have thus indulged a pettish daughter, and never have humbled himself as, to please his little Mary, Richard Jones now did"⁵. Moreover, the novel strongly suggests that Richard Jones has spoiled Mary with his overindulgence, which is the reason why his devoted love for her is not reciprocated and their parent-child relationship is a failed one.

Influencing Mary's attitude and behaviour towards her father, the doting parenting of Richard Jones is closely connected to his child's experience as a daughter, which is portrayed in a negative light and not in consistency with the filial experience of the working-class Victorian girls. Besides, and partly because of, the fact that Mary's childhood markedly differs from that of most working-class Victorian girls, as she has no younger siblings for whom to care and is not required to contribute to the family income from her early teens, her daughter figure diverges from the socio-historical image of mid-nineteenth-century daughters of the respectable working classes concerning the way in which she relates to her father. In contrast to these girls, who, despite the existence of conflictual relationships or cases of tension with their parents, were usually submissive and dutiful to them⁶, Mary is a wayward, spoiled daughter. Although the novel presents Mary as disobedient to her father, non-compliance is not the feature of her daughter image that receives the greatest narratorial attention, as Richard Jones does not establish behavioural rules for her and rarely gives her orders or guidance, which, nonetheless, are not followed when given. Instead, the major focus is placed on Mary's pettishness, highlighted through the frequent use of the adjectives 'pettish' and 'peevish' and their derivatives throughout the novel ("pettish child"⁷; "in her old pettish way"⁸; "pettishly said the voice of Mary"⁹; "Mary was peevish"¹⁰; "she said peevishly"¹¹; "Mary burst into peevish tears"¹²; etc.), and on her waywardness, best revealed through her inconsistent and childish behaviour exhibited when she refuses to work for Rachel and then changes her mind. Additionally, the novel strongly emphasises the lack of appreciation Mary shows for her father's love. She does not express delight when he visits her at Rachel's house and is indifferent or annoyed at his open displays of affection. The external narrator clearly states that these traits of Mary's behaviour are the result of her father's overindulgence and excessive love and care, to which she is "too much accustomed"¹³. Hence the fact that she is spoiled and her firm belief that "children [are] domestic idols, of which fathers [are] the born worshippers"¹⁴. Such a wrong conception of the parent-child relationship and

¹ Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988: 130-131.

² Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 147-157.

³ *Ibidem*, p. 71, 94, 129, 238.

⁴ *Ibidem*, p. 198, 295, 298.

⁵ *Ibidem*, p. 156.

⁶ Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, p. 32, 38, 227-228, 234-235, 239-241; August, A. *The British Working Class, 1832-1940*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007, p. 22; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, p. 16-17, 20.

⁷ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 281.

⁸ *Ibidem*, p. 284.

⁹ *Ibidem*, p. 276.

¹⁰ *Ibidem*, p. 128.

¹¹ *Ibidem*, p. 125.

¹² *Ibidem*, p. 125.

¹³ *Ibidem*, p. 95.

¹⁴ *Ibidem*, p. 124.

the behaviour deriving from it are not characteristic of the actual filial experience of mid-Victorian working-class daughters, taking into consideration their family circumstances, their attitude towards their parents and the infrequency of doting parenting among the respectable Victorian working classes.

Describing Richard Jones as a loving and permissive father, who is overly involved with his daughter and Mary Jones as an irritable, capricious and spoiled child, who does not appreciate her father's love, *Rachel Gray* presents two unconventional figures of mid-nineteenth-century working-class fathers and daughters. Hence, the relationship between Richard and Mary Jones is unlikely to be created to accurately replicate any of the most common father-daughter connections of the respectable mid-Victorian working classes. Instead, the purpose of depicting it seems to be none other than to provide a counterpoint to the main parent-child relationship of the novel¹, which has some elements drawn from the author's own family experience. Through the excessive paternal love of Richard Jones, the total parental indifference of Thomas Gray, whose actual counterpart is Kavanagh's father², is foregrounded. Likewise, through Mary's lack of filial appreciation, additional light is shed on the devoted love Rachel, who has certain similarities with Julia Kavanagh herself³, displays towards her father. All things considered, in spite of being Kavanagh's "most personal – indeed, partly autobiographical – work"⁴ and a realist novel, *Rachel Gray* does not render characters and their relationships in one-to-one similarity with their corresponding socio-historical paradigms, which means that it was not intended to faithfully reproduce the actual experiences of that time.

TEACHING TECHNICAL ENGLISH TO FUTURE NAVAL ARCHITECTS: DIFFICULTIES AND SOLUTIONS

Anca TRIȘCĂ IONESCU, doctorandă
Dunărea de Jos University of Galați

Abstract. *This paper looks at aspects to be particularly considered when structuring and organising an ENA(English for Naval Architecture) syllabus. These involve lexical aspects of professional language, classroom activities and communication skills which facilitate teaching ENA to experts, on the one hand, and provide them access into the universal English of professionals, on the other. The paper revisits areas which continuously pose challenge to ENA teachers, ENAecially those engaged in teaching technical and IT English, and tackles new approaches towards solutions to problems commonly encountered in teaching ENA.*

Key words: *teaching ENA issues, ENA lexis, classroom activities, communication skills.*

1. INTRODUCTION How does a teacher feel in the room with the least professional knowledge and experience? Can a teacher possibly help students express ideas they do not understand? It goes without saying that English for Naval Architecture differs from General English. But an ENA teacher should not overlook the fact that any branch of language, ENA included, stems from General English – 'it has inherited the patterns of word formation, and syntactic and discourse organisation'. (Choroleeva⁵, 2012) All problems arising from the questions regarding what to teach and how to teach it apply both to teaching General English and teaching Special English. The difference is probably in the degree of problematicity. With ENA, these two questions are further complicated. Choosing content vital for the purposes of learning becomes more difficult to make, partly because language teachers usually do not possess inside knowledge of the profession.

2. SPECIAL LEXIS: IS THE FEAR OF TEACHING ENA JUSTIFIED? A good ENA teacher knows that in teaching ENA one should go no further than touching only surface, professional English which both the teacher and students are familiar with. Also, 'the texts must not be too difficult, because

¹ Forsyth, M. *Julia Kavanagh in Her Times: Novelist and Biographer, 1824-1877*. PhD thesis The Open University, 1999, p. 149.

² Ibidem, p. 140-152.

³ Ibidem, p. 147.

⁴ Ibidem, p. 26.

⁵ Choroleeva K. (2012). Some Issues in Teaching English for Specific Purposes (ESP). Preuzeto novembra 2013. sa <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/view/99>

neither the ENA teacher, nor the students have such a high a level of professional knowledge, but should contain some challenges which can activate the professional knowledge of the students'. (Helsvig¹, 2010). An ENA teacher should not spend too much of his teaching time focusing on special lexis, as it is only a part of a whole picture which only serves to provide a frame for the work a teacher is expert at. 'Think of ENA as a pyramid. Special lexis is the small pointy part at the top. The wide foundation of the pyramid is the English that everyone uses every day – the grammatical building blocks of sentence structure, verb tenses, adverbs, etc. Special lexis is important, but is useful only with the support and structure of English sentences to put it into.' (Lansford², 2012) It is all about balancing between what you know and what you do not know, and particularly bringing into focus of what you do know within the context you are not quite familiar with. Recognising the construction of discourse and teaching students to deconstruct the ENA language are the major objectives of ENA teaching. Therefore, the job of an ENA teacher is to understand, analyse and reprocess meaning and pass the skill over to students.

When it comes to systematically presenting subject-specific terms, an ENA teacher remains on the margins, as that is the job of subject-specific experts. If a teacher has not mastered a particular technical concept or a process, they can still play on their own strengths and demonstrate their English language expertise. An unfamiliar and ultimately incomprehensible text can be used as a base for the explanation of broader, general English lexical or grammar segments.

When designing the syllabus, the teacher should avoid engaging in complex linguistic frames that they will not be able to cope with and move the focus away from elements that can drive them to frustrating situations.

3. CLASSROOM ACTIVITIES: IS TEACHING ENA NECESSARILY DRY AND DULL?

Very often, particularly in cases of teaching English for engineers, ENA is expected to be hard and serious due to the 'seriousness' of the very subject matter. Except for safety-critical systems, such as breaks in cars or control systems for airplanes where mistakes can put lives at risk, technical ENA lessons can also be made fun. Technical vocabulary can be taught and revised using crosswords, speed search, word searches and puzzles, and communication activities can take the form of games, e.g. students can analyse the function and purpose of a piece of equipment by imagining what life would be like without it. The implementation of such methods can help loosen the tension and provide a fresh start for more 'tough' teaching segments. In the same line, although a teacher generally relies on general English spiced with special one, he or she is sometimes unexpectedly confronted with a difficult material – even in such situations a teacher can turn the disadvantage to an advantage allowing the students to teach them. Surprisingly enough, students are always highly open to that form of communication exchange – they enjoy assuming the role of teacher. This makes them feel useful, which is often encouraging for the continuation of the course, but more importantly, this sort of skill will serve them well in the future workplace. Experienced ENA teachers report that this form of communication exchange also helps lighten the atmosphere in the class.

4. COMMUNICATION IS ALL: WHAT LIES AT THE HEART OF TEACHING ENA? Maybe the most significant part of the teacher – student relationship, which is particularly emphasised in technical engineering, and information and technological disciplines, the one which ensures gaining ENA knowledge, is providing the platform for the authentic specialist discourse in the class. Well-planned and well-executed lessons involve extensive communication through conversation, extended texts and negotiations. Like grammar, this is another familiar territory to the teacher: asking for information, clarifying, interrupting and making suggestions, providing descriptions, and all other familiar activities. Some specific situations differ across fields. The focus of ENA learning in different research and scientific fields is not on the knowledge of a particular subject, but on core skills that can cover any discipline.

All ENA students have some issues in common – for all of them it is of utmost importance to acquire particular skills, viz. describing functions and processes, explaining how devices or systems operate, specifying and describing properties of a particular system, discussing various issues, explaining methods and techniques, presenting results, diagnosing problems and providing solutions, etc. An ENA teacher's job in this case is multiple – they need to develop the best understanding possible of their

¹ Helsvig, J. (2010). ENA– Challenges for learners and teachers in regard to subject-specific approach, Šiuolakinio specialisto kompetencijos teorijos ir praktikos dermė, Vol 1. Preuzeto novembra 2013. sa <http://hltmag.co.uk/apr12/mart01.htm>

² Lansford, L. (2012). Tricks of the Trade: Teaching English for engineering. Preuzeto novembra 2012. sa <http://oupeltglobalblog.com/2012/10/30/tricks-of-the-trade-teaching-english-for-engineering/>

learners' target context, create lessons that give students the opportunity to hear and use authentic language in the specialist context, and lead them to proficiency in the said skills.

ENALessons need not necessarily be dry, serious and dull, either for an ENAteacher or an ENAstudent. The student has chosen the subject area, hence cannot consider it dry and dull. As for an ENAteacher, they only need to focus on subject matter they are expert at, and which is presented in a slightly modified but still flexible context to meet the teacher's needs. Extensive communication made up of special lexis and grammar, spiced with little humor should be at the heart of ENAteaching. ENAteachers often start ENAJob with intimidating feelings, but those who stay with it find that their own expertise yields good results. Feeling safe on unsafe ground means success for an ENAteacher, as this may be the hardest lesson for an ENA teacher to learn.

5. CONCLUSION Given the fact that ENA stems from general English, an ENA teacher can take advantage of universal aspects of the latter to its best. They will include some challenging tools which activate the professional knowledge of experts or students acquiring english of respective scientific disciplines. Knowing that recognising the construction of discourse and teaching students to deconstruct the ENA language are the major objectives of ENA teaching, an ENA teacher will avoid engaging in complex and frustrating linguistic frames and drive the teaching process towards teaching students or experts to acquire particular skills which essentially cover practical aspects from the professional standpoint, i.e. describing functions and processes, explaining how systems operate, explaining methods and techniques. Experienced ENA teachers know that extensive communication that involves special lexis and grammar, spiced with little humour should be at the heart of ENAteaching.

L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN LANGUE ÉTRANGÈRE PROFESSIONNELLE

Ana MARIN, doctorandă
UPS „Ion Creangă”, Chişinău

Abstract. *The professional competence becomes an imperative of modern times in which we act today. The professional communication ability implies the competence to communicate in a specific language of the specialty and includes, besides the components of communication, and knowledge competence in the respective field. This desideratum requires the educator and knowledge of linguistics area, as a part of the integrating component of communication competence. That is why this article comes out to present the major goals of communication: communicative competence and linguistic competence. The author also presents different interpretations of the communicative competence term as well as the political and scientific origins of the communicative approach and the role of this in the teaching and learning of foreign specialized languages. The characteristics of the specialized language and the rigorous conclusions are presented.*

Keywords: *communication, competence, communicative skills, linguistic skills, professional communicative skills, specialized language.*

Les politiques éducationnelles modernes sur le plan national et européen établissent des nouvelles directions de formation professionnelle universitaire (compétences – caractéristiques- comportements-visions) afin que l'apprenant soit compétitif dans une société basée sur la connaissance. Dans ce but, la Commission Européenne recommande plusieurs compétences clé, parmi lesquelles *la communication en langue maternelle, la communication en langue étrangère, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques*¹, afférentes pour l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, la *compétence communicative-linguistique* en devenant plus riche et complexe.

Les origines politiques et scientifiques de l'approche communicative. Comme toute méthode, l'approche communicative s'est développée en relation avec le contexte socio-historique dans lequel elle s'est émergée. Vers la fin des années soixante, on assiste en France à un mouvement de réaction face aux méthodes précédentes: Audio- Orale et Audio- Visuelle (Structuro- Globale- Audio- Visuelle: S.G.A.V).

¹ Eurydice. Compétences clés. Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire. Bruxelles : Commission Européenne. Direction Générale de l'Education et de la Culture, 2002, p. 32

De ce, les chercheurs révèlent les origines à la fois scientifiques et politiques de cette approche; l'étant considérée comme « *un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence* »¹. Sous l'aspect politique, l'approche communicative date depuis la création de la Communauté européenne et l'élargissement de l'Europe, ce qui a fait sentir de nouveaux besoins d'ordre linguistique pour une meilleure communication, avec l'apparition des nouveaux publics, avec de nouveaux besoins professionnels. On devrait alors adapter l'enseignement en fonction des besoins, des motivations et des caractéristiques personnelles du public. Ainsi, dès 1971, le Conseil de l'Europe se penche sur cette question en faisant appel à des linguistes de l'École anglaise pour « *promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère* »². De ce mode, le Conseil aboutit à la publication du "Threshold level English", de J.A. Van Eck et L.G. Alexander, en 1975 pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère qui a été traduit en 1976 à "Un niveau Seuil" pour le français langue étrangère par l'équipe de CREDIF de l'ENS de Saint- Claud et de l'université de Neuchâtel dans le cadre du Conseil de l'Europe (D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins- Baltar, E. Papo et E. Roulet). En effet, le Niveau-Seuil stipule dans sa préface que les objectifs d'apprentissage sont spécifiés en rapport avec les besoins de l'apprenant dans quatre domaines d'activité : personnel, éducationnel, professionnel et public³.

Le second type de facteurs témoignant les origines scientifiques de l'approche communicative consiste dans le contexte linguistique dans lequel elle est apparue.

Le concept *compétence de communication* a été introduit pour la première fois par Hymes, en 1972, comme réaction au concept *compétence linguistique* de N. A. Chomsky et sa théorie qui envisageait la langue sous son aspect structuro-grammatical, sans tenir compte de l'aspect social dans lequel cette langue fonctionne : « *Il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles* »⁴.

Aussi bien le besoin de changement dans le domaine linguistique se fait ressenti avec la méthode « *C'est le printemps* »⁵, qui a redéfini les objectifs d'apprentissage des langues vers le développement des compétences de communication.

Les finalités de la communication – la compétence linguistique et la compétence de communication. La littérature spécialisée définit le terme *communication* en faisant appel à diverses orientations linguistiques et socioculturelles, en concordance avec deux composantes du terme communication : la *compétence* et la *performance* (Chomsky, "Aspects of the theory of syntax, 1965"). En grammaire de Chomsky, le terme fait référence aux connaissances linguistiques innées de locuteur natif : « La compétence est la connaissance implicite, innée que tout individu possède de sa langue »⁶. Dans l'acception du chercheur, la langue est conçue non comme un instrument de communication, mais comme un moyen d'expression de la pensée.

Les autres sources spécialisées définissent la *compétence* comme « la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée, de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conforme aux règles de cette langue »⁷. Dans son Dictionnaire de didactique, Cuq attribue à la notion de compétence les habilités de nature linguistique, communicative et socioculturelle : « La compétence est un terme qui recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle »⁸.

Donc, il est à constater que le terme *compétence* est traité sur deux dimensions : une *dimension linguistique* et une autre *dimension communicative*.

- La *dimension linguistique* porte surtout sur le degré de connaissance de la langue (la structure

¹ Cuq J-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Collection fle..., 2002, p. 244

² Ibidem, p. 244

³ Coste D. et al. Un Niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976, p. 17

⁴ Besse H. Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris: Didier, 1985, p. 48

⁵ Montredon J. et al. C'est le printemps! Paris : Clé International, 1976.

⁶ Chomsky N. Aspects de la théorie syntaxique. Paris: Seuil, 1971, p. 12.

⁷ Pougeoise M. Dictionnaire didactique de la langue française. Paris : Armand Colin, 1996, p. 109

⁸ Cuq J. P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé International, 2003, p. 48.

et le fonctionnement du code langagier : phonologie, morphologie et syntaxe) ;

Le Nouveau dictionnaire encyclopédic des sciences linguistiques attribue à la compétence linguistique les verbes *construire, reconnaître, interpréter* des unités linguistiques correctes parmi une infinité des phrases : „competența lingvistică este capacitatea individului de a construi și a recunoaște infinitatea frazelor corecte..., de a interpreta pe cele înzestrate cu sens..., de a identifica frazele ambigue”¹. En fait, la compétence linguistique devient une acquisition linguistique inhérente à la compétence de communication.

- La *dimension communicative* suppose l’habileté d’un individu d’appliquer cette compétence linguistique dans le processus de communication personnelle et interpersonnelle. L’approche interrelationnelle entre ces deux dimensions de la compétence regarde l’harmonisation de l’aspect linguistique avec l’aspect social.

La compétence communicative/de communication. D’après Hymes, la compétence de communication suppose la capacité du locuteur de produire et interpréter des énoncés bien rédigés, adapter son discours en conformité avec la situation de communication dans laquelle il se trouve et en relation avec les facteurs extra-linguistiques qui conditionnent cette situation de communication : normes sociales, culturelles, la nature du discours, les participants au discours, etc. : « *la capacité d’un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d’adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l’identité des participants, leur relation et leurs rôles ; les actes qu’ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.* »².

Par la suite, les constations du Hymes ont été préluées par M. Canale et M. Swain (1980), qui ont proposé un modèle théorique de la compétence de communication, basé sur la relation entre la compétence grammaticale et la compétence sociolinguistique³. De là, le modèle est défini par trois composantes : 1) *la compétence grammaticale* – la formation et la structure correcte de l’énoncé linguistique et l’utilisation adéquate du vocabulaire ; 2) *la compétence sociolinguistique* – la capacité de l’apprenant à comprendre et à utiliser le langage dans divers contextes sociaux ; 3) *la compétence stratégique* – la compétence d’une communication efficiente et cohérente⁴.

D’après le CECRL, la compétence linguistique est traitée d’une manière plus ample et complexe. Elle est basée sur des *connaissances (savoirs)*, aptitudes (*savoir-faire*) et une compétence existentielle (*savoir-être*). Aussi ces trois compétences sont complémentées par une compétence personnelle de l’individu d’apprendre (*savoir-apprendre*)⁵.

Dans le système national éducatif la notion de la compétence a été introduite avec la réalisation de la réforme dans l’enseignement universitaire et pré-universitaire, quand a été élaboré le Curriculum National axé sur la triade : *connaissances, capacités, attitudes*. Dans le processus instructif-éducatif, la compétence dont on parle peut-être développée parmi les activités d’intégrations des *connaissances, habiletés et attitudes*⁶.

Les auteurs qui sont préoccupés du domaine de la communication (T. Callo, I. Iordan, O. Ducrot, M. Ionescu, I. Radu, Vl. Pâslaru, etc.) soutiennent que la formation et le développement de la compétence de communication sous-tende chaque intervention éducative.

D’après Vl. Pâslaru, la compétence communicative constitue des acquisitions de lecture pendant le processus d’enseignement/apprentissage : „competențele comunicative/literare /lectorale prezintă achiziții ale personalității elevului. Ele sunt desemnate de predicatele *a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să...*. Prezența competențelor dobândite este atestată indirect, prin tipuri variate de activități comunicative/literare, orientate asupra unui obiect (fenomen comunicativ/literar/lectoral) din conținuturile educaționale”⁷.

¹ Ducrot O., Schaeffer J. M. Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului. București: Babel, 1996, p. 57.

² Hymes D. H. Vers la compétence de communication. Paris : Didier, 1991, p. 23

³ Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, nr. 1, 1980, p. 6.

⁴ Ibidem, p. 28-31

⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer. Strasbourg : Conseil de l’Europe, Unité des linguistiques politiques, 2000, p. 16.

⁶ Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003.

⁷ Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001, p. 216.

T.Slama-Cazacu définit la *compétence de communication* comme besoin personnel de communication pour atteindre des objectifs éducatifs : „capacitatea de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum și de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ. În educație, capacitatea de comunicare determină înțelegerea dintre profesor și elev în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare”¹.

Dans l’acception de S. Cristea, la *compétence de communication* en langue étrangère est vue comme une capacité général-humaine, développée en différents contextes spécifiques, abordée de perspective *anthropologique, psychologique, pédagogique* et *sociologique*².

VI. Pâslaru soutient que l’éducation linguistique a comme but la *formation* et le *développement* des compétences communicatives : „formarea pedagogic orientată a capacităților de comunicare la elevi prin cunoașterea sistemelor limbii și angajarea apropiată în producerea valorilor limbii în funcțiune”³.

La compétence de communication professionnelle.

Prenant acte de la diffusion de plus en plus de nouvelles exigences professionnelles sur le marché du travail, la *compétence de communication professionnelle* atteinte de nouvelles significations, en accédant à valeurs professionnelles et culturelles d’un bon spécialiste sensible non seulement aux propres intérêts, mais aussi aux bénéfices des autres. D’ailleurs s’inscrit et la réforme de l’enseignement, qui prévoit un nouveau but éducatif – la formation d’une personnalité libre, avec une capacité implicite de communication en différents contextes, aussi que ce professionnel. (G.Albu, I.Negură, L.Papuc, VI.Pâslaru).

La communication en langue professionnelle rassemble l’habileté de communiquer en langage spécifique et implique, toutefois, des habiletés cognitives propres à ce domaine.

V. Goraș-Postică observe que la *compétence de communication professionnelle* englobe l’action d’utiliser et de coordonner des connaissances et attitudes et en vue d’aboutir à des résultats escomptés et porte sur une série des caractéristiques : „...A fi competent într-un domeniu profesional înseamnă: a aplica cunoștințe de specialitate, a folosi deprinderi specifice, a analiza și a lua decizii, a fi creativ, a lucra cu alții ca membru al unei echipe, a comunica eficient, a te adapta la mediul de muncă specific, a face față stresului personal și profesional și situațiilor neprevăzute”⁴.

En concordance avec la littérature spécialisée en domaine de l’éducation linguistique et les pratiques de construction du curriculum pour l’enseignement général et supérieur en Moldavie (VI. Pâslaru et coord., Papuc L., Negură I., Goraș-Postică V.), nous pouvons énumérer les *caractéristiques de la compétence de communication professionnelle* :

- la maîtrise d’un *vocabulaire* satisfaisant pour réaliser une communication professionnelle ;
- la capacité de recevoir et de transmettre librement et complet des messages oraux avec valeur professionnelle ; d’entretenir un dialogue ; présenter un discours, une présentation, etc. - *la compréhension et la production orale* ;
- l’habileté de reconnaître, de comprendre et de produire d’une manière facile et exacte des textes écrits en domaine professionnel – *compréhension et production écrite* ;

Conclusion. - la *compétence* devient une *finalité de la communication*, parce qu’elle est construite/formée/développée via l’action de communiquer ;

- la *compétence de communication* est une acquisition personnelle de chaque apprenant et elle présent, en fait, une *compétence communicative-linguistique*, parce que la *compétence communicative* inclut, implicitement, et la *compétence linguistique* ;

- la *compétence de communication professionnelle* (de nature cognitive/savoir et actionnelle/savoir-faire) implique la *compétence de communiquer* dans une langue spécifique de la spécialité et comprend, à la fois des composantes de la *compétence de communication* et des connaissances dans le domaine respectif.

Sources bibliographiques :

1. Albu G. Introducere într-o pedagogie a libertății. Iași: Polirom, 1998. 192 p.
2. Besse H. Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris: Didier, 1985. 139 p.

¹ Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: ALL Educațional, 1999., p. 42.

² Cristea S. Competența de comunicare în limbi străine. În: Rev. Didactica Pro..., august 2014, nr. 4 (86), p. 51.

³ Pâslaru VI. Op. Cit., p. 247.

⁴ Goraș-Postică V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: Studia Universitatis Moldaviae, Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2013, nr. 5 (65), Seria “Științe ale educației”, p.31.

3. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des linguistiques politiques, 2000. 196 p.
4. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, nr. 1, 1980, pp 1-47.
5. Chomsky N. Aspects de la théorie syntaxique. Paris: Seuil, 1971. 283 p.
6. Concepția dezvoltării învățământului în R.Moldova. În: Monitorul oficial, 27 martie 1995.
7. Coste D. et al. Un Niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976. 663 p.
8. Cristea S. Competența de comunicare în limbi străine. În: Rev. Didactica Pro..., august 2014, nr. 4 (86), p. 51-56.
9. Cuq J. P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé International, 2003. 303 p.
10. Cuq J-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Collection fle, 2002. P
11. Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX/MEȘ; CNCE; VI.Pâslaru (coord.), V.Goraș-Postică ș.a. Iași: Dosoftei, 2000. 72 p.
12. Curriculum școlar: Proiectare, implementare și dezvoltare. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 162 p.
13. Ducrot O., Schaeffer J. M. Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului. București: Babel, 1996. 530 p.
14. Eurydice. Compétences clés. Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire. Bruxelles : Commission Européenne. Direction Générale de l'Education et de la Culture, 2002. 191 p.
15. Goraș-Postică V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: Studia Universitatis Moldaviae, Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2013, nr. 5 (65), Seria “Științe ale educației”, p. 31-36.
16. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003. P
17. Hymes D. H. Vers la compétence de communication. Paris : Didier, 1991. 219 p.
18. Montredon J. et al. C'est le printemps! Paris : Clé International, 1976.
19. Negură I., Papuc L., Pâslaru Vl. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2000. 174 p.
20. Pâslaru Vl. (coord.), Papuc L., Negură I. ș. a. Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadrul teoretic. Chișinău, ISFEP ”Tipografia centrală”, 2005. 176 p.
21. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. 311p.
22. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
23. Pâslaru Vl. Concepția educației lingvistice și literare. În: Limba română, 1995, nr.5, p.126-129.
24. Porcher L. Le français langue étrangère. Paris : Hachette, 1995. 105 p.
25. Pougeoise M. Dictionnaire didactique de la langue française. Paris : Armand Colin, 1996. 452 p.
26. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: ALL Educațional, 1999. 825 p.

DIFICULTĂȚI TIPICE ALE STUDENȚILOR VORBITORI DE LIMBĂ ROMÂNĂ LA ÎNSUȘIREA MATERIALULUI AFERENT COMPARTIMENTELOR LIMBII (MICROSTUDIUL DE SINTEZĂ)

Alexei CHIRDEACHIN, dr., conf.univ.
Nicanor BABÎRĂ, dr. hab, prof. univ.
Sofia SULAC, dr., conf.univ.
Universitatea de Stat din Comrat
Eugenia BABÎRĂ, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

***Abstract.** The issue of fluent mastering of foreign languages is regarded as a necessary condition for both daily life and professional activity. The most frequently studied languages in pre-university and university education institutions are English, French and German. At the same time, students and pupils*

face a series of difficulties in learning these languages. These difficulties are caused by the difference in the phonetic, phonological, grammatical, lexical and spelling structure of the respective languages as compared to Romanian. For this reason, it is important to respect the principle of conscious acquisition of the language material by using a comparative and contrastive analysis of the phenomena of the native and studied languages and related didactic activities.

Keywords: Phonetics, grammar, vocabulary, spelling, language learning, difficulties.

În prezent se discută mult problema stăpânirii fluente a limbilor străine în calitate de condiție necesară atât pentru viața cotidiană, cât și pentru activitatea profesională. Vizitele cetățenilor în străinătate, cele ale oaspeților în țară, desfășurarea afacerilor de către agenți economici de peste hotare și crearea întreprinderilor mixte cu capital strain, au devenit fenomene obișnuite pentru realitatea actuală, ceea ce condiționează cunoașterea limbilor străine ca factor de competitivitate a specialiștilor (indiferent de domeniul de specialitate) pe piața muncii. Cel mai frecvent studiate limbi în instituțiile de învățământ preuniversitar și universitar sunt engleză, franceză și germană. Totodată la învățarea acestor limbi studenții și elevii întâmpină o serie de dificultăți cauzate de anumite diferențe în structura fonetico-fonologică, gramaticală, lexicală și grafică a lor. În această ordine de idei, ne propunem să examinăm astfel de dificultăți și cauzele lor, să propunem soluții pentru rezolvarea lor.

După cum se știe, pronunția exprimată în compartimentul fonetico-fonologic este baza limbii. După naștere copilul învață mai întâi să vorbească începând cu sunete și continuând cu cuvinte și fraze și apoi învață să scrie. Pe de altă parte, multe limbi ale lumii nici în ziua de astăzi nu au propriul scris. Din punct de vedere al lingvisticii fonemul este cea mai mica unitate a limbii care poate servi drept “material de construcție” și semn de distincție pentru alte unități mai mari. O însușire calitativă a materialului de fonetică este o condiție inevitabilă de performanță în stăpânirea limbii respective.

Sunetele limbii studiate în comparație cu cea maternă pot fi clasificate ca *identice* (prezente în ambele limbi cu trăsături principale și secundare identice), *diferite* (prezente numai într-una dintre cele două limbi) și *similare* (prezente în ambele limbi cu trăsături principale identice și cu cele secundare diferite). Ultimele două categorii, mai ales cea din urmă, prezintă dificultăți considerabile. În acest context, în continuare vom examina unele dificultăți tipice ale studenților vorbitori de limbă română la însușirea pronunției limbilor engleză, franceză și germană.

La însușirea pronunției limbii engleze o dificultate prezintă diferența dintre vocalele lungi și cele scurte, specificul pronunției unor vocale (monofongi) scurte și lungi, de exemplu, /ʌ/ în *cup* /k^hʌp/, /ɑ:/ în *farm* /fɑ:m/ (cu ridicarea limbii în cavitatea bucală) și /ɑ:/ în *calm* /k^hɑ:m/ (fără ridicarea limbii în cavitatea bucală); /æ/ în *map* /mæp/, /ə/ în *better* /'betə/, /ə:/ în *mercy* /'mɜ:si/, *earn* /ɜ:n/, *firm* /fɜ:m/, *burn* /bɜ:n/, *myrrh* /mɜ:/ (cu ridicarea limbii în cavitatea bucală) etc.; /ɔ/ în *got* /gɔt/, /ɔ:/ în *form* /fɔ:m/ (cu ridicarea limbii în cavitatea bucală) și /ɔ:/ în *all* /ɔ:l/ (fără ridicarea limbii în cavitatea bucală); etc. De asemenea toți diftongii centrali cu glide-ul /ə/ (/ɛə, iə, əə, uə/), dar și toți trifongii (/ 'aiə, 'eiə, 'iiə, 'oiə, 'auə, 'əuə/), constituie anumite dificultăți deoarece astfel de sunete nu există în limba română. La pronunția trifongilor / 'aiə, 'eiə, 'iiə, 'oiə, 'auə, 'əuə/ din limba engleză de asemenea poate apărea o rostire mai separată a elementelor acestora, una mai evedențiată a celui din mijloc, și confundarea elementelor din componența lor care nu există în cea română cu sunete asemănătoare din cea din urmă. Diftongii /ai, ei, oi, au/ sunt prezente și în limba română, dar, după cum s-a menționat supra, gradul de fuziune dintre elementele acestora în limba engleză este mai mare decât în cea română, ceea ce poate condiționa rostirea mai separată a celor două elemente din componența diftongilor, dar și o pronunțare mai evidențiată și puțin mai lungă a celui de-al doilea element (glide). Africatele /tʃ, dʒ/ din limba engleză sunt prezente și în cea română, dar trăsăturile secundare de articulație a celor dintâi diferă considerabil de cele din urmă. O serie de dificultăți la însușirea pronunției engleze pot fi cauzate de discrepanța dintre scris și pronunție condiționată de principiul etimologic al ortografiei limbii engleze.

În limba franceză fenomenul vocalelor nazale care în realitate constituie o entitate sonoră aparte combinând trăsături vocalice și consonantice (în special obstacol în cavitatea bucală), prezintă una dintre cele mai mari dificultăți la însușirea pronunției limbii franceze. Situația se agravează prin faptul că cele trei vocale nazale se redau prin grafeme compuse care conțin literele *-m* și *-n*, ceea ce provoacă înclinația de a pronunța /ă, ɛ̃, ɔ̃/ ca /am, ɛm, ɔm/ și /an, en, ɔn/ respectiv, de exemplu: *France* /frɑ̃s/ în loc de /frãs/, *sans* /sɑ̃/ în loc de /sã/, *empire* /ɑ̃pir/ sau chiar /ɛ̃pir/ în loc de /ãpir/, *encore* /ɑ̃kɔr/ sau chiar /ɛ̃kɔr/ în loc de /ãkɔr/, *important* /ɑ̃pɔrtɑ̃/ sau chiar /ɛ̃pɔrtɑ̃/, sau chiar /imɔrtɑ̃/ în loc de /ɛ̃pɔrtã/, /fin/ /fɛ̃n/ sau chiar /fin/ în

loc de /fē/, *nom* /nɔm/ în loc de /nō/, *son* /sɔn/ în loc de /sō/ etc. De asemenea prezintă dificultăți maniera graseiată de articulare a sunetului /r/, spre deosebire de cea vibrantă din limba română. O altă dificultate constituie felul de pronunție a vocalelor /œ, y/, pe care studenții vorbitori de limbă română pot să aibă înclinația de a le înlocui cu /ɔ, u/ sau /ʊ, ʊ/ respectiv. La fel ca și în cazul limbii engleze, o serie de dificultăți la însușirea pronunției franceze pot fi cauzate de discrepanța dintre scris și pronunție condiționată de principiul etimologic al ortografiei limbii franceze.

În limba germană anumite dificultăți prezintă monoftongii /œ, y/, pe care, la fel ca și în cazul sunetelor asemănătoare din limba franceză, studenții vorbitori de limbă română pot să aibă înclinația de a le înlocui cu /ɔ, u/ sau /ʊ, ʊ/ respectiv. Toți cei trei diftongi /ai, oi, au/ prezintă dificultăți ce rezindă în faptul că în aceste sunete compuse, la fel ca și în cazul sunetelor respective din limba engleză, gradul de fuziune dintre elementele acestora este mai mare decât în cea română, ceea ce poate condiționa rostirea mai separată a celor două elemente din componența diftongilor, dar și o pronunțare mai evidențiată și puțin mai lungă a celui de-al doilea element (glide). Prezența și felul de articulație a consoanelor fricative dorsale /x, ç/ care nu există în limba română (de aici poate apărea tendința de a le înlocui cu /h/), toate cele trei africcate (/pf, ts, tʃ/, africata /pf/ nu există în limba română, de aceea poate apărea tendința spre rostirea mai separată a elementelor acesteia. În cazul africanelor /ts, tʃ/ se poate menționa înclinația de a le rosti mai dental și mai palatalizat respectiv deoarece în așa manieră se articulează sunetele în cauză în limba română). O dificultate deosebită pentru studenții și elevii vorbitori de limbă română prezintă principiul de asurzire a consoanelor sonore în limba germană, conform căruia acestea se asurzesc peste tot în afară de poziția prevocalică cu condiția ca să nu fie precedate de o consoană surdă sau una sonoră asurzită. Deși ortografia limbii germane, fiind morfemică, spre deosebire de cea a limbilor engleză și franceză, nu este etimologică, ea poate cauza anumite dificultăți la însușirea pronunției limbii germane.

Astfel, observăm că dificultățile de bază la însușirea pronunției limbilor engleză, franceză și germană sunt condiționate de specificul felului de articulație a sunetelor din aceste limbi, mai ales în cazul sunetelor care lipsesc în limba română sau la nivelul trăsăturilor secundare se articulează diferit în cea din urmă, dar și de discrepanța dintre pronunție și ortografie în limbile engleză și franceză și, într-o măsură mai mică, în cea germană, la fel ca și de principiul asurzirii în cea din urmă, spre deosebire de limbile engleză și franceză în care toate consoanele sonore se pronunță peste tot sonor (unde după regulile de ortografie ele trebuie să se citească).

În procesul de însușire a gramaticii limbii engleze de asemenea pot apărea dificultăți condiționate de faptul că în ea genul substantivului se determină după semnificație și nu după terminație, spre deosebire de limba română; diferența de utilizare a articolelor, poziționarea adjectivului înainte de substantiv și nu după, dependența formelor gradelor de comparație de numărul de silabe în adjectiv, dar și unele excepții cu caracter supletiv; sistemul temporal-aspectual al verbului cu cele 16 forme temporal-aspectuale, care se determină după timpul prezent, trecut, viitor și “viitorul în trecut” și aspectele indefinit, continuu, perfect și perfect continuu, ceea ce nu este specific limbii române cu o singură formă la prezent, patru la trecut (perfectul simplu, perfectul compus, imperfectul și mai mult ca perfectul) și două la viitor (viitorul I și viitorul II), ordinea fixă a membrilor de propoziție etc.

Gramatica limbii franceze este mai apropiată de cea a limbii române, dar și aici pot fi dificultăți, în special, necesitatea de a memoriza genul majorității substantivelor în fiecare caz în parte, diferența de utilizare a articolelor și prezența articolului partitiv, ordinea fixă a membrilor de propoziție (importanța căreia se evidențiază și prin absența categoriei de caz în limba franceză) etc.

Gramatica limbii germane de asemenea poate prezenta dificultăți pentru studenții și elevii vorbitori de limbă română la învățarea limbii germane. În special, se poate referi la necesitatea de a memoriza genul majorității substantivelor în fiecare caz în parte (la fel ca și în limba franceză), specificul declinației substantivelor cu articolele hotărât, nehotărât și zero, forma articolului și în unele cazuri și terminația substantivului depinzând de prepoziția care îl precedă; diferența de utilizare a articolelor, ordinea fixă inversă înrămată a cuvintelor în propoziție etc.

În cazul vocabularului observăm că cea mai mare dificultate pentru studenții vorbitori de limbă română constă în faptul că dacă în limbile engleză și franceză predomină cuvinte de origine internațională, în cea germană – cele autohtone, de exemplu: *istorie* (rom.) – *history* (eng.) – *histoire* (fr.) – *Geschicht* (germ.); *lingvistică* (rom.) – *linguistics* (eng.) – *linguistique* (fr.) – *Sprachwissenschaft* (germ.) etc.

În baza celor examinate conchidem că dificultățile studenților vorbitori de limbă română la învățarea limbilor engleză, franceză și germană își au rădăcina în diferență de structura fonetico-fonologică,

gramaticală, lexicală și ortografică a limbilor în cauză în comparație cu cea română. Din acest motiv, este important ca la baza formării cunoștințelor, abilităților și a deprinderilor și, respectiv, a formării și dezvoltării competențelor comunicative, să stea principiul însușirii conștiente a materiei exprimat în analiza comparativ-contrastivă a fenomenelor din limbile maternă și cea studiată și activități didactice aferente.

Bibliografie:

1. Brown, Peter; Heyworth, Frank. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. A User Guide for Quality Assurance and Quality Control. URL: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aom0mitKHP4J:https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide99-17_Brown_Heyworth_EN.doc+&cd=6&hl=ro-MD&ct=clnk&gl=md (accessed on May 3, 2018).
2. Babâră, Nicanor. Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic)//Probleme de lingvistică generală și romanică. Vol. II. – Chișinău: CE USM, 2003. – P. 17-22.
3. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. – Chișinău: S.n., 2003. Disponibil pe: <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf> (accesat la 25.01.2019).
4. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. URL: <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (accesat la 6.10.2015).
5. Ixari A. Noțiunea de limbă engleză pentru scopuri specifice și semnificația lor//Economica. – 2007. – Nr. 2 (58). – P.114-116.
6. Laufer Cr. Metode, procedee și tehnici moderne de predare a pronunției, vocabularului, gramaticii, discursului, literaturii și elementelor de cultură și civilizație, anglo-saxonă și globală. Disponibil pe: https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/laufer-cristina_ghid-metodic_metode-procedee-si-tehnici-de-predare-limbii-culturii-si-civilizatiei-anglo-saxone.pdf (accesat la 18.09.2018).

**„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”
Volumul VI, Partea 2**

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: 30.09.2019
Format: 21 cm x 29,7 cm
Coli de tipar: 25,62
Tirajul 100 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949