

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



**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ
INTERNAȚIONALĂ**

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

7 IUNIE 2018

Volumul II

CAHUL 2018

CZU 082:378.4(478-21)=135.1=161.1

P 52

Volumul a fost elaborat de un colectiv de autori care și-au prezentat lucrările în cadrul celei de-a V-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 7 iunie 2018.

Materialele incluse în prezenta ediție sunt recomandate de catedrele de profil și aprobate spre publicare de către Senatul Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul (proces verbal nr. 02 din 27 septembrie 2018).

Volumele care includ materialele prezentate la conferință se editează anual, începând cu anul 2014.

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

**Conferința științifică internațională
„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”,
7 iunie 2018**

Volumul II

V. Științe pedagogice și psihologice

VI. Științe istorice

VII. Științe filologice: limba și literatura română

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", conferință științifică internațională (2018 ; Cahul). Conferința științifică internațională "Respectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", 7 iunie 2018 : [în vol.] / com. șt.: Bostan Ion [et al.] ; com. org.: Cornea Sergiu (președinte) [et al.]. – Cahul : US Cahul, 2018 (Tipogr. "Centrografic") – . ISSN 2587-3563. – E-ISSN 2587-3571. – ISBN 978-9975-88-040-4.

Vol. 2. – 2018. – 357 p. : fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., fr. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-88-042-8.

082:378.4(478-21)=135.1=161.1

P 52

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., ministrul justiției, 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
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
Kiciuk Iaroslav, rectorul Universității Umaniste de Stat din Ismail
Tsyganenko Liliya, prorectorul Universității Umaniste de Stat din Ismail
Tudor Florin, prof. univ., dr., decan, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Guțu Vladimir, prof. univ., dr. hab., decan, Universitatea de Stat din Moldova
Petrencu Anatol, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat din Moldova
Popa Andrei, prof. univ., dr. hab., 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, lector univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Certan Ion, conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Cornea Sergiu, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
Cornea Valentina, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
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 Olesea	Științe juridice
Nedelcu Ana	Științe economice
Ceclu Liliana	Științe exacte și ingineresti
Radu Corina	Științe pedagogice și psihologice
Ghelețchi Ion	Științe istorice
Luchianciuc Natalia	Științe filologice: limba și literatura română
Fuciji Marianna	Științe filologice: limbi moderne

CUPRINS

V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

AFANAS Aliona FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN DOCUMENTE DE POLITICI EDUCATIONALE.....	7
ALEXANDRESCU Maria EDUCAȚIA FAMILIALĂ ȘI EDUCAȚIA ȘCOLARĂ ÎNTRE CONTINUITATE ȘI DISCONTINUITATE.....	10
AXENTII Ioana, HARTON Ana ROLUL LUI ONISIFOR GHIBU ÎN EVOLUȚIA PEDAGOGIEI NAȚIONALE	15
AXENTII Ioana, ROMAN Cristina VALORILE SPIRITUALE ÎN OPERA LUI GRIGORIE VIERU.....	20
BARBĂ Maria CERCETAREA OPEREI LUI B.P.HASDEU DIN PERSPECTIVA LITERATURII PEDAGOGIEI ȘI ISTORIEI.....	23
БОГДАНОВА Виолетта ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	26
КАБАНОВ Владимир СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ.....	29
CHICIUC Constantin TAXONOMIA BLOOM – INSTRUMENT DE EVALUARE A CREATIVITĂȚII.....	34
COJOCARI-LUCHIAN Snejana PREMISELE FORMĂRII MANAGERULUI INOVATOR.....	37
COMAN Liliana ADAPTAREA COPILOR LA ȘCOALĂ CA PROBLEMĂ PSIHOLOGICĂ.....	40
CORNIȚCHI Ecaterina VALOAREA ȘI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI EMOȚIONALE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ.....	42
CRISTEA Gabriela IMPORTANȚA CERCETĂRII PEDAGOGICE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI.....	47
CRISTEA Sorin CONCEPTUL DE CURRICULUM DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI.....	50
CLICHICI Veronica ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND PREGĂTIREA ȘI ADAPTAREA COPILULUI PENTRU ȘCOALĂ.....	54
КРАСКОВСКАЯ Валерия РАЗВИТИЕ И МОБИЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	57
DASCAL Angela IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR DE MODELARE ÎN DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII FINE LA PREȘCOLARI.....	62
DUMINICĂ Stella ABORDĂRI TEORETICE ALE NOULUI CURRICULUM PRIVIND FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA PREȘCOLARI.....	67
GUTSUL Lyudmila ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И СИСТЕМЫ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	71
IANIOGLO Maria PRINCIPIILE FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ.....	73
ILICIEV Maxim ABORDAREA TEORETICĂ A INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN CONTEXTEL GENDER.....	77
ȘUHAN Liudmila, ILICIEV Maxim PARTICULARITĂȚILE SOCIALIZĂRII COPILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ÎN DEPENDENȚĂ DE TIPUL TEMPERAMENTAL POSEDAT.....	81
ISAC Ștefania EVALUAREA PERSONALULUI DIDACTIC – ACTIVITATE DE IMPORTANȚĂ MAJORĂ ÎN DEZVOLTAREA ȘI ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT.....	89
ISAC Ștefania MANAGEMENT AL CALITĂȚII - PREMISĂ A PERFORMANȚEI ÎN EDUCAȚIE.....	93
LUCHIAN Teodosia, LUCHIAN Olesia ASPECTE ALE PERFECȚIONISMULUI ȘI RESPONSABILITĂȚII LA STUDENȚI.....	96
LUCHIAN Teodosia ROLUL VOINȚEI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE A STUDENȚILOR.....	102
MARIN Ana ABORDAREA TRANSDISCIPLINARĂ – O NOUĂ PROVOCARE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBI STRĂINE.....	105
MIHĂILESCU Natalia ROLUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ASUPRA FORMĂRII INIȚIALE A CADRELOR DIDACTICE.....	108
ORÎNDAȘ Lilian SUGESTII METODOLOGICE PENTRU ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR CU PĂRINȚII.....	110
PISĂU Aurelia MANUAL SMART – TENDINȚE MODERNE ÎN PROCESUL EDUCATIONAL LA MATEMATICĂ	115
PISCUNOV Nicolai, PISCUNOV Alexandra FACTORI DECLANȘATORI AI DIDACTOGENIEI ȘI CONSECINȚE ASUPRA ELEVILOR.....	120
PLEȘCA Maria FACTORI PSIHOSOCIALI AI REZILIENȚEI ÎN ADOLESCENȚĂ.....	126
ПОПОВИЦИ Иона APLICAREA METODELOR ÎNVĂȚĂRII ACTIVE LA DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE.....	130
РАКУ Жанна ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ CALL-ЦЕНТРА.....	134
RACU Iulia, CÎRLAN Eugenia ACCEPȚIUNI ȘI DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE STRESULUI.....	137
RADU Corina ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE PROFILULUI MORAL AL ADOLESCENȚILOR CONTEMPORANI.....	140
SIMION Dănuț Simion PARADIGME NOI ALE STILULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN INSTITUȚIILE SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	146
БАБИНА Юлиана, СИМАК Анна ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОРНАМЕНТАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ (в cadre курсов «Текстильное искусство», «Дизайн»).....	149
ТЮТЮННИК Лариса ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ СЧАСТЛИВОГО РЕБЕНКА.....	154
STRAISTARI-LUNGU Cristina PREGĂTIREA COPILULUI PENTRU ȘCOALĂ DIN PERSPECTIVA DOMENIULUI DEZVOLTARE SOCIO-EMOȚIONALĂ.....	157
ȚÎNȚARI Vasile, PÎRLOG Antonina PROMOVAREA NOILOR TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ÎN EDUCAȚIE.....	159

VINNICENCO Elena ACCEPȚIUNI CONTEMPORANE ALE CONCEPTULUI DE TEHNOLOGIE EDUCAȚIONALĂ.....	163
VÎȘCU Irina UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ.....	167
VRABIE Silvia ROLUL PĂRINȚILOR ÎN RECUPERAREA COPILOR CU AUTISM.....	171
ВЛЯХ Мария УСПЕШНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ... ..	178
ZEGREA Luminița Gabriela EVALUAREA ÎN INFORMATICĂ ȘI TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI ȘI COMUNICAȚIILOR, DIN PERSPECTIVA EUROPEANĂ.....	181
VI. ȘTIINȚE ISTORICE	
IOAN Giorgiana SECOLUL FANARIOT.....	187
TOMULEȚ Valentin RECENSĂMINTELE ȘI STATISTICA OFICIALĂ RUSĂ – SURSE IMPORTANTE PENTRU STUDIAREA PROCESELOR DEMOGRAFICE ȘI SITUAȚIEI SOCIAL-ECONOMICE A BASARABIEI ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-LEA.....	190
CHIRIAC Ana-Maria REPERE ISTORIOGRAFICE ALE RELAȚIILOR COMERCIALE ALE BASARABIEI CU IMPERIUL AUSTRIAC (1812-1867).....	196
LEȘCU Artur FENOMENUL INFRAȚIONAL ÎN BASARABIA. 1812 – 1828.....	201
LEȘCU Anatolie ABUZURILE MILITARILOR RUȘI ÎMPOTRIVA POPULAȚIEI BASARABIEI. 1830 – 1853.....	205
BOȚOLIN Sergiu MODELE ALE SISTEMULUI ADMINISTRATIV AL BASARABIEI ÎN PRIMA TREIME A SECOLULUI XIX: VALENȚE ALE POLITICII IMPERIALE LA PERIFERIE.....	208
МИНОЦИУ Daniel ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI SECUNDAR DIN BASARABIA ÎN PERIOADA 1812 – 1917.....	212
NASTAS Rodica PROCESELE DEMOGRAFICE PRIVIND POPULAȚIA EVREIASCĂ DIN BASARABIA (din a doua jum. a sec. XIX – prima jum. a sec. XX).....	216
ГРИЦЮТА Охана ПОЛЕВЫЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ НЕСТОРА-ЛЕТОПИСЦА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX СТ.....	219
БЕРЕЗИН Сергей АРХИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ОДЕССКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ КАГУЛА (конец XIX - начало XX столетий).....	223
BONDARENKO Dmytro РУМЫНИЯ И УКРАИНА: ПРОБЛЕМНЫЕ ПЕРИОДЫ В ИСТОРИИ XX ВЕКА.....	230
GHERCĂ Iulian PARTICIPAREA REPREZENTANȚILOR BISERICII CATOLICE DIN ROMÂNIA LA PRIMA EDIȚIE A CONGRESULUI PRESEI CATOLICE.....	233
MIRON Dorica FORMELE MODERNE ALE RASISMULUI.....	237
NECȘUȚU Mădălin ANEXAREA BASARABIEI (28 Iunie 1940). SCURT STUDIU COMPARATIV ÎN PRESA DE PE AMBELE MALURI ALE PRUTULUI.....	240
GOLOVINA Natalia УСТНАЯ ИСТОРИЯ БЕССАРАБСКИХ НЕМЕЦКИХ КОЛОНИЙ (1814/1940) В ИНТЕРВЬЮ ПОТОМКОВ ПЕРВЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ.....	244
PETRENCU Anatol „COZI DE TOPOR AU FOST ȘI VOR FI ÎNTOTDEAUNA PESTE TOT...” [ECATERINA CHELEJ]: DESPRE COLABORAȚIONISMUL BASARABEANO-SOVIETIC ÎN MEMORIILE DEPORTAȚILOR.....	248
ARAPU Valentin ANTON RACU – PRIMAR ÎN BASARABIA ROMÂNEASCĂ: RADIOGRAFIA DEPORTĂRII FAMILIEI SALE, REFLECTATĂ ÎN AMINTIRILE FIICEI PROFIRA (S. SCĂIENI, R-NUL DONDUȘENI).....	251
XENOFONTOV Ion Valer, PRISAC Lidia DEPORTAT ÎN SIBERIA DIN CAUZA CÂNELUI STALIN.....	256
PRISAC Lidia, XENOFONTOV Ion Valer „N-AM AVUT PRACTIC NIMIC” ȘI FAMILII SĂRACE AU FOST DEPORTATE ÎN SIBERIA.....	259
RADU Dan RELAȚIILE AUTORITĂȚILOR ROMÂNEȘTI CU LOCUIITORII ORAȘULUI ODESA ÎN TIMPUL ADMINISTRAȚIEI ROMÂNEȘTI (1941-1944).....	260
ZINOVII Maria REPRESIUNILE STALINISTE DIN BASARABIA, DRAMA LUI ANDREI ZBÎRNEA, UN INTELECTUAL AL ORAȘULUI ORHEI.....	264
DÂMBU Ion PRIZONIER ÎN PROPRIA ȚARĂ. Pr. Martir DIMITRIE BEJAN (1909-1995).....	267
CIBOTARU Vladimir INFLUENȚA FILOSOFIEI GRECEȘTI ASUPRA COMUNITĂȚII CREȘTINE ȘI PUTERII LAICE.....	272
BATÎR Tatiana GOETHE ÎN CREAȚIA COMPOZITORILOR CONTEMPORANI ȘI PRIETENI LUI.....	276
RUSNAC Rodion SENSURI ȘI ORIZONTURI ALE COTIDIANULUI RURAL.....	281
VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	
ALEXANDRESCU Maria EDUCAȚIA FAMILIALĂ ȘI EDUCAȚIA ȘCOLARĂ ÎNTRE CONTINUITATE ȘI DISCONTINUITATE.....	285
ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, CÎRLIGEANU Margareta COMUNICAREA ȘI COMPETENȚA DE COMUNICARE LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE.....	289
PASAT- PEIU Rita DESCRIPTORII DE PERFORMANȚĂ ȘI EUREMELE EVALUĂRII.....	293
BOTNARI Liliana ORIGINEA LATINĂ A LIMBII ROMÂNE ÎN CONCEȚIA UNOR CĂRTURARI.....	295
ALEXANDRESCU Loredana-Aurelia, DONEA Lenuța Ramona ASPECTE GENERALE PRIVIND SINONIMIA ȘI CUVINTELE SINONIME.....	298
ALEXANDRESCU Loredana-Aurelia, DONEA Lenuța Ramona SURSELE SINONIMIEI.....	301
CATEREV Cristina INFLUENȚA ENGLEZISMELOR ÎN CADRUL TERMINOLOGIEI BIBLIOTECONOMICE ROMÂNEȘTI.....	305
CARUNTU-CARAMAN Livia SPECIFICUL INTERNAȚIONALIZĂRII LEXICULUI ROMÂNESC.....	309
AXENTII Victor CONTROVERSE PRIVIND VALORILE CONJUNCTIVULUI (sincronie, diacronie).....	313
KOROLEVSKI Svetlana IMAGINEA/SPECTACOLUL VIEȚII ÎN TEXTELE CRONICARILOR MOLDOVENI. PSEUDO-NICOLAE COSTIN.....	318

IVANOV Constantin <i>NUMIRI EUFEMISTICE ALE RĂULUI ÎN OPERA CRENGIANĂ</i>	322
BALȚATU Ludmila <i>MODELUL SPIRITUAL-ARTISTIC AL LUI ION AGÂRBICEANU</i>	324
PETCU Valeriana <i>DIRECȚII ȘI TENDINȚE ALE PROZEI SCURTE ȘAIZECISTE</i>	327
IOVU Elisaveta <i>IMAGOLOGIA LITERARĂ CA DISCIPLINĂ AUTONOMĂ</i>	330
LUCHIANCIUC Natalia <i>O PERSPECTIVĂ IMAGOLOGICĂ PRIVIND BASARABIA ȘI BASARABEANUL ÎN CREAȚIA DRUȚIANĂ</i>	333
GROSU Liliana <i>CROMATICA POEZIEI LUI GRIGORE VIERU</i>	336
BODLEV Ala <i>PROZA LUI NICOLAI COSTENCO DESPRE EXPERIENȚA DEPORTĂRII. ELEMENTE DE RECEPTARE CRITICĂ</i>	340
LUPȘAN Mihaela Diana <i>UN PROIECT NEÎMPLINIT: BIBLIOTECA EXILULUI ROMÂNESC</i>	343
MITITELU Oxana <i>ARHEOLOGIA NOSTALGICO-IRONICĂ A COMUNISMULUI</i>	346
TECUCI Alexandru <i>CARTEA – STEAUA BUNEI SPERANȚE A LUI G. VIERU</i>	350

V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN DOCUMENTE DE POLITICI EDUCAȚIONALE

Aliona AFANAS, dr. ped., conf. univ.,
Institutul de Științe ale Educației

***Résumé:** L'article présente la formation professionnelle continue des enseignants par les documents de politiques éducatifs. En République de Moldova, la formation professionnelle continue des enseignants est un droit qui passe, essentiellement, par la formation professionnelle et la conversion professionnelle. Les formations professionnelles continues assurent le développement professionnel des enseignants et entrent dans le système d'évaluation / équivalence à travers des crédits professionnels transférables. La formation professionnelle continue a lieu dans différents domaines d'activité. On présente les éléments d'une formation professionnelle continue de qualité, analysés dans la littérature de spécialité.*

Formarea profesională continuă este un instrument esențial pentru promovarea și implementarea politicilor naționale în domeniul educației. Studiile comparative referitoare la formarea profesională continuă în Europa remarcă consensul obiectivelor trasate la nivelul acestui proces, a întrebărilor identice și a problemelor asemănătoare în diferite țări. În acest sens, analiza procesului de formare profesională continuă în Europa identifică patru mari orientări, corespunzând fiecărui obiectivelor sale și modelelor pedagogice diferite:

- *O orientare universitară* care valorizează cunoștințele teoretice și modul tradițional de transmitere: cursuri magistrale și conferințe. Formările care accentuează această orientare se finalizează, de obicei, cu obținerea unei calificări, a unor competențe, confirmate prin diplome, ele se axează pe un angajament voluntar al profesorului și sunt de lungă durată.

- *O orientare de tip școlară*, unde formarea profesională continuă este organizată de o instituție legitimă și specializată în formarea profesorilor (formare inițială și/sau continuă), având o autorizare acordată de organul central pentru a organiza formări. În asemenea caz, formarea profesională continuă poate avea aspecte obligatorii, de exemplu, pentru a însoți o reformă în sistemul educațional.

- *O orientare contractuală*, unde formatorii și formabilii stabilesc un acord precis privind formarea profesională continuă. Procesul trece, mai întâi, printr-o analiză a nevoilor, un proiect negociat între parteneri, un caiet de sarcini și modalități precise cu privire la aspectele pedagogice ale procesului de formare profesională continuă. Stagiile de formare profesională continuă se realizează fie într-o instituție de formare profesională, fie într-o instituție școlară.

- *O orientare interactivă reflexivă* vizează organizarea unei formări necesară de a rezolva o problemă și o practică profesională. Formarea profesională continuă se bazează pe cunoașterea profesiei, pe o abordare de proiect pentru obținerea unor noi competențe profesionale. O asemenea formare se realizează, cel mai adesea, în instituțiile școlare și oferă un loc important pentru autoanaliză și autoformare [1].

În Republica Moldova, formarea profesională continuă a cadrelor didactice constituie un drept care se realizează, în principal, prin stagii de formare profesională și conversie profesională [2]. Evoluția în carieră a cadrelor didactice din învățământul general se realizează prin promovarea atestării cadrelor didactice în învățământ și obținerea gradelor didactice II, I și superior.

În corelare cu reglementările specifice educației adulților și educației permanente, formarea profesională continuă a cadrelor didactice se realizează prin stagii de formare profesională continuă o dată la 3 ani (conform Cod. Ed. art.134.p.4 b... dreptul, garantat de stat, la stagii de formare profesională în domeniul activității didactice, cel puțin o dată la 3 ani). Stagiile de formare profesională continuă asigură dezvoltarea profesională a personalului didactic și intră în sistemul de evaluare/echivalare prin credite

profesionale transferabile, obligativitatea constând în acumularea de către cadrul didactic a unui număr de credite într-o perioadă de 5 ani [3]. Formarea profesională continuă asigură actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și al curriculum-ului educațional, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din structurile/procese de educație. Programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice sunt organizate modular pe următoarele domenii principale: specialitate, pedagogie, psihologia educației, didactica specialității, TIC, management educațional. Sistemul de finalități prezentat în programa de formare profesională continuă și în suplimentul la diplomă, titlul acordat absolvenților trebuie să corespundă Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile /centrelor de formare profesională continuă [4]. Programele de formare profesională continuă se proiectează/se elaborează în conformitate cu actele normative, curriculare și cu reforma învățământului, axate pe *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general* și pe *Standardele de competență profesională a cadrelor didactice/manageriale din învățământul general* [5], conform *Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților* [6], având ca scop să contribuie la îmbunătățirea calității procesului educațional.

Formarea profesională continuă se realizează pe diverse domenii de activitate, în conformitate cu tipurile de programe, corespunzând numărului de credite profesionale: programe și activități de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice; programe de formare în domeniul managementului educațional; programe/studii de conversie profesională (recalificare); programe/studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență (calificare profesională suplimentară). În cadrul formării profesionale continue se realizează următoarele tipuri de programe de formare profesională continuă: *programe tematice sau modulare; programe de formare profesională continuă de durată medie; programele de formare profesională continuă multimodulare de lungă durată; programe de calificare suplimentară; programe de recalificare profesională; programe speciale* (cu finanțare din afara țării).

În acest sens, cadrele didactice trebuie să se formeze și să se autoformeze continuu, pentru a putea face față evoluției cunoștințelor care trebuie predate. De asemenea, este esențial ca orice profesor să se perfecționeze, să își îmbunătățească competențele pe tot parcursul vieții, accentuând evoluția profesională și dezvoltarea profesională. Dezvoltarea competențelor profesorului se realizează prin: practica proprie de zi cu zi a profesiei didactice; reflecții comunicate colegilor în timpul unui consiliu didactic, zile pedagogice etc.; continuarea formării prin intermediul unor astfel de instrumente, cum ar fi seminarii, școli de vară, zile pedagogice etc.

Potrivit lui Léopold Paquay [7], perioadele de formare profesională continuă reprezintă o oportunitate cadrului didactic pentru a ieși din rutina sa zilnică, a deschide alte experiențe, alte practici profesionale. În acest sens, este importantă și o deschidere socială, care permite accesul la o cultură generală utilă profesiei sau chiar o promovare socială în sistemul educațional. Recunoașterea socială a formării profesionale obținute contribuie la motivația profesorilor în exercitarea profesiei lor.

De asemenea, formarea profesională continuă a cadrelor didactice ar trebui să le permită nu numai să facă față unui mediu dificil, ci și să-și consolideze competențele profesionale în contextul reformelor din sistemul educațional. Competențele profesionale formate nu sunt doar pentru el, ci pentru întregul sistem școlar, ale cărui rezultate influențează calitatea serviciilor educaționale. De fapt, competențele dobândite trebuie reinvestite în procesul de predare - învățare a elevilor pentru a îmbunătăți calitatea predării și formării/dezvoltării competențelor profesionale de către formabili.

Pentru Léopold Paquay, sentimentul de apartenență la un grup puternic și respectat consolidează identitatea ca profesor, în general, și / sau profesor al unei discipline, în particular. Dezvoltarea competențelor profesionale și accesul la cunoaștere și cunoștințe (în domeniul predării și învățării, dar și în domeniul pedagogiei și didacticii) acționează asupra imaginației creatoare a cadrelor didactice. Cu toate acestea, se pare că cunoștințele din experiența cadrelor didactice nu sunt adesea împărtășite și rămân neexploatate. Formarea profesională continuă este locul în care această cunoaștere inovatoare poate fi descrisă și dezvoltată cu ajutorul colegilor. De exemplu, profesorii de aceeași disciplină își pot împărtăși experiențele pe parcursul unui stagiu de formare, în cadrul unui consiliu educațional sau în cadrul unui curs de predare. Formarea profesională continuă trebuie să se bazeze pe un sistem care încurajează profesorii să împărtășească inovațiile și analizele lor și să le valorifice în sistemul educațional. Pe scurt,

profesorul nu mai este pur și simplu un executant al ceea ce este rugat să facă sau să aplice, ci este și un autor al acțiunilor și activităților realizate. Este incontestabil faptul că calitatea formării profesionale continue primite de profesori face parte din profesionalizarea lor, pe de o parte, și influențează succesul academic al elevilor, pe de altă parte. Pentru a realiza acest lucru cu succes, formarea profesională continuă trebuie să pornească de la nevoile sau așteptările profesorilor pentru a încuraja sprijinul acordat proiectului de formare, mai ales că oportunitățile de formare sunt frecvente și diferite, astfel motivația cadrelor didactice pentru un anumit curs sau modul este foarte necesară.

În viziunea lui L. Paquay, elementele unei formări profesionale continue de calitate sunt:

- Formarea profesională continuă trebuie să fie ancorată în nevoile profesionale ale formabililor.

Aceasta implică faptul că obiectivele unei formări sunt răspunsuri la problemele profesionale și / sau că le permit formabililor să își realizeze proiectul de formare profesională.

- Schemele de formare profesională continuă trebuie adaptate formării pentru adulți, de exemplu, ținând seama de preocupările profesionale, o explicație a experienței și o reflecție asupra practicilor profesionale.

- Formarea profesională continuă trebuie integrată într-o logică de dezvoltare profesională, care să țină cont de experiența anterioară a formabililor și a proiectului lor de dezvoltare profesională.

- Crearea unui spațiu, a unui mecanism care să ofere loc pentru interacțiune în cadrul formării profesionale continue.

Principalele tendințe identificate în cadrul stagiilor de formare profesională continuă:

- Dorința/preocuparea de profesionalizare a cadrelor didactice;
- Preocuparea de a plasa școala ca „loc de procedere educativă” în centrul mecanismului de formare profesională continuă;

- Preocuparea de a adapta structurile de formare profesională continuă contextul solicitat de către formabili;

- Dorința de a adapta structurile de formare profesională continuă reformelor din domeniul învățământului general;

- Preocuparea de a implica cadrele didactice în activități practice;

- Preocuparea de a spori eficiența formării profesionale continue după finalizarea stagiilor de formare profesională.

Puncte forte observate:

- Formarea profesională continuă a devenit un obiect de negociere;

- Apariția unor noi roluri de formatori;

- Extinderea conținuturilor de formare profesională continuă;

- Diversificarea formelor de formare profesională continuă etc.

Deficiențele observate:

- Relațiile între formarea profesională continuă și inovația în mediul școlar rămân slab dezvoltate;
- Relația între formarea profesională inițială și formarea profesională continuă rămâne slab corelată;

- Acțiunile de formare profesională continuă sunt, în general, de scurtă durată;

- Structurile de formare profesională continuă sunt, adesea, fragile și instabile, deoarece sunt recente;

- Formarea formatorilor și a responsabililor superiori acestora este slab dezvoltată etc.

Alain Meignant [8] avertizează de la început că nevoia nu este dată imediat, adică vizibilă dintr-o privire și doar să-i cereți persoanei să colecteze. În schimb, el consideră că nevoia este rezultatul unui acord între diferiți actori cu privire la ceea ce constituie un gol care trebuie îndeplinit. Acest acord rezultă din construirea sau definirea nevoilor de formare în funcție de context, de persoana angajată profesional. Acest lucru arată că noțiunea de nevoi de formare nu este atât de ușor de stabilit.

Guy Le Boterf [9] menționează că nevoia de formare profesională continuă trebuie să rezulte din exprimarea unui decalaj între cunoștințele sau aptitudinile existente între profilul profesional necesar și profilul profesional real pentru sistemul educațional. Aceste diferențe pot fi la nivelul unui individ sau al unui grup. El adaugă că nevoile de formare sunt exprimate în termeni de obiective operaționale ale formării.

În concluzie, reafirmăm principiile de bază ale formării profesionale continue, care reprezintă: un drept și o accesibilitate pentru toți profesorii [10]; o responsabilitate acordată cadrelor didactice de a-și

defini/identifica nevoile de formare profesională continuă; consultarea și negocierea partenerilor implicați în procesul de formare profesională continuă; angajamentul personal al profesorului prin elaborarea traseului de dezvoltare personală și profesională; flexibilitatea și diversitatea metodelor organizaționale și educaționale în cadrul formării profesionale continue, tipurile acestora, planul de acțiune, ofertele sale de conținut și o eventuală evaluare. De asemenea, menționăm că numărul cadrelor didactice implicate în procesul de formare profesională continuă nu corespunde întru totul cerințelor necesare pentru schimbare, avându-se în vedere contextul sociologic și tehnologic, cât și viteza de adaptare necesară pentru a realiza schimbările în acest sistem.

Referințe bibliografice:

1. Demailly L. Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. In Recherche et formation, nr. 10. Paris: INRP, 1991, p. 23 – 36.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, art.133 p.2 (Monitorul Oficial al RM, Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014).
3. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică, 2018 (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, nr. 62 din 23 ianuarie 2018).
4. aprobat prin Hotărârea de Guvern nr. 13 din 24 martie 2017 Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților, art. 46 pentru formarea continuă, art. 45 p. 3 c) pentru calificare suplimentară, art. 45 p. 4 c) pentru recalificare
5. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, 2016 (Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016).
Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general, 2016 (Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016).
6. Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (HG nr. 193 din 24.03. 2017).
7. Paquay Léopold. Donner du sens à la formation continue. In G. Charlier, J. P. Renard, L. Paquay (eds). La formation continue des enseignants: enjeux, innovation et réflexivité. De Boeck Université; 2000, p. 263 – 278.
8. Meignant A. Manager la formation, 7^{ème} édition, Editions Liaisons, 1991. p.133.
9. Guy Le Boterf. Construire les compétences individuelle et collective, 3^{ème} édition, Edition d'organisation. 1990
10. Codul Educației, Cap. II. Drepturi și obligații, art. 134, (4)b)

EDUCAȚIA FAMILIALĂ ȘI EDUCAȚIA ȘCOLARĂ ÎNTRE CONTINUITATE ȘI DISCONTINUITATE

Maria ALEXANDRESCU,
Universitatea „Al. I. Cuza” Iași, România

Abstract: *The present article is based on the results of the field enquiry on the relations between family education and school education. These relations are influenced by the family environment, the relation between urban and rural environment (the students in rural environment who reach the 5th and the 9th grade have more homogenous results than those coming from urban schools), the high school type (public, private, but also technical or theoretical). The changes which have occurred after the Revolution in '89 in Romanian educational system are especially emphasized.*

The relations between family and school are thus put in a quasi-experimental perspective, since in the case of the families interviewed in France, the whole cultural and social reference system is reexamined under the conditions of the process of integration in a different society, where the role of schools is different than the socialisation process in Romania.

The institution (educational, familial) thus plays a role in the legitimacy of acquiring various

forms of capital (by consecrating school success, as well as by sanctioning failure), and also in the redistribution and circulation of the resources accumulated (through help and assistance measures).

Abstract: *Articolul de față are la bază rezultatele anchetei de teren asupra raporturilor dintre educația familială și educația școlară. Aceste raporturi sunt influențate de mediul familial, raportul dintre mediul urban și cel rural (elevii din mediul rural care intră în clasele a V-a și a IX-a au rezultate mai omogene decât cei veniți din școlile urbane), tipurile de licee (public, privat, dar și teoretic și tehnic). Sunt evidențiate îndeosebi schimbările apărute după Revoluția din '89 la școala românească.*

Raporturile dintre familie și școală sunt puse astfel într-o perspectiva cvasi-experimentală, deoarece în cazul familiilor intervievate în Franța întregul sistem de referințe culturale și sociale este reexaminat în condițiile procesului de integrare într-o societate diferită, unde rolul școlii apare diferit decât în procesul de socializare din România.

Instituția (școlară, familială) joacă astfel un rol atât în legitimarea acumulării diferitelor forme de capital (prin consacrarea succesului școlar, ca și prin sancționarea eșecurilor), dar și în redistribuirea și circulația resurselor acumulate (prin măsuri de ajutor și de asistență).

Metodologie

Cercetarea are ca scop analiza raporturilor dintre educația familială și cea școlară. În analiza acestor raporturi, m-am sprijinit pe teoria intersecției sferelor de influență, teorie formulată de J. Epstein. Cercetătoarea americană subliniază importanța acțiunii comune a școlilor, a familiilor și a comunităților pentru a asigura nevoile copiilor [1].

Ancheta de teren s-a desfășurat în perioada iulie 2009 – martie 2011. În culegerea datelor am apelat îndeosebi la metodele calitative (interviul semi-directiv și observația calitativă), iar în analiza datelor, la analiza tematică, care are o valoare euristică, contribuind la formularea de ipoteze.

Terenul cercetării cuprinde două spații culturale, România (Iași, municipiul și, parțial, județul, efectuându-se 71 de interviuri) și Franța (regiunea pariziană, 20 de interviuri cu familii emigrante românești). Astfel, cercetarea a beneficiat astfel de elemente de comparație nu atât între cele două sisteme de învățământ, cât între modalitățile și strategiile de adaptare la instituția școlară ale familiilor aflate în România și, ale unor familii emigrante, pentru o perioadă mai îndelungată sau mai scurtă, în Franța.

Actorii procesului educativ sunt grupați în: subiecții educați - părinții (eventual alte rude) – familia (au fost intervievați atât părinții singuri, cât și copiii); actorii instituționali „specialiști” care intervin în procesul educativ (directori de școală, profesori, profesori psihopedagogi, medici școlari, psihiatri, preoți, asistenți sociali și polițiști). Printre criteriile includerii în eșantion se enumeră: experiența profesională a educatorilor (anii de debut sau de pensionare); mediul de proveniență al persoanelor intervievate în calitate de specialiști [2] (mobilitatea acestora din rural în urban sau mobilitatea de la periferia orașului spre centru), clasa socială (clasa populară și cea mijlocie), tipuri de familie, de nivelul de studiu (liceu) și de forma de învățământ (stat, privat). Pe lângă criteriile amintite la ancheta efectuată în România, în cea efectuată în Franța am mai ținut cont și de: perioada migrației familiei, de stabilitatea sau instabilitatea poziției ocupate de familie, precum și de prezența în familie a cel puțin unui copil cu vârsta cuprinsă între 12 și 21 de ani, prin analogie cu „Educația și frontierele sociale” [3].

De la educația familială la educația școlară

Principala temă a acestei cercetări o constituie distincția dintre ceea ce este „instituțional” (public, recunoscut, legitim sau legal) și ceea ce este „familial” (domestic sau intim, privat) când vine vorba de educație. Procesul educațional nu este de altfel restrâns la doar cele două dimensiuni, familială și școlară, ci este extins la un întreg câmp, în care sunt prezente o diversitate de instituții, printre care se disting instituțiile religioase (biserica).

„Educația familială” este abordată din perspectiva transformării structurilor familiale și individualizării vieții de familie (de Singly). Această „individualizare” presupune o „abstractizare a identității (nu mai sunt membru al unui neam anume, ci pur și simplu un om, un individ) și o „personalizare a relațiilor cu lumea” [4] (mă angajez în relații în numele meu personal și nu în/și prin grupul de apartenență). Minimizarea familiei, subliniază Mihăilescu, se redă și prin despărțirea sexualității de reproducere, scoaterea relațiilor de cuplu de sub controlul societății și investirea partenerilor în hedonism; familia este și ea „fluidă” precum postmodernitatea. În mod similar, Déchaux susține că exigențele individuale sunt în mod continuu afirmate în detrimentul stabilității familiei. El este de părere că o parte dintre dificultățile pe care familiile le întâlnesc în munca lor educativă rezultă din

pluralismul normativ și varietatea căilor de unde împrumută aceste norme noi pentru a ajunge la centrul intimității familiale [5]. Prin urmare, pluralismul normativ la familii este nu numai sursă de tensiuni și de contradicții între actori, ci și inegalități între medii sociale, generații și sexe. În multe familii se opune dominanța normativă în favoarea acțiunilor comunicaționale (Jean Kellerhals). De la sfârșitul secolului al XIX-lea, interesul copilului justifică intervenția Statului în familie.

„Educația școlară” este examinată, la rândul ei, ca un proces care a suferit o serie de transformări de ordin instituțional, așa cum o relevă în primul rând analiza paradigmatică a „clasei de elevi”, care a făcut deja obiectul unor studii de referință (Parsons etc). François Dubet identifică școlii o serie de funcții, cum ar fi: funcția integrării într-o cultură comună (se așteaptă de la școala primară și colegiu); funcția de selecție și ierarhizare (școala distribuie valori și competențe) și funcția „subiectivității” pentru care cunoașterea și știința sunt „inventate” de personalitatea și libertatea elevilor [6]. Însă, unele cercetări indică faptul că începând cu anii '70, școala pare să fi pierdut o parte din capacitatea de a acționa ca o instanță de legitimare culturală în beneficiul a două moduri concurente de construcție a legitimității. Pe de o parte, pentru adolescenți, mass-media, prin TV și radio, a devenit mijlocul de a menține contactul cu cei care produc astfel de coduri în industria muzicală prin impactul videoclipurilor, al filmelor, al modei. Pe de altă parte, societatea i-a influențat să acorde prioritate în stabilirea interacțiunilor identității sexuale în detrimentul capitalului cultural [7].

Cercetarea, de asemenea, scoate în evidență și alte schimbări cu care se confruntă școala românească. În ultimii ani a scăzut considerabil numărul elevilor și prin aceasta inclusiv numărul posturilor titularizabile din învățământ. Statutul profesorilor apare în declin în raport cu alte profesii intelectuale. Mobilitatea cadrelor didactice către gradele superioare de învățământ a avut ca efecte concentrarea acestora în mediul urban cu o atenție mai mare asupra acumulării capitalului cultural și economic în defavoarea îndeplinirii unor responsabilități familiale. Criza economică actuală, birocratizarea actului educațional, comasarea mai multor licee tehnologice au determinat pe unele cadre didactice să se reprofileze sau să lucreze în străinătate, prestând chiar muncile de jos în vederea achiziționării unei locuințe sau a susținerii copiilor la liceele/universitățile din străinătate. Școala este criticată atât de profesori, cât și de părinți pentru că nu mai ține pasul cu cerințele pieței („acordă prea mult spațiu unor materii de învățământ care, în opinia lor, nu-i ajută cu nimic pe copii în a-și apropia succesul în viața de adult”) [8].

În ceea ce privește descentralizarea, aceasta presupune o implicare mai activă a reprezentanților societății civile în procesul de luare a deciziilor în direcția managementului participativ. Pe de o parte, unii cercetători susțin (Nicu A.) că descentralizarea este timid regăsită în practica școlii, implicarea părinților este limitată la acțiuni privind ameliorarea frecvenței școlare, în unele activități extrașcolare și în atragerea fondurilor extra bugetare [9]. Pe de altă parte, descentralizarea în România nu-și poate atinge scopul, deoarece, la nivelul școlii, nu s-a structurat o cultură managerială autentică (G. G. Antonescu, E. Păun și alții). Prin aplicarea ei, crește inegalitatea dintre școli, mărește competiția inegală dintre candidații profesori la ocuparea posturilor din învățământ (îndeosebi la transfer, titularizare). Mai mult, învățământul nu poate fi evaluat de către acei părinți cu studii inferioare cadrelor didactice.

Raporturi între familie și școală

Plecând de la cercetările lui Charlot, Bautier, Rochex, Jean-Pierre Terrail identifică mai multe tipuri de raporturi ale familiilor/elevilor cu școala: de respingere sau de renunțare, de plăcere găsită în socializarea cu cei de aceeași vârstă; de interes axat pe funcția de certificare sau de investiție în însușirea cunoștințelor în vederea reușitei școlare [10], raporturi care sunt confirmate și de cercetarea prezentă. Continuitatea dintre educația familială și cea școlară este condiționată de implicarea elevilor, a cadrelor didactice și a părinților. Prin intermediul jocurilor, părinții anticipează capacitățile de concentrare, de comunicare și de creativitate ale copiilor pentru a menține un nivel înalt de identificare cu școala. Joyce Epstein [11] și W. Wendy's Grolnick disting mai multe tipuri de implicare a părinților în „revelarea” potențialului copilului: implicarea personală (obligațiile de bază pentru sănătatea, securitatea și oferirea condițiilor educării și instrucției; implicarea cognitivă/intelectuală - părinții comunică aspectele pozitive copiilor despre școală și, inclusiv, despre educație, ajută copiii la teme, discută lecțiile și alte activități desfășurate de ei sau de copiii lor în școală sau în afară acesteia; cultivă interesul copiilor pentru lectură; implicarea comportamentală (participarea părinților la deciziile din școală; acțiuni de voluntariat); colaborarea părinților cu agenții comunitari în sprijinirea oportunităților de învățare ale copiilor [12] (programe și evenimente culturale, asistența medicală, asistența socială și alte servicii comunitare). Pe

lângă strategiile de continuitate dintre educația școlară și cea familială, unii părinți, îndeosebi cei care dețin un capital economic și social ridicat, adoptă strategii competitive sau de excelență (plătind meditari acasă sau înscriindu-și copiii la cursuri particulare în vederea promovării examenelor, concursurilor naționale sau internaționale, dar și a dezvoltării celorlalte dimensiuni ale educației, respectiv artistică, informatică, religioasă, socială. Sellenet recomandă părinților să nu delege educația prea mult școlii, însă și această delegare să fie pe o perioadă limitată și controlată.

Cadrele didactice intervievate susțin că există discontinuități între educația familială și cea școlară, îndeosebi în ceea ce privește modul de interiorizare a valorilor în familie. Un grup de elevi din mediile defavorizate nu respectă normele din familie sau din școală (Regulamentul școlar). Unii dintre ei provin din rândul părinților tineri care le permit să folosească, fără limite, calculatorul, telefonul și căștile. Alt grup de elevi ajuns la liceele tehnologice aplică strategii de rezistență față de unele discipline tehnice, deoarece nu au fost admiși la liceele pe care și le-au dorit. La fel, și unii părinți din clasa populară adoptă strategii de rezistență în orientarea profesională a propriilor copii, neacceptând să i se situeze altfel copilul decât îl văd ei, astfel disprețuind meseriile în favoarea studiilor superioare. O formă de rezistență este și cea a părinților care devin complice în motivarea absențelor nejustificate „să nu se facă de rușine la școală, le face rost copiilor de scutiri”. Pe de altă parte, școala exercită o violență simbolică, așa cum remarcă și Bujorean, întrucât recunoaște și recompensează valorile culturale ale unor categorii de elevi (încercările de a îmbunătăți oportunitățile educaționale ale grupurilor defavorizate sunt în general neutralizate de eforturile familiilor angajate economic și social de a spori investițiile educaționale private ale propriilor copii); prin agenții specializați, școala dispune de o autoritate explicit delegată și juridic garantată [13]. Autoarea ajunge la astfel de concluzii: autoritatea profesorului este percepută diferit (fetele au tendința de a se conforma mai mult decât băieții, aceștia din urmă reacționează prin creșterea agresivității) și în funcție de nivelul performanței școlare; autoritatea și disciplina constituie premisa unor activități eficiente, dar numai în condițiile aplicării lor după regulile negociate; autoritatea utilizată în mod echilibrat poate avea efecte pozitive (protecție, siguranță, suport) sau negative-autoritate extremă/autoritarism [14] (pe de o parte, frustrare, rezistență, iar, pe de altă parte, dependență de profesor prin preluarea informațiilor în absența tratării critice a conținutului, lipsă de creativitate, teama de a încerca ceva nou).

Cercetarea scoate în evidență mai multe tipuri de conflicte. Cele mai frecvente conflicte între părinți și elevi sunt mai des prezente la părinții care și-au pierdut autoritatea în fața propriilor copii (aplicarea metodelor educative divergente, atitudinea indiferentă, dezorganizarea familiei prin crearea unui climat familial conflictual) sau, dimpotrivă, adoptă un stil parental represiv și autoritar (copiii sunt martori ai violenței în familie, violență pe care o aplică, la rândul lor, la școală). Acestea asociate cu influența nocivă a străzii (indiferența publică, găștile cu rol infracțional), acțiunea inadecvată a unor tipuri de mass-media (prin prezentarea unor programe violente sau a unor persoane care au produs ușor bani, nu prin muncă cinstită), dar și eșecul acțiunilor pedagogice - când profesorii își înțeleg obligațiile doar ca activități de predare [15]. Dacă unii părinți manifestă dezinteres pentru valori (munca cinstită) sau pregătirea profesională efectuată de școală, alții, îndeosebi cei cu un capital economic și cultural ridicat, își impun punctul de vedere prin luarea unor decizii privind activitățile educative întâlnite în școlile private și la o parte dintre școlile publice (părinții cu studii superioare depun rezistență la unele Manuale alternative, dar și la unele materiale auxiliare).

Din momentul în care s-a introdus democrația în școli, a crescut considerabil nivelul agresivității elevilor. Școlile din România se situează pe locul doi într-un clasament internațional al violenței [16]. Raporturile conflictuale dintre familie și școală sunt cauzate de cele mai multe ori de atitudinea sfidătoare/agresivă a elevilor față de modul cum își desfășoară cadrele didactice lecțiile, de excluderea elevilor cu unele comportamente neadecvate; de nemulțumirile unor părinți față de procesul de evaluare „vor note bune fără un efort prea mare”, dar și de subiectivismul unor cadre didactice la notare. Pot constitui cauze de conflict instabilitatea echipei didactice, îndeosebi în zonele „sensibile”, lipsa de claritate și inconsecvență în aplicarea regulilor [17].

În general, conflictele dintre elevi sunt generate de dezacorduri sau lupta de clasă pentru statut, afirmarea masculinității, de rivalitățile dintre cartiere și dintre sate, pe care unii elevi le rezolvă la școală, conflicte între imigranți, întâlnite mai frecvent în școlile franceze. Pe de altă parte, unii profesori, indiferent de vârstă, nu au nicio autoritate față de elevi, „chiar să ridice și tonul din când în când”. O cauză a conflictelor din școlile publice față de cele private este și aceea că nu există criterii mai stricte la

admitere. Reprezentanții școlii intervin la familiile „dezorganizate”, în special la cazurile de delincvență juvenilă sau de abandon/eșec școlar. Ele aplică măsuri educaționale (programe de remediere, ore suplimentare; corectarea vocabularului, corectarea atitudinii necuviincioase); măsuri de stimulare financiară (susținerea elevilor cu potențial din medii defavorizate - burse de merit, burse sociale, diverse stimulente (tabere/ excursii elevilor cu rezultate deosebite); acestea din urmă fiind efectuate în colaborare cu unele primării sau biserici [18]. Per ansamblu, ei au elaborat activități de prevenire și de intervenție pentru a reduce fenomenul de violență, atât pe plan local (numite comisii de analiză), cât și pe plan național (proiecte de prevenție și de intervenție). Cadrelor didactice le este recomandat să insiste mai mult pe respectarea strictă a Regulamentului școlar: cunoașterea regulamentului de către fiecare elev și părinte; aplicarea promptă a prevederilor acestor regulamente în toate cazurile de violență școlară; întărirea pazei și ordinii în școală, supravegherea permanentă a instituției cu ajutorul camerelor video; abordarea temelor în cadrul orelor de Consiliere și dezvoltare personală/Consiliere și orientare școlară din punct de vedere interdisciplinar; implicarea în diferite proiecte a elevilor sau a grupurilor potențial agresive; completarea fișei psihopedagogice semestriale; reintroducerea lectoratelor cu părinții. În sfârșit, la nivel național ar fi necesară reglementarea unor legi care să-i constrângă pe acei părinți care manifestă dezinteres față de actul educativ așa cum este în Franța [19]. De asemenea, se impune la nivelul pregătirii cadrelor didactice reintroducerea Cursului de Sociologia educației în cadrul Modulului Pedagogic așa cum exista înainte de 2012 la unele facultăți.

Referințe bibliografice:

1. J. L. Epstein apud Mircea Agabrian, Vlad Millea, Parteneriate școală-familie-comunitate, Institutul European, Iași, 2005, p. 13.
2. „Specialiștii sunt foarte căutați și de existența lor se leagă unele speranțe ale omenirii, făcând obiectul unor sentimente variate de: admirație, speranță, securitate când sunt în apropierea noastră, și de panică, atunci când sunt departe de noi”(Tudor Vianu). Intelctualitatea „este compusă din: tehnocrația, cei care ocupă funcții tehnice de conducere a întregului sistem social, economic și administrativ, și intelctualitatea propriu-zisă, specialiștii ce acționează pe baza unui set de cunoștințe de nivel înalt (oameni de știință, doctori, profesori, artiști, polițiști, proiectanți). Cele două grupuri au în comun competența științifică și tehnică drept ultima resursă a poziției sale de conducere în sistemul economic și administrativ. Chiar dacă nu ocupă poziții de conducere, intelctualitatea se bucură de un statut social ridicat, deși cu acces limitat la resursele economice. Era firesc ca cele două grupuri să dezvolte o poziție de susținere reciprocă, o solidaritate în promovarea valorilor științei și tehnologiei” cf. Cătălin Zamfir, O analiză critică a tranziției, Editura Polirom, Iași, 2004, pp. 104-105.
3. Mihai Dinu Gheorghiu, Monique de Saint Martin (coord.), Educație și frontiere sociale, Traducere de Dinu Adam, Editura Polirom, Iași, 2011, p. 12.
4. Daniel Dagenais apud Vintilă Mihăilescu, „Familia minimală” în Dilema veche, nr. 579, 19-25 martie 2015, <http://dilemaveche.ro/sectiune/editoriale-opinii/articol/familia-minimala> - consultat 30 martie 2016.
5. Jean-Hugues Déchaux, Sociologie de la famille, Editions La Découverte, Paris, 2007, p. 110.
6. François Dubet, L' expérience sociologique, Editions La Découverte, Paris, 2007, p. 65.
7. Alessandro Cavall, Vincenzo Cicchelli et Olivier Galland, Deux pays, deux jeunesses?, Editeur Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 216.
8. Radu Herjeu, Oglinda mișcătoare. Televiziunea și societatea. Tehnici de propagandă, persuasiune și manipulare, Editura Fundației România de mâine, București, 2000, p. 129.
9. Adriana Nicu a efectuat o cercetare intitulată „Cum se văd politicile educaționale la nivelul profesorilor de gimnaziu și de liceu din România”. Autoarea a cuprins unele concluzii în Politici educaționale. Repere teoretice și pragmatice, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2013, pp.178-184. Ea menționează că ideea acestei cercetări i-a venit în urma analizei de conținut a temelor de evaluare de la un curs de Politici educaționale pentru integrarea europeană din cadrul programului de master „Managementul educațional”. Cursurile de masterat s-au desfășurat în Sibiu, Cluj-Napoca, Târgu-Secuiesc și Făgăraș, incluzând doi ani universitari, respectiv, 2009-2010 și 2010-2011. La curs s-au înscris 505 cursanți, din care 428 au prezentat lucrări pentru evaluare. Cercetătoarea clujeană a desprins particularități pentru nivelurile de învățământ: gimnaziu și liceu teoretic/tehnologic și vocațional.
10. Jean-Pierre Terrai, La sociologie des interactions famille/école (article), Sociétés contemporaines, Année 1997 Volume 25, Numéro 1 p. 67-83, http://www.persee.fr/doc/socco_1150-

1944_1997_num_25_1_1435

11. Joyce Epstein din 2009 este director al Centrului de Parteneriat școală, familie și comunitate și membru al Asociației Americane de Cercetare (AERA). Tot în acest an a primit și premiul Elizabeth Cohen pentru cercetare aplicată. În cele peste 100 de publicații, Joyce Epstein se concentrează asupra modului cum conducerea de la nivel de județ și de școală afectează calitatea programelor inițiate de școală cu privire la familie și la comunitate cf. <http://education.jhu.edu/directory/joyce-l-epstein-phd/> consultat la data de 28 ianuarie 2018.
12. Joyce L. Epstein și alții apud Mircea Agabrian, Vlad Milea, Parteneriate școală-familie-comunitate, Institutul European, Iași, 2005, pp.18-19; Parental Involvement in Education - Research on Parental Involvement, Effects on Parental Involvement, Obstacles to Parental Involvement, Controversies, Current Issues in <http://education.stateuniversity.com/pages/2309/Parental-Involvement-in-Education.htm> consultat la data de 20 ianuarie 2018.
13. Elena Bujorean, Violența simbolică în școală, Prefața de Mihai Dinu Gheorghiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2017, p. 310.
14. Elena Bujorean, valorificând teoria violenței simbolice elaborată de sociologii francezi Pierre Bourdieu și Jean-Claude Passeron, a desfășurat o cercetare în județul Suceava unde a efectuat două studii. În primul studiu a aplicat două chestionare pe un lot de 652 de elevi de liceu din clasele a X-a și a XI-a de la 9 licee selectate din Județul Suceava (7 licee din mediul urban și două licee din mediul rural), precum și efectuarea unui interviu semi structurat cu 27 de profesori diriginți de la clasele participante. În al doilea studiu, autoarea a aplicat un chestionar la un lot constituit din 440 de profesori de la nivelul primar, gimnazial și liceal cf. Elena Bujorean, Violența simbolică în școală, Prefața de Mihai Dinu Gheorghiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2017, pp. 307-376.
15. Neculau Adrian, Grupurile de adolescenți, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 32.
16. Conform unui Studiu realizat în 35 de țări de Organizația Mondială a Sănătății.
17. Éric Debarbieux, Violența în școală: o provocare mondială? Prefață de Égide Royer. Lucrare apărută sub direcția lui Rene la Borderie. Traducere de Irinel Antoniu, Institutul European, Iași, 2010, p.129.
18. Elena Bujorean, Violența simbolică în școală, Prefața de Mihai Dinu Gheorghiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2017, p. 338.
19. În Roanne, o mamă de 39 de ani a primit două luni cu suspendare pentru că fiul său chiulea de la școală cf. Catherine Sellenet, Parentalitatea pe înțelesul tuturor. Pertinența și derivatele unui concept, Traducere și note de Elena Cojocariu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2013, p. 81.

ROLUL LUI ONISIFOR GHIBU ÎN EVOLUȚIA PEDAGOGIEI NAȚIONALE

Ioana AXENTII, dr., conf. univ., coordonator științific,
Universitatea de Stat ”B.P.Hasdeu” din Cahul
Ana HARITON, Universitatea de Stat ”B.P.Hasdeu” din Cahul

Summary: *Over many decades Onisifor Ghibu has been marked by the cultural-pedagogical contribution made to the incorporation of pedagogy into the essence of all programs, disciplines, guidelines of all school and public manifestations, which are specific to our people approaching the most difficult problems of the national school (the organizational unit of the school, the teacher training, the elaboration of the textbooks, the defense of the schools in the face against the tendencies of denationalization, the teaching in Romanian, etc.).*

Onisifor Ghibu, through his pedagogical concepts has demonstrated the importance of close ties between education and society. He has identified the positive effect upon the completion of the unitary state can have on education, he has thoroughly argued the link between citizen training, national consciousness and the need for an own pedagogy, clearly specifying the purpose and functions of national pedagogy.

Onisifor Ghibu has been devoted his entire work to a unique and precise purpose: to establish a Romanian pedagogy, starting from the national character.

Lucrarea cultural-pedagogică și politică înfăptuită de Onisifor Ghibu de-a lungul unor decenii, care au precedat și urmat actul istoric al întregirii neamului românesc, pune în lumina adevărul prețios că elaborările nutrite din respect față de valori și din pasiune statornica pentru colectivitate sunt purtătoare de viitor, oricâte limite sau elemente specifice dictate de anumite conjuncturi ar include.

G.Văideanu (1984) menționează, considerăm noi pe bună dreptate, că unele idei, proiecte, propuneri sau formule se regăsesc astăzi în programele de dezvoltare ale multor țări sau în programele UNESCO, adoptate de toate cele peste 150 de state membre [1].

Onisifor Ghibu s-a născut la data de 31 mai 1883, într-o familie numeroasă de țărani –meseriași, (fiind al 8-lea fiu), în localitatea Săliște, una din perlele Mărginimii Sibiului, care a dat neamului românesc o serie de personalități. Acest fiu al Transilvaniei a trăit și a muncit ca un adevărat pedagog, adoptând, de la început, singura atitudine care face utilă și convingătoare activitatea unui reprezentant al științei educației: respect față de valori, probitate, năzuința de a uni teoria și acțiunea.

Onisifor Ghibu a fost prin excelență sa un produs al condițiilor sociale, politice și culturale în care au trăit românii în ultimele decenii ale secolului trecut. Activitatea sa s-a desfășurat pe multiple planuri: activitate practică instructiv-educativă, pedagogie, istorie, filologie, teologie, presă etc. Fiecare din lucrările sale științifice are un caracter militant și pune în evidență un pasionat luptător.

Atitudinea de luptător a lui Onisifor Ghibu a găsit un puternic temelie în concepția sa privind relația dintre educație și societate. Deși nu a sesizat cauzele reale care determină dezvoltarea și transformarea sistemului de educație, Onisifor Ghibu a nutrit convingerea că poporul român nu poate avea o școală pe măsura aspirațiilor sale, atîta vreme cît nu va reuși să se constituie într-o comunitate unitară sub toate aspectele: unitate politică, economică, filosofică și, după opinia sa, chiar și religioasă. Numai pe o astfel de bază, aprecia el, se va putea construi un sistem educativ unitar și o concepție pedagogică în stare să exprime spiritualitatea românească [2].

Astfel, Onisifor Ghibu a fost un reprezentant convins al pedagogiei sociale care a militat pentru o pedagogie trăită din însăși națiunea română [3].

Remarcăm în același timp că ideile lansate de O. Chibu acum patru, cinci sau șase decenii și susținute prin fapte, ni-l indica drept un pedagog clarvăzător, un iluminist patriot un umanist și un educator al vremii și al națiunii lui.

Absorbit de imaginea ”unei națiuni unite, demne și deschise față de spiritualitatea europeană”, pedagogul Universității din Cluj nu și-a permis răgazurile cerute de organizarea ideilor sale într-un curs universitar bine articulat, așa cum o făceau cam în aceeași perioadă alți profesori, el a identificat cu un simț istoric rar întâlnit prioritățile și problemele deschise, propunând soluții și deschizând direcții de lucru; tocmai de aceea studiile lui O.Ghibu, constituie și astăzi o sursă de sugestii pentru cercetătorii domeniului. El puna în evidență, cu decenii în urmă, ideea rodnică, pe care astăzi o cultivăm și o demonstrăm, că, prin aspirațiile, mentalitățile și realizările sale cultural-sociale și educaționale, poporul român a aparținut și aparține spiritualității europene; el a trăit și trăiește în universul valorilor acestei civilizații în modalitate receptivă și activă; a învățat și a-a afirmat, a preluat și a oferit [4].

Vorbind despre actualitatea ideilor pedagogice, menționăm că prin definiția educației O. Ghibu se apropia de accepțiunea promovată de reprezentanții contemporani ai educației permanente, izbutind, în același timp, să păstreze elemente pertinente ale unor definiții clasice”. Astfel, în concepția pedagogului ”Educația, este lucrarea conștientă și neîntreruptă a națiunii (s. n.) și a fiecărui component al ei în vederea valorificării, sporirii și desăvârșirii pe toate terenurile vieții și cu ajutorul tuturor mijloacelor, a tuturor virtualităților native ale poporului în vederea realizării maximumului de bine, de adevăr și de frumos pentru națiune și componentii ei și, prin aceasta, pentru umanitatea însăși” [5]. Așadar, finalitatea supremă a educației eate formarea întregii națiuni, iar procesul trebuia să fie permanent, global și integral, revărsându-și binefacerile asupra colectivității și a fiecărui component al colectivității.

În istoria școlii și culturii românești, Onisifor Ghibu face parte din tagma personalităților asupra cărora frământările și lupta pentru desăvârșirea statului național unitar și-au pus amprenta în mod decisiv [6].

Un rol esențial în educație O.Ghibu atribuia pedagogului, care trebuia să se angajeze în perfecționarea vieții sociale, fiindcă, spunea el, numai o societate dreaptă, care respectă morala, poate avea o școală bună, Prin această teză el pune în lumină funcția socială a școlii, dar și datoria societății de a sprijini, a ocroti și a spori prestigiul instituțiilor educative, concept actual și pentru societatea contemporană.

Onisifor Ghibu a fost cel mai de seamă polemist dintre pedagogii români; și-a încrucișat spadele

cu miniștri, cu politicieni corupți, cu cei ce întrupau inerția, incompetența, neglijența, lipsa patriotismului din școli, biserică, instituții culturale, cu șovinismul, iredentiștii și cu diferiți alți dușmani ai neamului. În acelaș timp însă, el a pledat cu căldură, cu entuziasm chiar pentru toate inițiativele bune, pentru toți oamenii temeinici și serioși, pentru tot ce era patriotism autentic și caracter integru [7].

Formația intelectuală a lui Onisifor Ghibu a fost puternic influențată atât de realitățile istoriei și culturii românești, cât și de contactul pe care o conștiință proaspătă și receptivă la adevăr, frumos și bine le-a avut în timpul studiilor universitare, cu valorile culturii europene [8].

Prin activitatea prodigioasă a lui Onisifor Ghibu pedagogia națională a început să vorbească prima dată mai temeinic despre români, pentru români și în sprijinul aspirațiilor acestora. Influența ideilor sale s-a extins rapid asupra tuturor zonelor locuite de români, atât prin scris cât și prin cuvânt viu, binemeritând titlul de pedagog național. Atât prin formațiunea sa intelectuală, cât și prin activitatea de cercetare și prin publicistica desfășurată, el a fost și un înzestrat istoric (al pedagogiei, al învățămîntului, al politicii religioase și minoritare), fiind în aceste domenii cel dintîi și cel mai de seamă istoric al nostru pînă astăzi [9].

Baza pedagogiei sale o constituie așa cum afirmă — „în mai mare măsură istoria, decît antropologia sau etica”, pentru că istoria interpretează procesul devenirii unui popor, modul în care s-a dezvoltat specificul său național în funcție de dispozițiile sale naturale și de vicisitudinile vremurilor. Tânărul care este supus unei acțiuni educative este fiul unui neam, al unei comunități umane, cu psihologia, limba și istoria sa [10].

Deci, în concepțiile sale educative Onisifor Ghibu a așezat principiul național al educației. Opțiunea și-a motivat-o prin aceea că toate popoarele evolute sub raport cultural și economic aveau acest principiu la bază: „Așa cum fiecare popor își are literatura sa specifică, își are muzica sa specifică, își are obiceiurile sale specifice, își are filosofia sa pe care nu a învățat-o din cărți străine, ci din propria sa experiență așa în pedagogie ne trebuie o pedagogie care să aibă amprentă specifică a gândirii românești, a faptei românești, a vieții românești” [11].

Așa și explică fenomenul că există o pedagogie franceză, alta engleză sau americană etc., pe cînd la noi se înfîlneau, haotic, mai mult idei de împrumut de la alții care nu se armonizau în mod firesc cu aspirațiile și interesele poporului nostru [12].

Un alt principiu desprins din lucrările lui Onisifor Ghibu este acela al caracterului patriotic al instrucției. El militează astfel cu perseverență pentru efectuarea de către elevi a unor lucrări practice la diferite obiecte de învățămînt, la lucrul manual, științele naturii, în grădini și livezi, în gospodării și ateliere, la șezători și culegeri de folclor etc. Convingerea lui pornește de la ideea că finalitatea învățămîntului în ansamblul lui este cea patriotică [13].

Acest lucru se evidențiază mai bine din analiza scopului educației, care era fixat de Onisifor Ghibu în raport cu trei coordonate: individul cu potențialul psiho-fizic, continuitatea națională cu specificul care rezultă întreaga sa evoluție istorică și umanitatea, cu valorile ei: „Noi propovăduim o pedagogie care se desprinde din noi înșine, așa cum ne-am format în cursul istoriei, prin noi și prin ceea ce am fost și suntem în stare să asimilăm în mod organic de la umanitate, prefăcând învățătura în gând, în puțință și faptă proprie” [14]. Onisifor Ghibu urmărea ca prin acțiunea convergentă a tuturor factorilor educativi din societate, să se formeze din fiecare fiu al comunității naționale un cetățean „sănătos la trup și suflet și animat de virtute, de adevăr, de frumos, de iubire și de încredere în neam; iubitor de știință și de muncă cinstită... patriot luminat harnic, stăruitor, optimist... cetățean conștient de drepturile și mai ales de datoriile sale față de statul său național” [15].

În mod deosebit Onisifor Ghibu acorda atenție educației conștiinței naționale și organizării maselor populare. În acest context, un rol excepțional era atribuit școlii naționale, considerându-se că onoarea școlii este egală cu onoarea națională. „*Fiecare școală, accentua Onisifor Ghibu, e o cetate națională în cel mai deplin înțeles al cuvîntului și fiecare dascăl român umilit săvârșește, în definitiv, o muncă mult mai pozitivă decît orice om politic*” [16]. De unde conchidem că dezvoltarea capitalului uman al națiunii trebuia să se realizeze în raport cu specificul național în decursul evoluției istorice a poporului.

Educația este privită de Onisifor Ghibu ca o funcție organică a națiunii, menită să contribuie la sporirea natalității, la oțelirea corpului prin muncă, sport, odihnă și la combaterea viciilor: „Prin educație noi nu voim să ne occidentalizăm, să ne europenizăm sau să ne civilizăm cu orice preț, ci să ne dezvoltăm la maximum și la optimum calitățile noastre specifice, pe care apoi bucuroși le închinăm pe altarul Europei și al întregii omeniri” [17].

Sintetizând principalele idei putem susține cu fermitate că Onisifor Ghibu are deosebitul merit de

a fi pus bazele pedagogiei românești propriu-zise, bazate pe conceptul de educație națională. Astfel considerăm noi, conceptele pedagogice rămânând a fi actuale și pentru educația generației de astăzi.

Dintre problemele practice ale școlii populare, atenția lui Onisifor Ghibu s-a îndreptat asupra celor mai dificile:

- asigurarea unității ei organizatorice;
- formarea profesională a învățătorilor;
- elaborarea manualelor;
- apararea școlilor în fața tendințelor de deznaționalizare;
- predarea în limba română.

Conceptia sa cu privire la pedagogia românească nu avea nimic șovin în structura sa ideologică și nici în manifestările ei practice, nu izvora din concepții retrograde, ci „din faptul diversității și varietății naturale ale vieții umanității”, în a cărei complexitate și diferențiere fiecare popor se manifestă într-un mod specific, determinat de istoria și potențialitățile sale creatoare [18].

Onisifor Ghibu încorporează pedagogia în substanța tuturor programelor, disciplinelor, îndrumărilor și măsurărilor, a tuturor manifestărilor școlare și obștești. Până și relațiile lui Onisifor Ghibu cu cei mai mari oameni de cultură ai vremii, fie ei scriitori, istorici, muzicieni, lingviști, cercetători, oameni politici și juriști de talie europeană sînt pe măsură. Ele nu sunt întîmplătoare ci ”necesare, fiind totodată pasionate, exigente, de pe picior de egalitate” [19].

Lucrarea cultural-pedagogică înfăptuită de Onisifor Ghibu de-a lungul unor decenii, care au precedat și urmat actul istoric al întregirii neamului românesc pune în lumină adevărul prețios că elaborările nutrite din respect față de valori și din pasiune statornică pentru colectivitate sînt purtătoare de viitor, oricîte limite sau elemente specifice dictate de anumite conjuncturi ar include [ibidem].

De unde putem deduce că Onisifor Ghibu atât pe plan educațional cît și pe plan social, politic și cultural s-a manifestat ca un adevărat erou iar lumea în care trăim este creată de eroii noștri care au luptat pentru dobîndirea drepturilor și libertăților de care noi să ne putem bucura astăzi.

Indiferent ce se va întîmpla cu noi ca națiune, nu trebuie să ne uităm eroii neamului, ei trebuie să rămînă în sufletele și cugetele noastre pentru tot ce au făcut, ca nouă, urmași ai lor, să ne fie bine [20]. Întreaga activitate a profesorului Onisifor Ghibu s-a subordonat unui unic și precis scop: constituirea unei pedagogii românești, care să pornească de la specificul național.

Conceptele pedagogice ale lui Onisifor Ghibu rămân a fi actuale și astăzi. Drept dovadă istoria nu s-a încheiat nici în puținul timp cît a mai rezistat firul vieții lui Onisifor Ghibu după ce a scris numeroasele sale scrieri nu doar în domeniul pedagogic. Dar după plecarea lui, s-au schimbat multe:

- Onisifor Ghibu a fost sărbătorit ca mare pedagog pe plan național și internațional prin calendarul UNESCO 1983 (la centenarul nașterii). S-au ținut atunci numeroase simpozioane, comunicări, filme documentare în numeroase orașe din România și Moldova.

- s-a dat numele lui Onisifor Ghibu unor străzi din București, Cluj, Sibiu, Oradea, Chișinău, Săliște etc.

- s-au ridicat monumente personale în Oradea, Cluj, Chișinău, Orhei și satul natal Săliște;

-s-au pus plăci memorabile din marmură, avînd efigia lui Onisifor Ghibu în bronz, pe fațadele caselor în care a locuit el — Cluj, Săliște, precum și la colțul străzii care-i poartă numele la Chișinău;

-s-a înființat la Chișinău (1991), în Palatul Culturii, cea mai mare bibliotecă publică de carte românească, care-i poartă numele;

- s-au tipărit, postum, 24 de lucrări însumînd peste 10 000 de pagini, din manuscrisele rămase la moartea sa și încă continuă să fie tipărite alte lucrări;

-s-au scris, postum, sute de articole despre personalitatea pedagogului Onisifor Ghibu, precum și recenzii, concluzii despre cărțile apărute; ș.a. iar conceptele pedagogice ale lui Onisifor Ghibu rămîn a fi viabile și astăzi.

Investigațiile efectuate ne demonstrează faptul că Onisifor Ghibu și-a adus un aport esențial și în ce privește organizarea școlilor și învățămîntului și în ținutul Basarabiei. În numai doi ani de activitate în Basarabia s-a marcat cu acțiuni de neprețuit în ce privește promovarea ideilor și acțiunilor sale pedagogice. Astfel, activitatea lui Onisifor Ghibu poate fi descifrată în mai toate acțiunile printre cele mai importante (din multe încă altele) pot fi menționate:

1. A înființat asociația (națională) învățătorilor din Basarabia (1917), care a jucat un rol colosal în organizarea cursurilor pentru învățători și naționalizarea învățămîntului în genere.

2. A înființat „Societatea pentru cultură a românilor din Basarabia” (1917).
 3. A adus de la Iași o tipografie cu grafie latină, în care au fost tipărite primele manuale de școală românească pentru cele 800 de școli primare ce urmau să fie deschise în octombrie 1917.
 4. A publicat prima revistă pedagogică din Basarabia, „Școala moldovenească”. În 1918, când aproape toată țara era ocupată de inamic, ea rămăsese singura revistă de profil. Astăzi această revistă prezintă un valoros material documentar pentru aprofundarea istoriei epocii respective.
 5. A organizat Congresul învățătorilor moldoveni din mai 1917, care a pus jaloanele școlii naționale în Basarabia.
 6. A participat activ la organizarea studenților și ostașilor moldoveni din orașul Odessa.
 7. A organizat și a participat activ (a ținut referatul de bază) la Congresul învățătorilor din Transnistria, în orașul Tiraspol.
 8. A publicat o valoroasă broșură, *Instrucție pentru școlile începătoare moldovenești din Basarabia (1918)*, în care se dădeau programul și îndrumările metodelor necesare acestora.
 9. A organizat și a participat activ la cursurile pentru pregătirea învățătorilor claselor primare (la Chișinău, Soroca, în 1918).
- În concluzie remarcăm faptul că astfel de personalități precum Onisifor Ghibu — fac parte din istoria noastră, din viața noastră, iar amintirile lor nu se pot uita sau șterge ușor din sufletele noastre, cu atât mai mult că ideile lor rămân a fi actuale.

Referințe bibliografice:

1. Văideanu G. Ideile pedagogice ale lui Onisifor Ghibu în lumina mișcării pedagogice contemporane. În: Onisifor Ghibu 100 de ani de la naștere. București, 1984, p. 21.
2. Silvestrescu P. Dominante ale militanismului educativ românesc. În: Onisifor Ghibu, *Pedagogia militas*. București: Ed. Semne, 1998, p.12
3. Miron Ionescu, *Pedagogia clujeană după înființarea Universității românești-principalele direcții de cercetare și acțiune*. În: Omagiu profesorului Dumitru Salade. Ed. Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca, 2000, p.31
4. Văideanu G. Ideile pedagogice ale lui Onisifor Ghibu în lumina mișcării pedagogice contemporane. În: Onisifor Ghibu 100 de ani de la naștere. București, 1984, p.23
5. apud ibidem
6. Tripșa I. Cuvînt introductiv Partea I. În: Onisifor Ghibu 100 de ani de la naștere. Culegeri de comunicări. București, 1984, p.10
7. Ibidem
8. Ghibu O. *Pedagogia militas*. București: Ed. Semne, 1998, p.9
9. Tripșa I. Cuvînt introductiv Partea I. În: Onisifor Ghibu 100 de ani de la naștere. Culegeri de comunicări. București, 1984, p.46.
10. Ghibu O. *Din istoria literaturii didactice românești*. București: Ed. Semne, 1998, p.14
11. apud Popeangă V. Studiu introductiv. În: Onisifor Ghibu, *Din istoria literaturii didactice românești*. București: Ed. Semne, 1998, p.14.
12. Ghibu O. *Pedagogia militas*. București: Ed. Semne, 1998, p.13.
13. Tripșa I. Cuvînt introductiv Partea I. În: Onisifor Ghibu 100 de ani de la naștere. Culegeri de comunicări. București, 1984, p.14.
14. apud Popeangă V. Studiu introductiv. În: Onisifor Ghibu, *Din istoria literaturii didactice românești*. București: Ed. Semne, 1998, p. 16.
15. Ibidem, 17
16. Apud Buga I. Cauza națională- esența activității lui Onisifor Ghibu în Basarabia. În: Onisifor Ghibu, *unitatea românească și chestiunea Basarabiei*. Studii și eseuri. București: Editura ”FIAT LUX”, 1995, p.94-98
17. apud Corbu H. Despre Onisifor Ghibu și „Astra” basarabeană. În: Onisifor Ghibu, *Unitatea Românească și chestiunea Basarabiei*. București: Ed. Fiat Lux și departamentul informațiilor publice al guvernului României, 1995, p.16
18. Ghibu O. *Pe baricadele vieții. Anii mei de învățătură*, Chișinău: Ed. Chișinău, 1927.
19. Ghibu V. Pagini autobiografice. În revista: *Transilvania*, nr. 3-4, 1995
20. Axentii I. A. Academicianul Onisifor Ghibu și Unirea. În: *Dacoromania*, nr. 57, 2011, Alba Iulia, 2011

VALORILE SPIRITUALE ÎN OPERA LUI GRIGORIE VIERU

Ioana AXENTII, dr.conf.univ., coord.șt.
Departamentul: Istorie și Teoria educației, USCh,
Cristina ROMAN,
Universitatea de Stat ”B. P. Hasdeu” din Cahul

Summary: *The modern school aims to emphasize the works of personalities of value in the epistemological and social sense concerning the education of the growing generation oriented towards the promotion of the valuable national works. Among the most successful literary works in the formation and development of the children can be mentioned the works of the most beloved and appreciated - Grigore Vieru, a patriotic writer. The personality and work of Grigore Vieru sensitizes so fine and pleasant to tears, both children and adults.*

Grigore Vieru updates and gives an original charm to the universal motif and at the same time to that of childhood which is specific Romanian. The return to childhood has the meaning of returning to the spiritual roots. Grigore Vieru's poetry is both love and cry alike. It is the voice of a consciousness trained in existence in absolute terms. It is a continuous lesson of survival in which the poet loads the senses with the dignity of the idea.

Școala modernă își propune să valorifice operele personalităților de valoare, în sens epistemologic și social (etic, național, internațional) la educația generației în creștere. Astfel, educația modernă este orientată spre promovarea operelor naționale de valoare. Printre cele mai de succes opere literare la formarea și dezvoltarea generației în creștere pot fi menționate operele celui mai iubit și apreciat poet, patriot - Grigorie Vieru. Personalitatea și opera lui Grigore Vieru sensibilizează fin și plăcut până la lacrimi, atât pe cei mici cât și pe adulți, în mod special impresionează valorile spirituale în opera lui Grigorie Vieru.

Grigore Vieru reactualizează și dă un farmec original motivului universal și totodată specific-românesc al copilăriei, concepută ca axis spiritual, ca tărâm al primordiilor și jocului recreator de lume, ca paradis recuperat prin simțul nealterat de ”secolul grăbit” al candorilor și frăgezimilor.

Reacțiile fundamentale ale liricii lui Vieru – 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 teamă. Celelalte motive- cheie (copilăria, iubirea, cântecul, pământul, Patria) se țeș și se întreș într-un întreg datorită acestui unic fir structurant.

Mitul matern se configurează cu semnificații dintre cele mai complexe și mai adânci, care, fuzionând, consacră – indiscutabil – un mare poet al Marii teme: în plan afectiv legământul cu Mama este o formă superioară a iubirii. Din punct de vedere psihologic ea polarizează toate sentimentele și trăirile, generând specifica „îngândurare” a ființei și potențând neliniștile ontologice ale secolului nostru. Sub aspect filozofic, mama instituie principiul matern al întregului univers iar din perspectivă morală ea este întruchiparea ideală a celor mai înalte calități (puritate, cinste, devotament) De exemplu în poezia: ”*Sub stele trece apa/Cu lacrima de-o samă, /Mi-e dor de-a ta privire, /Mi-e dor de tine, mamă./Maicuța mea: grădină/Cu flori, cu nuci și mere, /A ochilor lumină, /Văzduhul gurii mele!/Maicuțo, tu: vecie, /Nemuritoare carte/De dor și omenie/Și cîntec fara moarte! (Mi-e dor de tine, mamă) [1].*

Prin lirica lui Vieru ne legăm de credințe magice străvechi, ca cea a iluziilor în Mama divină sau cea răpusă pe coordonate filosofice de Plutarh, de cele mitopoetice, sugerate de Mumele goetheene (Mutter), care sunt arhetipurile eterne ale esenței lumii, ale „desfășurării veșnice a veșnicului tâlc” și icoane centralizatoare ale tuturor făpturilor. La Grigorie Vieru, principiul matern dă contururi definitive estetice *reazemului*: prin intermediul legături afective cu ființa care l-a născut, poetul obține raporturi armonizate cu cosmosul, cu conștiința că este cu adevărat: „*Ușoară, maică, ușoară,/C-ai putea să mergi călcând/Pe semințele ce zboară/Între ceruri și pământ!/În priviri c-un fel de teamă,/Fericită totuși ești – /Iarba știe cum te cheamă,/Steaua știe ce gândești.*” (Făptura mamei) [2].

Investigațiile efectuate asupra operelor literare ale poetului ne fac să observăm că figura Tatălui apare mai rar și este mai tranșant decât chipul mamei. Astfel, Grigore Vieru folosește coduri educaționale fixate și exersate de timpuriu în mentalul copilului. Unul dintre acestea este utilizarea diminutivelor, ca recompense / întăriri ale comportamentelor pozitive, cu rolul de a determina învățacelul să desfășoare și

în viitor comportamentele recompensate. Lipsa diminutivelor constituie însăși pedeapsa acordată comportamentelor negative, care este apăsătoare, dureroasă, greu de purtat: *Iese tata la balcon / Și mă strigă: „Băi Ion!” / Credcă am făcut ceva / Dacă m-a strigat așa... / Dacă nu făceam nimic! / Mă striga: „Măi Ionică!” (Iese tata la balcon)* [3].

În același timp, poetul remarcă că atât unul cât și celălalt părinte nu dorește decât să ofere dragoste și educație copiilor lor. Aerul mistic care se insinuează în credința poetului, face, să transforme căderile în coborâri, beznele în nopți, mormintele în leagăne, iar materia în chip de mamă. De la atașamentul afectiv, profund, dar ținând de o esență autobiografică ce coboară viziunea pe un plan transparent al concretitudinii de la ritualicul contemplat grav, dar fără patos imnic, manifestat în *Cântec pentru mama*, până la *Litanii pentru orgă* și *Pod peste lacrimi, dedicații*, în cele a căror accent patetic-tragic se exprimă risipirea întregului, Mama este, în chip amalgamat, prezența umană concretă chip spiritual, simbol și Mit [4].

Depășirea autobiografismului se face fie printr-o asumare filială a tuturor durerilor și a răbdării materne în proiecții parabolice, fie într-o miniaturală figurare, de o plasticitate rară, a mamei ca centru gravitațional și sensibilizator al ființei în toate ipostazele, vârstele și situațiile dramatice în care nimereste: „*Pruncii îl zuzuie. / Bătrânii îl visează. / Bolnavii îl șoptesc. / Mușii îl gândesc. / Fricoșii îl strigă. / Orfanii îl lacrimă. / Răniții îl cheamă. / Iar ceilalți îl uită. / O, mamă! O, mamă!*” (*Cuvântul mamă*). Farmecul acestei din urmă poezii constă nu doar în intensitatea psihologică a raporturilor particularizate cu ființa maternă (fiecare conjugă prezența spirituală în felul său), ci și într-o scară a creșterii intensității, fiecare treaptă-notație adăugând un spor de gravitate: visul bătrânilor are o notă dramatică în comparație cu zuzuitul pruncilor, șoapta bolnavilor invocă o șansă, gândirea multora este și mai marcată de dramatism (ne fiind dăruiți cu grai, ei îl gândesc mai intens și mai pur), situația fricoșilor care-l strigă e excepțională, ridicol-dramatică, lacrima orfanilor recuperează o lipsă, chemarea rănitului e strigătul scos într-o situație-limită iar finalul care-i fixează pe ceilalți care-l uită și apelativul compasional al poetului (O, mamă! O, mamă!) aduc accentul afectiv încoronator. Existența fragilă sau accidentată dramatic de destin și timp își caută un punct de sprijin moral în revenirea la originea ei maternă.

Acțiunea fundamentală a liricii lui Vieru e aceea de a reface, din perspectiva experienței, cordonul ombilical tăiat: revenirea la copilărie are sensul reînțoarcerii la rădăcinile spirituale, iubirea include în sfera trăirii cultul femeii-mamă, parcurgerea distanțelor, aventura expedițiilor umane în infinit recheamă legătura afectivă cu ființa maternă, neliniștile generate de „secolul grăbit” se amplifică prin gândul că „altul mama îți uită” [5].

În poezia lui Grigorie Vieru, aceeași putere vindecătoare, de siguranță și echilibru, asemenea iubirii materne, o are iubirea de patrie. Aceste două forțe interacționează, devin complementare, infailibile în ochii copilului și acționează asupra lui precum acționează armonia asupra psihicului uman.: „*Lângă doină și izvor / Nu-i ușor să-ți fie dor, / Nu-i ușor să fii curat / Pe pământ înstrăinat. / Vă las dorul cel durut / Și nădejdea de la Prut. / V-am crescut, v-am ridicat, / Mă pot duce, / Mă pot duce împăcat.*” (*Testament*).

Interrelațiile rămân înscrise în aceleași coordonate chiar când mama pleacă în Veșnicie (exceptând apariția unui element nou, sentiment trist al poetului, de a nu mai fi copil): *Pierzând pe mama îți rămâne Patria, dar nu mai ești copil* [6].

Poezia lui Vieru ritmată de bătăile propriei sale inimi. Ea este cea a unui lirism cald, al visării, a momentelor existențiale fundamentale, a chipurilor ființelor intrate în mit, a iubirii, dar are și o dimensiune încrâncenată, strigătoare, combatantă, căreia suferențele adânci i-au pus un cearcăn. Poezia lui Grigorie Vieru este iubire și strigăt deopotrivă. E glasul unei conștiințe antrenate în existență la modul absolut. Este o continuă lecție a supraviețuirii în care poetul încarcă simțurile cu demnitatea ideii. Vieru a spus lucruri despre care s-ar fi dorit să se tacă, cu o agresivitate a sincerității dezarmantă, însoțită de o suferință ancestrală ce a încercat toate nuanțele deznădejdiei. „Dacă visul unora a fost ori este să ajungă în Cosmos, eu viața întregă am visat să trec Prutul”, mărturisește Grigorie Vieru în 1973 la prima sa „trecere” în România. Încercând să dea visului un zbor cât mai înalt, într-un timp strivit de inerții, poetul mărturisește liric: „*Și doar în limba ta / Poți râde singur / Și doar în limba ta / Te poți opri din plâns / Iar când nu poți mângâia / Și nici cânta, / Cu-al tău pământ / Cu cerul tău în față, / Tu taci atunce / Tot în limba ta.*” (*În limba ta*)

Patria se identifică în poezia lui Grigorie Vieru cu patria de cuvinte. E acea identitate căutată, dorită, neîmplinită: „*Nici o stea nu e săracă / Atâta timp cât se vede / Nici un neam nevoiaș, / Cât are un*

cântec, un grai. / Să ai un lăcaș propriu / Un grai al tău, din adânc, / O memorie proprie, / Iată ce este Patria. ” (Nici o stea) [7].

Spiritul național – profund rural și profund organic al poetului, se răsfrânge într-o „orânduire a naturii cu un simț al interiorului domestic”, într-o „estetică a lucrurilor mărunte”. Blîndețea maternă a verdelui de primăvară, albul caselor ca și al straiului popular, ce vine să sublinieze prezența destoinică a omului în natură, mișcările sufletești, unduitoare, legănătoare, starea de echilbru al pasiunilor, filtrate prin dor – iată datele esențiale ale poeticii lui Vieru, a cărei profundă identitate de rudenie cu folclorul nu mai cere demonstrații speciale. Senzația de siguranță, produsă de vatră și generată de „cercurile” departelui, se imprimă și universului liric al lui Vieru. Psihogeografia poetului nostru include dealurile – „domnii noștri”, izvoarele „limpedele izvoare”, verdele veghetor, amintirea strămoșilor și a celor căzuți în război, roșul dragostei, și desigur aroma busuiocului: „*Iată la răsărit / pământul nostru / se mărginaște / cu portretul marelui Eminescu, / la asfințit – cu cel al marelui Creangă, / la miazănoapte – cu smicele vechi de busuioc, / la miazăzi – cu pătuțul băiatului meu*” (Harta) [8].

Casa este o imaginație arhetipală, reprezentând „o imago mundi, o icoană a întregului cosmic” [9]. Locuința mamei este *casa*, acolo e humusul de acolo se aude plânsetul lui. Casa e cronotopul central a lumii vieriene, de fapt întregul univers e Casa. E casa copilăriei, sinteză perfectă, în viziunea lui Grigorie Vieru, dintre sufletul copilului și geniul matern. Ecuația casă părintească – mamă a fost susținută de Gaston Bachelard, casa fiind locul de refugiu, de întoarcere la sânul matern. Sau cum spune Grigorie Vieru: „*Doamne, / Și încă mi-e jilavă gura / De laptele mamei*” (Numai atunci). Casa părintească este locul regăsirii liniștii, a păcii sufletești, fiindcă este toposul și oglinda copilăriei, ochiul copilului cumulându-le: „*Unicul loc liniștit / E ochiul copilului.*” (Ascultați, măi copii). A te întoarce și a avea grijă de casa părintească este una dintre cele mai sfinte datorii ale celui plecat. Orice poate fi vândut pe lumea asta, numai casa părintească – nu. O spune un admirabil cântec al lui Mihai Ciobanu, pe versurile lui Grigorie Vieru: „*Casa părintească nu se vinde, / Nu se vinde tot ce este sfânt, / Încă vin copii s-o colinde, / Nu știu că stăpânii nu mai sunt.*” (Casa părintească) [10].

În concluzie putem afirma că lirica lui Grigorie Vieru, ne oferă generoasa posibilitate de a ne întoarce la izvoare și, totodată, de a ne croi o cale sigură de comunicare cu formele de trăire și gândire artistică ale poeziei universale, mai cu seamă în registrul tematic al iubirii, dragostei de mamă și maternității veghetoare, al valorilor copilăriei și sentimentului Patriei. O sublimă blîndețe străbate în firea și în scrisul acestui excepțional păzitor al ființei naționale – Grigorie Vieru. Opera lui a condus într-un fel destinul culturii și educației basarabene în momente în care noi toți am disperat.

Creația sa a fost pietrificată cu ajutorul cuvintelor venerînd verbul matern, concepte fundamentale de inițiativă și de educație. Un epicentru spiritual și moral al universului liric al lui Grigorie Vieru îl reprezintă casa, casa părintească, punctul de pornire și de sosire, ea îi dă forma sferică și îl întemeiază solid pe coordonatele gândirii mitice.

Opera lui Vieru reprezintă pentru absolut toate generațiile o școală poetică de rang înalt care crește, dezvoltă și hrănește sufletul, spiritul și intelectul cititorilor.

Referințe bibliografice:

1. apud Cimpoi M. Grigorie Vieru. Poetul arhetipurilor. Ediție reactualizată. Iași: Principes Edit., 2009, p.54
2. apud Cimpoi M. Grigorie Vieru. Poetul arhetipurilor. Ediție reactualizată. Iași: Principes Edit., 2009, p.54.
3. Marica V. Grigorie Vieru - Dimensiuni critice. volumul I. Tîrgu-Mureș: Editura Cezara Codruța Marica, 2010, p.33 .
4. Cimpoi M. Grigorie Vieru. Poetul arhetipurilor. Ediție reactualizată. Iași: Principes Edit., 2009, p.55- 56.
5. Cimpoi M. Grigorie Vieru. Poetul arhetipurilor. Ediție reactualizată. Iași: Principes Edit., 2009, p.57-58.
6. Marica V. Grigorie Vieru- Dimensiuni critice. volumul I. Tîrgu-Mureș: Editura Cezara Codruța Marica, 2010,p.35.
7. Marica V. Alb de duminică. Grigorie Vieru în evocările scriitorilor din Tîrgu-Mureș: Editura Cezara Codruța Marica, 2009,p.22-23
8. Cimpoi M. Grigorie Vieru. Poetul arhetipurilor. Chișinău: Prut internațional, 2005, p.104-105
9. apud Cimpoi M. Grigorie Vieru. Poetul arhetipurilor. Chișinău: Prut internațional, 2005, p.250
10. Marica V. Alb de duminică. Grigorie Vieru în evocările scriitorilor din Tîrgu-Mureș: Editura Cezara Codruța Marica, 2009, p.272-273

CERCETAREA OPEREI LUI B.P.HASDEU DIN PERSPECTIVA LITERATURII PEDAGOGIEI ȘI ISTORIEI

Maria BARBĂ, lector superior universitar,
Universitatea de Stat “B.P.Hasdeu” din Cahul

Abstract: *B.P. Hasdeu belongs to such category of people which are born once in a century. He is a creative personality who encompasses different professional fields: Politics, History, Literature, Philology, Sociology, Ethnography, Philosophy, Religion, Economy, Law, Military Art, Natural Sciences and others. The main goal of the present paper is to highlight the number of accomplishments achieved by B.P.Hasdeu during his life time, who was teaching at Romanian university a course of comparative philology encompassing such languages as Sanskrit, Latin, Armenian, Albanian, Celtic, German, Slavic, Romance languages compared to Romanian language, and who formed the basis of scientific research of folklore history classifying folklore species.*

Key Words: *B.P.Hasdeu, professional activity, philologist, promoter of scientific research of folklore history, lyrical songs.*

B.P.Hasdeu s-a născut la 26 februarie 1838, în comuna Cristinești județul Hotin.

Activitatea creativă a lui B.P.Hasdeu îmbrățișează cele mai diverse domenii: politică, istorie, literatură, filologie, sociologie, etnografie, filozofie, religie, economie, drept, artă militară, științe naturale [1].

Mihai Drăgan aprecia că: ”Hasdeu face parte din categoria oamenilor care se nasc o dată la un secol”.

Asemenea lui D.Cantemir, M.Eliade, M.Eminescu, N.Iorga, G.Călinescu, savantul B.P. Hasdeu e un geniu universal.

Spirit fantast, nonconformist, mândru de blazonul princiar al familiei, adesea prea orgolios și nestatornic, patriot aprins, chinuit mereu să dezlege tainele vieții și ale neamului românesc, Hasdeu este o figură de excepție, o personalitate ciclopică, un monstru erudiționist greu de prins într-o formulă critică unitară și definitivă [2].

Viața și activitatea lui B.P.Hasdeu rămâne până în prezent obiectul preocupărilor lingviștilor, istoricilor, pedagogilor și teoreticienilor literaturii, deoarece despre ea s-a scris relativ puțin și s-a realizat în funcție de specializare. Demn de remarcă este faptul, că interesul pentru cercetarea operei lui B.P.Hasdeu a început destul de târziu, în perioada interbelică, apoi propagată de literați, filologi istorici, care au reactualizat-o precizându-i locul în istoria literaturii, a științei și culturii românești [3].

În anul 1874, Titu Maiorescu, pe atunci fiind Ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice îl invită pe savant să predea un curs extraordinar de filologie comparată, ”îmbrățișând” limbile: sanscrită, zendică, armeană, latină, albaneză, celtică, germană, slavică și limbile romanice, toate în raport cu limba română. Succesul cursului nu va dura mult timp sub patronatul autorului, deoarece la 11 iunie 1875, Titu Maiorescu suspendă prelegerile și îl eliberează pe Hasdeu de sarcina ținerii cursului [4].

Motivul schimbării operate de ministru, după cum afirmă I.Oprișan, constă nu atât în relațiile personale dintre cei doi titani ai intelectualității românești, ci mai degrabă în dorința de a acorda catedra menționată unui mare filolog străin, a cărui prezență să contribuie la o mai accentuată deschidere a învățământului universitar românesc către metodologia științifică modernă europeană, în special germană, prilej pentru care este invitat Alexandru Cihac, membru de onoare a Academiei Române din 1872.

Schimbarea lui Titu Maiorescu și numirea ca ministru a lui Ch.Chițu, prieten apropiat și admirator a lui B.P.Hasdeu, a oferit posibilitatea ultimului să-și reia cursul. Gestul făcut de ministru se întemeiează pe ”talentul și știința ce pune în serviciul culturii naționale, inițiind junimea studiosă și publicul limitat la cercetările adevăratelor principii de filologie care au devenit astăzi călăuză cea mai sigură în vastul domeniu al filosofiei și criticii istoriei” și totodată, ministrul își asumă obligația să înainteze Parlamentului proiectul pentru înființarea catedrei de filozofie comparată. Savantul era declarat geniu în parlament [5].

G.Missail în cadrul ședinței a corpului legislativ rosti: ”Când este vorba de înființarea unei catedre de filologie comparată și când catedra se dă în mâna unui geniu ca Hasdeu, trebuie să ne bucurăm întâi pentru că nu avem mulți bărbați ca acesta și, al doilea pentru că acest bărbat prin cunoștințele sale de

tot felul, sunt sigur că va face ca cursul să fie frecvent nu numai de români din România Liberă, dar și de oamenii din Macedonia, Epir, Tesalia și chiar de fiii celorlalte popoare care locuiesc pe Peninsula Balcanică”.

Azăr Șeineanu, unul dintre discipolii lui B.P.Hasdeu, apreciază studiile de folclorist pe o scară comparativă foarte intensă prin volumul II din ”Cuvântul din Bătrâni”.

B.P.Hasdeu pune începutul cercetării științifice a multor probleme de istorie a folclorului. În Moldova știința despre folclor apare în anii 30 ai sec. XIX. Primii care au contribuit la perioada perfolcloristicii firave sunt A.Hasdeu. În 1830 publică 2 texte (две молдавские песни) Boleslav Hîsdeu. Unele texte comentându-le adesea voluntar în scopul propagării folcloristicii din Moldova de peste Prut și în Basarabia în limbi diferite (moldovenească și rusă). Prima perioadă a folcloristicii moldovenești (1830-1850) au fost incluși A.Hîsdeu, Boleslav Hîsdeu, M.Kogălniceanu, C.Negruzzi, Al.Russo, V.Alcsandri ș.a. A doua etapă a folcloristicii noastre, numită de ”intensă colectare și cercetare”, cu ”școala științifică a lui Hasdeu” în centrul ei era inclus B.P.Hasdeu, care a adunat un material colosal și a întreprins cercetări intense.

Alexandru Hîsdeu (1811-1872) a fost educat în atmosfera școlii folclorice ruse, scriitor-iluminist. A Hîsdeu colectează, traduce, publică și popularizează unele bucăți autentice din folclorul moldovenesc pe paginile presei ruse. La 1830 tipărește două cântece de nuntă (numite neadecvat ”istorice”), având circulație în Moldova de Nord, Bucovina [6].

În 1833 [7] publică alte șase cântece lirice moldovenești de aspect diferit-istorice, haiducești (o doină) și de factură diferită (mai multe cânturărești). Publică și unele cântece din Muntenia, explică unele forme folclorice, lingvistice, istorice, reluate din cronici în scopul lămuririi fondului tematico-ideologic al cântecelor publicate.

Folclorismul scriitoresc e continuat în operele sale cu subiect istoric (poeziile ”Dumbrava roșie”, Ștefan cel Mare, nuvela ”Domnia Arnăutului”). La baza nuvelei au fost puse legende despre Dabija, Duca, Dafina și Petricenco.

A.Hasdeu este numit ”începătorul folclorului nostru”, ”primul folclorist basarabean” [8].

Boleslav Hasdeu (1812-1886), colectează prelucrează o serie de legende, basme, tradiții ce se referă la istoria patriei, relații sociale interne cele istorice cu ucrainenii, polonezii ș.a.

Este preocupat de unele creații pe tema haiduciei comparându-i pe răzbnători populari moldoveni (Ursu, Tobultoc ș.a.) cu cei ucraineni (Dovbuș, Gonta, Carameliuc ș.a.) maghiari (Ianuș ș.a.) [9].

În 1845 literarul B.P.Hasdeu face unele încercări științifice (etnografice-folclorice) de înscriere a ritualului nupțial din părțile Hotinului [10].

De la Tadeu Hasdeu, bunicul lui B.P.Hasdeu a rămas un caiet cu câteva legende despre Traiani Dochia, Dragoș Vodă, Cheile Bîcului, Papură Vodă, Amazoane.

Un motiv arahic se află la baza legendei Dochiei. Sărbătoarea tradițională a Dochiei se clasează la hotarul anotimpurilor de iarnă și primăvară și este în legătură cu lumina solară.

Numele vechi Dochia se păstrează în legende și în credințe. B.P.Hasdeu scrie în ”Etymologicum Magnum Romaniae”, că legenda e de obârșie ”frigiană”, adică ”tracică”, punând la bază marea asemănare cu legenda clasică despre Niobe, pe care grecii ar fi preluat-o de la traci [11].

Motivul legendei este întâlnit în folclorul popoarelor: grec, ceh, sârb, bulgar, albanez, turc, francez, elvețian, spaniol, portughez ș.a. Subiectele legendelor despre Dochia sunt de natură diferită. Ele au rădăcini vechi precreștine și oglindesc diferite trepte de evoluție socială.

B.P.Hasdeu pune începutul cercetării științifice a prozei folclorice, a clasificat speciile, a cercetat geneza, dezvoltarea istorică, poetică, a întreprins largi investigații de teren cu ajutorul chestionarelor.

B.P.Hasdeu a adunat multe povești cu ajutorul chestionarului: ”Basmul cu fetele de împărat răpite de zmei”, ”Vitejia feciorului de împărat”, ”Traista fermecată”, ”Făt-Frumos și măruș de aur”, ”Flăcăul leneș și fata harnică”, ”Ileana Cosânzeana din copac” [12].

Cuvântul **poveste** B.P.Hasdeu îl explică în felul următor ”tot ce se poate spune că este narațiune neveridică, fictivă, de la cele mai scurte până la cele mai lungi” [13].

În studiul despre ”basm” (1893) B.P.Hasdeu se sprijină pe afirmația lui Scopenhauer că omul ar posedea ”pentru vis un deosebit organ”. Provenirea elementului fantastic savantul filolog o caută în vis ”...în vis, -scrie B.P.Hasdeu, totul capătă forme mai mult decât hiperbolice: ceea ce visează omul poate să se adeverească în starea de veghere...de aici orice popor crede în vise și tot așa el crede în basm, ca și în vis, spațiul și timpul se șterg, în câteva minute visătorul trăiește mai mulți ani, în vis ca și în basme, omul

vede zmei sau zâne” [14].

Poveștile, scria B.P.Hasdeu, sunt o prețioasă comoară pentru scrutatorul mitologiei naționale și chiar pentru un istoric [15].

În poveștile **fantastice** figurează multe personaje. După caracterul lor ele sunt complexe și opuse în acțiuni. Permanent prezenți sunt 3 eroi pozitivi: Voinicul și viteazul Făt-Frumos, Preafrumoasa Ileana-Cosânzeana ajutorul credincios al voinicului, Calul năzdrăvan.

Poveștile **nuvelistice** formează o grupă aparte în cadrul prozei folclorice. B.P.Hasdeu includea aici narațiunile „în care nu întâmpină nimic miraculos sau supranatural” [16].

Povestea nuvelistică are un conținut realist, ea reflectă viața privată și are mai mult formă de narațiune dramatică. Chipul eroului ideal, purtătorul celor mai nobile, luminoase calități, a adevărului vieții.

B.P.Hasdeu a pus într-o lumină nouă domeniul folclorului, fiind cunoscut ca scriitor, istoric și mai cu seamă lingvist. B.P.Hasdeu pledează cu căldură pentru frumusețea folclorului care ar deosebi copilăria și anume:

- cântecele de leagăn;
- cântecele și jocurile de copii;
- frământările de limbă;
- basmele;

Următorul curs cuprinde alte 8 specii caracteristice bărbăției: ghicitoarea, strigătura, doina, hora, colinda, teatrul, orația (conocăria) și cântecul funebru.

Cu părere de rău B.P.Hasdeu nu a reușit să dezvăluie speciile folclorului rezervate bătrâneții: balada, descântecul, legenda, anecdota, proverbul și bocetul, deoarece nu și-a mai continuat cursul de folclor [17].

În concluzii putem menționa următoarele:

— B.P.Hasdeu a fost un pedagog de vocație în predarea cursului de filologie comparată, în învățământul universitar românesc cu o metodologie științifică europeană;

— B.P.Hasdeu pune începutul științific a multor probleme de istorie a folclorului, prozei folclorice, clasificării speciilor de folclor.

Referințe bibliografice:

1. B.P.Hasdeu, Publicistică din ziarul „Traian”, 1869-1870, editura Arc, p.7
2. P.Hasdeu-un secco lde nemurire. Materialele conferinței științifice. Cahul, 20 noiembrie 2007, Cahul 2008, p.163
3. Botezatu P., Băieșu N., Junghiteu E., Creația populară, Chișinău, Știința, 1991, p.89-106
4. Botezatu P., Băieșu N., Junghiteu E., Creația populară, Chișinău, Știința, 1991, p.374-37
5. Hasdeu B.P., Etimologismul Magnum Romaniae, București, 1866, p.46-47
6. Hasdeu B.P., Studii de folclor. Ediție îngrijită de Nicolae Bot. Prefață de Ovidiu Bîrlea. Cluj-Napoca, 1979, p.129-131
7. Hasdeu B.P., Studii de folclor, Cluj-Napoca, 1973, p.111-142
8. I.A.Axentii, Gândirea pedagogică în Basarabia în perioada interbelică, Editura Civitas, Chișinău 2006, p.35
9. I.A.Axentii, Gândirea pedagogică în Basarabia în perioada interbelică, Editura Civitas, Chișinău 2006, p. 41
10. I.A.Axentii, Gândirea pedagogică în Basarabia în perioada interbelică, Editura Civitas, Chișinău 2006, p. 41
11. Mihai Dragă, Figurina, în B.P.Hasdeu, Antologie, București, 1972, p.163
12. I.A.Axentii, Gândirea pedagogică în Basarabia în perioada interbelică, Editura Civitas, Chișinău 2006, p.425
13. Mihai Dragă, Figurina, în B.P.Hasdeu, Antologie, București, 1972, p.413
14. I.Oprișan, B.P.Hasdeu sau setea de absolut. Tulmutul și misterul vieții. Vestala, București, 2001, p. 2605
15. Вестник европы 1830, nr.23-24
16. I.Oprișan, B.P.Hasdeu sau setea de absolut. Tulmutul și misterul vieții. Vestala, București, 2001, p.2601
17. Samanti L., Cemortan S., Literatura și folclorul pentru copii, Chișinău, Editura STELART, 2010, p. 5

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Виолетта БОГДАНОВА

ПГУ им. Т.Г. Шевченко

г. Тирасполь

Summary: The article considers the concept of state competitiveness from the point of view of education. It also analyzes the rating of competitiveness of countries according to the WEF and IMD versions. The article gives a brief historical digression of pedagogical values. The paradigm of the formation of the 21st century and its implementation in the Republic of Moldova are considered in the article too. In this article both the actual requirements to the teacher are studied and the main qualities of the modern teacher are marked out as well.

1. Образование как знак конкурентоспособности страны

На современном этапе развития традиционная экономика трансформируется в цифровую. Главной темой 46-го Международного экономического форума в Давосе стала Четвёртая промышленная революция. Она подразумевает смешение технологий. Информационные технологии проникают во все сферы деятельности человека: образование, здравоохранение, производство, сельское хозяйство и т.д. Центром Индустрии 4.0 становится человек. Цифровая экономика становится экономикой знаний.

Все это приводит к кардинальным изменениям в сфере образования. Современный ученик не представляет своей жизни без интернета, смартфона, скайп, мессенджеров и социальных сетей. Современный учитель должен научиться общаться с учениками на понятном для них языке. Авторитет учителя не только в профессионализме, грамотности, уровне знаний, но и личных качествах, социальной вовлеченности.

Характерные черты образования 21 века:

- высокая скорость изменения знаний
- важнее уметь находить информацию, чем ее запоминать,
- технологии помогают в обучении,
- процесс преподавания- обучения- оценивания подразумевает использование разных методов и подходов, в том числе интерактивных, квест и т.д.
- необходимо уметь учиться (приобретать знания),
- особенно актуальны междисциплинарные связи, системный подход

Для реализации успешной педагогической деятельности необходимы не только определенный набор знаний, умений, навыков, приобретенный в высшем учебном заведении, но и сформированная система профессиональных ценностей, понимание сущности своей профессиональной деятельности и готовность к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии.

Качество образования напрямую влияет на процветание страны. Существуют два научных центра в Лозанне и в Давосе, которые вычисляют рейтинг конкурентоспособности. При расчете рейтинга оба центра учитывают уровень образования в стране. Доказано, чем выше уровень образования, тем конкурентоспособнее страна.

В десятку самых конкурентоспособных стран по версии Всемирного Экономического Форума в Давосе в 2017 году традиционно вошли Швейцария, США, Сингапур, Нидерланды, Германия, Гонконг, Швеция, Великобритания, Япония и Финляндия (таблица 1). В десятку самых конкурентоспособных стран по версии научного центра в Лозанне – The IMD World Competitiveness Ranking – вошли Гонконг, Швейцария, Сингапур, США, Нидерланды, Ирландия, Дания, Люксембург, Швеция, ОАЭ.

Таблица 1

Рейтинг конкурентоспособности стран

Позиция в	Рейтинг ВЭФ в Давосе	Рейтинг научного центра в Лозанне IMD
-----------	----------------------	---------------------------------------

рейтинге		
1	Швейцария	Гон Конг
2	США	Швейцария
3	Сингапур	Сингапур
4	Нидерланды	США
5	Германия	Нидерланды
6	Гон Конг	Ирландия
7	Швеция	Дания
8	Великобритания	Люксембург
9	Япония	Швеция
10	Финляндия	ОАЭ

* На основе данных сайта Всемирного экономического форума в Давоссе [1] и Международного института управленческого развития в Лозанне (The IMD) [2].

Научные центры в Давосе и Лозанне при расчете рейтинга используют различные критерии. Оба центра учитывают уровень образования в стране. Доказано, чем выше уровень образования, тем конкурентоспособнее страна.

2. Педагогические ценности: исторический экскурс

На протяжении истории от процесса воспитания-обучения ожидали подготовки человека соответствующему обществу, в котором он живет.

Независимо от места и времени цель образования не меняется. Цель весьма консервативна – передача накопленного человечеством культурного опыта. Не зря говорят, что «учитель сеет доброе, разумное, вечное».

В Древней Греции педагог должен был вырастить из человека гражданина.

Сократ считал, педагог должен уметь правильно ставить вопросы, вести диспут.

Платон основными ценностями называл **добродетель и красоту**.

В Эпоху Просвещения главной ценностью становится свобода.

Жан Жак Руссо полагал, в процессе воспитания нельзя насильственно воздействовать на ученика, педагог должен помочь ребенку сориентироваться в окружающем мире. Ценность учителя – **уважать свободу других**.

Эммануил Кант основными ценностями образования считал **уважение себя** (этика) и **уважение других** (закон).

В 20 веке общество становится индустриальным, поэтому нужен человек более активный, имеющий больше знаний, лучше контактирующий с миром. Философ-прагматик 20 века Джон Дьюи (*John Dewey*) ввел понятие компетенция. Главными ценностями как практик считал **коммуникативность, солидарность, гуманность**. Учитель становится проводником для ученика в мир знаний [3].

В 1972 году под эгидой Юнеско прошло большое исследование под руководством Эдгара Фора (французский политик, государственный деятель). В своем докладе «Learning to Be» он сказал: «...*Впервые в истории человечества образование вовлечено в процесс подготовки людей к жизни в обществе, которого еще нет*».

Действительно, кто сейчас может сказать какие знания, умения, навыки понадобятся молодым людям через 10-15 лет? Кто мог 15-20 лет назад предсказать, в каком обществе мы живем сейчас? Мы не можем готовить людей к обществу, которое не знаем как будет устроено.

3. Парадигма образования 21 века

Эти идеи были развиты в исследовании о ситуации в образовании в 140 странах, проведенном под эгидой Юнеско в 1996 году. *Jacques Lucien Jean Delors* Люсьена Жан Делор в докладе «Learning: The Treasure Within» («Образование - скрытое сокровище») подчеркнул важность образования на протяжении всей жизни. Образование помогает человечеству объединяться и двигаться вперед.

Он сформулировал идею, что современное образование зиждется на 4-х столпах:

- учиться познавать (сочетать рост общей культуры с углубленным изучением дисциплин, т.е. научиться учиться),

- учиться действовать (научиться работать в рамках различных социальных и производственных условий),

- учиться жить (содействовать расцвету собственной личности, уметь брать на себя ответственность),

- учиться жить с другими (научиться работать в команде, прислушиваясь к мнению других).

Впервые прозвучало, что человека нужно развивать как целостную личность, не только оснащать знаниями и заботиться о доступе к знаниям, но и образовывать все аспекты человеческой натуры.

Эти 4 столпа отражают когнитивную, эмоциональную и познавательную деятельность человека.

4. Реализации парадигмы «Обучение через всю жизнь»

В Молдове сформирован и принят на государственном уровне Кодекс профессиональной этики педагогических работников [4]. Он утвержден приказом министра просвещения Республики Молдова в 2016 году. При осуществлении профессиональной деятельности должны руководствоваться следующими принципами:

а) преданность профессии педагога;

б) проявление профессионализма во взаимоотношениях с учащимися, детьми и родителями/опекунами;

в) уважительное отношение к уникальности и различиям детей и учащихся;

г) сотрудничество с коллегами, родителями/опекунами детей и учащихся;

д) порядочность, моральная и профессиональная добросовестность;

е) отзывчивость к нуждам детей и учащихся;

ж) ответственность перед руководством образовательного учреждения, педагогическим коллективом и представительными органами родителей/опекунов;

з) эффективность и результативность;

и) объективность и справедливость

В Российской Федерации сформирован Модельный кодекс профессиональной этики педагогов [5]. Основные принципы:

1) гуманность;

2) законность;

3) справедливость;

4) профессионализм;

5) ответственность;

6) солидарность;

7) толерантность.

5. Выводы

С моей точки зрения, современный педагог должен обладать следующими ценностями:

- самоопределение (понимание себя, своего места в жизни);

- самоидентификация (кто я есть в обществе);

- толерантность (признание права другого быть другим);

- сотрудничество (совместная деятельность, в результате которой все получают выгоды);

- межкультурные коммуникации;

- осознание национальной культуры, являющейся частью мировой культуры.

Таким образом, чтобы быть конкурентоспособным педагогом необходимо любить учиться, самосовершенствоваться, быстро адаптироваться, и соответствовать всем требованиям Кодекса педагога.

Библиография:

1. Всемирный экономический форум [weforum.org]

2. Международный институт управленческого развития в Лозанне The IMD www.imd.org

3. Călin Marin C. Filosofia educației. București: Aramis. 2001.

4. Кодекс профессиональной этики педагогических работников УТВЕРЖДЕН: Приказом министра просвещения Республики Молдова №861 от 07.09.2015 г. Зарегистрировано: министр юстиции Владимир ЧЕБОТАРЬ № 1103 от 26.02.2016.- г. Кишинэу.- 2016.-16 с

5. Гуреева Л. В., Козьмина Н. А. Коннективистская теория обучения // Молодой ученый. — 2014. — №6. — С. 695-697. — URL <https://moluch.ru/archive/65/10617/> (дата обращения: 24.04.2018).

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Владимир КАБАНОВ,

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

***Abstract:** The structure of subjectivity as a target level of pedagogical competence of master students of technical areas of training is studied. The components and levels of pedagogical competence are identified, it is proved that subjectivity is the target level of competence of master students in such activities as teaching. To test the hypothesis of the structure of subjectivity as a target level of competence, a questionnaire of professional and pedagogical competence was developed. The construct validity of the questionnaire is tested on a sample of master students of the construction faculty of PNRPU. The hypothesis has received empirical support. The results were the first step in the development of the model of formation of pedagogical subjectivity of undergraduates.*

The structure of subjectivity, levels of competence, university teacher

В статье изучается структура субъектности как целевого уровня профессионально-педагогической компетентности магистрантов технических направлений подготовки. Выделены компоненты и уровни профессионально-педагогической компетентности, обосновано, что субъектность является целевым уровнем компетентности магистрантов в такой деятельности как преподавание. Для проверки гипотезы о структуре субъектности как целевого уровня компетентности разработан вопросник профессионально-педагогической компетентности. Конструктивная валидность вопросника тестируется на выборке магистрантов строительного факультета ПНИПУ. Гипотеза о 5 компонентной структуре субъектности как целевого уровня компетентности получила эмпирическую поддержку. Полученные результаты стали первым этапом при разработке модели становления профессионально-педагогической субъектности магистрантов.

Структура субъектности, уровни компетентности, преподаватель высшей школы.

Становление субъекта профессиональной деятельности во всех вузах России с 2010 года планируется, организуется, реализуется и оценивается в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов. В их основе лежит компетентностный подход, который реализуется через переход от планирования содержания образования к проектированию и планированию результатов образования. Результаты формулируются в терминах компетенция и компетентность [1]. При этом цели высшего образования формулируются и как становление субъектности [2] и как становление компетентности студентов [3].

Компетентность - это характеристика человека как личности, которая интегрирует его знания, умения, ценности, мотивы, опыт деятельности [4].

Субъектность – это характеристика человека как субъекта, то есть инициатора, источника активности и конкретнее деятельности и общения [5]. Субъектность проявляется в способности осознавать свои желания, знания, умения, самостоятельно ставить цели и осуществлять свой собственный выбор (направлений, способов, приоритетов и пр.), а так же оценивать, корректировать и присваивать (нести ответственность) свой выбор на основе самооценки результата деятельности.

Субъектность рассматривают либо как высшую точку становления компетентности [6] либо как весь процесс становления компетентности [7]. Высший уровень компетентности не является предметом исследований в высшей школе, а при описании всего образовательного процесса как становления субъектности или компетентности эти понятия дублируют друг друга и одно из них является избыточным. Мы рассматриваем субъектность студента как необходимое условие становления компетентности, как начальный уровень компетентности, на котором происходит переход от не компетентности к компетентности.

Мы предположили, что структура субъектности как уровня компетентности включает 5 компонентов, выделенных И.А. Зимней: когнитивный компонент – уровень знаний в области преподавания; практический компонент – уровень умений необходимых в преподавательской деятельности; мотивационный компонент – уровень интереса к преподаванию; ценностный компонент – уровень ценности преподавательской деятельности; регулятивный компонент –

уровень целеполагания и планирования преподавательской деятельности. Мы предполагали, что эти компоненты взаимосвязаны.

Мы выделили 6 уровней становления каждого компонента (таблица 1).

Таблица 1.

Уровни компонентов компетентности

Уровни мотивации [8]	Уровни ценности [9]	Уровни регуляции [10]	Уровни знания [11]	Уровни умений [12]	Уровни компетентности
Отрицательная	Обязанность	Арегуляция (отсутствие цели)	Не знаю	Нет опыта	Непригодность
Безразличная	Принятие	Ситуативная регуляция (планирование цели)	Помню	Имитация	Некомпетентность
Аморфная, ситуативная	Активность	Ситуативный контроль (планирование условий)	Понимаю	Зависимость	Объектность
Познавательная	Ценность	Интроцированная регуляция (планирование действий)	Применяю	Воспроизведение	Субъектность
Инициативная	Организованность	Самоконтроль (планирование критериев достижения цели)	Анализирую и оцениваю	Преобразование	Профессионализм
Ответственная	Идентичность	Саморегуляция (планирование изменений)	Создаю новое	Создание	Мастерство

Инженер как субъект педагогической деятельности

Одним из видов профессиональной деятельности выпускников технических направлений магистратуры является педагогическая деятельность в организациях профессионального и высшего образования [13]. Большинство магистрантов не сталкивались с этой деятельностью и не рассматривали ее как область своей профессиональной компетенции. Поэтому субъектность будет наиболее реалистичным целевым уровнем компетентности.

С 2015 года деятельность преподавателя в российском вузе регулируется профессиональным стандартом [14], который описывает знания и умения необходимые ассистенту, преподавателю, старшему преподавателю, доценту и профессору. Для должностей ассистента и преподавателя, на которые может претендовать выпускник магистратуры, регламентируются 4 вида деятельности: преподавание учебных дисциплин, профориентационная работа с абитуриентами и студентами, руководство научно-исследовательской и проектной деятельностью студентов, учебно-методическая деятельность (разработка учебных пособий, руководств по организацию различных видов учебной работы). Специалисты по педагогике высшей школы дополняют эти виды деятельности еще двумя: деятельностью по взаимодействию с профессиональным сообществом и деятельностью по профессиональному саморазвитию и повышению квалификации [15]. Таким образом, выпускник инженерной магистратуры должен быть готов к выполнению 6 видов педагогической деятельности. В данном исследовании мы сосредоточились на преподавании учебных дисциплин как одном из видов профессиональной деятельности преподавателя.

Метод

Выборку исследования составили 25 магистрантов и 48 магистранток 1 курса строительного факультета ПНИПУ в возрасте от 22 до 30 лет. (среднее 23,4, std.откл. 1,53). Из первоначальной выборки были исключены 6 человек, которые имели опыт педагогической деятельности: ассистенты на кафедрах вузов, вожатые, или педагогическое образование.

Для диагностики профессионально-педагогической компетентности был разработан вопросник, включающий 5 шкал соответствующих компонентам субъектности. Каждая шкала разбивалась на 6 субшкал в соответствии с видами профессионально-педагогической деятельности. Каждый пункт вопросника был построен по типу шкалы социальной дистанции Богардуса [16]: магистрантам предлагалось выбрать одно из 6 утверждений описывающих их уровень конкретного знания или умения необходимого в данном виде деятельности, а так же уровни их мотивации, ценностей и саморегуляции по каждой компетенции необходимой в данном виде профессионально-педагогической деятельности. Перечень знаний и умений для каждого вида деятельности определялся на основе профстандарта [17] и ФГОС инженерных направлений магистратуры.

В результате получился вопросник включающий 162 пункта. 25 пунктов описывали знания (7 пунктов), умения (6 пунктов), мотивацию (4 пункта), ценности (4 пункта) и регуляцию (4 пункта) преподавательской деятельности. В данном исследовании использовались ответы только на эти 25 пунктов.

Исследование проводилось в марте 2016 – 2017 учебного года в ходе практических занятий по дисциплине Педагогика в группах по 15 – 25 человек. Опрос был частью эксперимента по становлению педагогической субъектности магистрантов. Участники не получали материального вознаграждения. Каждый участник получал бланк вопросника, который включал и вопросы и варианты ответа к ним. Время заполнения вопросника не ограничивалось и составило в среднем 20 – 25 минут. Участникам предлагалось оценить свой уровень каждого знания, умения, свой уровень мотивации, ценностей и регуляции в настоящее время, и оценить какого уровня они планируют достичь в конце семестра.

Данные обрабатывались в программе Statistica version 10.0 [18].

Для определения структуры компетентности в преподавательской деятельности использовался эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с варимакс вращением.

Для тестирования гипотетической 5 компонентной структуры использовался конфирматорный факторный анализ. Функция расхождения гипотетической модели с данными определялась методом наименьших общих квадратов (GLS). Поиск решения осуществлялся методом кубической интерполяции (cubic interpolation). Пригодность моделей оценивалась по 4 индексам: Отрегулированный индекс пригодности (AGFI), индекс Стейгера-Линда (RMSEA), Хи квадрат (X^2), отношение значения Хи квадрат статистики к числу степеней свободы (X^2/Df).

В конфирматорном факторном анализе тестировались 6 гипотетических моделей:

дедуктивная с независимыми латентными переменными, дедуктивная с коррелирующими латентными переменными, индуктивная с независимыми латентными переменными, индуктивная с коррелирующими латентными переменными, уточненная дедуктивная с независимыми латентными переменными, уточненная дедуктивная с коррелирующими латентными переменными.

Дедуктивные модели строились на основе гипотетической 5 компонентной модели компетентности. Индуктивные модели строились на основе результатов эксплораторного факторного анализа. Уточненные модели строились на основе гипотетической 5 компонентной модели компетентности, при этом с учетом результатов эксплораторного факторного анализа исключались переменные с высокими (выше 0,4) факторными нагрузками в 2 и более факторах, а так же не имеющие высоких факторных нагрузок ни в одном из 5 факторов.

Результаты

Пять главных компонент объясняли 69% дисперсии переменных. Этого достаточно чтобы считать, что полученная структура удовлетворительно описывает исходные данные. Однако структура этих компонент отличалась от гипотетической: все пункты шкалы ценностей и шкалы регуляции входили с положительными нагрузками в одну компоненту (фактор). Состав остальных компонент соответствовал гипотетической структуре.

Для тестирования гипотезы о структуре субъектности как уровня компетентности использовался конфирматорный факторный анализ. В результате тестирования 6 гипотетических моделей наименьшее значение сравнительного информационного критерия Akaike и наибольшую пригодность по другим индексам имела дедуктивная уточненная модель с коррелирующими факторами. Отрегулированный индекс пригодности (AGFI) свидетельствует о непригодности

модели (0,52). Индекс RMSEA был значимым ($p < 0,03$), что говорит о высокой пригодности модели, Хи квадрат статистика была не значимой ($p > 0,26$) что говорит о высокой пригодности модели, отношение значения Хи квадрат статистики к числу степеней свободы было менее 2 ($X^2/Df = 1,06$), что говорит о высокой пригодности модели. Состав модели и значимые пути представлены на рисунке 1.

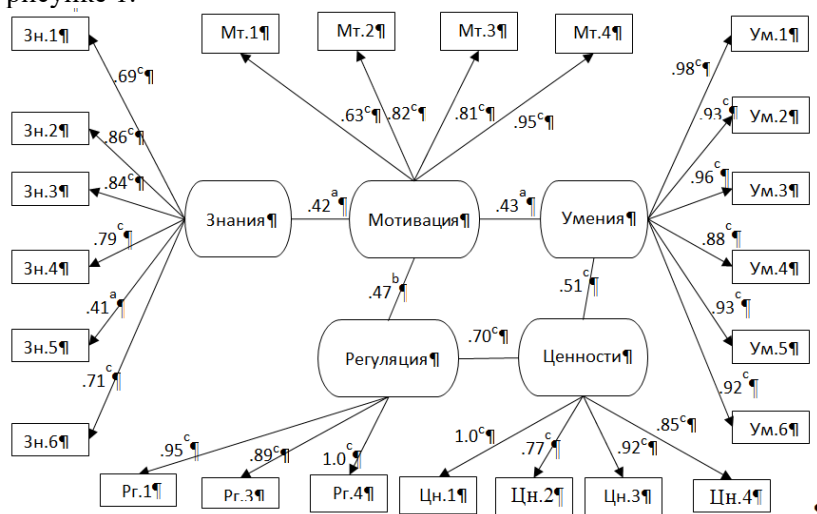


Рис. 1. Диаграмма путей иллюстрирует дедуктивную уточненную модель субъектности с коррелирующими латентными факторами в приложении к преподаванию как виду профессионально-педагогической деятельности

Примечания: $n = 73$. Манифестные переменные: Зн.1-6 – пункты шкалы знания в области преподавания, Ум.1-6 – пункты шкалы умения в области преподавания, Мт.1-4 – пункты шкалы мотивация в области преподавания, Цн.1-4 – пункты шкалы ценности в области преподавания, Пр.1-4 – пункты шкалы регуляция в области преподавания. Латентные факторы: «знания» – уровень знаний в области преподавания; «умения» – уровень умений в области преподавания; «мотивация» – уровень мотивации в области преподавания; «ценности» – уровень ценности (отношения) преподавательской деятельности; «регуляция» – уровень регуляции в области преподавания.

^a – $p < .05$, ^b – $p < .01$, ^c – $p < .001$

Обсуждение

В конфирматорном факторном анализе три из четырех индексов свидетельствуют о пригодности гипотетической 5 компонентной модели компетентности, это подтверждает нашу гипотезу о структуре компетентности в преподавательской деятельности. Наиболее сильные связи по результатам эксплораторного и конфирматорного факторного анализа существуют между шкалами ценности и регуляция. Видимо для магистрантов строительного факультета ценности являются регулятором их педагогической деятельности.

Библиография:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 158 с.
2. Аксенова Галина Ивановна Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Автореф. Докт дисс. 13.00.01, 19.00.08. Москва, МПГУ, 1998.
Краснощёнченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – №. 2. стр. 37 – 41
Мухаметзянова Ф.Г., Шабельников В.К., Осмина Е.В. Размышления и представления о феномене

- субъектности в различных образовательных пространствах / Ф.Г. Мухаметзянова, В.К. Шабельников, Е.В. Осмина, Е.Ю. Коржова, О.В. Рудыхина. – Казань: Издательский центр Университета управления «ГИСБИ», 2016. – 252 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
- Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 158 с.
- Паканова В.С. Непрерывное развитие педагогического профессионализма преподавателя инженерного вуза в условиях дополнительного профессионального образования: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08.- Томск, 2014.- 334 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Аксенова Галина Ивановна Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Автореф. Докт дисс. 13.00.01,19.00.08.Москва, МПГУ, 1998.
- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991.- 160 с.
- Мухаметзянова Ф.Г., Шабельников В.К., Осмина Е.В. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах / Ф.Г. Мухаметзянова, В.К. Шабельников, Е.В. Осмина, Е.Ю. Коржова, О.В. Рудыхина. – Казань: Издательский центр Университета управления «ГИСБИ», 2016. – 252 с.
6. Краснощёченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – №. 2. стр. 37 – 41
7. Аксенова Галина Ивановна Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Автореф. Докт дисс. 13.00.01,19.00.08.Москва, МПГУ, 1998.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с
9. Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia V. B. Taxonomy of educational objectives, Book II. Affective domain. New York, NY. David McKay Company //Inc. 1964 p.36
10. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 5 - 12.
- Pelletier L. G. et al. Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study //Motivation and emotion. – 2001. – Т. 25. – №. 4. – С. 279-306.
11. Krathwohl D. R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview //Theory into practice. – 2002. – Т. 41. – №. 4. – С. 212-218.
12. Татур Ю.Г. Как повысить объективность оценки и измерения результатов образования / Ю.Г. Татур. Высшее образование в России №5, 2010, с. 22 - 31
13. Гейхман Л.К., Кабанов В.С. Место профессионально-педагогической компетентности в профессиональной подготовке магистрантов технического университета. /Л.К. Гейхман, В.С. Кабанов // Международная научная школа психологии и педагогики, №4 (12), 2015, Новосибирск 2015, с. 14 – 17.
14. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (утв. 08.09.2015) М.: ФГАУ «ФИРО», 2015. - 77 стр.
15. Медведев В. , Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. №11. с. 46 – 56
16. Bogardus E. S. A social distance scale //Sociology & Social Research. V. 17. 1933. pp. 265 - 271
17. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (утв. 08.09.2015) М.: ФГАУ «ФИРО», 2015. - 77 стр.
18. StatSoft, Inc. (2011). STATISTICA (data analysis software system), version 10. www.statsoft.com

TAXONOMIA BLOOM – INSTRUMENT DE EVALUARE A CREATIVITĂȚII

Constantin CHICIUC,

profesor de matematică, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Ioan Vodă” mun. Cahul

Rezumé : *Cet article aborde un problème très actuel – l'évaluation de la créativité des élèves. On propose et on argumente qu'on peut utiliser comme méthode d'évaluation de la créativité des élèves la Taxonomie de Bloom.*

Dans ce contexte on mentionne les niveaux taxonomiques qui mènent à la formation et au développement des capacités créatives. On analyse l'importance de chaque niveau taxonomique afin d'atteindre les objectifs pédagogiques en général et le niveau créatif en particulier. On examine encore la situation réelle de la pratique pédagogique selon le problème visant la stimulation et le développement de la créativité des élèves.

Formarea personalității creative constituie un obiectiv major al învățămîntului din Republica Moldova. Realizarea acestui obiectiv necesită concentrarea eforturilor pedagogilor și psihologilor în scopul identificării, stimulării, dezvoltării și evaluării creativității elevilor. În opinia cercetătoarei Marilyn Fryer (Predarea și învățarea creativă, Chișinău, 1996, pag. 35), natura creativității nu permite aplicarea unor criterii de evaluare definitivă, dar asta nu înseamnă că nu există criterii relevante. Considerăm că taxonomia obiectivelor educaționale elaborată de savantul american B. Bloom servește cu succes în calitate de instrument de evaluare a creativității. Această taxonomie mai este numită și taxonomia domeniului cognitiv, deoarece folosește în calitate de criteriu de clasificare complexitatea operațiilor mintale, pe care le implică fiecare categorie de obiective educative. Se înțelege, că aici avem în vedere și obiectivele de tip creativ, căci în dependență de obiectivele propuse sunt stimulate, dezvoltate, evaluate, anumite competențe și capacități. Da, taxonomia Bloom nu evaluează direct factorii creativității – fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate, dar acestor factori le corespund anumite capacități pe care noi le numim capacități de nivel creativ, anumite competențe pe care le numim competențe creative și care pot fi evaluate. Taxonomia Bloom specifică șase nivele de dezvoltare a capacităților cognitive – cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare. Această taxonomie poate fi reprezentată, în formă concentrată, cu ajutorul unor cuvinte cheie ce descriu nivelul taxonomic respectiv. Mai jos reprezentăm aceasta:

Capacități	Definiție	Cuvinte cheie
Cunoaștere	Amintirea informațiilor	Identifică, descrie, numește, etichetează, recunoaște, reproduce, urmărește
Înțelegere	Înțelegerea sensului, parafaza unui concept	Rezumă, modifică, apără, parafrazează, interpretează, dă exemple
Aplicare	Utilizarea informației sau a conceptului într-o situație nouă	Construiește, face, formează, modelează, prezice, pregătește.
Analiză	Descompunerea informațiilor sau a conceptelor în părți pentru a le înțelege mai bine	Compară, contrastează, descompune, distinge, selectează, separă
Sinteză	Folosirea ideilor pentru a produce ceva nou	Repartizează pe categorii, generalizează, reconstruiește
Evaluare	Emiterea de judecăți de valoare	Laudă, critică, judecă, justifică, argumentează, susține.

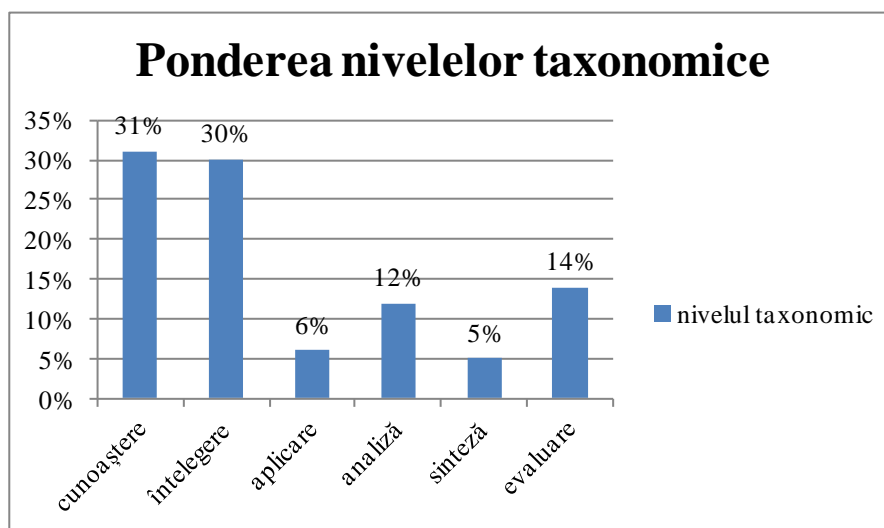
Menționăm că nu e posibilă o delimitare strictă a nivelelor, deoarece anumite întrebări adresate elevilor, utilizînd cuvintele cheie actualizează simultan cîteva nivele. De aici nu rezultă, însă, că actualizînd careva nivel, automat sunt actualizate și cele de nivel mai inferior. Afirmăm că, cu ajutorul taxonomiei Bloom, am putea constata destul de eficient dacă sunt sau nu realizate obiective de tip creativ, dacă sunt sau nu formate competențe creative. Nu suntem de acord cu criticile aduse acestei

taxonomii, de unii cercetători, precum că nu acordă importanță creativității, că nu sunt solicitate capacitățile creative. În privința acestui subiect cercetătorul M.Minder (Didactica funcțională, Editura .a.1996.....) menționează că taxonomia Bloom, prin intermediul nivelului sinteză, a capacităților de sinteză, acordă importanță creativității și competențele creative pot fi formate și evaluate la acest nivel taxonomic. În cadrul nivelului sinteză activitatea cognitivă a elevului e orientată spre aflarea unei soluții, spre găsirea unei alternative. Aici elevul propune un algoritm, caută explicațiile posibile, face concluzii, sistematizează, combină elementele pentru edificarea unei structuri inexistente la început, în general manifestă un comportament de producere originală. Am putea afirma că acestui nivel îi corespunde și elaborarea unui plan de realizare a unui oarecare experiment, utilizând, integrând cunoștințele din alte domenii. În sfârșit, aici se prelucrează informația, se transformă în așa fel, ca să fie posibilă crearea unui nou produs, relevant, original. În același timp, considerăm că gândirea creativă, capacitățile creative, pot fi activate și la nivelul taxonomic – aplicare. Este greșit să credem că la acest nivel doar se aplică cunoștințele, doar se utilizează algoritmul elaborat. Nu, există câmp pentru creativitate căci elevii pot propune o nouă metodă de rezolvare a problemei și aici pot fi realizate interconexiuni între matematică și alte discipline, alte domenii.

Cum pot fi evaluate performanțele elevilor utilizând taxonomia Bloom? Analizând stilul de predare al profesorului, activitatea elevilor, întrebările pe care ei le adresează, întrebările profesorului și raportându-le, asociindu-le unui nivel taxonomic. În continuare prezentăm un model, o schemă de analiză a lecției utilizând întrebări asociate anumitor nivele taxonomice

Data _____	Clasa _____
Disciplina _____	Tipul lecției _____
Tipul întrebărilor.	Întrebări- cheie
Numărul întrebărilor	
Cunoștințe	Numește..., în ce an..., unde s-a petrecut..., scrie formula..., enumără...
Înțelegere	Termină fraza..., ce a-ți aflat..., de ce ..., transformă expresia..., explică legătura..., explică cu cuvinte proprii...
Aplicare	Explică scopul aplicării..., rezolvă problema dată prin altă metodă..., ce teorie explică fenomenul dat..., verifică presupunera, ipoteza, concluziile...
Analiză	Care este structura..., clasifică..., care sunt consecințele..., compară..., analizează cauzele...
Sinteză	Află soluția..., propune algoritmul..., află alternativa..., compune din elementele..., care sunt explicațiile posibile..., sistematizați...
Evaluare	Evaluează logica..., enumără prioritățile..., delimitează criteriile..., corespunde oare..., ce gândești despre..., în ce măsură sunt adevărate concluziile...
Concluzii și observații	Profesor _____ Manager _____

Procesul de predare -învățare, activitatea profesorului este necesar să fie orientată spre actualizarea armonioasă a tuturor nivelurilor taxonomice. Care este însă realitatea? Au fost efectuate multe studii referitor la această problemă care au constatat că în practica educațională sunt formate capacități și competențe, dar nu corespunzătoare fiecărui nivel taxonomic. S-a constatat că accentele sunt deplasate, în sens că ponderea actualizării nivelurilor este diferită. Există un decalaj inadmisibil referitor la actualizarea nivelelor. Datorită acestui fapt apar carențe în stimularea și formarea întregului spectru de capacități și competențe, de la cele inferioare până la cele superioare. Din această cauză, în Republica Moldova s-a elaborat o taxonomie a tipurilor de lecții (Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală, editura Cartier, Chișinău, a.2010, pag.83.) la baza căreia este aceeași taxonomie Bloom. Mai jos reprezentăm printr-o diagramă în coloane rezultatele unor cercetări (S.Selector Director școlii, nr. 4, a.1998.) ce denotă ponderea actualizării nivelelor taxonomice.

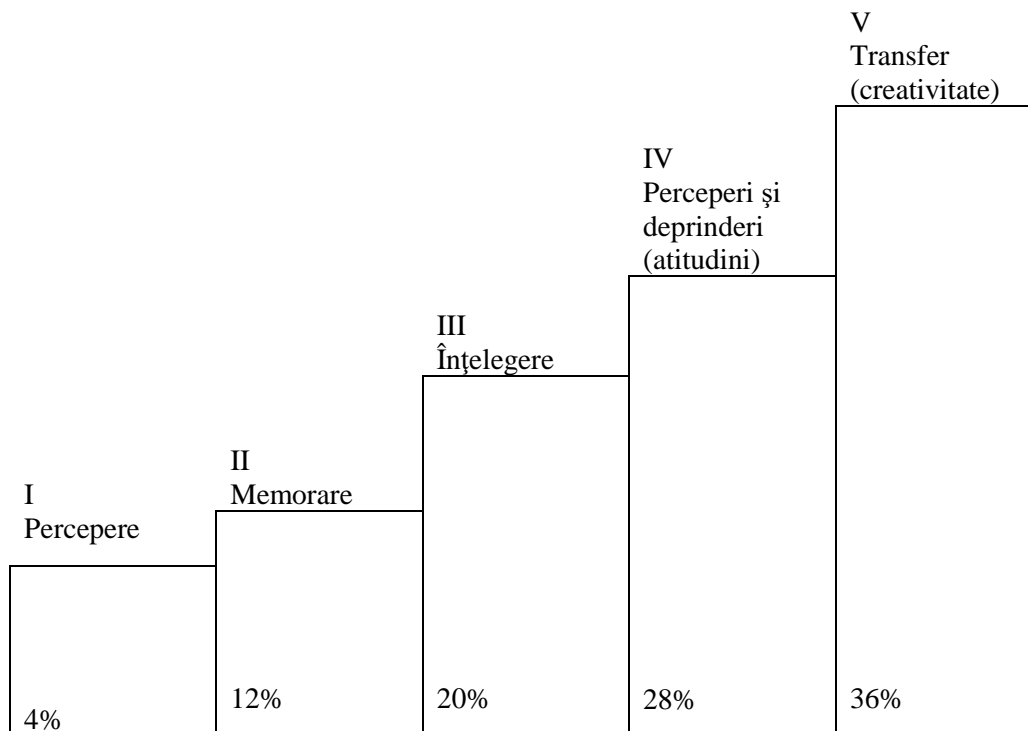


Din această diagramă rezultă că circa 60% din activitatea profesorului și a elevului, se referă la nivelele taxonomice cunoaștere și înțelegere. Oare obiectivul principal al lecției este acumularea de informații? În această situație accentul se pune pe memorare, pe reproducere, pe acumularea de cunoștințe ceea ce implică și o suprasolicitare a elevilor. Imediat urmează nivelul evaluare cu 14%. Este o pondere reală și optimală, însă este oare această evaluare o evaluare obiectivă? Credem că nu, deoarece o evaluare care nu se bazează pe deprinderi de aplicare a cunoștințelor, de analiză, de sinteză, nu este o evaluare obiectivă, ci una superficială.

Ponderea nivelului taxonomic aplicare constituie 6% și este enorm de insuficientă. Aplicația este baza actualizării cunoștințelor, iar ponderea acestui nivel ar fi trebuit să fie de minim 30%. Aceste cifre vorbesc despre faptul că la lecție elevii sunt prea pasivi, că lucrul individual, independent este de volum prea mic. Da, sunt date și subiecte pentru acasă și totuși este un procent foarte mic.

Dacă e să vorbim de nivelul sinteză, atunci am putea spune că el este exclusiv din instruire. Oare mai putem vorbi despre formare și dezvoltare a capacităților creative în acest caz? Competențe de nivel superior nu vor fi formate dacă nu se realizează interdisciplinaritatea, dacă noile cunoștințe nu sunt reformatate, reconstruite, dacă nu sunt utilizate analogiile, metaforele, nu sunt emise ipoteze, nu este solicitată gândirea creativă. Fiecare categorie de obiective educative implică operații mintale de o anumită complexitate.

Care ar fi situația optimală, care ar fi ponderea optimală a nivelelor taxonomice? Majoritatea cercetătorilor consideră că proporția optimală ar fi următoarea: cunoaștere – 16%, înțelegere – 20%, aplicare -28%, analiză, sinteză, evaluare -36%. Se înțelege că o astfel de cotă –parte este aproximativă. Dacă e să luăm aceste cifre și să le scriem sub formă de raport, atunci componentele se reprezintă ca 1:3:5:7:9. De exemplu, cercetătorul V. G Cojocaru (Management educațional. Chișinău, Știința, 2002. pag 83) prezintă ansamblul de cunoștințe și capacități ca o dependență liniară în funcție de procesul de cunoaștere :



În practică pentru profesori e mai simplu de respectat următorul raport: o treime din conținut să revină cunoașterii și înțelegerii, o treime să revină aplicației și o treime să revină formării competențelor de analiză, sinteză, evaluare.

Este clar că taxonomia Bloom are punctele sale forte și puncte slabe, însă, credem că cele forte, totuși, prevalează, căci acei profesori care o utilizează, cu siguranță, vor încuraja mai mult dezvoltarea capacităților de gândire de nivel superior decât acei ce nu folosesc o astfel de metodă.

Referințe bibliografice:

1. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală, editura Cartier, Chișinău, 2010
2. M.Minder, Didactica funcțională, editura ASCR, Cluj-Napoca, 2011
3. Management educațional, editura Știința, Chișinău, 2002
4. Marilyn Fryer, Predarea și învățarea creativă, Chișinău, 1996
5. S.Selector Director școlii, nr.4, 1998. pag. 18-26

PREMISELE FORMĂRII MANAGERULUI INOVATOR

Snejana COJOCARI-LUCHIAN,
Departamentul Istorie și Teoria Educației

Abstract: *This research presents the prerequisites for the formation of the innovative manager that ensures the quality of education: the managerial skills that he has to prove, the defining abilities and characteristics.*

Obiectivul primordial al politicilor educaționale din R. Moldova îl constituie asigurarea calității educației, ce presupune responsabilitate majoră a tuturor factorilor educaționali și focalizarea acestora pe obținerea rezultatelor excelente. Calitatea serviciilor educaționale este determinată de competența managerială a cadrelor de conducere, calitatea resurselor materiale, resursele financiare disponibile, implicarea activă a elevilor, părinților, comunități locale, calitatea documentelor curriculare etc. Este cunoscut faptul că excelența în educație este determinată esențialmente de calitatea capitalului uman, ceea ce solicită angajarea în cadrul sistemului/instituției de învățământ a cadrelor didactice competente, cu

prestație pedagogică înaltă, motivație intrinsecă pentru activitate de calitate, pentru formare și dezvoltare continuă, loiale, flexibile, cu atitudine proiectivă față de schimbare. Profesorul are prerogativa de a ameliora calitatea, de a promova și a anticipa schimbarea, de a asigura eficacitatea educației. În sensul acestor idei, factorul uman devine o prioritate a oricărei instituții, un capital activ, iar sistemul/instituția de învățământ este solicitată să-și dezvolte, în mod special, capacitatea de a valorifica eficace și eficient acest capital. Apare deci, ca oportunitate, promovarea în învățământ a unui management al resurselor umane de calitate, orientat spre valorificarea optimă a competențelor, atitudinilor, aspirațiilor, creativității, inteligenței, experienței, energiei cadrelor didactice în contextul creării de plusvaloare educațională, astfel contribuind efectiv la dezvoltarea capitalului uman al societății.

Activitatea managerului este complexă și conține multe caracteristici. Studiile dedicate managementului clasifică competențele necesare unui manager în trei grupe principale: *conceptuale*, *sociale* (umanitare, umane) și *tehnice*. Raportul dintre tipurile de abilități de bază variază în funcție de persoană. Deși proporțiile variază în funcție de nivelul de management, abilitățile de bază ar trebui să fie stăpânite de toți managerii fără excepție.

Abilitățile conceptuale sunt abilitățile cognitive de a percepe o organizație în ansamblu și, în același timp, de a înțelege în mod clar specificul și interdependența părților; este abilitatea de a gândi în mod sistematic, de a procesa datele primite, de a transforma aceste date în informații, de a planifica și de a organiza activități, ținând seama de perspectivele dezvoltării organizației și ale mediului extern.

Abilitățile sociale sunt abilitățile de a lucra cu oamenii și de a atinge obiectivele organizaționale cu ajutorul oamenilor. Astăzi aceste abilități manageriale sunt considerate esențiale pentru asigurarea supraviețuirii și competitivității unei organizații sau a unei diviziuni.

Abilitățile sociale sunt definite de termenii „abilități de comunicare”, „inteligență emoțională”.

Abilitățile tehnice sunt abilități speciale necesare pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru: stăpânirea metodelor, tehnologiilor, metodelor de rezolvare a problemelor, capacitatea de a folosi echipamentele, mijloacele tehnice [1].

Managerul inovativ nu numai că trebuie să posede anumite calități intelectuale, să fie instruit, să realizeze potențialul creativ și să aibă un orizont larg de cunoaștere [2]. Anume acest set de însușiri ale conducătorului îi va permite să-și manifeste capacitățile de a identifica necesitățile organizației, de a formula în conformitate cu ele o sarcină strategică concretă, a aplica, toate calitățile personale pentru realizarea obiectivelor cu condiția utilizării raționale a resurselor [3].

La etapa actuală în literatura pedagogică nu există o unitate de păreri referitoare la conținutul competenței manageriale. Capacitatea managerului de a lucra cu colectivul depinde nu numai de pregătirea sa profesională, ci și de cunoștințele pe care le posedă, într-o mare măsură și de nivelul de cultură [4].

Așadar, competența își găsește exprimarea prin pregătirea profesională a managerului instituției de învățământ conștient și capabil să rezolve multitudinea obiectivelor ce decurg din dinamica procesului managerial [5].

Expresia „competent” este utilizată, mai mult în sens cuprinzător pentru a desemna capacitatea generală a unui individ de a face o anumită activitate și nu numai abilitatea sa de a rezolva unele aspecte ale muncii lui la standardele acceptabile.

Astfel, competența nu se reduce la tehnica efectuării unui lucru sau la informațiile necesare practicării activității, ci cuprinde și atitudinea față de activitate, ca expresie a unor trăsături personale și valori. Competența în învățământ este o aptitudine de a conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative fixate de un sistem școlar.

Competențele se construiesc pe *dimensiunile omului real* apelând la aspectele raționale și nonraționale, elementele de incertitudine, inovație, opinii, valori, care dau sens activității atât manageriale, cât și a membrilor organizației.

D. Patrașcu făcând trimitere la C.Arseni, consideră că „competența reprezintă o mulțime de factori și condiții ce determină capacitatea generală a creierului ce-i permite adecvat să răspundă la diverse situații” [6].

Competențele managerului se impun în funcție de rolurile pe care le exercită. Natura activităților manageriale ca întreg, desprind patru elemente esențiale din punct de vedere a ceea ce managerii trebuie să știe sau să fie capabili să facă:

- ceea ce trebuie să știe managerul despre instituția sa;
- ce competențe legate de rezolvarea problemelor îi sunt necesare în practică;

- așteptările oamenilor privind felul în care managerul conduce.

În opinia multor specialiști managerii de astăzi trebuie să întrunească competențe din 11 arii:

- managementul propriei persoane;
- valori și țeluri clare;
- dezvoltarea personală continuă;
- abilități în rezolvarea problemelor;
- creativitate înaltă;
- influență mare;
- intuiției manageriale;
- abilități de supervizare;
- abilități de instruire a altor persoane;
- abilități de instruire pe echipe.

În pregătirea managerială se impune formarea de competențe în structură:

- nivelul personal: competențe ce permit a realiza echilibrul intern și interferarea în fiecare dintre cele cinci dimensiuni ale sinelui: corp, spirit, emoții, sisteme neurosenzoriale;
- nivelul echipei: competențe privind capacitatea de a motiva, a comunica;
- nivelul cultural: competențe ce conduc spre armonie în instituție [7].

Într-o eră a schimbării se impun noi competențe - participarea, prevederea, riscul, capacitatea de a gândi, de a fi creativ, a reacționa la situații noi, a munci flexibil, inteligența emoțională, energia, inventivitatea sunt caracteristici ale managementului de succes [8].

Or, competențele managerului se impun în funcție de rolul pe care îl exercită, ele sunt în strânsă legătură cu cultura profesională a managerului. Managerul strateg nu numai trebuie să posede anumite calități intelectuale ci și potențial creativ, un orizont larg de cunoaștere, imaginație, competența de a rezolva conflicte, de a motiva, a comunica, a crea un climat de armonie în instituție.

De asemenea, un manager de succes conectează dezvoltarea organizației cu dezvoltarea personalului. Calitățile morale superioare ale managerului, maturitatea, minimumul manifestărilor egoismului reprezintă baza de încredere necesară pentru o muncă de succes în echipă.

În esență, este vorba în special de calitățile și abilitățile managerilor, unite de conceptul de „intelență emoțională”.

Valorile noii paradigme a educației, promovate de societatea modernă, implică echilibru între **IQ** (coeficientul de inteligență) și **EQ** (coeficientul de emoționalitate), armonie în comunicarea profesorului cu sine și cu elevii, **dezvoltarea emoțională pentru comunicarea didactică** eficace fiind o serioasă provocare sistemului de învățământ în contextul tendinței spre integrare europeană, comunicare globală și mobilitate școlară. Inteligența emoțională (exprimată în termeni de EQ - Emotional Quotient), reprezintă abilități de auto-conștientizare, de auto-reglementare și auto-control, capacitatea de a motiva pe alții, de a empatiza cu manifestările altor persoane emoționale și comportamentale (empatie), și abilități de comunicare și abilități de comunicare. Spre deosebire de inteligența cognitivă sau factorul de inteligență (IQ), care în timpul vieții unei persoane nu suferă modificări speciale, abilitățile emoționale pot evolua și îmbunătăți. De fapt, succesul activităților organizaționale depinde în mare măsură de aceste abilități emoționale ale managerilor [9]. **Inteligența emoțională** reprezintă **arta gestionării emoțiilor** în relațiile interpersonale.

Or, din moment ce managementul este o știință, o profesie, prin urmare, pentru a-l stăpâni, trebuie să se facă o pregătire specială. Dar, pe lângă aceasta, managementul este o artă. Aceasta necesită abilități organizaționale, un fel de talent pentru lider. Managerul trebuie să fie, înainte de toate, un bun organizator cu mintea sobră, să posede darul de previziune, curaj, determinare, capacitatea de a-și asuma riscuri, ar trebui să fie un inovator, receptiv la idei noi. Trebuie să fie capabil să construiască și să reglementeze relația și climatul psihologic în echipă. În plus, el trebuie să aibă calități morale înalte: onestitate, decență, dreptate, diligență, bunătate. Inclusiv și anumite caracteristici fizice: aspect impresionant, activitate, energie, sănătate.

Referințe bibliografice:

1. Dulzon A.A. Managementul personalului și comportamentul organizatoric. Tomsk: Editura TPU, 2000.
2. Кондаков М. И. Теоретическое основы школоведения. Педагогика, 1982-192 с р. 156
3. Cancea P. Conducerea strategică a procesului de dezvoltare a școlii. Teză de dr ped. Ch., 2008, p. 53

4. Cojocaru V. Managementul educațional. Știința, 2002, p. 83
5. Cojocaru V. Calitatea în educație, Ch., 2007, p. 86
6. Patrașcu D. Pedagoghiceschii menedjment. Ch., 2000, p. 256
7. Bryson J. Planificarea strategică pentru organizații publice și non profit. Ed. Arc, 2002, 309 p., p. 148
8. Cojocaru V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004, p. 263
9. Cojocaru – Borozan M., Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Tipografia UPS I.Creangă. 2012

ADAPTAREA COPILOR LA ȘCOALĂ CA PROBLEMĂ PSIHOLICĂ

Liliana COMAN, doctorandă,
cercetător științific stagiar IȘE

Abstract: *The child who first passed the school threshold must adapt to the new conditions. According to different researchers, the duration of adaptation may vary from a few weeks to months to a year. This period is traditionally considered one of the most difficult for a pupil in primary classes.*

Rezumat: *Copilul care a trecut pentru prima dată pragul școlii trebuie să se adapteze noilor condiții. Potrivit diferitor cercetători, durata adaptării poate varia de la câteva săptămâni și luni până la un an. Această perioadă este în mod tradițional considerată una dintre cele mai dificile pentru un elev din clasele primare.*

Problema adaptării copiilor la școală în cercetarea psihologică modernă acordă o atenție deosebită. În ciuda acestui fapt, potrivit cercetătorilor, numărul elevilor puțin adaptați continuă să fie destul de ridicat susțin L.N. Vinokurov, V.E. Kagan și alții. Din care cauză, această problemă continuă să fie în interesul psihologilor și nu pierde relevanța.

Studiind problema dezadaptării școlare, cercetătorii remarcă faptul că această întrebare în pedagogia și psihologia internă nu a fost ridicată de mult timp sau a fost studiată superficial, în principal în aspectul său biologic. Unul dintre motivele ignorării aspectului psihologic al acestei probleme este probabilitatea de a "arunca o umbră asupra sistemului educațional intern, asupra școlii sovietice ..." afirmă S. Ștefanov în anul 2000 [apud.1].

Adresarea la problemele dezadaptării școlare în aspectul său psihologic a avut loc la sfârșitul celei de-a doua jumătăți a secolului trecut. Spre deosebire de înțelegerea biologică a modului de adaptare a organismului la condițiile de mediu de existență (de la. Adaptare — dispozitiv latină), o adaptare școlară în știința psihologică a ajuns să fie înțeles, în consecință, adaptarea psihologică la mediul școlar.

Este important de remarcat faptul că, simultan cu începerea școlii, elevul clasei întâi calcă o nouă treaptă psihologică - vârstă școlară primară, însoțită din acest moment de schimbarea modului de activitate, noii situații de dezvoltare socială, experiența crizei șapte ani.

Se știe că procesul de adaptare, înțeles ca adaptarea copilului la școală, la cerințele și condițiile de formare, poate avea două variante ale dezvoltării sale.

Rezultatul său poate fi atât un mecanism psihologic adecvat, care, în cele din urmă, asigură o adaptare reușită, cât și un mecanism inadecvat care duce la defectarea copilului. Trebuie remarcat faptul că, pentru a manifesta neadaptare nu pot fi utilizate numai semne „tradiționale” ca eșec academic și comportament rău, dar, de asemenea, ca „boli psihogene,” și „formarea psihogenă a personalității copilului, încălcând statutul său subiectiv și obiectiv al școlii și familiei și face dificil procesul educațional” a evidențiat V.E. Kagan în 1984 [apud 2].

Aceasta este o situație dureroasă care apare sub influența factorilor psihotraumatici. Acesta poate fi și atmosfera psihologică din clasă sau școlară, particularitățile în relația cu profesorul și altele. În același timp, conform unor cercetători, aproximativ de la cinci până la douăzeci de procente din acești copii au nevoie de ajutor psihologic.

Anume asupra acestei categorii urmează să fie îndreptată activitatea psihologului-consultant. În școala modernă lucrul cu copiii dezadaptați și-l asumă pedagogul-psiholog.

Însă realizarea acestor activități ar trebui să aibă loc în cadrul cooperării obligatorii între profesori

și părinți.

În literatura psihologică sunt luate în considerare diferite caracteristici semnificative ale procesului de adaptare, și se disting tipurile și nivelurile sale.

În studiile lui A.L. Wenger sunt distinse trei niveluri de adaptare la învățământ: înalt, mediu și scăzut. Fiecare nivel presupune un anumit grad de dezvoltare a următoarelor caracteristici ale conținutului: atitudinea generală față de școală, interesul pentru activitățile de învățare, caracteristicile comportamentului, statutul (ierarhia) în clasă [apud 3].

Deci, cu un nivel înalt de adaptare, din punctul de vedere al cercetătorului, elevul clasei întâi are o atitudine pozitivă față școală, el ia cerințele în mod adecvat; materialul educațional este diligent, ascultă cu atenție profesorul; execută ordine fără un control suplimentar; demonstrează un mare interes pentru pregătirea desinestătătoare; se pregătește pentru toate lecțiile; ocupă un statut favorabil în clasă.

La nivelul mediu de adaptare, copilul privește pozitiv școala, vizita nu-i provoacă experiențe negative; înțelege materialul educațional, în cazul în care profesorul îl expune în detaliu și în mod clar; asimilează conținutul principal al programelor de formare; rezolvă independent problemele tipice; este concentrat numai atunci când este ocupat cu ceva interesant pentru el; îndeplinește sarcini publice cu bună-credință; este prieten cu mulți colegi de clasă.

Elevul clasei întâi cu un nivel scăzut de adaptare, are o atitudine negativă și indiferentă față de școală, adesea se plânge de sănătate. Este dominat de o dispoziție depresivă, există încălcări ale disciplinei, materialul explicat de profesor este însușit fragmentar, munca independentă cu manualul îi este dificilă. Atunci când se pregătește desinestător, este dezinteresat; lecțiile sunt pregătite neregulat, are nevoie de monitorizare constantă.

Copilul își păstrează eficiența și atenția doar cu pauze prelungite pentru odihnă; nu are prieteni apropiați, cunoaște numai o parte din colegii săi de clasă după nume și prenume susține Wenger A.L., 2001 [apud 4].

Această clasificare reflectă toate caracteristicile principale ale copiilor, în funcție de nivelul de adaptare. Cu toate acestea, pe baza experienței practice, observăm că copiii cu un nivel scăzut de adaptare au adesea prieteni, cunosc numele și prenumele tuturor colegilor de clasă, dar nivelul de dezvoltare independentă (inclusiv independența comportamentului), abilitățile de comunicare, într-adevăr, nu le permite să ocupe o "poziție favorabilă" în clasă [5].

Pe baza clasificării pe care am examinat-o, copiii cu un nivel mediu și scăzut de dezvoltare a acestui proces pot fi considerați drept copii puțin-adaptați. Este important de observat că conceptul de dezadaptare școlară nu se aplică copiilor cu dizabilități de învățare cauzate de anomalii ale dezvoltării intelectuale, oligofreniei.

Cercetarea elevilor mai tineri G.G. Kravțsova și E.E. Kravțsov (1985) le-a permis să identifice trei domenii principale de dificultate pentru elevii de clasă întâi, care, se pot corela și cu nivelul de adaptare școlară a copilului în cauză și caracterizează factorii care conduc la încălcarea acestuia. Primul grup de dificultăți este cauzat de lipsa de înțelegere a cadrelor didactice, de rolul lor profesional și de percepția greșită a situației lecției.

Al doilea grup de dificultăți este asociat cu dezvoltarea inadecvată a comunicării și capacitatea de a interacționa cu alți copii, cu colegii.

Al treilea grup de dificultăți se datorează atitudinii specifice a copilului față de el însuși, capacităților și abilităților sale, activităților și rezultatelor sale. Desigur, toate aceste dificultăți, în funcție de gradul lor de exprimare, pot duce la diverse probleme în procesul de adaptare școlară a copilului și, prin urmare, pot contribui la grade diferite de neajustare [7].

Prin studierea „factorilor școlari”, care au un impact asupra procesului de adaptare și contribuie la neadaptare copilului, considerăm că este necesar să se includă, și stilul autoritar al profesorului, după cum reiese din rezultatele numeroaselor cercetări educaționale și psihologice.

Concomitent fiind și, un factor atât de important ca familia, care include, în special, un stil inadecvat de educație familială, un stil de relații cu copilul în familie; climatul psihologic nefavorabil din familie, natura tulburată a relației în sistemele "părinte-copil", "părinte- părinte".

Pentru a studia problema pe care o analizăm, este interesantă abordarea lui N.B. Corosteliiov, care în studiul sănătății psihologice a copiilor într-o anumită măsură, abordează problema adaptării în general, precum și adaptarea copilului la mediul social, în special.

Vorbind despre necesitatea de a defini conceptul de normă, autorul stabilește reguli bazate pe

analiza interacțiunii umane cu mediul. Acest lucru implică, în primul rând, armonia dintre capacitatea umană de a se adapta la mediul înconjurător și la capacitatea de a se adapta mediului pentru a se potrivi nevoilor acestora.

Se pune accentul pe faptul că cu cât o persoană devine mai în vârstă, cu atât este mai evidentă necesitatea de a se adapta la condițiile de mediu, și nu invers. Studiind problema sănătății psihologice a copiilor, N.B. Corosteliiov identifică trei nivele, fiecare dintre ele incluzând un anumit nivel de adaptare la mediul social.

- Creativ (prevalența adaptării durabile a mediului, disponibilitatea forțelor de rezervă pentru depășirea unor situații stresante și atitudine creatoare activă la realitate, prezența pozițiilor creative);
- Adaptiv (în general adaptat pentru societate, cu toate acestea au o anxietate ușor crescută, nu au un stoc de sănătate psihologică de putere);
- Asimilatoriu-acomodativ (dezechilibru între procesele de asimilare și acomodare) [8].

În opinia noastră, această clasificare poate fi utilizată cu succes în determinarea nivelului de adaptare psihologică a copiilor la școală. Noi credem că este posibil să se ia în considerare trei nivele de adaptare psihologică a copiilor: copiii cu o adaptare stabilă (corespunde nivelului creativ al N.B. Corosteliiov), copiii care prezintă unele semne de inadaptare (nivel de adaptare), copiii cu tulburări de adaptare (asimilatoriu-acomodativ sau nivelul dezadaptiv).

Propunem să identificăm nivelele de adaptare prin aplicarea unui set de tehnici de diagnosticare diferit, dintre care un rol important este atribuit tehnicilor proiective. Acest nivel de clasificare este, în opinia noastră, cea mai acceptabilă în activitatea practică a psihologului cu copiii și permite să se dezvolte și, dacă este necesar, se ajustează programul individual de sprijin psiho-pedagogic al copiilor, să elaboreze recomandări pentru cadrele didactice și părinților în legătură cu un anumit copil sau grup de copii [9].

Sintetizând pe scurt, observăm că problema dezadaptării școlare este foarte largă și voluminoasă. În ciuda cercetării sale active în psihologia modernă, ea rămâne insuficient studiată datorită naturii sale multiple. Studiarea procesului de adaptare școlară, pe baza orientării practice a pedagogului-psiholog, implică identificarea nivelurilor care sunt determinate prin analiza datelor de diagnostic precum și o analiză substanțială (calitativă) a dificultăților psihologice experimentate de un copil în perioada de adaptare.

În urma acestora, se pot realiza lucrări de dezvoltare a corecțiilor cu elevii care întâmpină dificultăți în procesul de adaptare școlară.

Referințe bibliografice:

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика М., 1993.
2. Белкин А.С. Знаете ли вы своего ребёнка. М., 1986.
3. Буянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь. - М.: Знание, 1984.
4. Дереклеева Н.И. Родительские собрания в 1-11 классах. -М.:Вербум-М, 2001
5. Диалоги о воспитании. М.: Просвещение, 1985.
6. Конвенция о правах ребёнка.
7. Коростелев Н.Б. Воспитание здорового школьника. – М.: Просвещение 1986.
8. Педагогика здоровья. – М.: Педагогика, 1990.
9. Справочник классного руководителя (1-4 классы)/ Под ред.И.С. Артюховой.- М.: ВАКО, 2005.

VALOAREA ȘI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI EMOȚIONALE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Ecaterina CORNIȚCHII, master în științele educației,
Grădinița de copii nr.4 ”Zâmbetul” din orașul Cahul

Summary: In the contemporary age in which we live, in which life is agitated, complicated and challenging, a new model of relationship with the little ones is needed, namely emotional education. Emotions are essential to our lives and our health and to children helping to establish lasting and harmonious relationships.

Parents are the first to contribute to the development of children's emotional abilities, by expressing their own emotions in the family, by reacting and responding to children's emotions and by

creating contexts where emotions are spoken.

Educators naturally continue in the kindergarten this particularly sensitive process. That is why adults and specialists in the field need to know the inventory of important emotions in education: pleasure, control, knowledge, success, connection-relationship, happiness, humor, love, trust, mystery, warmth, imagination, self-confidence, optimism.

Intr-o lume în care viața este agitată, complicată și provocatoare, în care informațiile ne copleșesc, este nevoie de un nou model de relaționare cu cei mici, corespunzătoare unui nou secol: educația emoțională. Este o educație care ne cere să ne cunoaștem bine sentimentele, să privim lucrurile din perspectiva copiilor, să ne controlăm propriile impulsuri, să ne supraveghem cu atenție ca părinți sau educatori, să muncim în mod susținut pentru a deveni mai buni în această profesie și să ne folosim de aptitudinile noastre sociale pentru a transpune aceste idei în practica educativă [1].

Din aceste considerente dorim să elucidăm în continuare concepte cu privire la emoții și educația emoțională a copiilor. Cercetările din ultimele decenii ne-au demonstrat că trebuie să abordăm copilul ca întreg, având în vedere dezvoltarea sa fizică, dar și emoțiile, creativitatea, încadrate de istoria personală ca identitate socială. Perioada copilăriei timpurii este marcată de schimbări dramatice în comportamentul social și emoțional.

Emoțiile sunt foarte importante. Nenumărate dovezi arată că sentimentele sunt cele mai puternice resurse cu care este înzestrată ființa umană. Emoțiile ne dau conștiința de sine, ajutându-ne să ne cunoaștem pe noi înșine și pe ceilalți, să comunicăm. Emoțiile ne spun care sunt lucrurile esențiale în viață - persoanele, valorile, activitățile și necesitățile care ne motivează, ne ambiționează, ne ajută să ne cultivăm autocontrolul și perseverența.

Emoțiile sunt esențiale pentru viața și sănătatea noastră și a copiilor, ne ajută să întemeiem relații trainice și armonioase și ne garantează succesul în tot ceea ce facem. Începând cu anii 90 au fost alocate din ce în ce mai multe fonduri pentru determinarea rolului emoțiilor în viețile noastre. Importanța sentimentelor pentru inteligența și bunăstarea noastră a făcut obiectul multor cercetări. Studii recente au atras atenția în mod special asupra competențelor sociale și emoționale ale copiilor. Starea de bine a copilului mic este decisivă pentru dezvoltarea lui generală și influențează toate procesele psihice [2].

Dacă adulții nu vorbesc deschis despre emoții și nimeni nu arată ceea ce simte, copiii **învață** că a-ți exprima emoțiile și a vorbi deschis despre ele este neadecvat sau chiar un semn de slăbiciune. Din păcate, modelele culturale românești manifestă această tendință. Copiii din grădinițele și școlile noastre rareori își exprimă emoțiile, deoarece învață de mici să și le reprime. Dacă și cadrele didactice ignoră exprimarea emoțiilor lor, tinerii din societatea noastră se așteaptă să fie problematici.

Părinții sunt primii care contribuie la dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor, prin exprimarea propriilor emoții în familie, prin reacțiile și răspunsul comportamental la emoțiile lui și prin crearea de contexte în care se vorbește despre emoții. Educatoarele, în mod firesc, continuă în grădiniță acest proces deosebit de sensibil.

Conform cercetărilor statistice, competența emoțională este de două ori mai importantă decât abilitățile tehnice sau intelectuale. *Competența emoțională* reprezintă abilitatea unui individ de a se adapta atât la propriile emoții, cât și la emoțiile celorlalți. Ea este definită drept capacitatea de a recunoaște și interpreta emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și abilitatea de a gestiona adecvat situațiile cu încărcătură emoțională.

Dar cum putem înțelege nevoile emoționale ale copiilor? Puneți-vă următoarea întrebare: „*Cum se simt copiii din grupa pe care o conduc?*”. Întrebați-i apoi pe ei cum se simt și ce părere au despre grupa lor și modul în care îi înțelegeți.

Copiii au în primul rând nevoie de securitate afectivă și de o educație corespunzătoare. Însă puțini educatori realizează care este efectul problemelor emoționale ale copiilor. Trebuie să acceptăm faptul că ei sunt individualități cu o identitate de sine diferită de a noastră. Fiecare copil nu este nimeni altcineva decât el însuși, o ființă unică și originală, ale cărei nevoi și drepturi trebuie înțelese și respectate pentru a putea crește și deveni un adult responsabil [3].

Scopul dezvoltării emoționale este câștigul identității de sine și a stării de bine a celui mic. Un copil fericit este un copil împlinit al unor părinți împliniți și al unor educatori împliniți, care au o profundă înțelegere a nevoilor lui emoționale. Pentru a reuși să îi învățăm pe copii să aibă încredere în ei, să-și construiască o imagine de sine pozitivă, noi trebuie să le sprijinim dezvoltarea emoțională.

Care este soluția? Empatia este cheia înțelegerii sentimentelor altei persoane. Este capacitatea de a te identifica cu trăirea emoțională a altuia, de a te pune în locul celuilalt. Când reușim să îi ascultăm pe copii, ei se simt înțeleși și simt că le oferim *securitate emoțională*. Copiii caută în noi în primul rând să simtă *că îi acceptăm așa cum simt* Ei au nevoie de foarte multă atenție. Dacă nu se simt acceptați, sunt răniți din punct de vedere emoțional. Ei au nevoie de afecțiune, de dragoste, de tandrețe și sprijin pentru a ajunge la o *stare de bine* [4]. Rolul educatoarelor este să conștientizeze faptul că cei mici au nevoi socio-emoționale complexe care trebuie sprijinite din multe puncte de vedere. Perioada optimă de învățare a abilităților emoționale este dată chiar de primii ani din viața copiilor; astfel, vârsta timpurie este esențială, deoarece atunci învață vocabularul emoțiilor, asocierea dintre emoții și contextele de viață, exprimarea facială a emoțiilor și modalități de reacție la emoțiile celor din jur.

Studiile de psihologie din ultimul deceniu afirmă în mod hotărât că inteligența emoțională și abilitatea de a stabili relații cu cei din jur reprezintă principalul factor de reușită în viață. Pentru o dezvoltare cât mai armonioasă, este bine să avem grijă de mintea și de emoțiile copiilor. Educația emoțională a copiilor reprezintă o nouă oportunitate pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Contextul noului curriculum impune învățarea unor noi abordări pedagogice în relaționarea cu copiii de vârstă preșcolară. În acest sens, avem nevoie de o abordare inovatoare a programelor de formare, care să vină în întâmpinarea nevoilor sociale și emoționale ale copiilor.

Încercarea de a regândi sistemul de relații educaționale în contextul educației timpurii este un proces dificil, de durată, pentru că implică în primul rând *schimbare de atitudine*. Schimbarea în educație este posibilă numai în condițiile în care cadrele didactice o înțeleg și acționează conștient pentru înfăptuirea ei. Realizarea educației emoționale necesită noi competențe de relaționare, care presupun din partea cadrului didactic:

- schimbarea de atitudini;
- schimbarea relațiilor cu preșcolarii, cu părinții, cu celelalte cadre didactice și comunitatea;
- schimbarea modului de abordare a demersului didactic etc. [5].

Toate aceste schimbări sunt posibile numai în cazul în care educatoarele beneficiază de programe de formare care să le pregătească pentru noua paradigmă.

Dezvoltarea socio-emoțională la vârstele timpurii este unul dintre domeniile prioritare în politicile educaționale promovate astăzi pe plan internațional și național. Cadrele didactice sunt de acord cu dreptul fiecărui individ la o educație de calitate. La fel, sunt de acord cu faptul că preșcolarii sunt diferiți: gândesc acționează, simt și se comportă diferit. Caracteristicile individuale diferă și grădinița trebuie să ofere fiecărui copil șansa de a fi respectate nevoile sale individuale pentru a se dezvolta armonios. Dar cum poate fi sprijinit acest proces, care se dovedește a fi destul de anevoios? În acest sens pot fi propuse un șir de *soluții posibile printre care pot fi numite*:

- practicarea în instituțiile de învățământ a educației emoționale, un proces amplu care presupune schimbări la nivel de principii și valori, de atitudine, de mentalitate, de practici educative;

- schimbarea de atitudini și practici reprezintă un proces de durată, pentru că implică nu numai informare despre practicile noi care ar trebui implementate la grupă, ci și dezvoltarea de competențe noi de a transpune aceste practici în activitatea curentă;

- schimbarea pleacă din oameni și oamenii trebuie să înțeleagă ce au de făcut pentru a realiza schimbarea;

- pentru ca educația emoțională să fie posibilă, educatoarele trebuie să se simtă în siguranță, să își poată asuma riscuri, să beneficieze de sprijin, să se simtă confortabil cu munca pe care o depun. Sentimentele de siguranță și confort vin din competențele de relaționare cu care trebuie abilitate cadrele didactice pentru a media educația emoțiilor în grupele de copii cu sprijinul susținut al părinților;

- nu este suficient să fie cunoscute competențele noi de relaționare necesare cadrului didactic care facilitează educația emoțională în grupele de copii; aceste competențe trebuie formate și dezvoltate [6].

Promovarea stării de bine și a sănătății emoționale a copiilor prin relații educaționale focalizate pe satisfacerea nevoile lor specifice trebuie să devină o prioritate a educației timpurii de calitate.

În acest context este oportun să indicăm și ce importanță au emoțiile copiilor și în treapta învățământului preșcolar (3 - 6/7 ani). Educația preșcolară a fost, este și va rămâne cea mai importantă trambulină de lansare spre viața a fiecărui copil. Considerată indispensabilă de către filosofi ai educației și pedagogi, educația timpurie lansează toate „sforile” pe care micii acrobați vor trebui și vor dori să meargă pentru a ajunge la maturitate. Mersul pe sfoară, la fel ca și procesul cunoașterii lumii, trebuie să înceapă

cu găsierea propriului centru de greutate și mai apoi, a propriului echilibru. Aceste două acțiuni necesită liniște, concentrare, ajutor în ceea ce privește tactica, și lipsa stresului. O astfel de atmosferă este de dorit să fie în fiecare sală de grupă în grădinițe! Cum putem crea o astfel de atmosferă?

Să începem să răspundem la această întrebare prin „inventarierea problemelor”, care se regăsesc în Caietul Educatoarei și în proiectele tematice pe care educatoarele le scriu. Prima problemă vizibilă este stresul educatoarelor. Acest stres provocat de multitudinea obiectivelor, sarcinilor, „căsuțelor” de completat, se răsfrânge în mod direct asupra copiilor. Nivelul stresului generat de relația defectuoasă dintre copii și educatori/ îngrijitori poate afecta sănătatea copiilor tocmai prin ridicarea frecvență și fluctuația nivelului de cortisol (principalul hormon al stresului) în organismul copiilor. Stresul în educația timpurie trebuie lăsat în afara ușii! Momentele prețioase petrecute cu copiii trebuie să fie definite prin familiaritate, echilibru emoțional și comunicare. Știm foarte bine cât de ușor se atașează copiii de educatoare. Acest lucru se întâmplă datorită faptului că aceștia au nevoie de îndrumare, căldură, înțelegere și mai ales comunicare emoțională. Chiar dacă relația educator - copil este defectuoasă, în cazul unui cadru didactic excesiv de strict sau rece, atașamentul față de acesta va exista. Copiii au nevoie de umărul, brațul și mai apoi degetul ajutător al educatoarei pentru a învăța să meargă pe sfoară de exemplu, și pentru a putea să-și identifice centrul de greutate atât de necesar în găsierea propriului echilibru emoțional și, de ce nu, epistemologic [7].

O a doua problemă pe care o putem identifica ține de concentrarea procesului de instruire pe conținuturile de predat și nu pe modul de predare și emoțiile stârnite de conținut. Cadrele didactice din învățământul preșcolar din țara noastră tind să devină experte în cumulara unor informații demne de a fi transformate în enciclopedii. Balanța dintre importanța conținuturilor și cantitatea acestora este de multe ori dezechilibrată până la a se ruina. Încă se crede că preșcolarii, cu enorma lor capacitate de absorbție, au nevoie de un car de cunoștințe pe zi! Să revenim la exemplul cu mersul pe sfoară: copiii nu trebuie să dețină cunoștințe de fizică pentru a-și găsi propriul centru de greutate. Ei au nevoie de calm, încercări repetate, și încredere în sprijinul cadrului didactic. Dacă toate aceste elemente sunt prezente avem mediul favorabil al unei educații preșcolare de calitate care se centrează pe: gândire, experiență, imaginație și încredere de sine.

În timp ce citeam și „corectam” planurile de lecție ale unor educatoare cu care lucrez la o carte, cea mai importantă critică pe care am avut-o a fost cantitatea excesivă a informațiilor. La propunerea de a reduce volumul informațiilor, educatoarele m-au întrebat cum să procedeze astfel încât să păstreze ceea ce este mai important. Răspunsul meu a fost acela de a selecta trei informații care stârnesc o întreagă paletă de emoții în sufletul și gândirea lor - a educatoarelor; găsierea unor elemente misterioase, interesante și necunoscute în jurul cărora să țasă planificarea activităților integrate. Așa cum relatez în noua mea carte - *Educația preșcolară privită cu alți ochi* - „Dacă dascălul privește înainte de toate în străfundul propriului suflet și găsește o conexiune personală cu conținuturile predării, va reuși să ajungă la performanțe profesionale care satisfac exigențele actuale. Detașarea unui cadru didactic de un conținut predat se va răsfrânge automat în modul de asimilare al acestuia de către copii. Așadar, primul pas trebuie să fie conectarea emoțională a cadrului didactic cu materialul pedagogic ce se dorește a fi transmis copiilor. Acest lucru se poate realiza prin identificarea unor dimensiuni ale conținutului, care reușesc să provoace o reacție emoțională în sufletul dascălului.

Este important să remarcăm faptul că de câte ori s-a menționat despre afectivitate și învățare, de atâtea ori aceste două elemente au fost într-o conexiune externă. De exemplu: emoții și reușita școlară; afectul și motivația spre învățare; afectul și randamentul; emoții în timpul sau după testări; emoțiile legate de eșec, emoții și realizări etc. Așadar majoritatea teoriilor studiază afectele survenite după o anumită experiență sau cu un anumit scop. Emoțiile de care doresc eu să vorbesc sunt cele care apar de la primele clipe în care are loc contactul dintre cadrul didactic și conținuturile curriculare pe care acesta dorește să le redea. Aceste emoții incipiente au calitatea și puterea de a contura în așa fel conținuturile, încât acestea să se atașeze în mod natural memoriei copiilor. Astfel, propunem ca fiecare informație de transmis să fie parte dintr-o experiență deosebită atât pentru copii cât și pentru cadrul didactic, astfel încât atașarea acesteia în memorie să se facă atât prin intermediul hipocampusului (aparține sistemului limbic și este responsabil cu memoria de lungă durată și memoria spațială) cât și prin intermediul amygdalei (tot parte a sistemului limbic, responsabil cu memoria reacțiilor emoționale). Continuând analogia cu mersul pe sfoară, putem spune aici că și dascălul va trebui să meargă pe o sfoară paralelă cu cea a copilului dar apropiată, astfel încât să poată întinde mâna și oferi astfel îndrumare, sprijin și ajutor în avansare spre

cunoașterea lumii.

Așadar, dacă vorbim de emoțiile pe care dorim să le stârnim în sufletele și mintea copiilor prin intermediul predării și a conținuturilor transmise, nu trebuie să uităm de faptul că primul pas trebuie să reprezinte conectarea emoțională a educatorului cu materialul curricular. Degeaba ar dori acesta să nască emoții puternice la copii, dacă aceștia din urmă vor detecta faptul că nu există nicio pasiune sau conexiune afectivă între cadrul didactic și material. Emoțiile adevărate pot fi stârnite doar prin intermediul propriilor sentimente, pasiuni și emoții. Copiii sunt filtre afective extrem de eficiente. Dacă vor simți că materialul pe care educatorul îl predă îl pasionează pe acesta, atunci și ei vor fi motivați să înțeleagă informația, să o asimileze și să trăiască sentimentele de pasiune percepute inițial la educator. Cum pot dovedi acest lucru? Prin a vă provoca să selectați din memorie pe acei dascăli care au avut un impact deosebit asupra voastră. Dacă ați făcut acest lucru, vă rog să comparați nivelul de ancorare în memorie al informațiilor transmise de aceștia în comparație cu impactul informațiilor predate de alți dascăli ale căror imagine este încețoșată în memorie. Nu-i așa că pasiunea profesorilor deosebiți v-a motivat și v-a entuziasmat? Nu-i așa că provocările acestora v-au convins să continuați căutările și după încheierea orei sau cursului? Răspunsurile la aceste întrebări sunt dovada mea!

O ată problemă pe care dorim să o atingem este *centrarea pe copil*. Pentru a reuși să exercităm acțiuni didactice reușite cu efecte de lungă durată, trebuie să centrăm predarea și învățarea atât pe emoțiile copiilor cât și pe cele ale noastre. Centrarea pe copil o propun să o facem prin intermediul naturalelor afinități pe care toți copiii le au față de artă și natură. Toți practicienii știu că, la vârsta preșcolară, copiii desfășoară cu mai mare plăcere activități care le solicită imaginația, creativitatea și mișcarea în natură. În acest sens pot fi cercetate studiile lui Gardner (1980), Davis (1997) sau Crain (2000) [8] care au afirmat cu certitudine faptul că preșcolarii, prin artă, mișcare și natură se dezvoltă atât din punct de vedere somatic și senzorial, cât și din cel al capacităților cognitive și creative imperios necesare unei bune dezvoltări și motivații spre noi descoperiri epistemologice. Desigur că aceste capacități sunt dificil de măsurat și chiar de detectat. Poate din această cauză eficacitatea lor nu este valorificată încă. Dacă am putea măsura intensitatea emoțiilor pozitive stârnite de astfel de experiențe care formează un copil și ghidează un dascăl, educația preșcolară ar avea un ghid extrem de eficient și natural atât pentru părinți cât și pentru educatori. Astfel, copiii vor fi duși în mijlocul naturii, vor realiza de exemplu, o lucrare la arta plastică folosind toate culorile curcubeului, educatoarea bucurându-se împreună cu ei, zâmbindu-le și încurajându-i

În concluzie vom valorifica, în contextul problemei abordate, ideile expuse de Cant A. (2010) care menționa că *este foarte important ca adulții și specialiștii în domeniu să cunoască inventarul emoțiilor importante în educație* și îl și propune: plăcere; control; cunoaștere; reușită; conexiune-relaționare; fericire; umor; dragoste; încredere; mister; căldură; puterea imaginației, acceptarea valorii imaginației, încredere de sine; optimism; magie etc) [9].

Toate acestea, considerăm noi vor asigura un confort psihologic prielnic de implementare optimă a modalităților de educație a copiilor de vârstă timpurie .

Referințe bibliografice:

1. Keller J. Atitudinea este totul. București: Ed. Curtea Veche, 2008, p.63
2. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002,p.41
3. Chiș V., Albușescu I. (coordonatori). Cercetări și aplicații în științele educației. Cluj-Napoca: Ed.Colecția științelor educației, 2010,p.94
4. Debesse M. Psihologia copilului de la naștere la adolescența. București: EDP, 1870, p.51
5. Bonchiș E. Copilul și copilăria. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1998, p.85
6. Chiș V., Albușescu I. (coordonatori). Cercetări și aplicații în științele educației. Cluj-Napoca: Ed.Colecția științelor educației, 2010, p.374
7. Dragomir M. Managementul activităților didactice. Eficiență și calitate. Cluj-Napoca: Ed. Eurodidact, 2004,p.155
8. apud Chiș V., Albușescu I. (coordonatori). Cercetări și aplicații în științele educației. Cluj-Napoca: Ed.Colecția științelor educației, 2010, p.378
9. Cant A. Educația preșcolară privită cu alți ochi. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2010, p.378

IMPORTANȚA CERCETĂRII PEGOGICE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Gabriela CRISTEA, conf.univ., dr.,
Universitatea „Spiru Haret” din București, România

Summary: *Historical research provides a fundamental way of scientific knowledge. In the science of education, it contributes to solving the epistemological problems of pedagogy, related to the definition of basic concepts and the normative promotion at a high and axiomatic level.*

Historical research is an important epistemological and normative reference for pedagogy and for the science of education. It is based on the strategy of critical, synchronous and diachronic analysis of the personalities and pedagogical institutions, related to the stages of historical evolution of society.

From a sociological perspective, one can identify three stages of evolution, registered at the level of modernization: a) early; b) accelerated; c) recent. This phasing can be used in the analysis of the evolution of universal and Romanian pedagogy by capitalizing the resources of historical and comparative research.

Cercetarea istorică este importantă în toate științele pentru a putea evidenția evoluția domeniului, starea sa actuală și perspectivele teoretice de dezvoltare cu impact metodologic și practic. Această teză este cu atât mai mult valabilă în cazul științelor socio-umane, în general, în științele educației, în mod special, științe mai tinere care au nevoie de o consolidare a statutului lor epistemologic. În acest sens, facem trimitere la un argument epistemologic, adus de Jean Piaget (1970) care apreciază că orice *cunoaștere științifică* are loc pe două căi complementare: a) *o cale istorică*, prin care putem evidenția „genetica” unei științe, analizând evoluția sa în plan teoretic, metodologic și practic; b) *o cale logică*, prin care putem fixa conceptele de bază ale unei științe care susțin normativitatea acesteia la nivel superior (*axiomatic*) și metodologia de cercetare specifică (adoptată în funcție de obiectul de studiu specific).

Cercetarea istorică poate contribui decisiv la cunoașterea unui domeniu al științei în *unitatea* sa. În cazul pedagogiei, o astfel de cercetare istorică este cea inițiată în România de Ștefan Bârsănescu, prin lucrarea „*Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*”, apărută în 1936, dezvoltată, aprofundată și actualizată peste trei decenii [1]. În această lucrare, autorul, reprezentant al curentului *pedagogiei filozofice* (direcția *pedagogia culturii*) (apud Ion Gh. Stanciu, 1977, 1991, 1995), subliniază faptul că pedagogia este de mai multă vreme „într-o situație de inferioritate gnoseologică” datorită faptului că nu beneficiază de o cercetare istorică fundamentală, subordonată unui scop epistemologic general – identificarea și demonstrarea „unității pedagogiei ca știință” cu statut epistemologic și social autonom, independent, specific, care permite implicarea sa cu succes în rezolvarea marilor probleme ale educației și ale învățământului, în plan național și universal.

În ediția a II-a a cărții, Ștefan Bârsănescu se referă la tema centrală pe care pedagogia trebuie să o îndeplinească apelând la resursele cercetării fundamentale, bazată și pe resursele cercetării istorice – asigurarea unității pedagogiei ca știință, prin promovarea „*modului apoteori*” de investigație a educației prin definirea conceptelor de bază și afirmarea unei normativități și metodologii specifice (în funcție de obiectul de cercetare specific, educația și învățământul). Soluția adoptată de toate științele este cea a desprinderii de filozofie, implicit și de politică și de ideologie. Inițial „toate științele erau contopite cu filozofia care urmărea să dea o explicație sintetică a existenței”. Ulterior, am înregistrat procesul de desprindere a științelor particulare de filozofie, proces istoric prin care acestea „s-au constituit ca „științe autonome”. Pedagogia însă a întârziat acest proces ceea a întreținut „o situație de inferioritate gnoseologică – sursă la rândul ei a haosului dezolant și primejdios din practica pedagogică” [2].

Cercetarea istorică poate contribui la „rezolvarea problemelor de epistemologie ale pedagogiei”, prin: a) evidențierea „transformărilor produse” în domeniu, în contextul desprinderii de filozofie și de influențele negative ale politicii și ale ideologiei”; b) fixarea „rezultatelor definitiv câștigate” care pot fi consemnate în măsura în care ne raportăm la conceptele de bază ale domeniului care definesc educația în evoluția sa continuă, în diferite epoci istorice, care trebuie clasificate cu rigoare științifică.

Cercetarea istorică devine astfel un *reper epistemologic* (prin raportarea la conceptele de bază) și *normativ* (prin raportarea la epocile istorice identificate pe criterii științifice, aplicate la nivelul analizei evoluției conceptelor pedagogice).

În studiul educației, „temele mari”, abordate istoric și logic (conceptual) de Ștefan Bârsănescu,

vizează: a) idealul educației (ca finalitate de maximă generalitate, în raport de care sunt gândite scopurile și obiectivele educației și ale învățământului); b) formele educației, aflate în strânsă legătură, indestructibilă, necesară, cu conținuturile educației), c) „tehnicile educative”, integrate în metodologia educației aplicată la învățământ prin didactica generală și didacticele particulare. În acest fel, cercetarea istorică atrage atenția asupra misiunii sociale a educației și a învățământului, care este realizată prin îndeplinirea funcțiilor școlii și prin perfecționarea activității profesorului în legătură permanentă cu elevii, cu studenții, cu comunitatea locală și națională.

La acest nivel al cercetării istorice, Ștefan Bârsănescu are în vedere conceptele de bază ale pedagogiei pe care le regăsim și în pedagogia actuală, în analizele epistemologice promovate din perspectiva paradigmei curriculumului care evidențiază existența „unui nucleu tare” al pedagogiei care asigură „matricea de bază” [3] a domeniului pedagogiei fixată epistemologic prin conceptele de bază: educația, funcția și structura de bază; finalitățile; conținuturile și formele generale; contextul de realizare: sistemul și procesul de învățământ [4].

Analiza epistemologică propusă de Ștefan Bârsănescu, bazată pe resursele epistemologice ale cercetării istorice, asigură și o clasificare a științelor pedagogice, pe care astăzi le definim și prin formula de „științele educației”. La nivelul anilor 1970, autorul are în vedere prioritar „știința generală a educației”, pe care o definește prin formula *pedagogia istorică*, formată „din pedagogia istorică stricto-sensu, istoria pedagogiei, istoria educației și din istoria științei educației” [5]. *Pedagogia istorică* este la fel de importantă ca „pedagogia sistematică” sau „pedagogia generală”, care include: *fundamentele pedagogiei, didactica generală, teoria educației* (intelectuale, morale, estetice etc.), *cercetarea pedagogică* (cercetare fundamentală necesară pentru cunoașterea, prin mijloace specifice, a educației și a învățământului în vederea perfecționării permanente a practicii didactice și extradidactice).

Cercetarea pedagogică istorică dezvoltată ca cercetare fundamentală susține în plan epistemologic legătura teoretică și practică dintre *pedagogia generală (sistematică)* și *pedagogia istorică* (istoria pedagogiei universale, istoria pedagogiei românești), la nivel de *reper epistemologic* și *normativ* care asigură progresul permanent al cunoașterii științifice în domeniul educației și al învățământului, cu impact social major probat prin calitatea actului didactic la scara întregii societăți.

Metodologia de cercetare pedagogică istorică se bazează pe strategia de analiză *sincronică – diacronică* a „vieții, operei și gândirii pedagogilor” afirmați în „istoria educației și învățământului”, care evoluează în cadrul „istoriei generale a culturii pedagogice”. La acest nivel, Ștefan Bârsănescu propune „o istorie critică”, bazată pe *analiza critică* a personalităților, școlilor de gândire pedagogică, ideilor pedagogice, instituțiilor școlare și universitare etc. „care au intrat în patrimoniul pedagogiei”.

Metoda de cercetare istorică recomandată este cea a *monografiei*. Ea este centrată asupra *analizei critice* a unor școli de gândire pedagogică, a unor *personalități pedagogice*, a unor *instituții pedagogice*. *Analiza critică, sincronică și diacronică* este subordonată unui scop general exprimat cu claritate de autor – „a scoate în evidență acele idei progresiste și viabile care pot servi și azi (n.n. în prezent) ca puncte pedagogice incandescente” ca modele de urmat pentru realizarea unei educații, de calitate, unui învățământ de calitate, în condițiile istorice specifice fiecărei culturi naționale [6].

Ca *reper normativ*, cercetarea istorică permite înțelegerea procesului de evoluție a pedagogiei, a gândirii pedagogice și a instituțiilor pedagogice, pe fondul delimitării epocilor istorice, pe baza unor criterii științifice. La nivel de cercetare fundamentală un astfel de demers istoric, dezvoltat critic, sincronic și diacronic, are ca *scop general* „examinarea evoluției pedagogiei” într-o anumită perioadă”. În perioada 1900-1976, Ștefan Bârsănescu fixează următoarele patru etape de evoluție a pedagogiei românești, justificate epistemologic în raport de metodologia promovată prioritar pentru atingerea unui stadiu nou în cunoașterea pedagogică: a) pedagogia clasică, 1900; b) pedagogia experimentală 1900-1919; c) pedagogia științifică, 1919-1930; d) pedagogia ca știință a educației, 1945-1976 [7].

Din perspectivă *sociologică* putem opera o clasificare a evoluției pedagogiei (românești) prin raportare la conceptul de „modernitate românească” [8]. În viziune istoriografică, orientată sociologic, sunt identificate trei etape de dezvoltare socială:

1) Etapa modernității timpurii. Este fixată în perioada întinsă în secolele XVII-XIX. Această etapă marchează „despărțirea de societatea tradițională”, feudală (politic), agrară spre preindustrială (economic), fundamentalistă (cultural).

2) Etapa modernității afirmate. Este fixată în prima jumătate a secolului XX. Această etapă este caracterizată prin „dezvoltarea industrială, urbanizarea, construcțiile simbolice din știință sau cultură”.

3) Etapa modernității avansate. Este lansată în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Este etapa care „anunță sfârșitul modernității odată cu intrarea în așa-zisa *postmodernitate*” [9].

Analiza istorică, întreprinsă din perspectivă *sociologică*, evidențiază o serie de *caracteristici multiple* ale *modernității românești* reflectate sau regăsite și în zona evoluției gândirii și a instituțiilor pedagogice. „Modernitatea românească este unică și plină de desfășurare”; din cauze istorice, este amânată „până spre jumătatea secolului XIX-lea și după aceea”; asociază ideea apartenenței istorice și ideea specificității naționale; implică „avansarea unor indicii privind construcția modernizării mai accelerate” cu inițiative individuale (cu Haret și după Haret) care devin „abia apoi naționale prin acumulare și agregare” [10].

Etapile modernizării românești sunt justificate istoric. Este semnalată „mai întâi o fază *premodernă* sau a *modernității timpurii* care ar coincide cu perioada ce a precedat și consacrat aplicarea Regulamentelor Organice”. Ulterior, intervine *modernizarea accelerată* „de după realizarea Unirii Principatelor și până spre sfârșitul secolului XX” și acum modernitatea recentă – sau *modernizarea recentă* – de după 1990 [11].

Această etapizare poate fi adaptată, cu anumite ajustări, în analiza istorică a evoluției pedagogiei universale și românești. În pedagogia universală, identificăm:

1) *Etapa premodernă*, în secolele XVII-XIX; Comenius, *Didactica magna*, 1657, o teorie specifică a educației, susținută prin concepte proprii (educație, instruire, sistem de învățământ, proces de învățământ organizat pe clase și lecții, principiu didactic); Rousseau, *Emile sau despre educație*, 1762);

2) *Etapa modernă*: a) *de inițiere* (Pestalozzi, teoria învățământului primar / „Cum își învață Gertruda copiii”, 1801; Froebel, teoria învățământului preșcolar / „Educația omului”, 1826; Herbart, teoria lecției, pedagogia generală (fundamentele pedagogiei, teoria învățământului, teoria educației) / *Pedagogia generală*, 1806, *Prelegeri pedagogice*, 1835; b) *de lansare și maturizare a paradigmelor pedagogiei*: b-1) paradigma *psihocentristă* (Key / *Secolul copilului*, 1900, Binet / *Ideii moderne despre copii*, 1909, Ferriere / *Școala activă*, 1922; Claparede / *Educația funcțională*, 1931 etc.; b-2) paradigma *sociocentristă* (Natorp, *Pedagogia socială*, 1899; Durkheim, *Educație și sociologie*, 1922 etc.; b-3) paradigma *tehnocentristă*, 1950-1960 (Mager, *pedagogia prin obiective* etc.;

3) *Etapa postmodernă* – afirmarea paradigmei curriculumului (Tyler, *Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*, 1949; Bloom, *Taxonomia obiectivelor*, 1956, 1971; D’ Hainaut, *Programe de învățământ și educație permanentă*, 1979; Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, 1970; *Cultura educației*, 1996, *Cultură, minte și educație*, 2014 etc. [12].

În pedagogia românească, în contextul îmbinării resurselor *cercetării istorice* cu cele ale *cercetării comparate* putem schița o etapizare a evoluției paradigmelor afirmate în pedagogia românească premodernă și modernă (accelerată, consolidată paradigmatic):

1) *Etapa pedagogiei moderne timpurii*:

a) direcția pedagogiei sociologice: C.Dimitrescu-Iași, „*Raportul asupra proiectului de lege a învățământului secundar și superior*”, 1898; „*Ideal și idealuri*”, (în *Școala modernă*, nr. 22 / 1898; S. Haret; *Operele lui Spiru C.Haret*, vol.1-11, 1934-1938).

b) Direcția pedagogiei psihologice: Vl.Ghidionescu, *Introducere în pedagogie și pedagogia experimentală* (1915); I. Găvănescul, *Pedagogia generală (pedagogia filosofică, pedagogia practică, istoria pedagogiei)*, 1923.

2) *Etapa pedagogiei moderne accelerate, consolidate*:

a) *paradigma pedagogiei filozofice* promovată în varianta a-1) *formativ-organicistă* (G.G. Antonescu, *Educație și cultură*, 1928, *Pedagogie generală*, 1930); a-2) *culturii* (Șt.Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, 1936; *Politica culturii în România contemporană*, 1937); a-3) *personalitară* (C.Narly, *Educație și ideal*, 1927; *Pedagogia generală*, 1938); a-4) *școlii creative* (I. Gabrea, *Școala creatoare (Individualitate, Personalitate)*, 1927) etc.

b) *paradigma pedagogiei sociologice*: D. Gusti (*Un an de activitate la ministerul instrucției, cultelor și artelor*, 1932-1933, 1934; *Știința și pedagogia națiunii*, 1941); P. Andrei, *Sociologie și pedagogie*, în *Sociologie generală*, 1936; *Instrucția publică*, 1936); I.C. Petrescu (*Școala activă*, 1926, 1927, 1943; *Regionalismul educativ*, 1931), Stanciu Stoian (*Din problemele localismului*, 1931, *Sociologia și pedagogia satului*, 1943) etc.

c) *paradigma pedagogiei psihologice* de orientare: c-1) *experimentală* (Gr. Tabacaru, fondator al revistei „*Pedagogia experimentală*”, 1908 etc.; Em.Brandza, *Pedagogia școlară*, 1923; D.Muster, *Asupra*

notelor școlare. Cercetări docimologice (1940) etc.; c-2) teoretică (I.Nisipeanu, *Filosofia școlii active*, 1922; *Didactica școlii active*, 1923; D. Todoran, *Psihologia educației*, 1942) etc. [13].

Această „schiță” are un caracter deschis. Ea poate fi dezvoltată prin cercetarea continuității existente între etapa pedagogiei moderne accelerate și cea recentă. O temă care poate fi rezolvată prin valorificarea resurselor cercetării istorice bazată pe analiză critică, sincronică și diacronică.

Referințe bibliografice:

1. Bârsănescu Ștefăfan. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
2. Bârsănescu Ștefan. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p. 7.
3. Kuhn Thomas S. Structura revoluțiilor științifice. București: Editura Humanitas, trad. 1999.
4. Cristea Sorin. Concepte fundamentale în pedagogie. vol.1. Pedagogie / Științele pedagogice / Științele Educației. București: Didactica Publishing House, 2016, p.61-65.
5. Bârsănescu Ștefan. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p.502.
6. Ibidem, p. 471-472.
7. Ibidem, p. 277- 496
8. Vlăsceanu Lazăr, Hâncean Marian-Gabriel. Modernitatea românească. Pitești: Editura Paralela 45, 2014
9. Ibidem, p.5
10. Ibidem, p.5-6
11. Vlăsceanu Lazăr. Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă. Iași: Polirom, 2007.
12. apud Cristea Sorin. Concepte fundamentale în pedagogie, vol.1, Pedagogie / Științele pedagogice / Științele Educației. București: Didactica Publishing House, 2016, p.35-60.
13. apud Cristea Gabriela. Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944). București: Editura Didactică și Pedagogică, RA., 2001.

CONCEPTUL DE CURRICULUM DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI

Sorin CRISTEA, prof. univ. dr.,
Universitatea din București, România
Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Summary: *The curriculum can be defined as: a) broad, philosophical (epistemological) and as a paradigm of pedagogy, asserted historically in the postmodern and contemporary age; b) restricted, technologically as a model of education design applicable at all levels of the education system and process.*

As a paradigm of pedagogy, the curriculum represents a model for addressing the general theory of education, centered on the education defined, analyzed and valorized at the level of the interdependence between the psychological requirements towards the educated (expressed in terms of competencies) and the social requirements towards the educated (expressed in basic content terms recognized by the company). In relation to this model epistemologically determined, one can define the fundamental concepts of the field (education, central function, basic structure, finalities/outcomes, contents and general forms, education system) and the axioms of education that provide the normative framework of pedagogy at higher level are developed.

As a model of pedagogical project, applicable at all levels of the education system (education system reform, fundamental pedagogical research products) and the educational process (curriculum, school curricula, school textbooks, auxiliary materials, teacher's planning documents), the curriculum aims to optimize the relations between the outcomes - basic contents - methods – evaluation in the open context (organizational forms, pedagogical resources, and the pedagogical, managerial, didactic, socio-emotional styles), normatively ordered by the principle of: a) stabilization of the project at the level of basic outcomes and contents; and b) flexibility of the project at the level of evaluation methods in an open context.

Curriculum analysis draws special attention to: a) the fundamentals of the curriculum (general and pedagogical - see the education outcomes); b) types of curriculum (classified according to pedagogical criteria); c) curriculum products; d) curriculum development process.

Termenul de **curriculum** este definit, analizat, explicat, interpretat, în numeroase variante, diferite, complementare, dar și opuse, contradictorii, inclusiv în literatura de *specialitate*, uneori chiar în dicționare sau tratate de *specialitate*.

Abordarea curriculumului din perspectivă specifică pedagogiei în calitate de știință socio-umană specializată în studiul educației, implică:

- I) Definirea curriculumului la nivel de concept *pedagogic* fundamental;
- II) Analiza *fundamentelor curriculumului*, la nivel general și specific-*pedagogic*;
- III) Clasificarea *tipurilor de curriculum* pe criterii specific *pedagogice*;
- IV) Evidențierea *produselor curriculumului* necesare pedagogic la nivel de sistem și de proces de învățământ;
- V) Evidențierea etapelor necesare pedagogic în activitatea de elaborare a *produselor curriculumului* la nivel de sistem și de proces de învățământ.

I) Definirea curriculumului la nivel de concept pedagogic fundamental.

La nivel de concept pedagogic fundamental, stabil *epistemologic* și deschis *social*, curriculumul poate fi definit în sens larg și în sens restrâns.

1) **Curriculumul** în *sens larg, filozofic (epistemologic)*, reprezintă paradigma pedagogiei postmoderne (contemporane). La acest nivel, *paradigma curriculumului* propune un mod de abordare a *teoriei generale a educației* și a *instruirii*, fundamental diferit de paradigmele care se confruntă în pedagogia modernă: **a)** paradigma psihologică / psihocentristă (centrarea educației și a instruirii asupra cerințelor psihologice ale educatului); **b)** paradigma sociologică / sociocentristă (centrarea educației și a instruirii asupra cerințelor sociale).

Paradigma curriculumului urmărește depășirea acestui conflict istoric prin centrarea educației și a instruirii asupra *finalităților educației* (idealul educației, scopurile generale ale educației; obiectivele generale, specifice, concrete ale educației / instruirii) construite la nivelul interdependenței permanente necesară pedagogic între: **a)** cerințele psihologice ale *educației* și ale *educatului*, exprimate în termeni de *competențe generale* și *specifice*, aflate la baza elaborării planului de învățământ și a programelor școlare; **b)** cerințele sociale ale *educației* și ale *educatului*, exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate la diferite intervale de timp, incluse în planul de învățământ (la nivel de arii curriculare și de discipline de învățământ) și în programele școlare (la nivel de *cunoștințe de bază, teoretice* / concepte, legi, principii, formule, evenimente / personalități esențiale; *procedurale* / deprinderi și priceperi; *condiționale* / atitudini afective, motivaționale, volitive, caracteriale).

Paradigma curriculumului, impune *epistemologic* un anumit *model* de:

A) Definiere a conceptelor pedagogice fundamentale, aflate la baza construcției tuturor științelor pedagogice / ale educației mai vechi sau mai noi:

a) educația – activitate psihosocială care vizează integrarea psihosocială optimă a educatului pe termen scurt, mediu și lung;

b) funcția centrală a educației – formarea-dezvoltarea personalității educatului;

c) structura de bază a educației (corespunzătoare funcției centrale) – corelația dintre educator și educat;

d) finalitățile educației – orientările valorice prospective stabilite de proiectant la toate nivelurile sistemului de învățământ (prin idealul educației și scopurile generale, strategice, ale educației) și ale procesului de învățământ (obiectivele generale, specifice și concrete ale educației / instruirii);

e) conținuturile generale ale educației – ansamblul valorilor generale, exprimate în termeni de cerințe generale sociale și psihologice / individuale (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihică și fizică*) reflectate la nivel de *educație morală, educație intelectuală (științifică), educație tehnologică, educație estetică, educație psihofizică*;

f) formele generale ale educației - modalitățile de realizare a educației, prin activități organizate și planificate riguros – *educația formală* – și flexibil – *educația nonformală* – și prin influențe spontane, incidentale, accidentale – *educația informală*;

g) contextul în care este realizată-dezvoltată *educația* la nivel *macropedagogic* – sistem social /

de educație, *sistem de învățământ – și micropedagogic – proces de învățământ*, activități concrete de educație și instruire, situații concrete de educație și instruire (dependente de resursele și condițiile concrete existente sau disponibile).

B) Construcție a axiomelor pedagogiei realizată în raport de conceptele pedagogice fundamentale definite *curricular*:

a) *axioma* definirii educației ca activitate psihologică;

b) *axioma* interdependenței dintre dimensiunea obiectivă a educației (*funcția centrală și structura de bază a educației*) și dimensiunea subiectivă a educației (*finalitățile educației*);

c) *axioma* valorificării tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației în orice activitate de educație / instruire;

d) *axioma* realizării-dezvoltării educației în context pedagogic și social deschis.

2) **Curriculumul** în sens restrâns, tehnologic, reprezintă „un proiect educativ” de un anumit tip (definit ca „proiect curricular”), centrat asupra *finalităților educației / instruirii*, în raport de care sunt stabilitate *conținuturile de bază, metodele de educație / instruire și modalitățile evaluare*, realizabile în context deschis, prin valorificarea unui ansamblu de variabile, cu caracter obiectiv (resursele pedagogice existente / disponibile, formele de organizare a educației / instruirii determinate social) și subiectiv (formele de organizare inițiate de educator, stilul pedagogic – managerial, de instruire, socio-afectiv etc. adoptat de educator etc.) [1].

În plan *normativ*, realizarea oricărui *proiect educativ* solicită respectarea a:

a) trei *principii generale* de proiectare curriculară: a-1) *principiul cunoașterii pedagogice* (transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe de bază cu valoare pedagogică / formativă pozitivă); a-2) *principiul comunicării pedagogice* (la nivelul de înțelegere, de motivație și de receptare afectivă a educat); a-3) *principiul creativității pedagogice* (necesară pentru adaptarea permanentă la condiții schimbare inerente în context deschis) [2].

b) două *principii de planificare curriculară*: b-1) *principiul stabilizării valorice* a proiectului curricular la nivel de *finalități* (scopuri generale, strategice; obiective generale, specifice) și de *conținuturi de bază* (arii curriculare – discipline de învățământ de bază; cunoștințe de bază – teoretice, procedurale și condiționale); b-2) *principiul flexibilizării metodologice* a proiectului curricular la nivel de metode de educație / instruire și de moralități de evaluare, adaptabile în context pedagogic deschis [3].

(II) Analiza fundamentelor curriculumului, la nivel general și specific-pedagogic.

Fundamentele curriculumului sunt identificabile la nivel general și specific-pedagogic.

1) **Fundamentele curriculumului la nivel general:**

a) fundamentele etimologice – *curriculum* / în limba latină = întrecere a unor care de luptă; semnificația pedagogică preluată este cea de parcurs care presupune depășirea unor obstacole; vezi și termenul de CV);

b) *fundamentele filozofice* – *curriculumul* are la bază o concepție generală filozofică, determinată social – vezi John Dewey, *Democrație și educație*, 1916, trad. 1972; *curriculumul* ca proiect educativ are ca fundament epistemologic „matricea de bază” a disciplinelor științifice aflate la baza elaborării materiilor școlare și universitare;

c) *fundamentele istorice* – *curriculumul* este conceput diferit în *epoca premodernă* (*curriculumul* este redus conținuturile programei universitare / școlare), *modernă* (*curriculumul* este definit la nivelul legăturii necesare între conținuturile științifice etc. și experiența cognitivă și noncognitivă a elevului etc. [4] și *postmodernă* (*curriculum* este definit ca proiect educativ centrat asupra finalităților educației în raport de care sunt selectate conținuturile de bază, metodele de educație / instruire, modalitățile de evaluare, perfectibile în context deschis, în perspectiva educației permanente și a autoeducației [5];

d) *fundamentele sociologice* – *curriculumul* are la bază *cultura* validată social la nivel de *produse superioare* (*artă, religie, filozofie, științe / matematică și informatică, ale naturii, socio-umane, tehnologie*), care oferă resursele formative pozitive, durabile, valorificabile pedagogic în construcția planului de învățământ și a programelor școlare / universitare;

e) *fundamentele psihologice* – *curriculumul* are la bază concepția despre învățare, promovată de diferite *teorii psihologice ale învățării* (de tip condiționare, de tip constructivist *structural-genetic* / Piaget sau *socio-cultural* / Vîgotski, Bruner) care trebuie valorificate la nivel de *modele de instruire*, cu caracter normativ și prescriptiv;

f) *fundamentele politice* – *curriculumul* are la bază o concepție de politică a educației,

argumentată *filozofic, sociologic, psihologic, pedagogic*, validată juridic (prin *Legea învățământului, curriculumul internațional, curriculumul național, curriculumul local* etc.).

2) **Fundamentele curriculumului la nivel specific-pedagogic:**

A) Finalitățile sistemului de învățământ: **a)** *idealul educației* – definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung (stabilit convențional la două cicluri complete de educație formală); **b)** *scopurile generale* – definesc *direcțiile strategice de dezvoltare* a sistemului și a procesului de învățământ, angajate la nivel de criterii de elaborare a structurii de organizare a sistemului de învățământ și a planului de învățământ, pe parcursul unui ciclu complet de educație formală.

B) Finalitățile procesului de învățământ: a) obiectivele generale; b) obiectivele specifice – ale planului de învățământ și ale programelor școlare, valabile pe termen mediu (un ciclu complet de educație formală, un nivel de învățământ, o treaptă de învățământ, un an de învățământ, un semestru școlar / universitar); c) obiectivele concrete (operaționale) – elaborate de profesor prin operaționalizarea obiectivelor specifice – observabile și evaluabile pe parcursul unei activități concrete de educație / instruire (lecție etc.).

III) **Clasificarea tipurilor de curriculum pe criterii specific pedagogice**

1) **Tipurile de curriculum** clasificate *pedagogic* în funcție de *structurile de organizare ale sistemului de învățământ*: **a)** niveluri curriculare: primar, secundar, superior (universitar); **b)** trepte curriculare: preprimară, primară școlară, secundară inferioară (gimnazială) – superioară (liceală, profesională); licență – masterat – doctorat; **c)** cicluri curriculare (în interiorul și la intersecția nivelurilor și / sau treptelor de învățământ – ciclul de inițiere, ciclul de dezvoltare, ciclul final / de orientare; ciclul complet de educație / instruire formală;

2) **Tipurile de curriculum** clasificate *pedagogic* în funcție de modalitățile de construcție a conținuturilor procesului de învățământ: a) ariile curriculare; b) disciplinele de învățământ curriculare (proiectate curricular); c) unitățile de instruire / învățare curriculare.

3) **Tipurile de curriculum** clasificate *pedagogic* în funcție de formele generale ale educației / instruirii: a) curriculumul formal; b) curriculumul nonformal; c) „curriculumul informal” (ascuns, indirect);

4) **Tipurile de curriculum** clasificate *pedagogic* în funcție de sfera de reprezentare: a) curriculumul internațional; b) curriculumul național; c) curriculumul teritorial; d) curriculumul local; e) curriculumul la dispoziția școlii;

5) **Tipurile de curriculum** clasificate *pedagogic* în funcție de gradul de generalitate reprezentat: a) curriculumul general, comun – core curriculum, curriculum comun, trunchi / soclu comun de cultură generală; b) curriculum de profil (pe domenii de cunoaștere), c) curriculum de specialitate; d) curriculum academic; e) curriculum profesional;

6) **Tipurile de curriculum** clasificate *pedagogic* în funcție de gradul de obligativitate: a) curriculum obligatoriu; b) curriculum opțional; c) curriculum facultativ;

7) **Tipurile de curriculum** clasificate *pedagogic* în funcție de acțiunile angajate în activitatea de elaborare și de valorificare a *curriculumului*: a) curriculum conceput; b) curriculum realizat (implementat în context închis); c) curriculum realizat-dezvoltat (implementat în context deschis); d) curriculum zero (eludat, anulat, eliminat ca fiind inutil, redundant, sursă de aglomerare a materiei etc.).

IV) **Evidențierea produselor curriculumului** necesare *pedagogic* la nivel de sistem și de proces de învățământ.

1) **Produsele curriculare necesare la nivel de sistem de învățământ:** **a)** „reforma curriculară” – reforma sistemului de învățământ care implică schimbarea: a-1) finalităților educației; a-2) structurii sistemului de învățământ (de organizare, de conducere, de distribuție a resurselor pedagogice, de relație cu societatea); a-3) conținutului procesului de învățământ (plan de învățământ și programe școlare, proiectate conform noilor finalități în cadrul noii structuri de organizare a sistemului de învățământ); **b)** modelele-ideale elaborate la nivel de cercetare pedagogică fundamentală (vezi: *modelul-ideal* al „reformei curriculare”, al planului de învățământ construit curricular, al programelor școlare construite curricular, al manualelor școlare construite curricular; al inspecției școlare (de specialitate, de perfecționare etc.).

2) **Produsele curriculare necesare la nivel de proces de învățământ:** **a)** produse curriculare fundamentale: a-1) planul de învățământ; a-2) programele școlare elaborate pe trepte de învățământ; **b)** produse curriculare operaționale: b-1) programele școlare anuale; b-2) manualele școlare; b-3) materialele auxiliare curriculare; b-4) documentele de planificare ale profesorului (la nivel de treaptă de învățământ, de an de învățământ, de semestru de învățământ, de unitate de instruire / învățare, de lecție).

V) Evidențierea etapelor necesare *pedagogic* în activitatea de elaborare a produselor curriculumului la nivel de sistem și de proces de învățământ.

Etaple necesare în procesul complex de elaborare a *produselor curriculare* sunt următoarele: **a) organizarea curriculară a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare); b) planificarea curriculară a activității de educație / instruire** organizată anterior (prin distribuția optimă a resurselor pedagogice existente / disponibile), centrată asupra obiectivelor și conținuturilor de bază, în raport de care sunt propuse metodele de educație / instruire și modalitățile de evaluare, în context deschis (forme de organizare, stiluri pedagogice – manageriale, de instruire, socio-afective etc.); **c) implementarea produsului curricular planificat**, în context deschis, la nivel de realizare-dezvoltare curriculară, prin acțiunile de cercetare a rezultatelor (în termeni de evaluare continuă) și de perfecționare (în funcție de rezultatele evaluate, angajată în termeni de reglare-autoreglare).

Referințe bibliografice:

1. Cristea Sorin. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Vol.1. A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
2. Cristea Sorin. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol.1. Pedagogia / Științele pedagogice / Științele educației. București: Didactica Publishing House, 2016.
3. Cristea Sorin. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol.2. Educația. Concept și analiză. București: Didactica Publishing House, 2016.
4. Dewey John. Copilul și curriculumul, 1902. În: Trei scrieri despre educație. București: trad., Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
5. D'Hainaut L. (coordonator). Programe de învățământ și educație permanentă. 1979. București: trad., Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND PREGĂTIREA ȘI ADAPTAREA COPILULUI PENTRU ȘCOALĂ

Veronica CLICHICI, dr.,
IȘE, șef sector Educație Timpurie

Abstract: *The article reflects conceptual delimitations on the preparation and adaptation of the child for school. The problem of preparing and adapting the child to school is determined by the continuity of kindergarten and school continuity. The involvement of the family-kindergarten / school-community is the basic pillar of the child's education process.*

Promovarea și asigurarea națională a *educației timpurii* la nivelul învățământului general prezintă o valoare incontestabilă pregătirii copilului pentru școală. În Republica Moldova înscrierea la școală se face pentru copiii ce au atins vârsta de 7 ani, or cu excepții – 6 ani, dacă se constată pregătirea lor optimă pentru școală din perspectiva Curriculumului dezvoltat corelat cu Standardele educației timpurii.

Educația copiilor preșcolari, inclusiv pregătirea lor către școală, se realizează în baza documentelor de politici educaționale: Codul Educației [1], Standarde [2], Curriculum [3], Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani [4], Metodologia de înscriere a copiilor în clasa I [5], dar și prin acordul părinților. Acestea fiind obligatoriu pentru toate instituțiile de educație timpurie - publice sau private.

Dimensiunea conceptuală privind *problema pregătirii copilului pentru școală* reprezintă „echilibrul realizat de ansamblul proceselor psihice care deschide calea unei deplasări și a unei achiziții noi, și marchează acel nivel al dezvoltării copilului la care activitatea de tip școlar contribuie din plin la dezvoltare în continuare a personalității”, afirmă T.Kulcsar [6].

În esență, conceptul de *pregătire pentru școală* se referă la nivelul de dezvoltare holistică al copilului (din punctul de vedere al domeniilor de dezvoltare: „dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală; dezvoltarea socio-emoțională; dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare; dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii”, conform Standardelor educației timpurii) care-i asigură acestuia o adaptare optimă la mediul școlar. De

aceea pregătirea pentru școală prezintă un concept utilizat pentru a descrie capacitatea copilului de a face față la cerințele de la școală. Totodată, integrarea copilului în activitatea școlară este un fenomen complex, în analiza căruia atât cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie și învățământ primar, cât și părinții ar fi necesar să se țină cont de *vârsta cronologică*, *maturitatea școlară*, *conținutul instruirii* în grupa pregătitoare.

Frecventarea instituției de educație timpurie de către copil favorizează conturarea unui comportament autentic interrelațional, de socializare care duce la formarea maturității școlare, care se cere dezvoltată pe tot parcursul educației timpurii. Una din cele mai recunoscute teorii cu referire la maturitatea școlară prezintă schema *maturității școlare* de E. Bernart [7]:

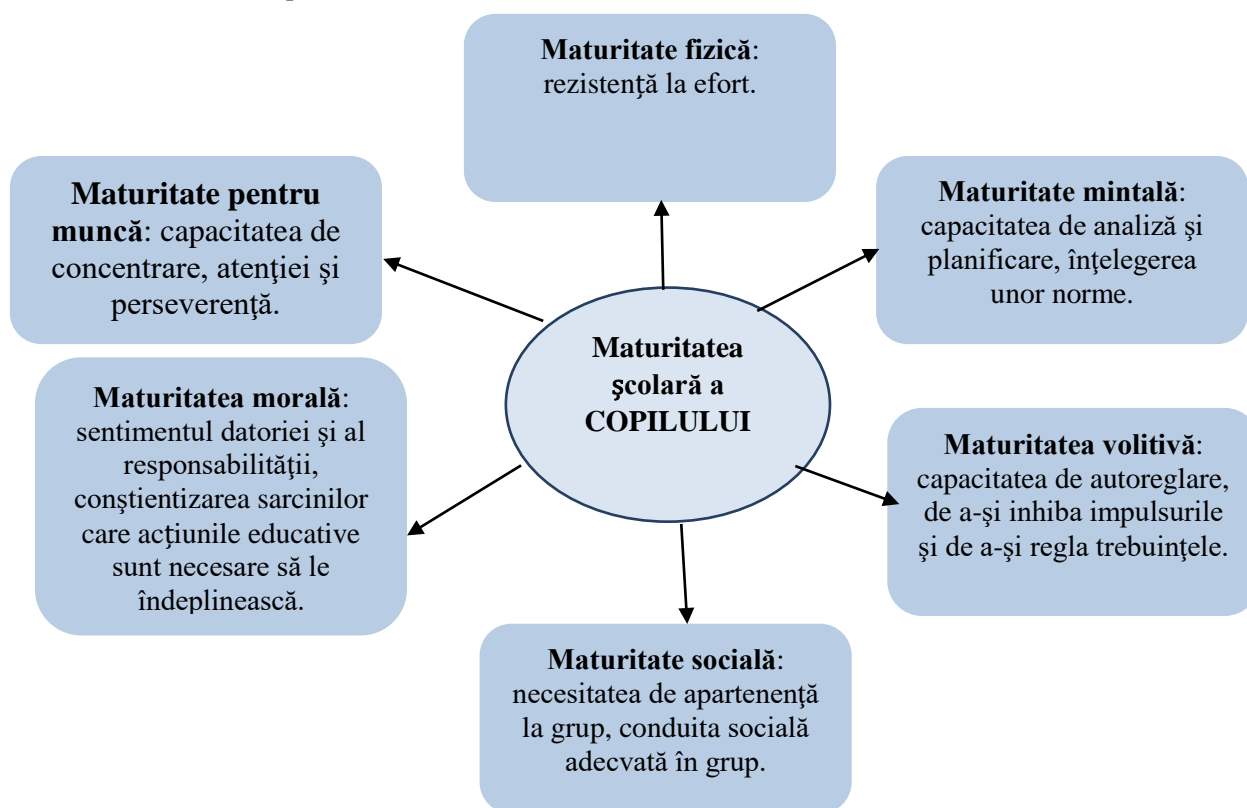


Figura 1. Schema maturității școlare de E. Bernart

În literatura de specialitate identificăm conceptele-cheie de *pregătire pentru școală* și *adaptare școlară a copilului* [8] care este relaționat de alt concept intermediar numit *continuitatea* dintre instituția de educație timpurie și instituția școlară.

Adaptarea școlară reprezintă procesul de realizare a echilibrului dintre personalitate în evoluție a elevului pe parcursul formării sale și exigențele ascendente ale anturajului în condițiile asimilării conținutului informațional în conformitate cu propriile disponibilități și a acordării la schimbările calitative și cantitative ale ansamblului normelor și valorilor proprii sistemului de învățământ. Aceasta implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului pentru a deveni „apt pentru” școală, capabil de a face față cerințelor formativ-educative și de a fi compatibil (sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale), în acord cu normele și regulile pretinse de curricula școlară pentru dobândirea cu succes a rolului și statutului de elev, precizează N.Sacaliuc, V.Cojocaru [9].

Conceptul de *continuitate* reprezintă totalitatea de relații reciproce dintre fazele dezvoltării personalității și e concepută, pe de o parte, în aspectul creării condițiilor medico-igienice și psihopedagogice în instituția de educație timpurie și clasa întâi din învățământul primar, care ar asigura un nivel optimal de dezvoltare al copiilor, asimilarea unui sistem de cunoștințe, capacități și atitudini. Continuitatea în dezvoltarea copilului este examinată de autorii Т.Ерофеева, Р.Казакова, В.Яшина, Е.Суслова, В.Фокина, Е.Алексеева, în aspectul maturității școlare și adaptarea acestuia la noile condiții, precizează V.Pascari. Astfel, în viziunea V.Pascari, *continuitatea în procesul pedagogic* este interpretată drept raporturi de perspectivă în sistemul de scopuri, conținuturi, forme și metode de

colaborare a grădiniței de copii cu învățământul primar incipient [10].

Atât părinții, cât și cadrele didactice din instituția de educație timpurie și învățământ primar posedă competența profesională de a identifica caracteristicile comune ale vârstei preșcolare și școlare mici a copilului:

- ✓ *dezvoltarea memoriei* prin reținerea unor poezii, reguli de joc, ea trecând de la etapa involuntară la cea voluntară;
- ✓ *dezvoltarea limbajului* care privește atât îmbogățirea vocabularului, cât și însușirea structurii gramaticale;
- ✓ *manifestarea curiozității* prin mulțimea întrebărilor puse, cât și prin interesele față de realitatea înconjurătoare.

Importanța acestor caracteristici sunt necesare procesului de adaptare școlară a copilului. În atenția cadrelor didactice, dar și părinților, este binevenit de a considera la nivel calitativ procesul de adaptare a copilului în școală care este influențat de rezultatul confluentei, interacțiunii unui ansamblu de factori, ce pot fi grupați în două categorii: (1) factori interni (biopsihologici) și (2) factori externi (pedagogici și socio-familiali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de copil/elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare copilului/elevului.

Factori și constante psihopedagogice privind adaptarea școlară a copilului sunt:

- *Factorii interni personali* (absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimulant, existența unor boli psihice grave, care pot fi divizați în: *biologici* – se referă la starea sănătății organismului copilului, gradul de maturitate școlară, la anumite deficiențe ale analizatorilor, la echilibrul endocrin, la boli organice, tulburări nervoase și dezvoltarea fizică; *psihologici* – includ procesele psihice (cognitive, afective, volitive, însușirile psihice (temperament, atitudini, interese), fenomene psihice (atenția, limbajul) nivelul de inteligență și de aspirație, atitudinea față de muncă, voința de a învăța.
- *Factorii externi, mediu* (prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine).
- *Factorii pedagogici*, se referă la: forma de organizare a procesului de învățământ; metodele și mijloacele didactice, adecvarea acestora la copil și la tipul de personalitate a acestuia; natura cerințelor școlare; personalitatea cadrului didactic; atitudinea pozitivă a învățătorului față de elevi, reguli școlare; relațiile elev-cadru didactic; relațiile elev-elev; relațiile elev-colectiv de elevi.

În contextul celor relatate, colaborarea dintre grădiniță și școală este o latură importantă a pregătirii temeinice a copiilor. Această colaborare se realizează pe baza interesului reciproc al educatoarei de la grupa de 6-7 ani și al învățătorului care va preda la clasa I. Este vorba despre preocupări comune pe care ei le întrețin în scopul de a ajunge la rezultate cât mai bune în instruirea și educarea copiilor. Formele de colaborare dintre grădiniță și școală sunt numeroase și variate.

Acțiunile comune dintre instituția de educație timpurie și instituția de învățământ primar pot fi:

- ❖ prezentarea unor filme de scurt-metraj cu aspecte de la primirea copiilor în prima zi de școală, având ca invitați elevii clasei I și învățătoarea lor;
- ❖ asistența la o activitate de citire, matematică, scriere;
- ❖ organizarea de activități de evaluare-concursuri care au loc cu clasa I (de exemplu: obiceiuri și colinde de Crăciun, concursuri sportive, 1 iunie – Ziua copiilor etc.);
- ❖ plimbări în jurul cartierului;
- ❖ excursii în țară;
- ❖ dramatizări, în care rolul elevului a fost interpretat de copilul preșcolar;
- ❖ confecționarea de felicitări cu ocazia zilei de 8 Martie etc.

Or, formele de colaborare dintre aceste instituții pot continua prin diversitatea proiectelor de parteneriat educațional, care va include: tema proiectului, inițiatori, argument, scopul, obiectivele, acțiuni propuse, durata proiectului, activități planificate și perspective ale proiectului.

Totuși, în accepțiunea acestei abordări de parteneriat dintre instituțiile de educație timpurie și învățământ primar, nu lipsește nici familia, care reprezintă pilonul de bază în educația copilului. De aceea, este important ca educatorii prin planificarea și organizarea consilierilor cu părinții să inițieze *o agendă privind pregătirea familie cu genericul „Copilul meu în drum spre școală – o nouă adaptare la viața socială”*. Aceste alternative de colaborare cu părinții pot fi:

- ✓ *Invitație la dialog cu tema „Copilul meu începe clasa I”.*
- ✓ *Scrisoare deschisă adresată familiei.*
- ✓ *Fișe cu idei de valorificare a timpului liber prin jocuri.*
- ✓ *Întâlniri periodice lunare cu subiecte propuse de părinți, în funcție de nevoile lor etc.*
- ✓ *Trimiterea portofoliului copilului la anumite intervale de timp acasă, spre analiză.*

Dialogul dintre educator-familie este mult mai ușor de purtat atunci când părinții valorizează educația și conștientizează responsabilitatea pe care o au.

În **concluzie**, abordările conceptuale privind pregătirea și adaptarea copilului pentru școală depind de calitatea condițiilor asigurate de parteneriatul educațional: familie – instituție de educație timpurie – școală – comunitate/societate prin optimizarea mediului de învățare și dezvoltare, dar și prin eficientizare demersului continuității integrale a activității educative ale copilului la nivel formal-nonformal-informal.

Referințe bibliografice:

1. Codul educației al Republicii Moldova. Nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634). Art. 13(1).
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. / L.Vărtosu, A.Pânzari, N.Velișco et al. Chișinău, S.n. (tipogr. „Sirius”), 2013.
3. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Bolboceanu A., Cemortan S. et al. Chișinău, Ed. „Cartier”, 2008.
4. Regulamentul cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani. MECC. În: <http://mecc.gov.md>.
5. Metodologia de înscriere a copiilor în clasa I. Aprobata prin Ordinul 305 din 31.03.2016 și modificat prin Ordinul nr.149 din 21. 03. 2017, MECC. În: <http://edu.gov.md>.
6. Apud Cemortan S. (coord.). Evaluarea la debutul școlar. Chișinău: Lyceum, 2003.
7. Ibidem, 2003.
8. Б.С. Волков, Н.В. Волкова, Готовим ребенка к школе. 4-е изд., перераб. И доп. – СПб.: Питер, 2008.
9. Socoliuc N., Cojocaru V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Cartea Moldovei, 2005.
10. Pascari V. Repere epistemologice din perspectiva relațiilor de continuitate în activitatea instituției preșcolare și școala primară. În: Studia Universitatis, Rev. științifică a USM, 2007, nr.5. p. 69-72.

РАЗВИТИЕ И МОБИЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Валерия КРАСКОВСКАЯ, докторант,
КГПУ им. «И.Крянгэ»

Abstract: *This article represents the results of the application of the program for the mobilization and development of personal characteristics of servicemen. In the aggregate the impact on personal characteristics through the application of the program for the development and mobilization of personal characteristics contributes to the increase of stress resistance in the military personnel of the Republic of Moldova.*

Key words: *stress, stress resistance (SR), adaptive abilities (AS), neuropsychic stability (NHA), moral normativity (MN), communicative abilities (COP), personality accentuation, depressive state.*

Своеобразие армейской службы состоит в воздействии на организм военнослужащего ряда факторов, свойственных для военно-профессиональной деятельности. Детерминант «стрессоустойчивость» соотнесённый к армейским условиям трактуется как способность к сфокусированной деятельности с физиологически оптимальным условием напряжения организма, умение оказывать сопротивление воздействию стрессовых факторов среды. При необходимости

увеличения стрессоустойчивости огромную значимость представляет условие скорости мобилизации приспособительных механизмов и последовательность их включения в различных уровнях функционирования организма [2].

Основываясь на концепции Бодрова В.А., мы подчеркиваем, что стрессоустойчивость в армейской деятельности непосредственно зависит от личностных характеристик, следовательно, совокупность особенностей личности предоставляют возможность противодействовать психологическим нагрузкам, вырабатывая стрессоустойчивость у военнослужащих [1].

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что целенаправленное воздействие на личностные характеристики в рамках реализации разработанной нами программы способствует повышению стрессоустойчивости военнослужащих.

Для проверки этого предположения был проведен формирующий эксперимент, в котором участвовали 24 военнослужащих с низкими и средними результатами по диагностике личностных характеристик. Проведенный статистический анализ показателей по изучаемым параметрам с использованием непараметрического метода *U-критерия Манна-Уитни* показал, что выбранные группы – КГ и ЭГ – статистически не отличаются, являясь однородными, следовательно, мы можем включить их в экспериментальное исследование по повышению уровня стрессоустойчивости у военнослужащих.

Статистический анализ выявления различий в уровне исследуемого признака, производимый с помощью *W-критерия Вилкоксона*, показал наличие достоверных различий по всем изучаемым параметрам. Результаты расчетов представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Статистический анализ различий личностных характеристик военнослужащих ЭГ (тест/ре-тест)

Переменная	Значения различий по критерию <i>W- Вилкоксон</i>	Средний ранг		Прирост показ.
		ЭГ (тест)	ЭГ (ре-тест)	
АС	W=194,500; p= 0,017**	8,79	16,21	+7,42
НПУ1	W=189,000; p= 0,020**	9,25	15,75	+6,5
Психастения	W=187,000; p= 0,011**	9,42	15,58	+6,16
Ипохондрия	W=175,500; p= 0,030**	10,38	14,82	+4,44
Истерия	W=170,500; p= 0,004**	10,79	14,21	+3,42
Гипомания	W=170,500; p= 0,006**	10,79	14,21	+3,42
НПУ	W=169,000; p= 0,000**	10,94	14,08	+3,1
Стресс	W=167,500; p= 0,000**	11,00	13,96	+2,96
МН	W=160,000; p= 0,001**	11,62	13,38	+1,76
Депрессия	W=156,000; p= 0,007**	12,00	13,00	+1
Паранойальность	W=152,500; p= 0,010**	12,33	12,67	+0,34

Уровни значимости: если $p \leq 0,05$, то различия - статистически значимыми (**); если $p > 0,05$, то различия - статистически не значимыми (*).

Анализируя результаты повторной диагностики личностных характеристик, можно отметить, что у военнослужащих появились значимые изменения: установлено увеличение «сырых» балльных значений по переменным АС (W=194,500; p=0,017), от ЭГ (до конст. эксп.) к ЭГ (после конст. эксп.), прирост составил +7,42 б., НПУ1 (W=189,000; p=0,020), прирост +6,5 б., НПУ (W=169,000; p=0,000), прирост +3,1 б., МН (W=160,000; p=0,001), прирост +1,76 б. Таким образом, в процессе тренинга военнослужащие успешно адаптировались к новым условиям жизнедеятельности, стабилизировали психическую устойчивость, при которой повысилась их профессиональная работоспособность, которая необходима в военных условиях при решении специальных и боевых задач с высоким качеством. Увеличилась социальная значимость нахождения в коллективе и подчинение военному уставу.

Отметим, достоверность различий в полученных позитивных изменениях показателей испытуемых в констатирующем и контрольном опыте у военнослужащих в показателях стресса ЭГ (W=167,500; p=0,000), прирост +2,96 б. Прирост показателей свидетельствует о том, что

военнослужащие научились самостоятельно следить за уровнем стресса, различными методами (коррекцией) управления стрессом, повышать собственные адаптационные возможности организма.

Сравним значимые различия результатов испытуемых ЭГ до и после констатирующего эксперимента, по показателям акцентуации характера. Выявлен значительный прирост бальных значений по следующим показателям: **психастения** ($W=187,000$; $p=0,011$), прирост **+6,16 б.**, **ипохондрия** ($W=175,500$; $p=0,030$), прирост **+4,44 б.**, **истерия** ($W=170,500$; $p=0,004$), прирост **+3,42 б.**, **гипомания** ($W=170,500$; $p=0,006$), прирост **+3,42 б.**, **депрессия** ($W=156,000$; $p=0,007$), прирост **+1**, **паранойальность** ($W=152,500$; $p=0,010$), прирост **+0,34**. Можно констатировать тот факт, что после применения программы по развитию и мобилизации личностных характеристик, у военнослужащих ЭГ понизился риск возникновения психосоматических заболеваний, аддитивного поведения, повысилась эмоционально-волевая и НПУ, развилась саморегуляция психофизиологических состояний.

Для наглядности продемонстрируем изменения в ЭГ (тест/ре-тест) на Рисунке 1.

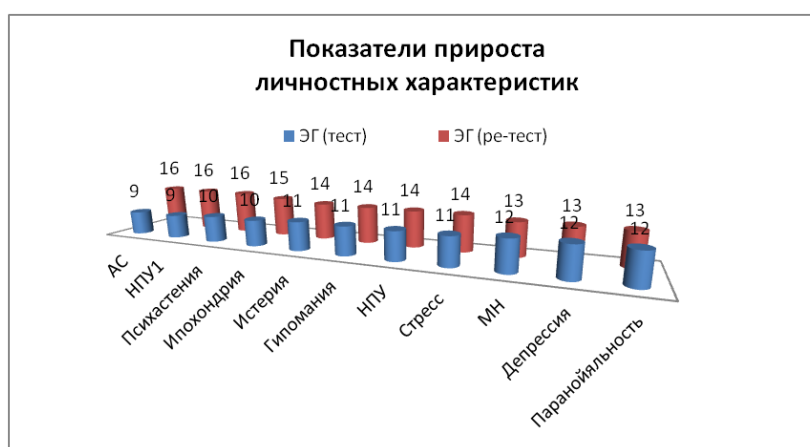


Рис.1. Средние показатели прироста личностных характеристик в ЭГ (тест/ре-тест).

Рассмотрим наличие достоверных различий статистического анализа W- Вилкоксона по следующим параметрам: психопатия, шизоидность, КС, депрессия, как состояние. Результаты расчетов представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Статистический анализ различий личностных характеристик военнослужащих в ЭГ (тест/ре-тест)

Переменная	Значения различий по критерию W- Вилкоксона	Средний ранг		Изменения показ.
		ЭГ (тест)	ЭГ (ре-тест)	
Психопатия	$W=149,000$; $p= 0,001^{**}$	12,58	12,42	-0,16
Шизоидность	$W=146,500$; $p= 0,033^{**}$	12,79	12,21	-0,58
КС	$W=140,000$; $p= 0,000^{**}$	13,33	11,67	-1,66
Депрессия1	$W=135,000$; $p= 0,002^{**}$	13,75	11,25	-2,5

Уровни значимости: если $p \leq 0,05$, то различия - статистически значимыми (**); если $p > 0,05$, то различия - статистически не значимыми (*).

Примечательно то, что при наличии различий по критерию Вилкоксона между группой ЭГ до и после эксперимента, *изменения показателей* в ЭГ после констатирующего эксперимента *не было выявлено*. Отсутствие прироста показателей по шкалам *психопатия* ($W=149,000$; $p=0,001$) и *шизоидность* ($W=146,500$; $p=0,033$). Различия больше зависят от сочетания всевозможных факторов взаимодействия на личность: генетических (наследственность), социальных обстоятельств (взаимодействие с семьей и другими детьми, неправильное воспитание),

психологических (темперамент, характер, способности противостоять стрессовым ситуациям, нарушение процесса формирования личности, усиление акцентуации) и требуют медикаментозного воздействия, нежели зависимы от одного фактора [3].

Отсутствие изменений показателей по шкале *КС* ($W=140,000$; $p=0,000$), связан с отсутствием интереса вовлечения в общественную жизнь, закрытость, нехватка времени, усталость, общение только в тесных референтных группах, наличие неофициальных иерархических взаимоотношений.

Отсутствие изменений показателей по параметру *депрессии, как состояния* ($W=135,000$; $p=0,002$), коррелирует с ситуативным состоянием военнослужащих, тоской по дому, одиночеством, изолированностью от привычной жизни, семьи, давлением на военнослужащего (выполнение обязательных требований служебной деятельности).

Для сравнения показателей личностных характеристик военнослужащих в ЭГ и КГ после повторного тестирования был проведен статистический анализ с помощью *U*-критерия Манна-Уитни, который показал наличие значимых различий по изучаемым параметрам: АС, стресс, НПУ1, психастения. Результаты расчетов представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Статистический анализ различий характеристик у военнослужащих в ЭГ и КГ (ре-тест).

Переменная	Значения различий по критерию <i>U</i> Манна-Уитни	Средний ранг		Прирост показ.
		КГ (ре-тест)	ЭГ (ре-тест)	
АС	$U=116,500$; $p= 0,008^{**}$	9,75	15,75	+6
Стресс	$U=111,000$; $p= 0,024^{**}$	10,38	14,63	+4,25
НПУ1	$U=111,000$; $p= 0,024^{**}$	10,38	14,63	+4,25
Психастения	$U=109,000$; $p= 0,033^{**}$	10,42	14,58	+4,16

Уровни значимости: если $p \leq 0,05$, то различия - статистически значимыми (**); если $p > 0,05$, то различия - статистически не значимыми (*).

Проведенный статистический анализ, демонстрирует преобладание у переменной **адаптационные способности (АС)** статистически значимые различия между двумя группами ЭГ и КГ после тренинга ($U=116,500$; при $p=0,008$). Результаты показывают повышение уровня АС у военнослужащих в ЭГ после тренинга, следовательно, абсолютный прирост в балльных значениях составил **+6 б.** В связи с активным участием на тренинге ЭГ и под воздействием целенаправленных факторов в условиях тренинга, произошло развитие адаптации у военнослужащих в условиях специфики деятельности. Благодаря успешной социализации военнослужащих, повысилось их взаимодействие с армейской средой [2].

Для переменной **стресс**, значение критерия ($U=111,000$; при $p=0,024$) показывают достоверность различий в полученных позитивных изменениях показателей испытуемых в контрольном опыте между двумя группами ЭГ и КГ. Для переменной стресса выявлены различия, и прирост показателей в ЭГ после тренинга, который составил **+4,25 б.** Данные зависимости свидетельствуют о том, что произошли позитивные изменения в связи с повышением активности в преодолении стресса у военнослужащих ЭГ после участия в тренинге.

Значимые статистические различия отмечаются и по показателям **НПУ1** между двумя ЭГ и КГ ре-тест ($U=111,000$; при $p=0,024$). Для переменной НПУ уровень «сырых» балльных значениях выше в ЭГ после тренинга, прирост составил **+4,25 б.**, нежели в КГ ре-тест. Позитивные изменения после тренинга подтверждают эффективность проведенной работы по урегулированию поведения, повышению психологической устойчивости, регуляции взаимодействия со средой, адекватным восприятием окружающей действительности.

Отмечены значимые различия между двумя группами ЭГ и КГ ре-тест по показателям **психастении**, как акцентуации личности ($U=109,000$; при $p=0,033$). Из результатов, приведенных в таблице 3, видим, что у испытуемых ЭГ наблюдаются значительные позитивные изменения показателей ре-тест в ЭГ, прирост балльных значений составил **+4,16 б.**, нежели в КГ ре-тест. Таким образом, анализ данных свидетельствует о том, что у военнослужащих ЭГ после формирующего тренинга и применением эффективных упражнений по снижению тревожности и

повышению уверенности в себе, удовлетворенностью, повысилась активная личностная позиция с увеличением поисковой деятельностью, с изменением мотивационной направленности (преобладание мотивации достижения успеха). Появился интерес к видам деятельности с выраженной активностью (активные боевые действия, военная подготовка и прочее) [3].

Рассмотрим более подробно различия по изучаемым критериям в ЭГ и КГ по результатам повторной диагностики на Рисунке 2.

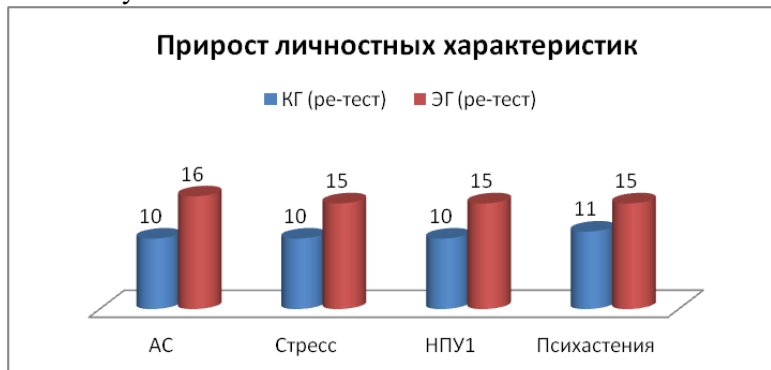


Рис.2. Средние показатели прироста личностных характеристик в ЭГ и КГ (ре-тест).

Отметим показатели, в которых не было обнаружено статистических значимых различий по критерию U-критерия Манна-Уитни после повторного тестирования, но были выявлены значимые увеличения «сырых» балльных значений в ЭГ констатирующего эксперимента. Результаты расчетов представлены в Таблице 4.

Таблица 4. Статистический анализ различий характеристик у военнослужащих в ЭГ и КГ (ре-тест).

Переменная	Значения различий по критерию U Манна-Уитни	Средний ранг		Изменения показ.
		КГ (ре-тест)	ЭГ (ре-тест)	
НПУ	U=53,000; p= 0,291*	10,00	15,00	+5
Ипохондрия	U=46,500; p= 0,143*	10,50	14,50	+4
Депрессия	U=51,500; p= 0,242*	10,71	14,29	+3,58
КС	U=51,500; p= 0,242*	11,50	13,50	+2
Истерия	U=51,500; p= 0,242*	11,50	13,50	+2
Депрессия1	U=57,000; p= 0,410*	12,75	14,25	+1,5
Паранойяльность	U=70,000; p= 0,932*	12,03	12,62	+0,59
Шизоидность	U=68,500; p= 0,843*	12,50	12,50	0
МН	U=61,500; p= 0,551*	12,96	12,04	-0,92
Гипомания	U=77,500; p= 0,900*	15,60	14,31	-1,29
Психопатия	U=51,500; p= 0,242*	13,42	11,58	-1,84

Уровни значимости: если $p \leq 0,05$, то различия - статистически значимыми (**); если $p > 0,05$, то различия - статистически не значимыми (*).

Выделено отсутствие различий между ЭГ и КГ по показателям, но при этом отметим прирост «сырых» балльных значений в ЭГ ре-тест: **НПУ** (U=53,000; p=0,291), прирост **+5 б.**, **ипохондрия** (U=46,500; p=0,143), прирост **+4 б.**, **депрессия** (U=51,500; p=0,242), прирост **+3,58 б.**, **КС** (U=51,500; p=0,242), прирост **+2 б.**, **истерия** (U=51,500; p=0,242), прирост **+2 б.**, **депрессия, как состояние** (U=57,000; p=0,410), прирост **+1,5 б.**, **паранойяльность** (U=70,000; p=0,932), прирост **+0,59 б.** Таким образом, участники программы по развитию и мобилизации личностных характеристик демонстрируют положительный эффект. Военнослужащие ЭГ, хоть и без существенных различий, повысили свой уровень регуляции поведения, активности личности, увеличили оптимальное настроение, уверенность собой и окружением, общительность, с оптимальным уровнем адаптации, бодрость, повысили уровень общения с товарищами, устойчивость к стрессу, добродушие, уступчивость и понизили уровень тревожности.

Отметим, *отсутствие статистических различий и прироста балльных значений у военнослужащих ЭГ по следующим параметрам: шизоидность (U=68,500; p=0,843), МН (U=61,500; p=0,551), гипомания (U=77,500; p=0,900), психопатия (U=51,500; p=0,242)*. Rezultatele indică faptul că datele caracteristici personale nu s-au schimbat în procesul de antrenament, ceea ce este condiționat de complexitatea fenomenului studiat, care necesită mai mult timp pentru transformare. Schimbarea unor accentuări ale caracterului, precum șizoiditatea, psihopatia și hipomania în mai mare măsură depinde de factorii ereditari și psihologici. În acest context, moralitatea normativă apare ca atitudine personală sau este prioritară pozițiilor în viață [3].

Aplicarea programului pentru dezvoltarea și mobilizarea caracteristicilor personale ale militarilor, a contribuit la dezvoltarea lor, la autoactualizare și la dezvoltarea experienței conștiente. Acest lucru a permis să se ia decizii pozitive în diferite situații militare prin dezvoltarea și mobilizarea rezervelor personale, ceea ce a oferit posibilitatea de a analiza cauzele dificultăților, de a găsi integritate și armonie personală. Prin urmare, susținând pozitivismul, crescând adaptarea și implicarea în colectivul militar, la militarilor se poate stimula și susține starea de rezistență la stres [3].

Библиография:

1. Бодров В. А. Методы и средства повышения работоспособности летного состава. Воен. Мед. журн. 1983. № 11, с. 40–44.
2. Козлова И. Н. Стрессогенность срочной службы в современной российской армии для военнослужащих по призыву. Уфа: Лето, 2012, с. 93-102.
3. Собчик Л. Н. СМЛЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Спб. Речь. 2009. 224 с.

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR DE MODELARE ÎN DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII FINE LA PREȘCOLARI

Angela DASCAL, cercetător științific,
sectorul Educație timpurie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Modeling is fun for children of all ages. It urges the child to analyze, investigate, compare, draw a conclusion, involving more sense organs in the process of examining the object. Each child needs experiences that match their level of development, and a simple piece of soft clay or plasticine is perfect. By modeling, the child acquires numbered capacities for birds, animals, which are then conditioned by the changes recorded by the child's memory.*

Vorbind despre activitatea de modelare în instituțiile de educație timpurie, avem în vedere activitatea plastică, în procesul căreia copiii redau obiectele din realitatea mediului, creează sculpturi simple ca formă, folosind lutul sau plastilina.

Activitatea de modelare la vârsta preșcolară devine un bun prilej de formare și extindere a cunoștințelor, de a realiza educația intelectuală a copiilor, care stă la baza cunoașterii și practicii omului. Prin modelare copilul achiziționează numeroase capacități ce țin de aspectul păsărilor, animalelor etc. care mai apoi sunt condiționate de transformările pe care le înregistrează memoria copilului [1].

Activitatea de modelare (lutul, plastilina, aluatul) este distractiv pentru copiii de toate vârstele. Dar ne-am pus întrebarea *Cum poate această activitate să ajute la dezvoltarea proceselor cognitive: memorie, atenție, gândire, creativității?*

Modul în care modelează plastilina îi ajută pe copii să-și dezvolte controlul și puterea mușchilor din degete și mâini. Aceeași mușchi mici care au nevoie să fie buni și puternici pentru a ține un creion și scrie. Așadar, prin modelaj, adultul formează copiilor deprinderi de lucru, capacități de exprimare, îl ajută

pe copil să realizeze corespondențe între elementele de limbaj plastic și natură, stimulează expresivitatea și creativitatea și n în ultimul rând, dezvoltă armonios și multilateral personalitatea copilului.

Activitatea de modelare îndeamnă copilul să analizeze, cerceteze, compare, să deducă o concluzie, implicând în procesul examinării obiectului mai multe organe de simț. După cum menționa Ușinski C., cu cât mai mulți analizatori (vizual, olfactiv, gustativ, tactil, auditiv) sunt implicați în examinarea și cercetarea unui obiect, cu atât sunt mai ample reprezentările copilului despre acest obiect, cu atât mai bine înțelege proprietățile, structura, destinația și semnificația lui.

Fiecare copil are nevoie de experiențe care se potrivesc cu nivelul sau de dezvoltare, iar o simplă bucată de lut moale sau plastilina, este perfect. Copiii care sunt suficient de mari pentru a va stânga degetul pot sa strângă și o bucată de lut sau plastilina.

În cazul în care nu pot observa o schimbare în bucată de plastilina, aceștia învață ca acțiunile lor au consecințe. Creierul copilului ia forma odată cu materialul prelucrat. Manipularea unei bucăți de plastilina dezvoltă mușchii copilului, atât cei mari dar și cei mici, favorizează coordonarea ochi-mână și este receptiv și sensibil la toate tipurile de exprimări emoționale.

Particularitățile specifice activității de modelare cu preșcolarii de 5-6 ani [2]

➤ Copiii de 5-6 ani se bucură de o libertate în alegerea temei pentru modelare;
➤ La vârsta de 5-6 ani copilul va fi capabil să întreprindă o analiză a structurii și formei obiectului urmărind prin gest forma să povestească și să descrie particularitățile caracteristice;
➤ La începutul anului de studiu copilul nu modelează ceea ce vede, dar ce poate, neglijând unele particularități specifice exterioare ale obiectului concret. Adică imaginea realizată de copil este generalizată și privită ca un întreg. Astfel în perioada dată are loc consolidarea deprinderilor tehnice de modelare însușite în grupele anterioare.
➤ La 5-6 ani prin modelare preșcolarul va reda caracterul formei, specificul obiectului. Astfel copilul în cadrul modelării memorizează detaliile și particularitățile caracteristice obiectului concret, manifestând creativitate și fantezie.
➤ La această vârstă metoda modelării dintr-o bucată de lut sau plastilină este potrivită pentru modelarea tuturor animalelor (pisica, câinele, ursul, vulpea, calul, iedul), însă nu exclude și modelarea din părți separate.
➤ Odată ce se acumulează experiență și se formează și consolidează deprinderile tehnice copiii de 5-6 ani vor modela un subiect. Subiectul poartă un caracter comun, copiii modelează câte un obiect, apoi ele sunt încadrate în subiect.

În concluzie putem menționa că la această vârstă activitatea de modelare devine domeniul de interes sporit pentru copil.

Activitățile de modelare sunt orientate spre consolidarea și restabilirea în memoria copiilor a procesului de lucru cu lutul/plastilina.

În activitățile de modelaj se întrebuițează ca material:

- ✓ Plastilina de diferite culori (se va alege o plastilină pe care este specificat nontoxică);
- ✓ Planșeta din lemn sau carton (suficient de mare pentru a permite să se lucreze comod fără a împărăștia plastilina);
- ✓ Instrumente ajutătoare din plastic sau lemn, netăietor și rotunjite, special confecționate pentru lucru cu plastilina dar care au aspect de cuțit, creion ascuțit, pieptene.
- ✓ Diferite *accesorii*. Accesoriile se întrebuițează mai ales la grupa mică, pentru a completa părțile pe care copiii nu sunt capabili să le redea încă cum ar fi: pălăria omului de zăpadă, picioarele unui pușor etc.

În cadrul activităților artistico-plastice educatorul trebuie să respecte niște *cerințe* față de *organizare și desfășurare eficientă a activităților de modelare* cu copiii, ele fiind următoarele:

- Aplicarea celor trei grupe de metode: verbale, practice și intuitive;
- Fiecare activitate va fi anticipată de observare, convorbire, demonstrare a unor opere de artă;
- În organizarea judicioasă a activității de modelare, educatorul va consulta literatura metodică, se va consulta cu metodistul instituției preșcolare, va pregăti utilajele necesare, va modela 2-3 modele conform temei, va întocmi un plan de activitate.

Pentru activitate educatorul, împreună cu copiii va pregăti din timp lutul (aluatul, plastilina) cu care vor lucra și alte materiale necesare.

- De obicei, activitatea didactică include trei componente de bază: evocarea, realizarea sensului și reflexia.
- Momentul de surpriză trebuie să corespundă intereselor și vârstei copiilor, care-i va organiza, stimula și emoționa, le va trezi interes activ. În continuare educatorul anunță subiectul activității, prezintă modelul, analizându-i părțile distinctive și caracteristice ale acestui obiect.
- Un moment important al dirijării activității o constituie analiza structurii obiectului, explicarea modului de acțiune și consecutivitatea realizării lor.
- La etapa reflexiei copiii analizează și apreciază diferențiat lucrările conform criteriilor stabilite de metodică: comportamentul, străduința și atenția copiilor; manifestarea activismului și participarea în discuții; corectitudinea redării particularităților obiectului modelat (forma, proporțiile, de taliile, mișcarea); manifestarea creativității și independenței.

Model de proiectare a activității de modelare cu copii de vârstă preșcolară mare [3]

Obiective de referință	Conținuturi	Detalii de conținut	Exemple de activități de învățare	.
<p>* Să manifeste dorința de a participa la activități de modelare;</p> <p>* Să aplice independent și conștient unele tehnici simple, procedee specifice modelajului;</p>	<p><u>Tema: Poveste sau povestire</u> <u>Subtema: Modelarea din plastilină „Ursul”</u></p>			<p>DFSIP 59. Utilizează independent cu ușurință materiale pentru a picta, modela. DSE 307. Își exprimă emoțiile prin joc și activități artistice. DCAÎ 338. Exprimă dorința de a învăța să realizeze anumite acțiuni, să confecționeze obiecte, să găsească informații despre obiectele interesante. DLC 386. Dobândește informații prin ascultare. DCCL 698. Face generalizări și predicții în baza celor observate.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelarea diverselor figuri ale personajelor: <i>Ursul</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregătește ustensilele: planșeta, plastilina. ▪ Modelează pe planșetă diverse figuri ale personajelor ce constau din părți de forme diferite (rotundă, ovală etc.). ▪ Însușește procedeele ciupirii, apăsării, adâncirii, netezirii, turtirii, lipirii. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discuție în baza povestirii <i>Doi prieteni</i>, personajul blajin fiind <i>Ursul</i>. ▪ Demonstrarea <i>Planșa cu etapele de lucru</i>: Alegerea culorii plastilinii; Încălzirea plastilinei cu mânuțele; Pregătirea elementelor corpului la urs: capul, urechiușe, corpul masiv și cele 4 lăbuțe. ▪ Explicarea, îndrumarea și acordarea ajutorului copilului în caz de necesitate în realizarea lucrării. ▪ Expoziția și aprecierea lucrărilor. 	
	<p><u>Tema: Pâinea cea de toate zilele (marți)</u> <u>Subtema: Modelare din aluat „Pâinica”</u></p>			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelarea din aluat a pâinii, utilizând tehnica: frământării prin mișcări liniare și circulare. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelează din aluat diferite forme: rotundă, ovală, alungită etc. ▪ Exersează deprinderi tehnice specifice modelajului: frământă ritmic boțurile de aluat între palme prin mișcări liniare, circulare, dându-le formă de bilă, turtă. ▪ Manifestă dorință și interes de a modela aluatul. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joc de rol <i>Brutarii</i>. ▪ Explicarea și demonstrarea etapelor de lucru: Se cerne făina, apoi se pune într-un vas adânc; Se toarnă apă caldută, se pune sare și drojdie; Se amestecă bine compoziția, se frământă bine și se acoperă vasul cu un prosop; Se lasă să dospească, să crească pâinea și o punem la caldută; Modelarea din aluat a diverselor forme după indicații. 6. Se pune la cuptor și se coace. ▪ Aprecierea și expunerea lucrărilor. 	
	<p><u>Tema: Ursul păcălit de vulpe (marți)</u> <u>Subtema: Modelare din plastilină „Vulpea”</u></p>			<p>DFSIP 59. Utilizează</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelarea din plastilină a personajului <i>Vulpea</i>. ▪ Consolidarea tehnicii prin mișcări liniare și circulare. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Își perfecționează tehnica modelării figurilor, personajul <i>Vulpea</i>, ce constă din diverse forme, prin mișcări liniare și circulare. ▪ Ciupește marginile formelor cu vârful degetelor pentru a reda <i>Vulpea</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrarea și explicarea <i>Acțiunilor de realizare a lucrării</i>: Pregătirea plastilinei de culoare roșie pe planșeta individuală; Prezentarea procedurii de modelare prin mișcarea circulatorie; Executarea corectă a mișcării circulatorii palmă – planșetă; Asamblarea corespunzătoare a formelor modelate părțile corpului; Executarea și lipirea elementelor prin apăsare și atașare a lăbuțelor din scobitori scurte. 	<p>independent cu ușurință materiale pentru a picta, modela, aplica</p> <p>DSE 277. Se implică cu ușurință în activități și relații noi.</p> <p>DCAÎ 350. Planifică o activitate din 3 - 4 pași și o realizează.</p> <p>DLC 470. Își exprimă o idee prin mai multe modalități.</p> <p>DCCL 698. Face generalizări și predicții în baza celor observate.</p>
<p><u>Tema: Iepurașul Țup bine ai venit (luni)</u> <u>Subtema: Modelare din plastilină „Iepurașul Pascal”</u></p>					
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Însușirea tehnicii de modelare din plastilină iepurașului. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Își perfecționează tehnica modelării figurii iepurașul, ce constă din diverse forme, prin mișcări liniare și circulare. ▪ Lucrează curat, ordonat în timpul activității. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrarea și explicarea <i>acțiunilor de realizare a lucrării a educatorului</i>. Pregătirea elementele corpului: capul, urechiușe, corpul masiv și lăbuțe. ▪ Executarea corectă a elementelor prin mișcării circulatorii cu ajutorul palmelor. ▪ Lipirea elementelor prin apăsare a urechiușelor și lăbuțelor de corp. Atașarea lor din scobitori scurte. ▪ Asamblarea corespunzătoare a formelor modelate părțile corpului. Expoziția lucrărilor. 	

Considerăm că analiza lucrărilor și a activității în întregime este strict necesară. Anume prin total activității copilul înțelege greșelile și lacunele, compară rezultatul muncii sale cu al colegilor, el se autoapreciază, își cunoaște potențialul său în comparație cu al colegilor.

Avantajele activității de modelare	
➤	Construirea și proiectarea este o activitate foarte importantă pentru un copil care își dezvoltă creativitatea mișcării mâinilor, gândirea spațială, conceptul de culoare, forma obiectelor. În plus, modelarea (nu neaparat din plastilina, fie din lut sau aluat) are un efect benefic asupra sistemului nervos.
➤	Pentru integrarea mai activă a copiilor în activitatea de modelare, pentru a menține și stimula interesul față de activitate, educatorul va aplica variate strategii didactice

Referințe bibliografice:

1. Cojocaru V., Sacaliuc N. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2012, 332 p.
2. Dumnică S., Dascal A. Metodologia proiectării curriculare a activităților în instituțiile de educație timpurie. Ghid teoretico-metodologic pentru cadrele didactice. Chișinău: Tipografia Reclama, 2017, p. 176-177
3. Glava A., Chiș O. Piramida cunoașterii. Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar. Pitești: Editura Diamant, 2014, p. 461-509
4. Stamati M. Educația prin arte plastice în preșcolaritate. Modelarea. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013.

ABORDĂRI TEORETICE ALE NOULUI CURRICULUM PRIVIND FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA PREȘCOLARI

Stella DUMINICĂ, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The upgraded and competence-based curriculum provides for the process of education not in the transmission of information, but increasingly adheres to the concept of education as a process of forming a creative and unique attitude that is specific to each child. Proposed process requirements appear in the educational profile of the proposed child of education in our age, and are no longer anchored in the amount of knowledge and skills acquired through education, but in skills training, which relates to vital knowledge, skills and abilities at school debut.*

Procesele inovatoare din domeniul curricular se află în centrul politicilor educaționale și reprezintă un barometru al schimbărilor din sistemul de învățământ preșcolar.

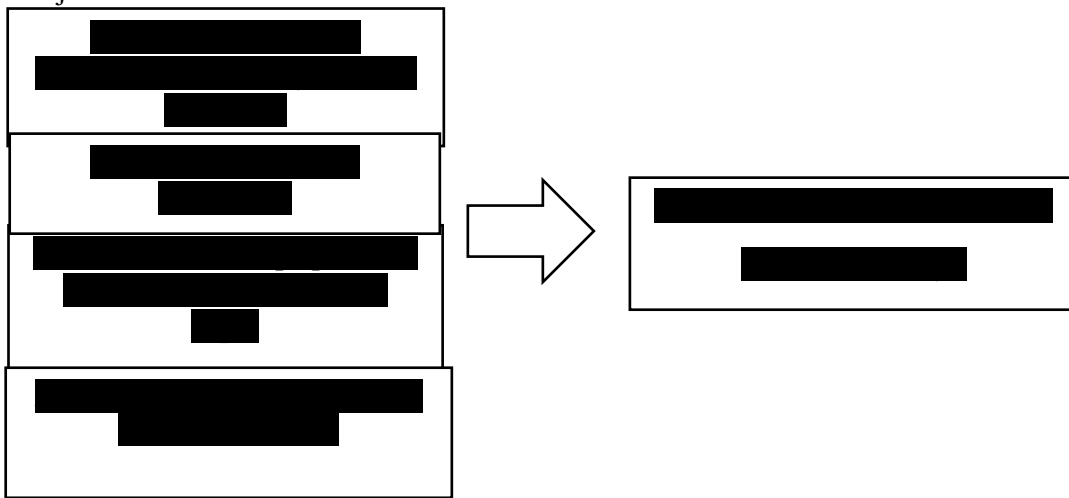
Prin *Curriculumul preșcolar modernizat* se adoptă un nou model de stabilire a finalităților educaționale, formulate în termeni de competențe, având ca punct de plecare *profilul de formare al copilului* din învățământul preșcolar, trecând prin finalitățile treptelor de învățământ preșcolar, pentru a se ajunge la competențele specifice și unități de competență la fiecare domeniu de activitate. Modelul propus articulează toate componentele curriculare angajate în acțiunea integrată ale domeniilor, proprii paradigmei curriculare.

Curriculumul modernizat și axat pe competențe prevede procesul educației nu în transmitere de informații ci se aderă tot mai mult la concepția educației ca proces de formare a unei atitudini creatoare și unice, proprie fiecărui copil. Cerințele presupuse de proces apar în *profilul de formare al copilului* propus de educație în epoca noastră și nu se mai ancorează în cantitatea cunoștințelor și deprinderilor realizate prin educație, ci în *formarea competențelor*, care se referă la cunoștințe, deprinderi și abilități vitale la debutul școlar, cum ar fi:

- Să utilizeze *modalități variate de comunicare* în situații reale;
- Să dea dovadă de *gândire creativă* și de *capacitatea de adaptare la situații variate* (curiozitate, implicare activă în jocuri, activități etc.)

- Să-și valorizeze propriile experiențe în investigarea mediului natural și social prin observări, relatarea unor fapte reale, relații, explicații.
- Să înțeleagă și să performeze roluri sociale în cadrul a diferitor tipuri de comunități (manifestarea interesului pentru relaționare particularităților activității de grup etc.)
- Să interiorizeze un set de valori individuale și sociale care să-i orienteze comportamentul (încredere în propriile forțe, manifestarea grijii, interesului, formularea unor păreri etc)

În cadrul studierii literaturii contemporane de specialitate au fost identificate mai multe **abordări** asupra **curriculumului centrat pe competențe**. Astfel, curriculumul centrat pe competențe este abordat din diverse puncte de vedere prin prisma unor **teorii** aparent diferite dar care, în urma unei atente analize putem concluziona că sunt în fapt convergente, deoarece împreună contribuie substanțial la *fundamentarea științifică și la argumentarea importanței și necesității curriculumului centrat pe competențe în instituția de educație timpurie*. Abordările la care facem referire și pe care le vom analiza mai jos sunt:



Abordarea centrată pe rezultatele învățării în proiectarea curriculară (Burns, R., și Squires, D., 1987 [1]; Seels, B., 1990 [2]; Ramsden, P., 1992 [3]; etc.) promovează în primul rând mutarea accentului de pe conținuturi și centrarea curriculumului și a întregului proces de învățământ pe *finalitățile educației*, văzute ca rezultate anticipate ale învățării copiilor, acestea având rol de ghidare a procesului de învățământ. Astfel, curriculumul descrie în primul rând „țintele de atins” de către cadrele didactice împreună cu copiii de vârstă preșcolară, în cadrul procesului educativ-instructiv.

Abordarea centrată pe standarde (Sahlberg, P., 2010 [4]) reprezintă o altă abordare în proiectarea curriculară, fiind în strânsă relație și având, practic, aceeași fundamentare ca și abordarea curriculară centrată pe rezultatele învățării, această abordare contribuind de asemenea în mod substanțial la dezvoltarea și fundamentarea curriculumului centrat pe competențe. Centrarea pe standarde în proiectarea curriculară, după cum sugerează și numele, promovează proiectarea pe standarde pe care copiii trebuie să le atingă în cadrul diverselor activități și în diferite trepte ale preșcolarității. Astfel, în baza *Standardelor educaționale și învățare*, sunt stabilite repere, formulați ca indicatori pe care toți copiii, la nivel național, trebuie să le atingă după un anumit interval de timp.

Abordarea curriculară centrată pe proces, promovează cu necesitate importanta procesului de învățare al copiilor prin intermediul jocului (Golu F., 2011 [5]; Helander, E., 2006 [6], Chateau, J., 1967 [7] etc.). Astfel, din aceasta perspectiva, elementul central de la care se porneste în realizarea proiectării curriculare îl reprezintă copilul, cu caracteristicile sale individuale (cognitive, afectiv-emoționale, verbale și psihomotorii) și specificul procesului sau de învățare, marcând astfel, asemenea perspectivelor curriculare centrate pe rezultatele învățării și centrate pe standarde, opoziția fermă față de centrarea pe conținuturi. În baza acestei considerații, finalitățile curriculumului, conținuturile curriculare, strategiile educaționale și strategiile de evaluare se stabilesc prin raportare directă la copil și la procesul acestuia de învățare, pe baza unei complexe analize a cercetărilor și teoriilor din psihologia învățării și a copilului (Hawes, H., apud. Brady, L., 1995 [8]).

Abordarea sistemică-holistică a curriculumului se axează pe multitudinea componentelor proceselor de învățământ, articularea lor întru realizarea finalităților educaționale, care constituie punctul

de plecare ce declanșează o adevărată reacție circulară în cadrul *curricular*. Nu se pierde din vedere și copilul-subiectul actului educațional. Procesul de învățământ se caracterizează prin dinamism și interacțiune permanentă și continuă a componentelor constitutive [9].

Orice modificare într-o componentă are efecte și în celelalte. Cunoașterea acestor relații permite conceptoriilor construirea unui curriculum preșcolar de calitate.

Așadar, urmărind interdeterminările, susținerile reciproce și convergențele stabilite între abordările centrate pe rezultatele învățării, abordările centrate pe standarde și cele centrate pe proces, și rolul acestora în fundamentarea curriculumului centrat pe competențe, putem constata faptul că rezultatele învățării așteptate de la copii sunt exprimate practic în *Standardele de învățare și dezvoltare* care, la rândul lor, sunt formulate în termeni de competențe ce integrează coerent cunoștințele, abilitățile și atitudinile, stabilite în curriculum prin raportare directă și permanentă la copil. De asemenea, convergența evidentă a tuturor acestor abordări curriculare constă în opoziția lor fermă față de curriculumul centrat pe conținuturi și deci opoziția față de modelele curriculare în care copilul este pasiv care este nevoit doar să acumuleze, să memoreze informații.

Termenul de competență a fost folosit la început în știința fluidelor și a materialelor (roci și hidrologie), apoi în lingvistică. Termenul l-a introdus *Chomsky* în cadrul gramaticii generative în cuplu cu termenul „*performanță*”. Competența este, în opinia lui, „cunoașterea implicită a limbii”, în timp ce performanța este „producerea limbajului observabil, vorbirea”. După alți lingviști, competența nu este doar cunoașterea implicită, ci și „intuiția gramaticală”, capacitatea de „a interpreta fraze ambigue” și a aduce judecăți de valoare asupra unui enunț”. Subiectul nu este doar depozitarul unei științe sau consumatorul ei, ci și actorul acestei științe actualizate. Competența implică capacitatea critică și puterea de judecată. Anumiți psihosociologi au demonstrat că *competențele de comunicare sunt influențate de norme sociale*. Astfel, locul controlului intern, sentimentul de cauzalitate, de a fi responsabil, este înțeles ca o credință dată de dezirabilitatea socială, de așteptările celorlalți, ale părinților și cadrelor didactice: copilul învață că trebuie să vorbească corect și fluent de la vârsta preșcolară. Este de subliniat că determinările sociale și biologice sunt importante la fel cum sunt importante contextul și situația, dar autorul, regizorul și actorul rămâne copilul, persoana [10].

Dezvoltarea competențelor de comunicare la copii depinde nu numai de capacitățile creierului dar și de condițiile de viață și de mediu în care trăiește copilul. *Limba se învață, nu se transmite prin codul genetic*. Fiecare copil, se naște, cu capacitatea potențială de a vorbi, el nu inventează limbajul și nu alege limba pe care o învață. Toate generațiile își însușesc limba colectivității în care se dezvoltă începând cu vârsta fragedă, apoi în cea preșcolară, când copiii învață vorbirea corectă. Datorită modificărilor de ordin cantitativ și calitativ are loc însușirea pronunției corecte a tuturor cuvintelor desemnând fenomene și lucruri, constituirea lexicului de bază, divesificarea formelor de comunicare, intensificarea funcțiilor cognitive ale limbajului, asimilarea în practică a exprimării curente a formării structurii gramaticale.

O dată cu intrarea în instituția de educație timpurie a copilului se produc anumite schimbări în felul de a comunica. Până în acel moment copii comunică mai mult spontan, dar în momentul intrării în instituția de educație timpurie datorită procesului de educație, conduita verbală a copiilor capătă o serie de caracteristici noi, pozitive, progresive.

Competența de comunicare este considerată o capacitate globală care cuprinde capacități comunicative ale copiilor care încep să se formeze de la naștere și se dezvoltă de-a lungul vieții. Acestea pot fi îmbunătățite prin aplicarea unei metodologii speciale care ar contribui la dezvoltarea competenței de comunicare.

Competențele didactice vor include capacitatea de utilizare a unor metode specifice particularităților de vârstă și intereselor copiilor, precum și asumarea unui demers pedagogic fundamentat pe opțiuni explicite privind metodologiile didactice în relație cu teoriile învățării și în raport cu nevoile și interesele copiilor. Centrarea activității didactice pe dezvoltarea competențelor de comunicare în limba maternă presupune, de asemenea, capacitatea de a utiliza potențialul fiecărui copil, pentru progres în învățare, pentru un climat incluziv, pozitiv și inovativ.

Cel mai eficient mijloc prin care copiii iau contact cu lumea, înțeleg evenimentele din jur și învață din ele este, fără îndoială, prin intermediu *jocului*. Utilizarea și formarea competențelor de comunicare fac parte integrantă din acest proces. Jucându-se, copilul exersează înțelegerea prin comunicare, își dezvoltă capacitatea de discriminare, de judecată, imaginează și formulează verbal atât realul, cât și imaginarul.

Totuși, deși specific copilului și copilăriei, jocul nu își poate fructifica valențele, dacă este lipsit

de modelul lumii adulte. Adultul este prezent în jocurile copiilor fie ca personaj evocat, fie ca participant activ. În cazul jocurilor care se desfășoară în grădiniță, el apare în ambele ipostaze. Adultul este practic cel care valorifică întreaga bogăție de informație, precum și calitățile formative ale jocului prin activitatea sa directă de sugerare, sfătuire, stimulare a gândirii, oferind, de asemenea, modelul de limbaj adecvat situației evocate în joc. Oricine observă jocurile copiilor constată că există un moment în care jocul se împotmolește : copiii nu mai au idei și nu mai sunt capabili să ducă jocul mai departe. O persoană din afară, cu sugestii noi, poate înviora jocul. Educatoarea cu tact și talent pedagogic va ști când și cum să intervină pentru a stârni din nou curiozitatea și entuziasmul copilului, pentru a stimula participarea intelectuală și verbală [11].

Perioada preșcolară este o punte de trecere de la centrarea activității organismului pe simpla satisfacere a necesităților biologice spre activități în care sunt implicate trebuințe psihologice. Satisfacerea acestora se realizează prin modalități mai complicate. Suportul psihologic al relației educaționale este trebuința *de a comunica*. Se comunică nu numai cunoștințe, informații ci și atitudini, sentimente și convingeri. Se comunică prin cuvânt, gest, mimică, prin întreaga conduită. Relația educativă este complexă, determinată de numeroși factori; se realizează între componentele globale (educator - educat). Acțiunea educatorului este directă, intenționată, conștientă, orientată de scopuri și obiective care anticipează transformări în comportamentul învățat al educatului. Acesta nu asimilează automat, el fixează, filtrează, prelucrează activ, include cele învățate în propriile structuri.

Există diferențe, relativ importante, în ceea ce privește gradul de dezvoltare a limbajului și comunicării copiilor care frecventează grădinița față de cei care, din anumite considerente, nu o fac. Aceste diferențe privesc nivelul exprimării, latura fonetică a comunicării orale (dialecte, jargoane din mediul lingvistic de proveniență al copilului), structura lexicului, nivelul exprimării gramaticale și literare.

Noul curriculumul al educației timpurii se axează pe formarea competențelor de comunicare de la nașterea copilului și se va continua formarea acestor competențe în învățământului primar care va fi centrat pe dezvoltarea și diversificarea acestor competențe.

Performanțele obținute în copilăria timpurie creează fundamentul pentru succesele copilului la școală, formează caracterul lui în preadolescență și adolescență. Toate componentele de bază ale intelectului emotional: *încrederea în sine, curiozitatea, perseverența, autocontrolul, capacitatea de a stabili legături, de a comunica și coopera*, care determină cum învață și cum se comportă copilul la școală și în viață în general, depind de îngrijirea pe care a primit-o acesta (de la părinți, educatori de la grădiniță sau alți îngrijitori) *în copilăria timpurie*. Atunci când copiilor nu le-a fost asigurat un început bun în viață, de cele mai multe ori ei stagnează în dezvoltare și nu-și pot realiza potențialul său la maximum.

Referințe bibliografice:

1. Burns, R., Squires, D. Curriculum organization in outcome-based education. The OBE Bulletin, 3, 1-9. (ERIC Document Reproduction Service), 1987.
2. Seels, B., Glasgow, Z. Exercises in instructional design, Columbus, OH: Merrill, 1990;
3. Ramsden, P. Learning to teach in higher education, London: Routledge, 1992;
4. Sahlberg, P. (), Models of curriculum development – international trends and the way forward, in Sahlberg, P (ed.), Curriculum reform and implementation in the 21st century: policies, perspectives and implementation. Proceedings of the International Conference on Curriculum Reform and Implementation. Ankara, Turkey, 2010;
5. Golu F. Dezvoltarea personalității copilului prin joc, în lucrarea Pânișoară, G. (coord.), Psihologia copilului modern, Editura Polirom, Iași, 2011.
6. Helander, E., Joacă-te cu copilul tău!, Editura Asrom, Iași, 2006.
7. Chateau J. Copilul și jocul, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.
8. Brady, L. Curriculum development, Sydney: Prentice Hall, 1994.
9. Lipson M. Integration the Thematic Teaching, in Language Arts, vol.70, 1993.
10. Vrasmas E. Educație timpurie, Arlequin, București, 2014.
11. Dumitrana M. Educarea limbajului în învățământul preșcolar, Multiprint, Iași, 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И СИСТЕМЫ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Lyudmila GUTSUL,

Addresses Tiraspol st. Komarova 23, 66

Education - 1995-2000 - Tiraspol State University (branch Kishinev) physics and mathematics department, specialty mathematics and computer science, bachelor;

2012-2014 year - Transnistrian State University T.G. Shevchenko Faculty of Physics and Mathematics Specialty: Mathematics and Informatics, Specialty.

Place of work the «Tiraspol College of Informatics and law» of the city of Tiraspol. The general pedagogical experience in a post of the teacher of information disciplines makes 8 years. I am the Author of six scientific publications.

В современных социокультурных условиях актуализировалась потребность в эффективном гражданском воспитании населения. Традиционно оно осуществляется в рамках воспитательных систем институтов воспитания. Воспитание как передача общественно - исторического опыта новым поколениям с целью их подготовки к общественной жизни и производительному труду [1] представляет собой один из главных устоев любого государства. Осуществляемое в его рамках гражданское воспитание преследует цель воспитания личности, наиболее соответствующей его типу и общественным задачам. Построение систем воспитания, закономерности их развития соответствуют этапам развития общества, в котором они функционируют. Наиболее эффективными, как свидетельствует исторический опыт, являются системы, обладающие исторической преемственностью, учитывающие особенности воспитуемых, с одной стороны, и отвечающие вновь возникающим вызовам окружающего мира и имеющие значительный ресурс развития в данной форме – с другой [2].

Какие ценности усиленно насаждаются сегодня? Эгоистический прагматизм и гедонизм. Высказывается презрение ко всему старому. Вводится мода абсолютно на все, в том числе и на отношения. Из жизни выключается всё, что материально не мотивировано. У людей не остается настоящих друзей, ради благополучия продается даже любовь. Наконец, девальвируется само понятие «труд» [3]. Страшно всё это потому, что формируется фрагментарное восприятие мира – «уходит смысл бытия». Как помочь студенту найти себя и в этом страшном мире все-таки состояться?

Система нравственных ценностей, на которые следует ориентировать ребенка, в нашей педагогике разработана В. А. Караковским. Это так называемые общечеловеческие ценности, а педагогику, их культивирующую, ученый назвал педагогикой «практического гуманизма». Разработанная им система кажется мне очень важной.

Автор выделяет такие значимые понятия, как Человек, Семья, Отечество, Земля, Мир, Знания, Труд, Культура и выстраивает следующие ценностные ряды.

1. По отношению к миру:
 - Семья - уважение семейных традиций, гордость за свою фамилию;
 - Отечество – патриотизм и гражданственность;
 - Земля – любовь к природе и бережное отношение к ней;
 - Мир – неприятие насилия;
 - Труд – трудолюбие;
 - Культура – интеллигентность;
 - Знания – любознательность.
2. По отношению к другим людям:
 - Другой человек как Я – гуманность;
 - Другой человек не как Я – альтруизм, толерантность;
3. По отношению к себе:
 - Я - телесное – стремление к здоровому образу жизни;
 - Я - душевное – самопринятие, ответственность, честность и совесть;
 - Я - духовное – чувство собственного достоинства; самостоятельность,

самоопределение и самореализация.

По мнению большинства современных исследователей, на сегодняшний день отсутствует единая концепция гражданского воспитания населения. При этом данная проблема уже осознана научной общественностью (В.Н. Турченко, В.Н. Филиппов, В.В. Бобров, Л.И. Аманбаева, А.С. Гаязов, Б.Т. Лихачёв и др.). Эта ситуация вызвана тем, что утрачена идеологическая и нравственно-целостная платформа воспитания.

Исходя из личного опыта и анализа научной литературы [4], попытаюсь сформулировать цели своей воспитательной деятельности в более развернутом, уточненном виде. Они будут выглядеть так:

- 1) дать студенту правильные нравственные ориентиры: показать непреходящее значение общечеловеческих ценностей; сформировать гуманное отношение к миру и другим людям;
- 2) убедить в необходимости добросовестного мотивированного труда;
- 3) сформировать бережное отношение к Природе, как общему дому человечества;
- 4) развивать художественное сознание обучающегося, формировать понимание роли Искусства и Творчества в жизни каждого;
- 5) воспитать представление о чести и собственном достоинстве, выработать потребность в самоусовершенствовании и самореализации;
- 6) максимально возможно развить творческий потенциал студента, его креативные и прочие природные задатки;
- 7) в меру возможностей помочь обучающемуся стать счастливым человеком.

Данные цели могут быть достигнуты в ходе решения следующих задач:

- 1) использование в учебно-воспитательном процессе основных составляющих личностного подхода:
 - изучение личности студентов, их интересов, дарований, особенностей характера с целью оказания помощи в саморазвитии, самоопределении и самореализации;
 - создание воспитательного пространства, формирующего у обучающихся потребность в самосовершенствовании;
 - обеспечение условий для максимальной самореализации студентов;
 - закрепление за студентом нового – субъектного – статуса (долгое время он считался объектом воспитания);
 - обеспечение защищенности студента в групповой и техникумовской сообщности, обеспечение соблюдения прав и свобод обучаемого, охраны его здоровья и жизни в период образовательного процесса.
- 2) использование в учебно-воспитательном процессе основных составляющих деятельностного подхода:
 - создание воспитательного пространства, где могут проявляться творческие способности студентов;
 - организация различных видов групповой и коллективной деятельности как один из основных способов социализации обучаемых;
 - координация усилий всех взрослых, влияющих на становление личности студента.

В процессе своей работы каждый преподаватель приходит к мнению, что нет никакой необходимости делить воспитание на «патриотическое», «нравственное», «эстетическое» и т.д. И поэтому, слово «направление» постепенно приобретает иной смысл, а именно его значение можно расшифровать как «линия или сторона, которую вы выбираете для своего движения». И определяет эти направления деятельностный подход. Психологическое изучение деятельности в качестве предмета было начато Л.С. Выготским. Основы деятельностного подхода в психологии заложил А.Н. Леонтьев [5]. Суть же воспитания заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность студентов и педагогов – поиск ценностей и законов жизни. Воспитательный процесс в аспекте этого подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций воспитывающей деятельности. Другими словами, мы должны найти или создать ситуации, где сможем воспитывать студентов [6].

В современном мире каждое, даже самое маленькое государство заявляет о полной самостоятельности. Все больше наций и национальностей не могут найти взаимовыгодного

решения проблем совместного проживания на одной территории. Одновременно с этим наблюдаются рост экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особо затрагивают молодое поколение, которому свойственны максимализм и стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем. В этих условиях первостепенное значение приобретают проблемы формирования этики поведения студента в многонациональной среде, **воспитание межнациональной толерантности.**

Направления общественного развития, характерные для сегодняшней действительности, обострили нравственные устои общества и **проблемы семьи.** Нравственной целью современного общества стало уже не воспитание достойного члена семьи, как это было раньше, а воспитание «корпоративного работника». Для достижения целей работодателей это неплохо, но этот факт отрицательно сказался на нравственном здоровье семьи как институте важнейшей социализации ребенка и обнажил множество социальных проблем. Как следствие этого – растет число неблагополучных семей.

Таковы, с моей точки зрения, наиболее актуальные проблемы современного воспитания. Благополучное решение этих проблем обеспечит подрастающему поколению и нации в целом светлое будущее.

Библиография:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 304 с. — (Серия «Учебник нового века») ISBN 5-8046-0174-1
2. Жигadlo А.П. Ж 68 Теоретические и практические предпосылки управления гражданским воспитанием студентов в системе высшего технического образования: Монография. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2007.– 230с
3. Григорьев Д.В., Школа в потребительском социуме: в поисках выхода. – Вопросы воспитания, 2012, №2,17с.
4. Жигadlo А.П. Ж 68 Теоретические и практические предпосылки управления гражданским воспитанием студентов в системе высшего технического образования: Монография. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2007.– 230с
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 248 с.
6. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка. — Педология. 1928.

PRINCIPIILE FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ

Maria IANIOGLO, dr., conf.univ.,
Universitatea de Stat din Comrat

***Abstract:** The formation of assertive communication competence requires a level of performance based on knowledge, capabilities and attitudes, but also an optimal motivation that determines the efficiency in an activity. Assertiveness, being the result of a complex of learned attitudes and behaviors, favors students' ability to express their emotions and beliefs without affecting and attacking the rights of others. The principles underlying the formation of assertive communication competence, selected from scientific pedagogical literature and good educational practices, are theses, norms that regulate the process of training the given competence.*

Pluralismul cultural contemporan este produsul care implică acceptarea celui alt, suportarea, coexistența și șansa afirmării pozițiilor proprii. De rând cu internalizarea normelor și valorilor în care trăiește individul uman, are loc și schimbul de elemente culturale, asimilând nu numai modelele proprii grupului de apartenență, dar și cele care sânt împărtășite de alte comunități etnice.

Viața și studiile într-un mediu multiethnic stimulează nevoia de a interacționa cu persoane de diferite etnii, culturi. Multiethnicitatea mediului academic modern devine o premisă importantă pentru care comunicarea între reprezentanții diferitor etnii poate avea diverse aspecte, motiv pentru care tinerii trebuie învățați să înțeleagă și să aprecieze specificul diverselor etnii, culturi, respectul față de alte

popoare.

În condițiile societății actuale, diversitatea multiethnică în mediul academic implică o nouă configurație a substratului educațional și comunicațional-relațional. Interferența valorilor etnice, ca rezultat, produce cunoașterea, acceptarea și chiar preluarea unor elemente de către reprezentanții altor etnii. Pentru a-și pune în valoare statutul de cetățean, omul are nevoie de competențe care se obțin prin achiziții și formare de comportamente adecvate, manifestate prin dialog constructiv și deschiderea spre îmbogățirea reciprocă a experienței umane.

În acest context, extinderea noțiunii de competență care „valorifică semnificațiile psihologice evocate în contextul angajării la nivelul activității de educație/instruire la scara întregului sistem și proces de învățământ” [3, p. 466] și, în special, a celei de comunicare se datorează necesității de a rezolva, atât problema raportului dintre teorie și practică, cât și cea legată de multiethnicitatea mediului academic și comunicarea constructivă în asemenea mediu. Astfel, a apărut sintagma *competența de comunicare asertivă*, ceea ce înseamnă o totalitate de cunoștințe, capacități și atitudini necesare pentru experiențe de acțiune în raport cu un anumit tip de situații din lumea înconjurătoare, necesare pentru activitatea productivă de importanță personală, profesională și socială.

Competența de comunicare asertivă devine inerentă activității educaționale și de formare. Ea se formează prin conținuturile de învățământ și presupune însușirea de către subiect a unei proceduri complexe de anumite componente cu caracter cognitiv-acțional și nu o însușire răzlețită de cunoștințe. Ea întrunește un set de caracteristici integre de aplicare conștientă a complexului de cunoștințe, capacități și atitudini în raport cu anumite probleme de comunicare sau relaționare interetnică într-un mediu academic modern.

Din considerentul că educația nu este o acțiune cu efecte pe termen scurt, ci are efecte cu un pronunțat caracter prospectiv, complexitatea competenței de comunicare asertivă vine și din varietatea situațiilor, generată de diversitatea etnică a mediilor academice. Identificăm contexte sociale multietnice, policulturale care presupun conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, profesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. În asemenea caz, competența de comunicare asertivă manifestă un proces de relaționare activă și de menținere a raporturilor echitabile, de respect a valorii și importanței fiecărei diversități, fără diferențieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele.

Analizând definițiile competenței de comunicare în viziunea mai multor autori (T. Callo, A. Cosmovici, S. Cristea, I.-O. Pânișoară, L. Șoitu, V. Botnari, Vl. Pâslaru, N. Silistraru, V. Botnari, M. Ianioglo, И. Зимняя, В. Ромек, Ю. Жуков ș.a.) a fost formulat conceptul de competență de comunicare asertivă din perspectiva holistică ca *o integralitate imanentă a structurii comportamentale și atitudinale a personalității, condiționată de contextul social, care necesită activarea conștientă și motivată a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități, atitudini aflate în relație de interdependență și influență reciprocă, din moment ce subiectul își propune atingerea scopului relaționării și comunicării eficiente* [1, p. 54].

Din perspectiva adaptativă, competența de comunicare asertivă este capacitatea subiectului de a activa motivat și conștient cunoștințele, capacitățile, atitudinile în funcție de contextul social pentru a estima comportamentele și atitudinile proprii și a celorlalți, a folosi eficient elementele asertive din moment ce se tinde a obține rezultate dorite în comunicare.

Formarea competenței de comunicare asertivă presupune un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități și atitudini, dar și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate. Asertivitatea, fiind rezultatul unui complex de atitudini și comportamente învățate, favorizează capacități de a-și exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și a ataca drepturile celorlalți, reprezentanți ai altor etnii, culturi, confesii.

Principiile care stau la baza formării competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic sânt selectate din literatura pedagogică științifică și bunele practici educaționale și reprezintă „normele cu valoare strategică și operațională” [2, p. 368] care, fiind respectate, asigură eficiența activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Analizând conținutul și elementele constitutive ale asertivității (A. Lazarus, C. Cungi, I. Dafinoiu, O. Gavrila, M. Roco, E. Stănculescu, A. Stoica-Constantin, С. Бишоп, В.Г. Ромек ș.a.), specificul formării competenței de comunicare la studenții din mediul multiethnic (S. Chelcea, C. Cucuș, V.A. Păuș, Vl. Pâslaru, N. Silistraru, A. Gavreliuc, Г. Н. Волков, Н. М. Лебедева ș.a.), practica învățământului

superior și principiile generale pedagogice (I. Bontaș, S. Cristea, C. Cucuș, I. Nicola, N. Silistraru, И. П. Подласый) am determinat principiile ce au fost anunțate și aplicate strict în procesul de implementare a Modelului pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul multiethnic în cadrul Universității de Stat din Comrat [4].

Monitorizarea investigației a fost direcționată de următoarele principii de formare a competenței de comunicare asertivă:

1. *principiul învățării sociale;*
2. *principiul valorificării potențialului cultural;*
3. *principiul coeziunii de grup;*
4. *principiul manifestării asertivității/suportivității;*
5. *principiul continuității, consecvenței, perseverenței.*

Principiul învățării sociale: din perspectiva principiului învățării sociale fiecare activitate efectuată în cadrul experimentului formativ vizează implicarea activă a subiecților în acțiunile special elaborate, asigurând adaptarea socială a fiecărui subiect, autodeterminarea adecvată și autorealizarea eficientă în cadrul unui mediu multiethnic.

Subiecții grupului multiethnic încorporează comportamentele grupului, interacționând cu acestea și formând relații de comunicare. Prin aceasta, membrii comunității multietnice nu manifestă o simplă imitare a comportamentelor, ci o interacțiune cu modelele de comportament care pun în acțiune diverse forme de activitate, relații și comunicare. Interacțiunea cu modelele de comportament se definește cu o internalizare a elementelor comunității multietnice. Anume aceasta oferă cunoștințe despre caracteristicile grupului.

Transpunerea în practică a acestui principiu solicită respectarea următoarelor *condiții* pedagogice:

- crearea mediului universitar prietenos;
- crearea spațiului academic indulgent;
- favorizarea relațiilor de tipul „subiect- subiect”.

Respectarea acestor condiții pedagogice prevede elaborarea unor proiecte curriculare și extradidactice, implementate la facultatea de Cultură Națională a Universității de Stat din Comrat în cadrul procesului de învățământ. Proiectele îndeamnă studenții și cadrele didactice universitare la acțiuni cu un interes comun: formarea progresivă a competenței de comunicare asertivă.

Cu referire la *principiul valorificării potențialului cultural* s-a evidențiat contribuția acestuia la sporirea încrederii în sine și formarea identității. Astăzi putem remarca o criză a valorilor, o criză pronunțată de identitate, de aceea, planificând o activitate educațională, este necesar de a lua în considerație tradițiile etnice culturale.

Realizarea practică a principiului nominalizat poate fi susținută de respectarea următoarelor condiții pedagogice:

- crearea montajelor pozitive pentru comunicarea cu reprezentanții diferitor etnii;
- asigurarea accesării subiecților la valorile general-umane în contexte etnice specifice/ diferite;
- diferențierea intervențiilor în funcție de unicitatea fiecărui subiect, nivelul inițial al competenței comunicative și a premiselor competenței de comunicare asertivă.

În vederea respectării acestor condiții pedagogice se urmărește implementarea activităților educaționale care facilitează raporturile interetnice, implică o comunicare constructivă dintre reprezentanții de diferite etnii, care posedă și împărtășesc tradiții și obiceiuri ale grupului de apartenență și generează crearea montajelor pozitive față de valorile altor etnii și creatorii lor.

Principiul coeziunii de grup a educaților este o condiție importantă a succesului în educație, permite obținerea și consolidarea grupului în baza comunității valorice. Practic, acest principiu este „o condiție importantă pentru o educație cu succes” și reglementează relațiile de grup și între membrii grupului, generează înlăturarea neînțelegerilor interpersonale, dacă educabilii nu acceptă valorile pozitive ale grupului [5, p. 91]. Acest motiv sugerează că atitudinea individuală în educație este parte componentă a principiului coeziunii de grup.

Dacă se reușește consolidarea grupului prin promovarea valorilor umane, se va obține și consolidarea de grup în baza comunității valorice. Astfel, „grupul unit devine un factor important al educației, el își asumă o parte importantă a funcțiilor educatorului” [6, p. 114].

Condițiile pedagogice, respectarea cărora se va urmări în vederea realizării eficiente a principiului dat, sânt:

- crearea situațiilor favorabile de promovare a valorilor umane;
- crearea mediului de acceptare a diverselor valori coîmpărtășite de reprezentanții diferitor etnii, membri ai grupului;
- crearea condițiilor de dezvoltare optimă a personalității membrilor grupului.

Obținerea consolidării de grup în baza activităților educaționale contribuie la unirea grupului, astfel, grupul va deveni un factor remarcabil în procesul formării competenței de comunicare asertivă și își va asuma o parte din responsabilitățile formatorului.

Principiul manifestării asertivității/suportivității în vederea asigurării acceptării pentru comunicarea interetnică eficientă și constructivă. Principiul dat este anunțat pentru prima dată în cercetarea noastră și ocupă un rol important în procesul formării competenței de comunicare asertivă.

Asertivitatea reprezintă priceperea de relatare efectivă a propriilor gânduri și sentimente în procesul comunicării interpersonale. Acest principiu contribuie la formarea unor calități importante ale personalității, fapt pentru care am pus accent pe manifestarea acestei abilități în comunicare și relaționare interetnică.

Aspectul psihopedagogic al asertivității în cercetarea noastră este reflectat prin capacitatea studenților de diferite etnii de a-și salvagarda și proteja interesele sale, atingându-și scopurile, fără a provoca daune altei persoane. Semnificativ pentru mediul multi-etnic devine felul de a fi îngăduitor, indulgent, în măsură exigent, dar și manifestarea calmului, susținerii și acceptării persoanelor, comunicarea cu care se desfășoară direct. Mai mult, asertivitatea personalității presupune că realizarea intereselor oricărei persoane va fi condiția realizării intereselor altor persoane, echivalent cum și decurge în strategia cooperării suportive și a compromisului cooperant.

Realizarea practică a acestui principiu respectă următoarele condiții pedagogice:

- crearea situațiilor de ascultare și respectare reciprocă în procesul comunicării interpersonale;
- crearea condițiilor de promovare a unei atitudini indulgente reciproce;
- eliminarea situațiilor de incertitudine și dezorganizare în comunicarea interpersonală.

Prin realizarea principiului manifestării asertivității în comunicarea interetnică se va urmări scopul ca activitățile educaționale să prezinte particularitățile mediului academic modern multi-etnic din perspectiva formării competenței de comunicare asertivă.

Cu referire la *principiul continuității, consecvenței și perseverenței* putem menționa că el exprimă necesitatea respectării caracterului neîncetat, neîntrerupt, permanent al educației, oferind posibilitatea de a obține în timp rezultate pozitive în formarea competenței de comunicare asertivă.

Totodată, principiul presupune realizarea consecvenței care exprimă necesitatea de a desfășura formarea competenței de comunicare asertivă, parcurgând anumite etape, necesitatea de a desfășura educația în conformitate cu conceptele și exigențele sistemului de educație. Respectarea acestui principiu favorizează formarea deprinderilor de muncă sistematică, a perseverenței, conștiinciozității, stăruinței, statorniciei în convingeri și atitudini în vederea realizării scopului indicat.

Lipsa de continuitate, consecvență și perseverență creează tensiuni negative, derutează factorii educativi, diminuând efectul scontat al educației. Astfel, unitatea și interacțiunea acestor trei norme pedagogice exprimă necesitatea de a asigura acțiunea tuturor factorilor formativi într-un sistem unitar.

Realizarea practică a principiului nominalizat se asigură de următoarele condiții pedagogice:

- respectarea caracterului fazic în formarea competenței;
- corelarea fazelor cu etapele socializării personalității;
- respectarea conexiunii dintre fazele de formare a competenței și formarea comportamentului social.

Formarea eficientă a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul multi-etnic se asigură prin realizarea continuității activităților educaționale cu respectarea fazelor și condițiilor de formare a competenței de comunicare, evitându-se contradicțiile cu cerințele formării competenței, de asemenea, prin depunerea efortului continuu și mereu înnoit în vederea realizării scopului scontat - formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multi-etnic. Respectarea acestor principii este o condiție importantă pentru formarea competenței de comunicare asertivă, constituind unul dintre reperele fundamentale ale acestui proces complex.

Activitățile educaționale formative, din perspectiva principiilor evidențiate, creează premise de dezvoltare la studenții formabili a anumitor capacități specifice, cum ar fi: utilizarea unor mesaje adecvate, ascultarea activă, exprimarea asertivă cu elemente non-verbale etc. De asemenea, devine cert

pentru ei că comunicarea și comportamentul asertiv într-un mediu multiethnic modern cer a manifesta capacitatea de comunicare directă, deschisă, onestă care face să se câștige respectul, exprimarea emoțiilor și gândurilor într-un mod în care se satisfac dorințele și nevoile fără a afecta interlocutorul. Totodată, se impune inițierea, menținerea și încheierea conversației în mod plăcut, manifestarea emoțiilor negative, fără a-l ataca pe celălalt, respectarea drepturilor altor persoane [4].

Conținutul educației în procesul de formare a competenței de comunicare asertivă include dimensiunile activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității, proiectată și realizată conform unor finalități la nivel intelectual, moral, aplicativ, estetic și fizic. În sens larg, conținutul vizează ansamblul de cunoștințe, norme, valori care respectă cerințele actuale de formare a personalității asertive.

În plan axiologic și praxiologic finalitatea procesului de formare a competenței de comunicare asertivă, axată pe principiile nominalizate, exprimă capacitatea subiectului de a valoriza prin intermediul unor repere constante, aflate la baza conținuturilor activității de formare, a sistemului de valori specifice unei comunități multietnice (culturale, etnice, etice ș.a.) și a valorilor psiho-sociale, caracteristice societății postmoderne (deschidere, cooperare, competitivitate, creativitate ș.a.).

Globalizarea societății contemporane înaintea educației obiectivul de a pregăti tânăra generație pentru a trăi în mediile din ce în ce multiculturală și multietnice, motiv pentru care există scopul educației - formarea la ei a competenței de a comunica și colabora cu reprezentanții diferitor naționalități, etnii, culturi, confesii, etc. În acest context, asertivitatea este rezultatul unui set de atitudini și comportamente învățate care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de a lua decizii responsabile, dezvoltarea capacităților de management al conflictelor.

Referințe bibliografice:

1. Botnari V., Ianioglo M. Competența de comunicare asertivă: geneza conceptului. În: Studia Universitatis, 2012, nr. 9 (59), p. 48-55.
2. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 480 p.
3. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015.
4. Ianioglo M. Modelul experimental de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic. În: Studia Universitatis, 2011, nr. 9 (49), p. 68-71.
5. Silistraru N. Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2001. 226 p.
6. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. 176 p.

ABORDAREA TEORETICĂ A INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN CONTEXTUL GENDER

Maxim ILICCIEV, lector univ.,
Departamentul Istorie și Teoria Educației

Summary: The empathy and social perception it's provided by social intelligence. To develop high level of social intelligence thus, enabling people to develop and possess the capacity and ability to understand and manage their emotions and other people's emotions. Another variable of interest in which the study examined its predictive power on social intelligence of adolescents is gender. Gender is an important aspect that must be considered in social intelligence, in the sense that there is a significant difference between men and women on social intelligence.

Men are seen to have a rather poor way of interacting with the people around them due to their firm nature which makes him aggressive towards those that transgress rules. On the other hand, women accomplish tasks and still restrain aggression and anger toward others. Women are known to be nurturing, tender, sensitive, and intuitive in nature. Women are scared of things that men do not fear and often times, women are described as compassionate, charitable, agreeable, and kind. This gender division of social intelligence exists between people. It is a common knowledge that male and female don't have the same personality trait and their sexual roles differ. Thus, there is a possibility that social intelligence will however differ among male and female.

Pentru început, este binevenită analiza inteligenței sociale în contextul comunicării dintre reprezentanții ce aparțin sexelor opuse. Astfel de diferențe pot fi evidențiate în cazul comunicării de ordin formal. Pe parcursul multiplelor cercetări a fost posibilă constatarea conform căreia în comportamentul oamenilor pot fi diferențiate unele particularități gender, precum și faptul că comportamentul femeilor și bărbaților se schimbă în dependență de tipul genului persoanei cu care comunică și este foarte importantă poziția partenerului în procesul negocierii (lider sau condus). În acest context ne propunem să cercetăm anumiți factori ce ne permit să evidențiem anumite caracteristici în baza cărora pot fi determinate diferențele gender, printre care se numără comportamentul verbal sau non verbal al persoanei în procesul negocierii [1].

Acestea din urmă, corelează atât cu aspectul de gen cât și cu posesia puterii.

1. Timpul, pe parcursul căruia persoana comunică, este considerat drept indice al statutului persoanei – cel ce posedă mai multă putere, vorbește mai mult. Respectiv, situația inversă este și ea logică – persoana cu statut mai scăzut, vorbește mai puțin. Totodată, unele cercetări, demonstrează faptul că bărbații comunică, temporal mai mult, indiferent de statutul și funcția posedată.

2. Întreruperea interlocutorului. Comportamentul dat este perceput ori ca o manifestare a tendințelor de dominare ori ca o tendință spre cooperare sau interes față de comunicarea celuilalt. Autorii evidențiază tipurile acestui comportament – pozitivă (cele ce întrerupe are tendința să-i comunice celuilalt despre acordul și acceptarea poziției acestuia: „Sunt totalmente de acord cu dumneavoastră!”); negativă (Vorbim despre dezacord: „Nu aveți dreptate!”); neutră (Întreruperea apare în lipsa unor motive evidente sau nu durează mult timp); de succes (Drept consecință interlocutorul cedează dreptul de a vorbi celui ce l-a întrerupt); nereușită (interlocutorul continuă să comunice). Este evident faptul că atât întreruperea de succes cât și cea nereușită, pot fi manifestate în diferite forme, pozitivă, neutră și negativă. În acest context, a fost determinat faptul că bărbații își întrerup interlocutorul, mult mai des în cazul negocierilor de afacere. Subalternii recurg la întreruperea pozitivă a interlocutorului în comparație cu superiorii.

3. Dublare (Implicarea în discurs în același timp cu partenerul). Fenomen mai des întâlnit la bărbați decât la femei.

4. Selecția temei pentru discuție corelează direct cu gradul de posesie a puterii (liderilor le aparține mai mult inițiativa).

5. Fondul sonor se caracterizează prin exprimare, din partea interlocutorului, a cuvintelor sau sunetelor ce mărturisesc de spre ascultarea activă a celuilalt și-i transmit emoțiile. Astfel de fond este strâns legat de indicele puterii – caracteristic subordonaților și nici într-un caz liderilor. Totodată, a fost determinat că în cadrul comunicării de afacere, atât femeile cât și bărbații subalterni, aplică acest pattern în comparație cu liderii. Date similare sunt determinate și în cazul comunicării intime: aici la fel este decisivă poziția de putere și nu cea de gen.

6. Ascultare activă și exprimarea suportului celeilalte persoane – în cazul de față, indiferent de oficialitatea comunicării, femeile oferă mai multe întrebări în comparație cu bărbații.

7. Repetare – partenerul repetă ori întrebarea personală ori replica personală ori ultimele cuvinte ale interlocutorului. Metodă ce poate fi percepută atât ca procedeu de ascultare activă cât și ca o manifestare neîncrederii în sine și a dubiilor. Femeile aplică mai des și mai iscusit metoda dată.

8. Neîncredere și negare – emițătorul nu este sigur vizând ideea sau poziția enunțată sau neagă existența acestora imediat după emiterea sau pronunțarea. Situație caracteristică persoanelor ce nu au putere. Femeile recurg la această metodă pentru a mai scădea din insistența impunerii ideilor personale exprimând astfel măcar un mic suport față de partener.

9. Cuvintele introductive au menirea de a reduce din categorismul exprimării. Acestea se aplică mai des de către cei subordonați, reprezentând în sine niște indicatori a comportamentului nondirectiv. Frecvența utilizării acestora nu depinde de gen.

10. Zâmbetul și râsul. Sunt aplicate mai des de către partea feminină luând forma unui comportament non-verbal [2].

Toate aceste forme de comportament pot fi divizate în cele ce preiau forma manifestărilor stilului de comportament directiv, de presare a partenerului și cel pe care obișnuim să-l numim comportament suportiv. Din categoria comportamentelor directive fac parte, discursul lung, întreruperea de succes al discursului partenerului, dublarea și selecția temei de discuție. Din categoria comportamentelor suportive fac parte: discursul scurt, întreruperea pozitivă sau negativă al discursului partenerului, fondul sonor, consecutivitatea întrebărilor, repetarea, neîncrederea și negarea, cuvintele introductive, zâmbetele, râsul și

atingerile. Rezumativ în cadrul negocierilor, bărbații apelează la patternuri de comunicare directive iar femeile aplică patternurile suportive. Desigur, este necesar de a ține cont și de componența gender a grupului țintă. Fapt care scoate în evidență următoarele legități: comunicarea cu reprezentanții de același gen, atât în cazul femeilor cât și în cazul bărbaților, este condiționată de caracteristicile de gen – astfel, reprezentanții de gen feminin, recurg la a-și susține semenii și la comportament expresiv, reprezentanții genului masculin în comunicarea cu semenii, practic nu manifestă comportamente feminine de suport și expresivitate. Prin astfel de comportamente, reprezentanții ambelor genuri, emit semnale de apartenență, care permit oamenilor să se asocieze cu grupul corespunzător genului posedat. Apariția în cadrul grupului de același gen, a unui reprezentant de alt gen schimbă neapărat comportamentul tuturor membrilor: atât femeile cât și bărbații încep să demonstreze patternuri lingvistice caracteristice genului opus – cei de gen feminin se comportă directiv iar cei de gen masculin oferă suport [3].

Totodată, este foarte important de a evidenția relația dintre inteligența socială și cultură. Drept exemplu, ne vom referi la una din părerile social recunoscute și acceptate – reprezentanții genului feminin sunt mai empatici și mult mai conformiști în comparație cu cei de genul masculin cărora le este caracteristică agresivitatea. Majoritatea cercetătorilor din domeniu explică starea respectivă a lucrurilor făcând apel asupra componentelor culturale în structura cărora sunt implicate și rolurile sociale, perturbarea cărora va duce neapărat la scăderea nivelului de popularitate social [4].

Asimetria, la nivelul socializării gender, ca parte componentă a structurii inteligenței sociale, contribuie la apariția diferențelor la nivelul complexului de trăsături intelectuale, personale, comunicative și comportamentale. Educația copiilor de gen masculin în conformitate cu rolul de gen tradițional va împiedica formarea competenței sociale efective. Aici ne vom referi la impactul negativ al următorilor factori: „restricții la nivelul vieții emoționale, greutăți în stabilirea relațiilor cu ceilalți oameni, frica de a pierde controlul personal, supra-încărcarea la serviciu; și drept rezultat, creșterea nivelului agresivității, alcoolizării, narcomaniei, suicidului, etc.”. În cazul impactului negativ al rolurilor de gen tradiționale, implicate în educația viitoarelor femei, vom atrage atenție: „cedării, pasivității, dependenței, orientare spre recompensă, formarea fricii față de succes, păstrarea relației în pofida productivității acesteia, criza existențială în perioada despărțirii psihologice a copiilor maturizați” [5].

Aceste particularități nu sunt caracteristice unei personalități mature. În contextul societății contemporane poate fi observat fenomenul funcționării rolurilor sociale, formate și implementate timpuriu în cultură. Astăzi există multiple dileme a problemei în cauză, pe care le vom încerca să enumerăm.

La nivel ocupațional, femeile deseori dețin statute mai inferioare decât bărbații. Majoritatea celor mai prestigioase profesii în societatea noastră sunt practic invadate, ocupate de reprezentanții de gen masculin – cercetători de știință, medicii, funcționarii de stat și managerii de top. Există multiple dovezi a nivelului scăzut de posesie a puterii în cazul reprezentanților de gen feminin. Femeile, mult mai rar ocupă funcții, ce presupun control al resurselor și determinarea scopurilor și mijloacelor de realizare a acestora la nivel organizațional. Parțial, aceste realități sunt datorate stereotipurilor de gen masculin, care implică posesia mai multor calități și trăsături, considerate utile în căpătarea și menținerea puterii. Din acest motiv, bărbații par să corespundă mai mult funcțiilor de conducere.

Femeile, care încearcă să construiască o carieră, se confruntă cu fenomenul de „pod din sticlă”. Aceasta reprezentând nu altceva decât o metaforă, care exprimă faptul conform căruia în unele organizații există un oarecare prag invizibil, pe care lucrătorii de gen feminin, nu vor fi în stare să-l parcurgă niciodată. Existența acestei metafore este datorată parțial stereotipului conform căruia bărbații sunt mai buni lideri decât femeile [6].

Încă o problemă a femeilor muncitoare, se rezumă la încărcătura mai mare a lucrului casnic, fapt care duce la apariția rupturilor la nivelul etapelor de odihnă.

Femeile gospodine se confruntă cu un set de probleme caracteristice. Majoritatea acestora nu-s în stare să-și satisfacă necesitățile sociale. Respectiv, cercetările demonstrează, că femeile angajate sau implicate în câmpul muncii, deținătoare de salariu, pretinde și deține mai multă putere și autoritate în casă/familie.

Totodată, și la bărbați există unele bariere, corelate cu procesul de realizare a rolurilor sociale, spre exemplu norma „durității/fermității”, existentă sub diferite forme (fizică, intelectuală și emoțională).

Norma fermității fizice – se rezumă la așteptările față de bărbați, orientate spre demonstrarea forței fizice și bărbăției. Uneori această normă poate duce spre apariția violenței, mai ales în cazul când situația socială presupune că nedemonstrarea fermității fizice va fi apreciată drept ca un comportament ne

caracteristic unui bărbat adevărat sau când bărbatul simte că bărbăția sa este pusă sub semnul întrebării sau în pericol.

Datele științifice, conform cărora bărbații agresivi sunt deseori posesorii unui nivel scăzut atât al stimei de sine cât și al statutului socioeconomic, încă odată confirmă faptul conform căruia cauza agresării femeilor reprezintă nu altceva decât o bărbăție compensatorie.

Norma fermității intelectuale include în sine așteptarea faptului conform căruia bărbatul va părea competent și informat, deștept, etc. Persoane care va încerca să corespundă acestui model al supracompetenței, începe să-și facă griji, devin instabil, atunci când conștientizează că nu cunoaște ceva. Problema majoră, apare în cazul când un bărbat ce se conduce după această normă, în momentul când încearcă să stabilească relații interpersonale, deseori îi jignește pe ceilalți, prin faptul că refuză să accepte că nu are dreptate în fața interlocutorului sau să accepte că altcineva știe mai multe decât el însuși.

Norma fermității emoționale, presupune faptul că bărbatul este obligat să fie ferm emoțional – să resimtă cât mai puține emoții și să fie mereu în stare să-și regleze problemele emoționale în lipsa ajutorului din exterior. Ceea ce face dintr-un bărbat un bărbat adevărat, contribuie la însărăcirea relațiilor acestuia cu copiii săi și cu ceilalți oameni [7].

Reprezentanții genului masculin obțin un suport emoțional foarte sărac din exterior, ceea ce duce la scăderea numărului relațiilor apropiate/intime adevărate.

Relațiile între bărbați sunt caracterizate printr-un grad ridicat al conflictualității și rivalității, totodată, se constată o inter-destăinuire foarte săracă și practic lipsa situațiilor de reproducere și analiză a sentimentelor și emoțiilor personale, în prezența altor reprezentanți de gen masculin. Montajul masculin orientat spre rivalitate nu-i permite bărbaților de ai lua în seamă pe ceilalți.

Unii bărbați consideră că exprimarea sentimentelor și destăinuirea, sunt caracteristice și aparțin preponderent reprezentanților genului feminin, în caz contrar bărbații a părea în lumina lipsită de bărbăție când vor încerca să-și exprime emoțiile. Una din cele mai importante părți a vieții fiecărei persoane, se referă la statutul și funcția de părinte în obligațiunile căruia intră – blândețea, grija, suportul emoțional permanent, necesitatea de a-și îmbrățișa odrasla și de a-i spune că-i iubit. Majorității bărbaților le este greu să-și îndeplinească această parte a rolului de părinte, deoarece a recurge la astfel de comportamente înseamnă a părea mult mai feminin, drept rezultat copiii devenind maturi nu pot afirma cu fermitate că au fost iubiți în calitate de copil.

În cazul când bărbații sunt puși în situație în care li se cere sau ei sunt obligați să prezinte comportamente necaracteristice genului masculin, adică practic absente în sistemul său de valori și comportamente, are loc nașterea și manifestarea așa numitului stres gen-rol [8].

Cât de mare este totuși diferența dintre bărbați și femei. Din toate cele prezentate anterior, putem emite concluzia conform căreia diferențele de gen în realitate, nu posedă o valoare într-atât de mare, întru-cât se pretinde a fi considerată. Există puține posibilități de a demonstra că diferențele gender pot fi cauzate și explicate din punct de vedere biologic. Deci, se constată un impact multi-factorial asupra rolului de gen.

Așa cum a fost menționat anterior, există multe restricții ce se suprapun genurilor feminin și masculin. Problemele feminine se referă la - deținerea unui salariu mai mic, deținerea unui statut mai mic în comparație cu bărbații și a posibilităților mai reduse de manifestare a puterii, la fel și încărcarea cu treburile casnice.

Paralel, problemele caracteristice genului masculin se referă la - privarea de relații consistente, lipsa unui suport social, problemele fizice cauzate de supra-solicitarea la serviciu și de comportamente riscante. Aceste limite indică faptul că rolurile urmează a fi schimbate. Desigur că nu este cazul să ne orientăm sau să tindem spre o egalitate deplină din punct de vedere gender. În unele cazuri, totuși este binevenit să oferim prerogativa de a fi puternici și plini de bărbăție, reprezentanților de gen masculin iar celor de gen feminin să manifeste gingășie, slăbiciune, emotivitate, etc. Este necesar doar, să minimizăm consecințele negative, ce ni-se impun de rolul nostru de gen, fapt posibil numai în cazul aderării spre ideea echității de gen.

CONCLUZII

În final, putem afirma că inteligența socială reprezintă produsul interacțiunii mediului social și reprezintă o componentă inseparabilă a personalității. Inteligența socială, reprezintă un aliaj dintre trăsăturile de personalitate, aptitudini, cunoștințe și abilități, dobândite la nivel de personalitate în contextul social, fapt care și reprezintă una din formele cunoașterii și al intelectului în general. Inteligența

socială este deseori asociată cu abilitățile de comunicare, empatie, interacțiune eficientă cu mediul înconjurător, înțelegere reciprocă și de adaptare socială. Una din componentele inteligenței sociale nu este altceva decât comportamentul social, respectiv este imposibil de a omite diferențele considerabile la nivelul comportamentelor sociale din perspectiva gender. Analiza literaturii ne indică orientarea spre problema absenței de colaborare dintre reprezentanții ambelor genuri, care poate fi explicată în baza teoriilor de rol.

Referințe bibliografice:

1. Lacanlale E.P. Development and validation of a social intelligence inventory international. Journal of Information and Education Technology, 3 (2), 263- 267, 2013.
2. Kumar V. Gender differences among adolescents on social intelligence. International Journal of Research, 1 (1),1-3, 2014.
3. Santrock J.W. Introduction to child and adolescent practice in professional psychology. USA: Oxford University Press, 2009.
4. Mohammadyari G. The relationship between parental style and emotional intelligence among students of Payame Noor University. Proceeding of the global summit on education (GSE2013), 2011.
5. Петрова, Р.Г. Гендорология и феминология. Учебное пособие. М.: Изд-во «Дашков и Ко», 4 изд., 2008.
6. Money J. Hopkins pioneer in gender identity. Baltimore sun. Chicago: University of Chicago press, 1995.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект пресс, 1996.
8. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд. МГУ, 1984.

**PARTICULARITĂȚILE SOCIALIZĂRII COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ÎN
DEPENDENȚĂ DE TIPUL TEMPERAMENTAL POSEDAT**

Liudmila ȘUHAN,
Creșa-Grădiniță, nr. 2, „Licurici” din Cahul
Maxim ILICIEV,
Departamentul de Istorie și Teoria Educației

***Summary:** The actuality and importance of the problem addressed is justified by the current context of reforming education, in particular by focusing on the personality of the educated person, linking educational content and methodologies to the type of knowledge they belong to. Establishing on this basis pedagogical solutions that are compatible with the specifics of the subjects taught and with the particularities of the temperament of the children.*

A starting point for understanding a child is understanding his temperament - what we receive from ancestors through genes and nature, combined with the spiritual endowment of each (talents, predispositions, qualities, etc.) and influenced by the environment in which we grow and live.

Rolurile educatorului actualmente, se diversifică și se îmbogățesc pentru că lui îi revine obligația să cunoască bine copiii și grupul, să coreleze programul activităților cu particularitățile acestora, să analizeze și să folosească resursele pe care le are; să planifice corelarea dintre activitățile individualizate și de grup, ținând cont de nevoile copiilor; să stabilească obiectivele de dezvoltare ale grupului și ale fiecărui copil în parte; să amenajeze un spațiu educativ stimulat; să promoveze un parteneriat de decizie și acțiuni atât cu copiii, cât și cu echipa, părinții.

Pornind de la aceste demersuri și din necesitatea profundă de a schimba/remodela procesul educațional, în special, la vârsta mică, echipa sectorului Educație Timpurie din cadrul IȘE, sub conducerea regretatei Stela Cemortan, profesor universitar, doctor habilitat, care a fost concepătorul acestui proiect și care l-a coordonat timp de 3 ani, a dat start unei cercetări a posibilităților de a face această schimbare, prin elaborarea cadrului metodologic privind socializarea copiilor preșcolari.

Activitatea investigațională s-a axat pe 3 direcții: elaborarea Concepției socializării copiilor de

vârstă timpurie, determinarea metodologiei de evaluare a particularităților psihopedagogice ale procesului de socializare la vârsta mică și elaborarea cu validarea experimentală ulterioară a diverselor modele de socializare care ar forma împreună metodologia complexă a socializării copiilor de vârstă timpurie.

Pentru început a fost elaborată Concepția socializării copiilor de vârstă timpurie (autor S. Cemortan), care se integrează în concepția unitară a restructurării sistemului educațional. Procesul socializării copilului este abordat ca fiind unul multidimensional, contradictoriu și interdependent, care începe în familie încă la vârsta fragedă (socializarea primară) și continuă în grădiniță, școală și în alte instituții sociale (socializarea secundară).

În acest sens au fost trasate obiectivele generale ale instituției preșcolare în vederea socializării copiilor, cu determinarea activităților în cadrul cărora acestea vor fi realizate:

- dezvoltarea atitudinilor de relaționare și interacțiune;
- familiarizarea cu unele norme de conduită (familie, grădiniță, societate);
- conștientizarea necesității de a respecta regulile igienico-sanitare;
- formarea cunoștințelor inițiale despre țară, neam, cultură, tradiții și dezvoltarea abilităților elementare de patriotism [1].

Concepția reflectă și condițiile realizării eficiente a socializării copilului, care vizează: stabilirea unui parteneriat constructiv între cadrele didactice, familie și comunitate. O altă dimensiune a cercetării procesului de socializare la vârsta timpurie vizează evaluarea psihopedagogică a dezvoltării lui. În cadrul proiectului au fost determinate mai multe aspecte ale metodologiei de evaluare a socializării preșcolarilor.

Pentru fiecare component a socializării au fost adaptate, elaborate instrumente de evaluare: grile de observare, chestionare, teste de determinare a anumitor particularități psihologice de dezvoltare socială a copilului de vârstă preșcolară [2].

A treia direcție în realizarea investigației vizează elaborarea și implementarea câtorva modele de socializare pentru diverse segmente ale copilăriei mici, elaborate în contextul modernizării procesului de educație timpurie și validate experimental, care și-au demonstrat eficiența, fiind aplicate în instituții preșcolare pilot din republică.

Prezentarea lor succintă o vom începe cu modelul de socializare a copiilor de vârstă preșcolară în procesul activității literar-artistice, care relevă rolul literaturii artistice în formarea personalității preșcolarului și a comportamentelor lui: afectiv, social, cognitiv, verbal, motor. Modelul psihopedagogic propus prevede dezvoltarea socială și literar-artistică treptată a copiilor, în dependență de vârstă, care se realizează în cadrul diferitor forme de muncă cu un caracter instructiv-educativ: jocuri, activități independente și colective, serate distractive, matinee literare etc., pentru fiecare fiind elaborate conținuturile educaționale și fiind propuse strategiile didactice optime [3].

Modelul de integrare a domeniilor de cunoaștere pentru copiii de vârstă preșcolară mare (6-7 ani) din perspectiva socializării lor promovează ideea desfășurării activităților integrate. Validarea experimentală a modelului psihopedagogic prezentat și-a demonstrat eficiența, rezultatele obținute demonstrând schimbări pozitive, mai cu seamă în domeniul dezvoltării personale a preșcolarului (cine sunt eu), a dezvoltării limbajului și comunicării, a relaționării lui cu familia și mediul social, ceea ce denotă impactul pozitiv al promovării modelului de realizare a activităților integrate în instituția preșcolară asupra dezvoltării sociale a copilului. O componentă relevantă a socializării copiilor de vârstă mică o constituie și socializarea de gen, în cadrul căreia se formează identitatea de gen [4].

Elaborarea modelului socializării de gen a pornit din necesitatea determinată de nevoile copiilor de vârstă preșcolară – toate aceste particularități fiind stabilite în cadrul unui studiu constatativ [5].

În cadrul modelului propus sunt prezentate metode de evaluare inițială a copiilor pentru stabilirea nevoilor speciale, de proiectare individualizată a procesului educațional, condițiile de realizare a planului educațional individualizat la treapta preșcolară [6].

Studiile nominalizate au permis constatarea mai multor dificultăți la nivel de relație a familiei cu copilul având repercusiuni nefaste asupra dezvoltării și socializării lui. Astfel, puțini dintre părinții intervievați consideră importantă implicarea în educația copilului a ambilor părinți, lăsând această sarcină pe seama mamei, iar în unele cazuri, și pe seama unor rude. Circa o treime dintre părinți sunt adepții stilului parental liberal, care presupune, pe lângă dragostea nemărginită pentru copil, și lipsa anumitor restricții în raport cu el. Aceasta dezvoltă creativitatea, libertatea, dar nu-l ajută în asumarea responsabilității pentru realizarea diverselor activități. Doar 21% dintre părinți dezvoltă un stil parental democrat, bazat pe o relație de cooperare dintre părinți-copii, pe respectarea drepturilor copilului, fără a

neglija stabilirea unor reguli. Părinții acordă prea puțin timp copiilor (doar 13% dintre cei intervievați recunosc că au activități comune frecvent), îi implică prea puțin în activitățile casnice, cele mai multe sarcini de acest gen fiind ordonarea jucăriilor, rechizitelor, hainelor. Din această cauză la polul opus avem un număr mic de copii de 5-6 ani cu un nivel înalt de socializare, care să fie comunicabili, prietenoși, receptivi, să respecte cerințele de comportament, să coopereze semenii [7].

Cercetare realizată a condus la formularea câtorva concluzii importante, ce relevă dependența nivelului scăzut al socializării copiilor din cauza cunoașterii insuficiente a specificului acestui fenomen de către părinți. Studiul finalizează cu descrierea unor acțiuni psihopedagogice de remediere, în vederea atingerii socializării de succes a preșcolarilor, orientate spre implicarea a trei coordonate:

- cadrele didactice (cercetarea conceptului de socializare și a funcțiilor ei, elaborarea activităților integrate);

- părinți (consolidarea relației dintre cadrele didactice și părinți prin realizarea ședințelor comune, care permite interacționarea, de a discuta și a cădea de acord asupra programului, progreselor copiilor; a consultațiilor individuale ce oferă posibilitatea informării despre unele nevoi ale copilului, analiza cauzelor care au generat anumite manifestări, cu aplicarea unor acțiuni educative; implicarea părinților în desfășurarea activităților integrate);

- copiii (socializarea preșcolarilor prin joc, muncă și activitate integrată; utilizarea metodelor activ-participative).

Elaborarea modelului parental de dezvoltare în scopul eficientizării procesului de socializare a copilului, începând cu vârsta fragedă, a aprofundat studiul particularităților procesului de socializare primară. La baza acestui model au fost puse mai multe obiective, precum sporire nivelului de responsabilitate parentală, schimbarea atitudinii adultului față de dezvoltarea și socializarea copilului mic, eficientizarea procesului de comunicare dintre aceștia, pornind de la faptul că toți copiii de vârstă fragedă sunt abia la început de dezvoltare socială și este evidentă necesitatea sprijinirii lor în acest proces. Drept urmare, a fost elaborat și implementat un program constituit din 10 ședințe cu implicarea părinților, sprijiniți în a învăța să ofere un mediu adecvat de dezvoltare și socializare pentru copiii lor [8].

În cercetarea de față, vom analiza și vom încerca să demonstrăm, că tipul temperamental influențează nivelului de socializare la preșcolari și invers. Dacă ar fi să vorbim despre necesitatea acestui studiu, atunci ne vom referi la actualitatea temei, care este argumentată de contextul actual de reformare a învățământului, în special, de principiul centrării pe personalitatea celui educat, de racordare a conținuturilor și metodologiilor educaționale la specificul tipului de cunoaștere din care fac parte, și stabilirea în această bază a unor soluții pedagogice compatibile atât cu specificul relațiilor interpersonale cât și cel al particularităților de personalitate a preșcolarilor.

Scopul experimentului: determinarea corelației dintre tipurile temperamentale și nivelul de socializare la preșcolari.

Eșantionarea s-a constituit în funcție de perioada de vârstă a subiecților – preșcolari, vârsta subiecților fiind cuprinsă între 4 și 7ani. Cercetarea de față a fost realizată pe un număr de 63 de subiecți. Aceștia sunt copiii ai Creșei-grădiniței No 2 “Licurici” din orașul Cahul – 22 de copii a grupei medii, 17 de copii a grupei mari, și 24 de copii a grupei pregătitoare. Din cei 63 de subiecți examinați 35 sunt de sex masculin și 28 de sex feminin.

Am utilizat testul de identificare a temperamentului (Below). Această manieră de scărare creează posibilitatea cercetării statistice a datelor pentru determinarea existenței unei echivalențe a mediilor și a abaterilor standard la nivelul celor patru temperamente.

Pentru a cerceta nivelul de socializare al copiilor preșcolari am aplicat fișa individuală: Fișa individuală a fost elaborată pentru fiecare copil în scopul stabilirii nivelului de socializare în cadrul activităților integrate [9].

În baza literaturii cercetate am fost în stare să presupunem că la nivel teoretic între tipurile temperamentale și nivelul de socializare există o legătură. În dependență de tipul de temperament, pe care îl are persoana, putem presupune câte și ce fel de relații va deține aceasta, cu colegii săi de grupă. Cu alte cuvinte, putem constata că dacă persoana are tip de temperament extravert, atunci aceasta va avea mai multe relații interpersonale în grup, decât cei ce posedă un tip de personalitate intravert.

Pentru cercetarea și verificarea ipotezei am efectuat un experiment psio-pedagogic de constatare, fiind cercetați copii preșcolari. La finele cercetării realizate, am recurs la analiza cantitativă și calitativă a datelor. Analiza preliminară a datelor a fost efectuată în etapa prelucrării rezultatelor obținute în urma

aplicării metodelor metrice. Acestea au fost corectate după o scală fixă, la fiecare metodă metrică, făcându-se un total pe care l-am prelucrat în continuare. Punctajul obținut la chestionare l-am inclus într-un tabel. În urma administrării testului de identificare a temperamentului (Belov) care are ca scop determinarea aserțiunilor relative, la cele patru temperamente, am obținut următoarele rezultate:

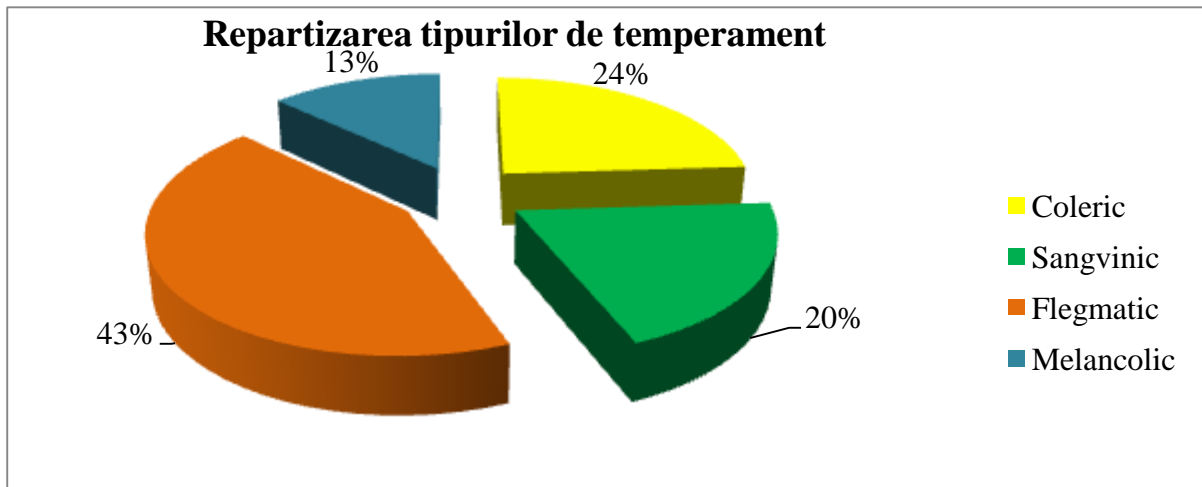


Fig. 1. Raportul general al tipurilor temperamentale demonstrate de subiecții cercetării

În urma aplicării testului de identificare a temperamentului (Belov) la toate grupe cercetate putem constata următoarele: 24% din subiecții posedă temperamentul coleric de personalitate. La fel, 20% din respondenți dețin tipul sangvinic de personalitate. Totodată, tipul flegmatic este caracteristic 43% din eșantionul și nu în ultimul rând 13% din respondenți au demonstrat tipul melancolic de personalitate.

În urma aplicării testului de identificare a temperamentului (Belov) și analizei cantitative a datelor obținute și prezentate am constatat că în grupa medie 5 copii, în grupa mare 4 copii și în grupa pregătitoare 15 copii au tipul temperamental coleric.

În grupele cercetate tipul de temperament sangvinic, care are la bază tipul de sistem nervos puternic, echilibrat, a fost întâlnit în grupa medie la 4 copii, în grupa mare la 4 copii și în grupa pregătitoare la 5 copii.

Tipul temperamental flegmatic a fost întâlnit în grupa medie la 11 copii, în grupa mare la 4 copii și în grupa pregătitoare la 12 copii. Unui flegmatic i se potrivesc activități cu caracter stereotip.

În grupa medie sa depistat 2 copii, în mare 5 copii și în pregătitoare 1 copil cu tipul temperamental melancolic. Temperamentul melancolic are la bază tipul de sistem nervos slab; acești copii obolesc repede, au o rezistență scăzută la eforturi fizice, nu manifestă o bună dispoziție în situații noi, neobișnuite, manifestă nesiguranță (ceea ce Pavlov a numit reflexul prudenței naturale). Reacțiile motorii sunt limitate, nu fac mișcări de prisos, preșcolarul stă liniștit, nu deranjează grupa, are mișcări nesigure lipsite de vioiciune. Întâmpină dificultăți în deprinderile motrice. Reacțiile emotive sunt, de asemenea, lipsite de expresivitate, persoana este închisă în sine – introvertită.

În urma aplicării testului dat am constatat că există și tipuri mixte de temperament. De cele mai dese ori am întâlnit ca copil să fie caracteristic două tipuri temperamentale. Dacă să facem raport între suma totală a rezultatelor la fiecare tip temperamental, putem afirma că acest tip mixt a obținut cei mai mulți copii din toate grupe 11 persoane. În fiecare grupa fiind minim un reprezentant, maxim 4 reprezentanți.

Mai există și copii la care putem întâlni trei tipuri de temperament mixte. Aici putem presupune că personalitatea lui nu este bine formată, sau este foarte complexă și copilul posedă mai multe caracteristici a mai multor tipuri de temperament, care sunt exteriorizate în dependența de factor exterior și condiții în care se află. (Pentru a evidenția unele legități posibile, în privința fenomenului cercetat de noi, am evitat tipurile mixte pentru a nu obține date eronate și contradictorii!!!)

Pentru realizarea studiului propus a fost necesar să determinăm și nivelul de socializare a copiilor cercetați. Pentru a cerceta nivelul de socializare al copiilor preșcolari am aplicat fișa individuală: Fișa individuală a fost elaborată pentru fiecare copil în scopul determinării nivelului de socializare în cadrul activităților integrate. În urma administrării fișei individuale pentru preșcolari din grupe cercetate, am obținut următoarele rezultate:

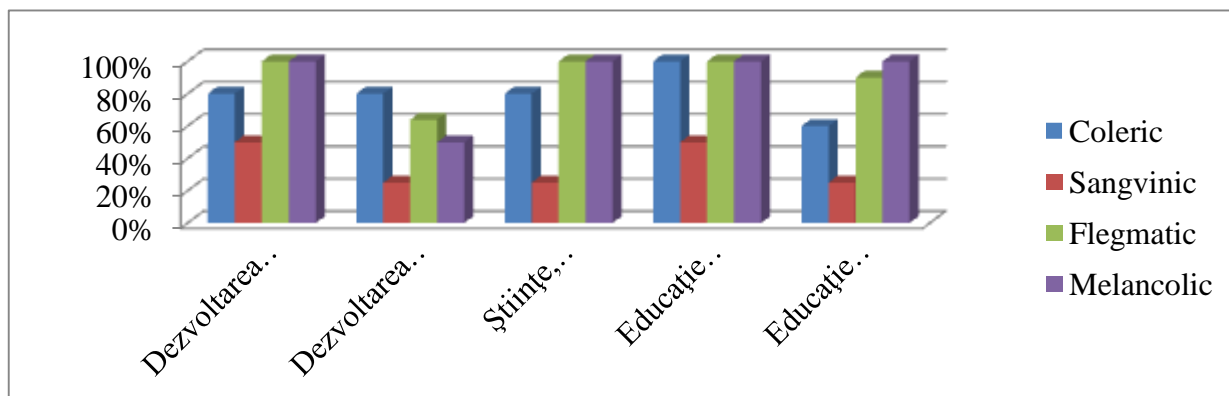


Fig. 2. Datele obținute în urma administrării fișei individuale, de nivel înalt al dezvoltării copiilor din grupa medie în dependență de tipul de temperament

În urma aplicării fișei individuale la nivel înalt al dezvoltării copiilor din grupa medie, putem constata următoarele: la Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate, colericii au înregistrare o reușită în proporție de 80%, sangvinicii 50%, iar flegmaticii și melancolicii, respectiv 100%. La domeniul Dezvoltarea limbajului și a comunicării, 80% din copii de tipul temperamental coleric au demonstrat un nivel înalt al dezvoltării, din cei de tipul temperamental sangvinic au reușit doar 25%, respectiv respondenții tipului temperamental flegmatic au obținut rezultatul înalt numai 64%, iar cei ce corespund tipului temperamental melancolic au demonstrat o reușită în proporție de 50%. La domeniul Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică, 80% din copiii colerici au obținut rezultatul înalt, din cei de tipul temperamental sangvinic au reușit doar 25% iar flegmatici și melancolici au demonstrat o reușită în proporție de 100%. La domeniul Educație fizică și pentru sănătate copii de tip temperamental coleric, 100% au demonstrat o reușită maximă, copii de tip temperamental sangvinic au obținut rezultatul înalt numai 50%, copii de tip temperamental flegmatic și melancolic posedă câte 100% al nivelului înalt. În domeniul Educației pentru arte, 60% din copii coleric demonstrează reușite înalte, din copiii cu temperamentul sangvinic au reușit doar 25%, flegmatici – 91%, melancolicii au 100% de reușită înaltă.

În urma aplicării fișei individuale la nivel înalt al dezvoltării copiilor din toate grupe, putem constata următoarele: la Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate, colericii au înregistrat o reușită în proporție de 98%, sangvinicii 91%, iar flegmaticii o reușită de 100% și melancolicii, respectiv 97%. La domeniul Dezvoltarea limbajului și a comunicării, 94% din copii de tipul temperamental coleric au demonstrat un nivel înalt al dezvoltării și cei de tipul temperamental sangvinic au demonstrat 89%, respectiv respondenții tipului temperamental flegmatic au obținut rezultatul înalt 84%, iar cei ce corespund tipului temperamental melancolic au demonstrat reușită de 90%. La domeniul Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică, 95% din copiii colerici au obținut rezultatul înalt, iar sangvinici și flegmatici respectiv 90%, melancolici au obținut rezultatul de reușită 94%. La domeniul Educație fizică și pentru sănătate, 98% copii de tip temperamental coleric au demonstrat o reușită maximă, copii de tip temperamental sangvinic au obținut rezultatul înalt 95%, copii de tip temperamental flegmatic posedă 97% al nivelului înalt și copii de tip temperamental melancolic a obținut un rezultat în proporție de 97%. În domeniul Educației pentru arte, 97% din copii coleric demonstrează reușite înalte, din copiii cu temperamentul sangvinic au reușit 92%, flegmatici și melancolici au 97% de reușită înaltă.

Pentru a percepe mai eficient rezultatele obținute în urma administrării fișei individuale, de nivel înalt al dezvoltării copiilor din toate grupe în dependență de tipul de temperament, ne propunem următoarea prezentare grafică:

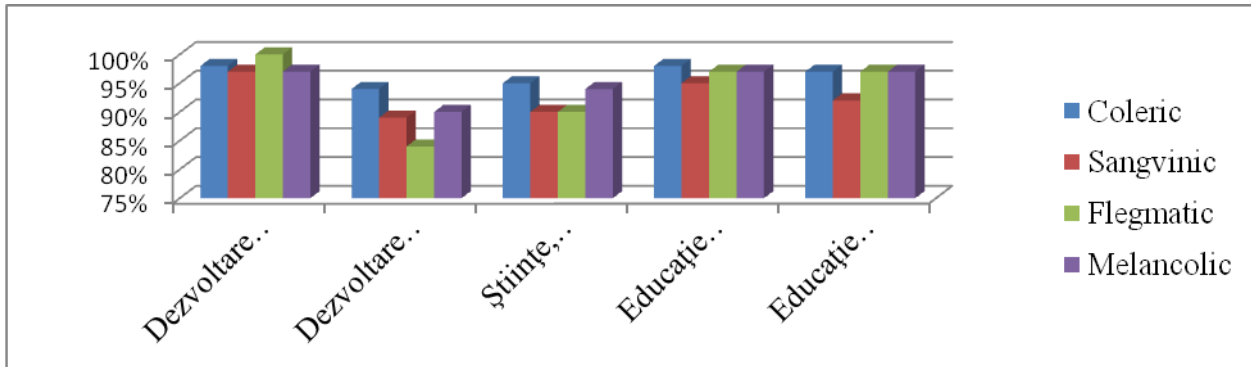


Fig. 3. Datele obținute în urma administrării fișei individuale, de nivel înalt al dezvoltării copiilor din toate grupe în dependență de tipul de temperament

În urma aplicării fișei individuale la nivel mediu al dezvoltării copiilor din toate grupe, putem constata următoarele: la Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate, colericii au înregistrat o reușită în proporție de 98%, sangvinicii 91%, iar flegmaticii o reușită de 100% și melancolicii, respectiv 97%. La domeniul Dezvoltarea limbajului și a comunicării, 94% din copii de tipul temperamental coleric au demonstrat un nivel înalt al dezvoltării și cei de tipul temperamental sangvinic au demonstrat 89%, respectiv respondenții tipului temperamental flegmatic au obținut rezultatul înalt 84%, iar cei ce corespund tipului temperamental melancolic au demonstrat reușită de 90%. La domeniul Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică, 95% din copiii colerici au obținut rezultatul înalt, iar sangvinici și flegmatici respectiv 90%, melancolici au obținut rezultatul de reușită 94%. La domeniul Educație fizică și pentru sănătate, 98% copii de tip temperamental coleric au demonstrat o reușită maximă, copii de tip temperamental sangvinic au obținut rezultatul înalt 95%, copii de tip temperamental flegmatic posedă 97% al nivelului înalt și copii de tip temperamental melancolic a obținut un rezultat în proporție de 97%. În domeniul Educației pentru arte, 97% din copii colerici demonstrează reușite înalte, din copiii cu temperamentul sangvinic au reușit 92%, flegmatici și melancolici au 97% de reușită înaltă.

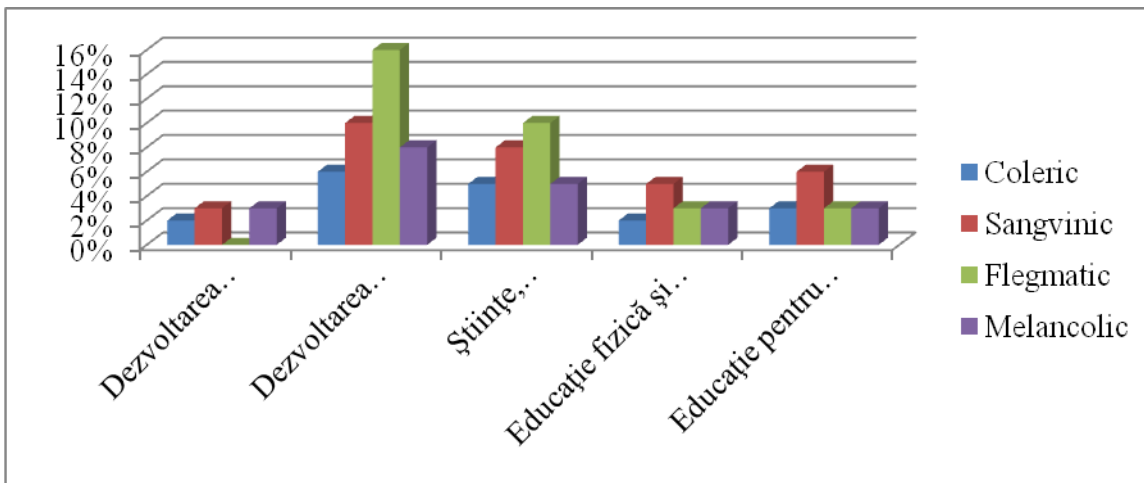


Fig. 4. Datele obținute în urma administrării fișei individuale, de nivel mediu al dezvoltării copiilor din toate grupe în dependență de tipul de temperament.

În urma aplicării fișei individuale la nivel scăzut din toate grupe, putem constata următoarele: la Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate, nici un copil nu are nivel scăzut de dezvoltare. La domeniul Dezvoltarea limbajului și a comunicării, tipul temperamental sangvinic și melancolic are câte 2%. La domeniul Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică, tipul temperamental sangvinic și melancolic are câte 2%. La domeniul Educație fizică și pentru sănătate, nici un copil nu are nivel scăzut de dezvoltare. În domeniul Educației pentru arte, 2% copiilor cu tipul temperamental sangvinic au nivel scăzut de dezvoltare.

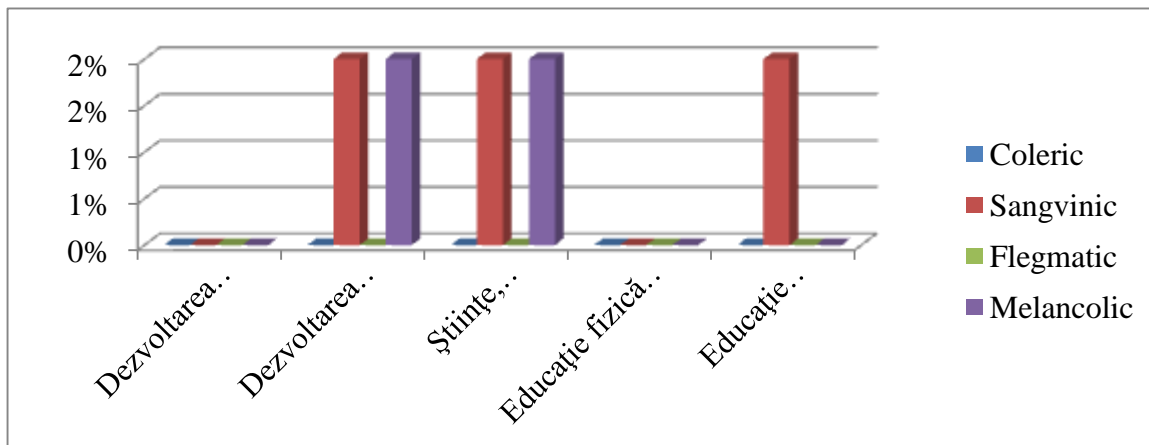


Fig. 5. Datele obținute în urma administrării fișei individuale, de nivel scăzut al dezvoltării copiilor din toate grupe în dependență de tipul de temperament.

În scopul sistematizării rezultatelor obținute am determinat nivelul de dezvoltare generală a subiecților cercetați:

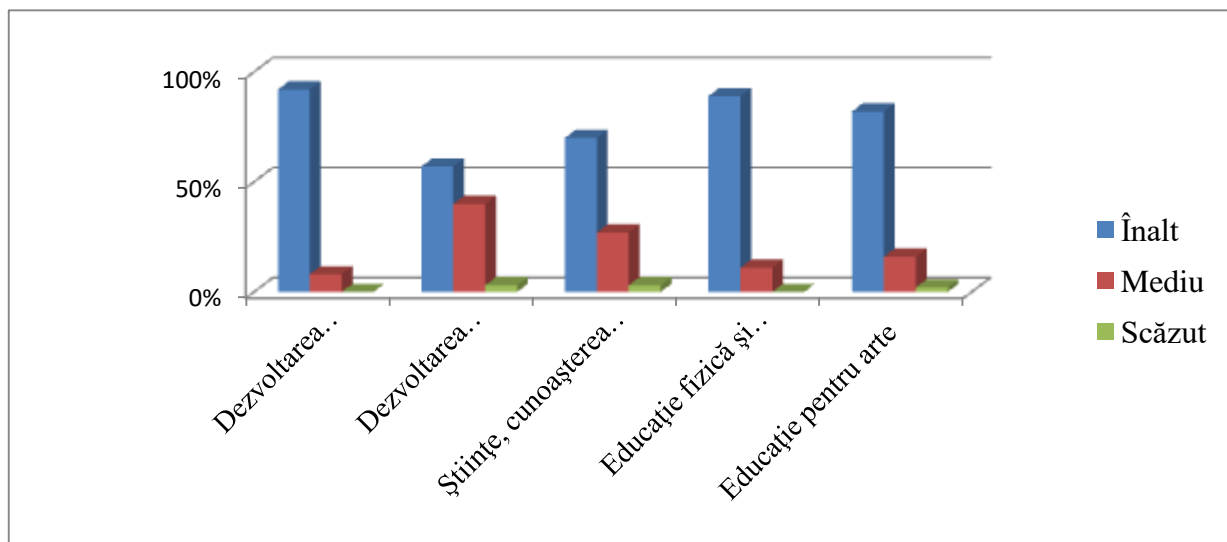


Fig. 6. Datele obținute în urma administrării fișei individuale al dezvoltării copiilor din toate grupe

La domeniul Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate 92% dintre copii posedă un nivel înalt, 8% din copiii intervievați au un nivel mediu. Nivel scăzut la acest domeniu nu s-a depistat. Concluzionăm că ariile curriculare ale acestui domeniu de cunoaștere sunt cunoscute de către copii la un nivel satisfăcător: ei știu a descrie membrii familiei, posedă abilități de comunicare în familie, la grădiniță în cadrul jocurilor etc.

La domeniul Dezvoltarea limbajului și a comunicării s-au înregistrat 57% dintre copii cu un nivel înalt, 40% au acumulat un nivel mediu, și 3% au acumulat nivel scăzut. La fel observăm că copiii știu să se prezinte, să povestească, să clarifice, să descrie, să adreseze și să răspundă la întrebări, dar și să identifice cuvântul, silaba, sunetul, locul sunetului în cuvânt, relația „sunet-literă”, scriu unele pregrafisme (elemente ale literelor de tipar, de mână).

La domeniul Științe 70% au nivel înalt, 27% au nivel mediu și 3% au nivel scăzut. Mare punctaj a fost acumulat în cadrul domeniului Educație fizică și pentru sănătate. Copiii adoră activitățile ce contribuie la dezvoltarea fizică, motrică a organismului, din care cauză 89% au înscris un scor înalt, 11% dintre ei au înscris un scor mediu aici, demonstrând activism, dinamism, energie.

La domeniul Arte cu cele 3 arii curriculare incluse, educația literar-artistică, prin muzică și artistico-plastică, au fost înregistrate diverse valori: 82% au nivel înalt, 16% au nivel mediu și 2% au

acumulat nivel scăzut.

Constatăm că cele mai înalte rezultate au fost stabilite la domeniul Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate, urmat de domeniul Educație fizică și pentru sănătate. Cel mai scăzut nivel este înregistrat în domeniul dezvoltarea limbajului și a comunicării.

Pentru a cerceta, modul în care corelează, tipurile temperamentale cu nivelul de socializare am utilizat ca metodă statistică, coeficientul de corelație Bravais-Pearson:

Rezultatele obținute în urma aplicării formulei coeficientului de corelație Bravais-Pearson, vizând variabilele, din perspectiva celor două dimensiuni (temperament, socializare):

Tabelul 1. Datele obținute în urma administrării coeficientului de corelație Bravais-Pearson vizând 2 variabilele.

Variabile	Temperament	Socializare
Temperament	p=0.6	r= 0.67 (semnificativă)
Socializare	r= 0.67 (semnificativă)	p=0.6

În urma determinării corelației dintre temperament, am determinat că între temperament și socializare există corelație semnificativă, Reieșind din acest rezultat constatăm că între tipurile temperamentale și nivelul de socializare există corelație.

Analizând rezultatul obținut constatăm că temperamentul influențează direct asupra nivelului de socializare a persoanei. Rezultă că tipurile temperamentale cercetate, influențează asupra nivelului de socializare.

Pentru a determina dacă diferențele dintre mediile variabilelor cercetării sunt semnificative am utilizat ca metodă statistică, Testul "t" Student.

Tabelul 2. Rezultatele obținute, la Testul "t" Student vizând variabilele, Nivelul de socializare și temperamentul, la preșcolari.

Variabilele	Testul "t" Student	Prag de semnificație	Rezultatul
Nivelul de socializare	t = 15,057	p = 1,56	Semnificativă (există diferență)
Temperament	t = 19,909	p = 2,71	Semnificativă (există diferență)

Efectuând o analiză comparativă a rezultatelor la nivel de mediile înregistrate la fiecare dintre variabilele cercetării din perspectiva subiecților implicați în cercetare am constatat următoarele: la nivelul socializării grupul de subiecți au fost determinate diferențe semnificative, fapt ce poate fi explicat de concluzia constativă conform căreia nivelul de socializare a copiilor de vârstă preșcolară este diferit, necâtând la faptul implicării acestora în activitățile dezvoltative la care îi supun educatorii. Cu toate acestea s-au mai observat diferențe la nivel de cea de a doua variabilă, temperament.

Dacă ar fi să analiză rezultatele obținute la Testul "t" Student și anume diferențele obținute dintre mediile variabilelor cercetării din perspectiva subiecților investigați, atunci datele obținute scot în evidență următoarele aspecte:

Pentru realizarea cu succes a procesului de socializare un rol important îl are dezvoltarea senzorială, intelectuală, emoțională și motrice care se realizează prin relația afectivă fundamentală „adult-copil”.

Odată cu frecventarea grădiniței apar noi influențe (complexe și bine organizate), care, la rândul lor, creează condiții optime pentru noi achiziții și progrese în sferele: cognitivă, afectivă și psihomotorie.

Anume în această perioadă se conturează „imaginea de sine” (egocentriste) adică se pune baza dezvoltării „elementelor conștiinței sociale” care sunt reglate de cerințele educatorilor. În cazul rezultatelor obținute de respondenții noștri putem scoate în evidență un nivel înalt al dezvoltării psihomotorii și totodată mediu al dezvoltării cognitive și afective. Aceasta poate fi explicat prin faptul că dezvoltarea cognitivă și controlul afectiv necesită mai mult timp și efort personal pentru o dezvoltare de succes, ceea ce nu poate fi asigurat de educator și/sau de sistemul neducațional actual.

CONCLUZII

Acesta cercetare a abordat problematica interinfluenței dintre tipul de temperament și nivelul de

socializare la preșcolari.

Rezultatele studiului au confirmat ipoteza. Cu toate că, cele patru tipuri de temperament există în fiecare copil, după cum a demonstrat Hipocrate. Temperamentul se conturează încet, între 3 și 7 ani în funcție de diferiți factori, prezenți sau absenți în mediul copilului precum:

- stimulări exterioare precum părinții și educația pe care aceștia o imprimă asupra copilului, mediul de viață în care crește și se dezvoltă copilul, grupurile sociale din care face parte, cartierul în care trăiește;
- încurajarea de a simți emoțiile și a le exprima;
- aprecierea acordată de către adulții cu care intră în contact;
- aprecierea gândirii personale, reflecției și acțiunii;
- tipul de interacțiune, pozitivă sau negativă, între copiii și părinții lor;
- încurajarea de a se afirma;
- dependența afectivă;
- munca părinților sau lipsa activității acestora menită să producă un venit constant în familie (mutări frecvente).

Predispozițiile personale sunt prezente la copil încă de la naștere, dar diferă de la copil la copil. Temperamentul se modelează și copilul învață să se cunoască pe sine în funcție de circumstanțele vieții și de educația primită. Adultul va acționa asupra temperamentului său dominant, diminuându-l sau intensificându-l, conștient sau nu. În momentul în care, copilul decide că este în interesul sau să-și diminueze impactul temperamentului propriu dominant, celelalte trei își fac apariția. Depinde de adult cum dorește să gestioneze noua provocare a temperamentelor puțin utilizate la potențialul lor maxim. Cu o îndrumare adecvată va putea atinge o poziție de echilibru între cele patru temperamente, astfel încât să-și poată folosi punctele forte ale unui tip de temperament pentru a se putea adapta la o situație care cere o anumită forță. Pentru adultul echilibrat, fiecare eșec este o oportunitate de învățare, de revizuire a calităților și limitelor caracteristice fiecărui temperament în parte, sau chiar descoperirea temperamentului care pare absent/neglijat și utilizarea sa.

Referințe bibliografice:

1. Cemortan S. Ghid metodologic la cărțile „Copilărie - Păpădie” (vol. I și vol. II). Chișinău: Stelpart, Tipografia Serebia, 2011.
2. Paladi O. Abordări psihologice și pedagogice ale procesului de socializare. Revista Univers Pedagogic. 2013, nr. 2, p. 33-41.
3. Cemortan S. Copilărie - Păpădie: Antologie de texte din folclorul și literatura pentru copii. Chișinău: Stelpart, Tipografia Serebia, 2011.
4. Берн III. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
5. Vasian T. Cerințe educaționale speciale în grădiniță: direcții de dezvoltare. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, p. 260-264.
6. Vasian T. Atitudini și relații interpersonale în mediul educațional incluziv. În: Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului. Chișinău: Reclama, 2014, p. 116-119.
7. Radu I. (coord.). Studii de pedagogie aplicată. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
8. Coman L. Atitudinea parentală față de socializarea copiilor de vârstă timpurie. În: Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior, conferința șt.-practică internațională. Cahul: Tipogr. „Centrografic”, 2014, p. 199-203.
9. Pascari V. Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară. Actualizare metodologică. Chișinău: CEP USM, 2008.

EVALUAREA PERSONALULUI DIDACTIC – ACTIVITATE DE IMPORTANȚĂ MAJORĂ ÎN DEZVOLTAREA ȘI ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Ștefania ISAC, dr., conf. univ.,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: Recovery best practices already implemented in the system of European educational benefits increasingly support and visibility for their development and ACHIEVES a positive change in the

system of evaluation and assessment of schools or teachers from Eastern countries to European integration. Placement learning assessment and examination center would mean moving to a system where testing is not only a way to measure and reward performance, but also a starting point for discussion and feedback. This is the case as schools and policymakers, teachers and students, drawing on international studies and best practices from around the world, to be motivated to examine the activity in a critical way, and identify what could be improved in the future within their areas.

A well structured system of assessment and evaluation encourages learning and inclusion in various ways, among which the most important as the system able to provide the chance of success for every student, teacher and institution. This is important because it provides a greater degree of autonomy and leadership in education for those who are closest to students and their learning needs.

Termeni utilizați:

- *calitatea educației* este ansamblul de caracteristici ale unui program de studii sau program de calificare profesională și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite standardele de calitate, precum și așteptările beneficiarilor;
- *competență profesională* - un ansamblu unitar și dinamic de cunoștințe și abilități; capacitatea de a realiza activitățile cerute la locul de muncă la nivelul de calitate specificat în standardul ocupațional;
- *evaluare a calității educației* – examinare multicriterială a măsurii în care instituția educațională și programele acesteia îndeplinesc standardele educaționale naționale de referință (CE);
- *standardul* - reprezintă descrierea cerințelor formulate în termen de reguli sau rezultate, care definesc nivelul minim obligatoriu de realizare a unei activități în educație. Orice standard este formulat în termeni generali sub forma unui enunț și se concretizează într-un set de indicatori de performanță. Standardele sunt diferențiate pe criterii și domenii;
- *standarde naționale de referință* – ansamblu de cerințe care definesc un nivel optim de realizare a activităților furnizorului de educație/instituției furnizoare de educație în baza bunelor practici existente la nivel național, european sau internațional. Standardele naționale de referință sunt specifice fiecărui program de studii și fiecărei instituții;
- *standarde de competență profesională* - un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general.

Preambul. Valorificarea practicilor pozitive implementate deja la nivelul sistemului de educație european beneficiază tot mai mult de sprijin și vizibilitate în vederea dezvoltării lor și a realizării unei schimbări pozitive a sistemului de evaluare și examinare a unităților de învățământ, personalului didactic, din țările orientate spre integrare europeană.

Plasarea învățării în centrul evaluării și examinării ar înseamna trecerea la un sistem în care testarea nu reprezintă doar o modalitate de a măsura și a recompensa performanța, ci și un punct de plecare pentru discuții și feedback. E cazul ca unitățile de învățământ și responsabilii de politici, cadrele didactice și elevii, inspirându-se din studiile internaționale și cele mai bune practici din lumea întreagă, să fie motivați pentru a-și examina activitatea, într-un mod critic, și pentru a identifica ce ar putea îmbunătăți pe viitor fiecare în domeniul său. [1]

Un sistem de evaluare și examinare bine structurat poate încuraja învățarea și incluziunea în diverse moduri, dintre care cel mai important ar fi sistemul capabil să ofere șansa de reușită pentru fiecare elev, profesor și instituție de învățământ. Acest lucru este important deoarece asigură un grad mai mare de autonomie și leadership în educație pentru acei care sunt cel mai aproape de elevi și de nevoile lor de învățare.

În articolul de față vom analiza modul în care ar putea fi reformat actualul sistem de evaluare a personalului didactic pentru a avea un impact mai pozitiv asupra procesului de învățare și predare și pentru o mai bună aliniere la obiectivele pentru calitatea educației ghidată de cerințele în creștere ale societății sec. 21.

De la bun început vom consemna, că revizuirea parcursului profesional al cadrelor didactice, astfel încât acestea să fie motivate să își dezvolte competențele și să preia noi roluri și responsabilități pe parcursul carierei lor, trebuie realizată în baza standardelor profesionale aferente diferitelor etape ale carierei de profesor, astfel încât să genereze necesitatea definirii de noi trepte salariale.

Noutatea pe care o propunem este că procesul de evaluare a personalului didactic trebuie să

provoacă indiscutabil feedback referitor la performanțele lor. Or, doar evaluările bine structurate pot contribui la îmbunătățirea activității didactice, care ulterior vor duce la creșterea rezultatelor elevilor. Astfel de procese combină diferite tipuri de evaluare și se bazează pe mai multe surse de informații, pentru a ajuta cadrele didactice să se dezvolte din punct de vedere profesional și să le responsabilizeze în activitatea lor. [2]

În acest context, vom interpreta evaluarea, atât internă cât și externă, drept proces care trebuie să găsească/estimeze echilibrul între responsabilizare și îmbunătățiri pentru ca niciuna dintre ele să nu prevaleze asupra celeilalte. Aceasta ar însemna asigurarea că ambele forme de evaluări se completează reciproc astfel, încât unitățile de învățământ/personalul didactic/ de conducere să primească un mesaj clar și uniform cu privire la ce trebuie să îmbunătățească și cum să își asume responsabilitatea în legătură cu propria lor dezvoltare.

Ținem să accentuăm asupra unui moment foarte important și anume: când se concluzionează asupra rezultatelor evaluării. Nu e secret faptul că rezultatele evaluărilor deseori sunt folosite pentru a analiza eficacitatea cadrelor didactice sau pentru a compara unitățile de învățământ într-o măsură *mai mare* decât media reală. Confirmăm importanța informațiilor referitoare la responsabilizare, precum utilizarea rezultatelor examenelor școlare în vederea monitorizării performanțelor, în timp ce alte scopuri ale evaluării, cum ar fi *îmbunătățirea și dezvoltarea*, pot fi pierdute din vedere atunci când politica de evaluare și atenția publică se concentrează, cu precădere, asupra responsabilizării.[4]

În ciuda faptului că la moment sunt utilizate diferite metode de evaluare, evaluarea personalului didactic nu se aplică drept instrument de dezvoltare, căci practica demonstrează că procesele de evaluare prioritar sunt totuși sumative. Crearea unor evaluări focalizate mai mult pe practici formative, cum ar fi *dialog profesional și feedback*, pe observații la clasă (în timpul asistării orelor în cadrul practicii pedagogice în instituțiile abilitate), și performanțele propriu-zise, și mai puțin pe testarea cunoștințelor teoretice prin examene, va permite ameliorarea practicilor didactice și, în final, o creștere a calității învățării în Republica Moldova.

Un rol aparte vom atribui relevanței standardelor profesionale ale cadrelor didactice[6] implementate în procesul de evaluare, care constă în a defini la nivel național ce *ar trebui să știe și să poată face* cadrele didactice. Or, standardele profesionale ale carierei didactice reprezintă enunțuri privind nivelul calitativ așteptat al prestațiilor profesionale ale cadrelor didactice, diferențiate pe funcții didactice, niveluri de școlaritate și grade de expertiză.[3] Constatarea asupra conceptului că *standardele profesionale* se definesc prin seturi de competențe, iar fiecare competență de pe un anumit nivel evolutiv presupune un criteriu de performanță, ne permite să conchidem că definirea competenței este de tip progresiv și cumulativ. Ceea ce ar însemna, în cazul diferitelor etape ale evoluției în cariera didactică, că pe lângă creșterea progresivă a unei competențe, pot apărea și competențe specifice proprii sau cu un grad mai mare de reprezentativitate.

Așadar standardele trebuie să clarifice diferitele dimensiuni ale unui act pedagogic de calitate, ceea ce ar permite orientarea evaluărilor și a tuturor politicilor didactice spre competențe esențiale predării eficiente și implementării *noului* în procesul de educație și instruire. De asemenea trebuie să permită, în mod special, crearea unor evaluări mai complete, bazate pe performanțe.

De rând cu cele menționate, vom accentua pregnanța competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din *cadrul de referință al UE*, care urmărește dezvoltarea la elevi a competențelor abilitate în obținerea unui loc de muncă și a bunăstării personale într-o economie modernă, reflectând o schimbare semnificativă în modul său de abordare a învățării, una pe care se axează multe state UE și OCDE în ultimii ani.[3]

Important de reținut sursele de derivare a competențelor pentru cariera didactică: 1) analiza ocupațională, orientată spre studierea: rolurilor profesionale ale cadrelor didactice din învățământ, tipurilor fundamentale de activitate școlară, experienței pozitive în domeniul practicii educaționale; 2) fundamente teoretico-metodologice: cercetări și sinteze teoretice relevante în domeniul Științe ale Educației, stadiului de elaborare a standardelor pentru profesia didactică; 3) politicile educaționale promovate de documente de politică educațională ale UE și naționale.

În loc de concluzii

1. La nivel internațional, evaluările centrate pe performanțe realizate în scopul finalizării stagiaturii au și un rol de *dezvoltare*, nu numai de asigurare a calității, atunci când oferă feedback pentru îmbunătățirea practicii didactice și participarea profesorilor la activități de dezvoltare profesională.

2. Îmbunătățirea calității în învățământ, care în mare parte ține de profesionalismul cadrelor didactice, constă în axarea evaluării periodice pe *dezvoltare*, aspect mai/prea puțin conturat la momentul actual. În legătură cu aceasta, insistăm asupra eliminării impactului major al evaluării periodice, care îi diminuează/limitează rolul de *dezvoltare* a cadrului didactic. Or, rezultatele evaluării periodice nu ar trebui folosite pentru acordarea de prime salariale, iar eligibilitatea, dreptul de a fi ales într-o funcție sau într-un organ reprezentativ, pentru promovarea în carieră, ar trebui să se bazeze pe un prag minim, dar nu să se insiste asupra obținerii de către profesori a celui mai bun punctaj.

3. Elaborarea și, în timp, actualizarea periodică a standardelor profesionale privind evoluția în cariera didactică a fost și trebuie să fie subordonată ideii că standardele profesionale nu reprezintă doar o problemă tehnică, ci trebuie asociate cu o tabelă de valori ale educației. Or, opțiunile valorice ale cadrelor didactice sunt cele care orientează într-o direcție sau alta competențele sale profesionale.[5]

4. Totodată atenționăm, că aceasta poate submina și rolul formativ al evaluării personalului didactic, încurajând practici ce au *consecințe negative* asupra procesului de învățare, precum alocarea unor resurse mai consistente disciplinelor testate sau concentrarea profesorilor asupra elevilor cu mai multe șanse de a progresa.[3]

5. Formarea inițială și continuă a personalului didactic trebuie să urmărească dezvoltarea competențelor de evaluare ale acestuia, inclusiv exersarea evaluării formative. Practica evaluativă nu se poate schimba în lipsa unor abilități pedagogice mai solide, iar cadrelor didactice trebuie să li se dea posibilitatea și sprijinul necesar pentru a-și dezvolta raționamentul profesional și capacitatea de a oferi feedback elevilor.

6. Deși din partea guvernului s-au depus eforturi în sensul creșterii salariilor, salariile profesorilor rămân la un nivel redus. Or, structura evoluției salariale și *salariile mici* creează un sistem incapabil să încurajeze performanța și să atragă și să rețină profesioniști talentați.

7. De unde, conceptul că majorarea salariului/remunerarea personalului didactic trebuie să se realizeze în baza atestării prin grad *nu se mai justifică* actualmente, ea se va realiza pe baza unui nou parcurs profesional, care să recunoască și să recompenseze profesorii pe măsură ce se *dezvoltă* profesional și își asumă noi *roluri și responsabilități* în activitatea lor profesională și socială.

8. În final, acordarea mai multor oportunități de învățare informală prin colaborare în cadrul unităților de învățământ și prin intermediul rețelelor colegiale va reprezenta un sprijin important în procesul de formare continuă a personalului didactic din învățământul general, vor încuraja profesorii să-și dezvolte competențele pe parcursul carierei.

Referințe bibliografice:

1. KeyCoNet (2014), *Key Competence Development in School Education in Europe: KeyCoNet's Review of the Literature: A Summary*, KeyCoNet, Brussels. Accesat: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028.
2. Nusche, D. et al. (2011), *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education: Sweden*, OECD Publishing, Paris. Accesat: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116610-en>.
3. OCDE (2016c), *Netherlands 2016: Foundations for the Future*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. Accesat: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-6-en>
4. Pellegrino, J. (2014), Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: a systems approach to progress, *Psicologfa Educativa* 20 (2014) 65-77. Accesat: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.002>
5. Potolea, Dan (Coordinator); Toma, Steliana. Congresul Educatiei, 14-15 iunie 2013, București. Accesat: <http://www.congresuleducatiei.ro/conferinta.html>
6. *Standardele de competență profesională pentru personalul didactic și managerial din învățământul general* aprobat prin Ordinul nr. 623 din 28 mai 2016. Accesat: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf

MANAGEMENT AL CALITĂȚII - PREMISĂ A PERFORMANȚEI ÎN EDUCAȚIE

Ștefania ISAC, dr., conf. univ.,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Quality and innovation as prerequisites for performance in education presumed the integration of democratic values and principles, rights and obligations of partners, designed in a spirit of transparency, accountability and the involvement of both the school as a provider of education and family - student and father - as a recipient of education services. Research conducted in this area, the practice of many educational institutions, demonstrated the compelling benefits of implementing a Quality Management System.*

We consider that training in evaluation should be continued but the programs focused on new teaching curriculum, else it should systematically include the necessary support to assist teachers to assess skills and use assessment for shaping teaching and the learning process of students.

Pornind de la ideea că factorul principal al performanțelor și unul dintre elementele cheie ale competitivității îl reprezintă calitatea, urmărim tendința din ce în ce mai pronunțată de creștere a exigenței beneficiarilor educației. Din această perspectivă, trebuie să conștientizăm faptul, că îmbunătățirea continuă a calității este necesară pentru a atinge, a menține și a crește performanța fiecărei instituții de învățământ și fiecărui individ, iar rezultatele succesului întregii activități, derulate în instituțiile de orice nivel, va depinde în mare măsură de modul în care se asigură un management adecvat al calității.

Calitatea și inovația, ca premise ale performanței în educație, prezumă integrarea valorilor și principiilor democratice, a drepturilor și obligațiilor partenerilor, concepute într-un spirit de transparență, responsabilizare și implicare, atât a școlii ca furnizor de educație, cât și a familiei – elev și părinte – ca beneficiar al serviciului educațional.

Cercetările efectuate în acest domeniu, practica multor instituții de învățământ, au demonstrat drept convingătoare beneficiile implementării unui (SMC) sistem al managementului calității, dintre care vom menționa:

- Crește capacitatea de planificare a activității de formare a cadrelor didactice și de conducere în contextul așteptărilor dictate de schimbările care au loc pe piața muncii;
- Crește capacitatea de evaluare/acreditare a furnizorilor de formare a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar;
- Contribuie la păstrarea unui nivel bun de competitivitate pe piață a instituției furnizoare prin actualizarea activităților de control al calității;
- Contribuie la o mai bună respectare a cerințelor legale conforme documentelor de politici educaționale naționale și internaționale privind calitatea formării cadrelor didactice și manageriale din învățământul general;
- Oferă posibilitatea de îmbunătățire continuă privind calitatea formării cadrelor didactice și manageriale prin audituri interne sistematice, prin schimburi de bune practici în domeniu;
- Asigură un control mai bun asupra motivării și îmbunătățirii continue a nivelului de competență profesională a cadrelor didactice și de conducere;
- Crește capacitatea de adaptare a instituției furnizoare de programe la schimbare.

Alături de care vom da valoare și *beneficiilor certificării unui SMC:*

- Indică în mod clar concordanța cu exigențele standardelor profesionale ale cadrelor didactice și de conducere din învățământul general;
- Îmbunătățește credibilitatea și consolidează încrederea formabililor/ beneficiarilor;
- Ponderează necesitatea evaluărilor multiple;
- Oferă posibilitatea de îmbunătățire continuă prin audituri independente sistematice;
- Propune/furnizează mai multe căi pentru comerțul pe piața mondială prin intermediul unor acorduri bilaterale și multilaterale în baza recunoașterii reciproce a certificării.

De aici rezidă și *beneficiile formabililor și partenerilor de afaceri ale unei organizații certificate, precum:*

- Asigură capacitatea continuă a furnizorului certificat de a îndeplini cerințele de calitate prin supraveghere sistematică;

– Atenuează/reduce, după caz, nevoia de evaluare și de control a furnizorului privind modul în care acesta realizează managementul calității;

– Simplifică procedurile de cumpărare și deciziile de achiziție [3].

Succesul programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere trebuie să fie monitorizat pentru a se asigura eficacitatea; de stabilit un plan pentru modul în care va fi determinată eficacitatea acestor activități de instruire [5].

Un factor deosebit de important, generat de un sistem de management al calității (SMC), desfășurat în contextul *respectării standardelor europene privind marcajele (CE) Consiliului European*, constă în fiabilitatea funcționării în cadrul instituțiilor furnizoare de programe de formare a cadrelor didactice și de conducere a următoarelor structuri: Plan-Do-Check-Act SMC [PDCA] [3]:

– [Plan] - Departamentul de servicii clienți/cu publicul

– [Do] - Departamentul financiar contabil

– [Check] - Departamentul resurse umane

– [Act] - Departamentul marketing [6].

Standardele de competență profesională pentru personalul didactic și managerial din învățământul general [1] aprobat prin Ordinul nr. 623 din 28 mai 2016, se implementează pe parcursul anilor de studii 2016-2017 și 2017-2018 oferind criterii și norme care trebuie să servească drept repere principale atât pentru formarea continuă, cât și pentru evaluarea profesorilor și managerilor instituțiilor de învățământ general.

După cum cunoaștem, standardele de competență profesională pentru personalul didactic și managerial din învățământul general acoperă întreaga activitate de predare - învățare - evaluare și se structurează pe cinci domenii de competență prioritare: *proiectarea didactică; mediul de învățare; procesul educațional; dezvoltare profesională; parteneriate educaționale* [1].

SMC monitorizează și garantează reușita în procesul de evaluare a calității în educație și instruire prin elaborarea unor standarde didactice naționale care să definească actul pedagogic de calitate în Republica Moldova. Alinierea standardelor didactice la standardele de învățare consolidate va determina obiectivele naționale de învățare, astfel încât evaluările să ajute cadrele didactice să își dezvolte competențele pedagogice permițându-le atingerea obiectivelor naționale de învățare.

De rând cu cele menționate, vom accentua asupra structurii *sistemului competențelor pentru cariera didactică*: competențe de specialitate; competențe profesionale și competențe transversale.

Competențe de specialitate - definite potrivit Metodologiei MECC, *competențe profesionale* (1. proiectarea activității didactice; 2. conducerea și monitorizarea procesului de învățare; 3. evaluarea activităților educaționale; 4. utilizarea tehnologiilor digitale; 5. cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor; 6. managementul clasei de elevi); *competențe transversale* (1. dezvoltarea instituțională a școlii și a parteneriatului școală-comunitate; 2. managementul carierei și dezvoltare personală; 3. cercetare educațională aplicativă) [2].

Conducerea instituției furnizoare de programe de formare profesională continuă trebuie să manifeste un angajament complet privitor la înființarea, punerea în aplicare, exploatarea, monitorizarea, revizuirea, întreținerea, și îmbunătățirea SMC. În același timp, un factor categoric este disponibilitatea de resurse suficiente pentru a gestiona, dezvolta, menține, și pune în aplicare SMC adecvat noilor cerințe ale societății contemporane.

Un aspect care trebuie de categorizat, ca fiind indubitabil, pentru o interpretare veridică a acestui proces, este necesitatea efectuării analizelor de management al SMC la intervale planificate. O plusvaloare pentru managerul instituției furnizoare este și faptul că aceste activități vor servi drept dovezi că pot fi parte a procesului de aprobare a documentelor în cadrul SMC.

Pornind de la revizuirea statutului cadrului didactic și de conducere din învățământul general, de la aplicarea sistemului de management al calității (SMC) reconceptualizat în cheia cerințelor înaintate de societatea în continuă schimbare, conforme (CE) Consiliului European, vom atribui preponderență acestor factori în dezvoltarea unei educații de calitate scontate.

Definirea noțiunii de *calitate în educație* trebuie să ofere fiecărui educabil condițiile pentru cea mai bună, completă și utilă dezvoltare. Ceea ce ar însemna, pentru început, luarea în calcul a valorilor calității în educație, precum: democrație, umanism, echitate, autonomie intelectuală și morală, calitatea relațiilor interpersonale, îmbogățirea comunității, inserția optimă socială și profesională, individul ca membru critic și responsabil al comunității etc.

Dacă e să ne referim la asigurarea calității educației în context formal, vom confirma realizarea ei în special prin modul în care cadrul didactic organizează demersul didactic, în vederea atingerii competențelor vizate de programă. În concepție modernă, rolul formatorului/profesorului este de a facilita și intermedia învățarea, de a fi partener în învățare, de a-i ajuta pe beneficiari/elevi să înțeleagă, să argumenteze puncte de vedere proprii, de a alege strategii adecvate prin care să-i pregătească pe aceștia să facă față și să se integreze optim unei societăți aflate într-o dinamică fără precedent.

De comun accord cu cele menționate, vom accentua și asupra responsabilității conducerii instituției furnizoare de programe de formare profesională continuă care va trebui să asigure ca personalul, responsabil de efectuarea activităților capabile să influențeze calitatea, să fie inclus în programe de formare adecvate rolului fiecăruia, ca să fie competent și conștient de rolurile și responsabilitățile alocate. Dovezi ale acestei activități pot fi înregistrările privind instruirile și fișele de evaluare a angajaților efectuate de organelle abilitate din cadrul instituției.

Pornind de la ideea că orice formare nu poate genera rezultate și, respectiv, eficiență, în contextul îmbunătățirii calității educației, fără un control al rezultatelor învățării, vom atribui relevanță procesului de evaluare devenit inevitabil. Este necesară o analiză și acțiune corectivă continuă din partea organizației furnizoare de educație, bazată pe selectarea și adoptarea celor mai adecvate și viabile timpului proceduri/strategii/metodologii, precum și pe alegerea și aplicarea celor mai distinctive standarde de referință în domeniul evaluat.

Din această perspectivă, considerăm că ar trebui extinsă formarea continuă în domeniul evaluării, iar programele de formare profesională continuă, axate pe noul curriculum pedagogic, ar trebui să includă sistematic suportul necesar, care să sprijine cadrele didactice să evalueze competențele și să folosească evaluarea în scopul conturării activității didactice și a procesului de învățare al elevilor.

O contribuție aparte în promovarea carierii didactice/ profesionale îi revine și masteratului în *Didactica disciplinelor*, care deschide perspectivele unei formări inițiale capabile de a pune la dispoziția profesorilor debutanți fundamentele solide ale teoriei evaluării, combinate cu suficiente oportunități de exersare a evaluării, în special, a metodelor formative.

Metodologia asigurării calității educației determină procesul de asigurare a calității educației centrat preponderent pe rezultatele învățării, care sunt exprimate în termeni de cunoștințe, competențe, valori, atitudini obținute prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studiu preconizat.

Îmbunătățirea calității în educație va genera șanse de reușită respectând parcurgerea inevitabilă a următoarelor procese: planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, evaluarea internă a rezultatelor, evaluarea externă a rezultatelor și preponderent, optimizarea continuă a rezultatelor în educație [1].

Practica demonstrează, că deocamdată sistemul educațional moldovenesc nu deține standarde didactice profesionale, care să definească la nivel național *ce ar trebui să știe și să poată face* cadrele didactice. Prin urmare, nu putem vorbi de eficiența rezultatelor evaluării, dacă în fiecare proces de evaluare a personalului didactic se folosesc criterii diferite de evaluare și se recurge în mare parte la astfel de materiale evaluative, precum fișa postului și testele, care nu pot evalua întregul set de cunoștințe, abilități și aptitudini importante pentru o activitate didactică eficientă.

Or, calitatea și inovația trebuie să constituie premisele performanței în educație, întrucât acestea presupun integrarea valorilor și principiilor democratice, a drepturilor și obligațiilor partenerilor, fiind conceput într-un spirit de transparentă, responsabilizare și implicare, atât a instituției/școlii ca furnizor de educație, cât și a profesorului/managerului/familiei – elev și părinte – ca beneficiari ai serviciului educațional.

Prin urmare, standardele trebuie să clarifice/ constituie diferitele dimensiuni ale unui act pedagogic de calitate, care ar permite orientarea evaluărilor și a tuturor politicilor didactice spre competențe esențiale predării eficiente și implementării noilor viziuni/invenții - premise ale performanței în educație[2]. Doar desfășurarea unor evaluări mai complete, bazate pe performanțe, și reducerea dependenței de evaluări/examinări profesionale în diferite etape ale carierei didactice, ar produce rezultate scontate cerute de societatea în permanentă schimbare sistemului educațional actual.

Concluzii: Calitatea se produce, se generează permanent, se măsoară și se îmbunătățește continuu, iar organizația furnizoare de educație trebuie să asigure calitatea, să implementeze propriul sistem de management și de asigurare a calității, să se autoevalueze continuu și să propună măsuri ameliorative.

Învățarea centrată pe elev [3], care presupune cunoașterea îndeaproape a acestuia, a culturii, a capacităților și înclinațiilor sale către anumite domenii, reprezintă o metodă actuală care dă posibilitatea profesorului să răspundă cerințelor și nevoilor sale de cultură, precum și să-l evalueze corect. În acest caz, corectitudinea evaluării depinde în mare măsură de imaginea pe care profesorul și-o creează despre elev.

Calitatea actului pedagogic influențează performanțele elevilor și, prin urmare, evaluarea personalului didactic deține o importanță majoră în ceea ce privește dezvoltarea și asigurarea calității. Îmbunătățirea proceselor de evaluare pentru a susține formarea continuă și dezvoltarea competențelor cadrelor didactice, precum și oferirea mai multor oportunități profesorilor de a-și folosi amplele cunoștințe și abilități vor fi în beneficiul personalului didactice, elevilor, școlilor și sistemului de învățământ în general.

Axarea evaluării periodice a personalului didactic pe dezvoltare, pentru a susține îmbunătățirea procesului de predare, e vorba de feedback formativ prompt, esențiale pentru dezvoltarea cadrelor didactice; evaluările cadrelor didactice presupun prioritar demonstrarea realizărilor atinse, *fără a trata evaluarea ca o oportunitate de învățare*.

Suținerea mai amplă/categorică a cadrelor didactice debutante în scopul dezvoltării lor profesionale, ceea ce ar însemna ca toate *cadrele didactice debutante* ar trebui să aibă un *mentor*, să fie monitorizate îndeaproape și să primească feedback periodic pentru a-și dezvolta competențele didactice. Actualul *portofoliu didactic* ar trebui transformat într-un instrument formativ, care să includă date reale privind activitatea desfășurată de profesori debutanți cu elevii lor, să fie discutat cu directorii și mentorii lor și să încurajeze *autorefecția*.

Revizuirea parcursului profesional al cadrelor didactice astfel încât acestea să fie motivate să își dezvolte competențele și să preia noi roluri și responsabilități pe parcursul carierei lor. În acest context, ar trebui definite și noi *trepte salariale* care să reflecte diferitele etape și responsabilități ale carierei personalului didactic.

În final, acordarea mai multor oportunități de învățare informală prin colaborare în cadrul unităților de învățământ și prin intermediul rețelelor colegiale va reprezenta un sprijin important în procesul de formare continuă [4].

Referințe bibliografice:

1. *Standardele de competență profesională pentru personalul didactic și managerial din învățământul general* aprobat prin Ordinul nr. 623 din 28 mai 2016. Accesat: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
2. Standarde pentru profesia didactică. Prof.univ.dr.Dan POTOLEA Prof.univ.dr.Steliana TOMA. Accesat: http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/SToma_%20DPotolea.pdf
3. Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației. România 2017. Accesat: https://www.edu.ro/sites/default/files/Studiu_OECD.pdf
4. Pont, B. (2013), „Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study”, *OECD Education Working Papers*, No. 99, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
5. What is a Quality Management System?, <http://the9000store.com>

ASPECTE ALE PERFECȚIONISMULUI ȘI RESPONSABILITĂȚII LA STUDENȚI

Teodosia LUCHIAN,
Departamentul Istorie și Teoria Educației
Olesea LUCHIAN,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *This study approaches the process of assessing of the interaction between responsibility and perfectionism at students. The proposed objectives in the research are: the analysis of the theoretical conceptions of perfectionism and responsibility; the identification of the responsibility and perfectionism specificity of the manifestation at students; the determination of the interaction between responsibility*

and perfectionism at students.

Problematica perfecționismului în societatea contemporană este una actuală, deoarece anume de această trăsătură depinde eficiența activității și capacitatea de adaptare în situațiile de stres ale personalității.

Noțiunea de „perfectionism” a apărut în psihologie relativ nu demult, însă a reușit să se impună prin problematica pe care o pune, 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, iar 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.

Conform lui Hewitt [1] 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, adaptat (constructiv, sănătos) și cel patologic, inadaptat (nevrotic) [2]. Perfecționismul funcțional (sănătos) este caracterizat prin sentimentul de libertate al unui individ 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 de a evita niște consecințe negative. Obiectivele stabilite sunt realiste și accesibile, în urma realizării cărora persoana va 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, ca fiind independentă de valoarea celor din jur.

Totodată, într-un șir de lucrări [3] 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. Perfecționiștii reacționează bolnăvicios la orice critică, cu greu se acomodează în condiții noi, nu preferă să colaboreze cu cei din jurul lor, dar să concureze [4]. Ulterior, perfecționiștii 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 perfecționiști sunt foarte multe persoane, care suferă de anxietate și depresie [5]. Prin urmare, perfecționismul într-adevăr reprezintă o problemă a societății contemporane. O astfel de trăsătură de personalitate împiedică atât persoana care o deține, cât și pe cei 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 [6]. Cercetătorii au divizat responsabilitatea în mai multe forme, în dependență de ce sau cine, pentru ce și cum persoana o are, având o structură ramificată, care include în sine componenta cognitivă, comportamentală și emoțională, astfel, identificându-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 sferele activității vieții individului. Tipul de responsabilitate situativ este opusul celui optim și se distinge prin absența mai multor parametri ai responsabilității, caracterizându-se prin prognozarea rezultatelor activității, a consecințelor comportamentelor, tendința de a-i ajuta pe alții, etc. [7].

Este important să menționăm că în Republica Moldova nu există studii care să cerceteze interacțiunea dintre responsabilitate și perfecționism la tineri. În consecință, se poate menționa că, este necesar un studiu privind analiza corelației dintre dimensiunile perfecționismului și nivelurile responsabilității, în scopul identificării influențelor reciproce în formarea și dezvoltarea responsabilității și

perfecționismului, a componentelor predominante atât a perfecționismului, cât și a responsabilității, precum și identificării influenței acestor trăsături asupra persoanei din punct de vedere distructiv sau adaptativ.

Astfel, studiul stabilește interacțiunea dintre responsabilitate și perfecționism la tineri.

Conceptul perfecționismului, derivat din latinul „*perfectus*”, semnificând „perfecțiunea absolută” și reflectând tendința omului spre perfecțiune, a apărut inițial în albia tradiției filosofice. Potrivit lui Ivanchenko, tendința spre perfecțiune reprezintă o calitate umană inalienabilă, care a fost specifică oamenilor din toate timpurile [8].

Perfecționismul influențează multe sfere ale vieții umane. Au fost identificate mai multe domenii în care perfecționismul se reflectă sub forma unor consecințe negative. În sfera emoțională, el poate duce la un sentiment de nemulțumire față de sine însuși, angoasă, anxietate, rușine, vină. În sfera motivațională, consecințele se manifestă sub forma unei incapacități de a manifesta un interes sincer față de activități, în virtutea unei schimbări motivaționale de a primi aprobarea și admirația altor persoane pentru o sarcină perfect executată. Dacă perfecționistul nu primește astfel de reacții sau acestea nu îl mai motivează suficient, poate să piardă sensul vieții, să simtă lipsa sensului vieții, care se transformă în depresie. În sfera contactelor interpersonale perfecționismul poate contribui la conflicte din cauza cererilor și așteptărilor excesive, care se așteaptă de la ceilalți, competiție cu alte persoane, cauzate de comparațiile constante cu ei, invidie, gelozie, și lipsa de relații apropiate și de încredere. Impactul asupra productivității muncii se manifestă prin comportament evaziv, incapacitatea de a începe acțiunile din cauza neacceptării oricărui alt rezultat decât cel excelent, oboseala cronică, urmare a standardelor înalte impuse pentru toate activitățile [9].

Perfecționismul începe să se formeze destul de devreme, de obicei la vârsta preșcolară, iar educația familială este factorul decisiv în apariția sa. Sursa perfecționismului nevrotic, la Hamachek, este experiența copiilor de a interacționa cu părinții care dezaprobă sau care manifestă aprobare foarte rar, a căror dragoste este condiționată de rezultatele activităților copilului. În cazul părinților care dezaprobă, copilul are tendința de a deveni perfect, nu doar din frica respingerii de către alții, dar și pentru aceea de a se accepta pe sine însuși, prin eforturi supraomenești și realizări grandioase. În cazul părinților care manifestă aprobare foarte rar, la copil apare înțelegerea că numai performanța bună îl face valoros. Părinții perfecționiștilor fac abuz de critici la adresa copilului, sunt prea exigenți față de copil și, în general, îi oferă foarte puțin sprijin emoțional. În astfel de condiții educative, copilul este nevoit să fie impecabil, satisfăcând astfel așteptările părintești și evitând criticile [10].

La școală, realizările sunt formalizate sub formă de note. Dacă copilul înțelege că notele bune la școală sunt principala cale spre încurajarea din partea părinților, el începe să studieze din greu pentru a fi bun. Treptat, pe prim plan ajung, nu acțiunea și plăcerea primite de la studiere, ci lauda și recunoașterea adulților. Copilul începe să se evalueze în funcție de notele pe care le primește. În același timp, el tinde spre obținerea statutului de eminent. Notele cele mai înalte îi permit să-și simtă importanța, să obțină aprobarea și atenția părinților. Orice dificultate de învățare provoacă tensiune excesivă și stres. Eșecurile sunt trăite extrem de dureros, până la încercări de sinucidere. Astfel de încercări nu sunt rare în rândul copiilor din familii bune, pentru care o notă excelentă este singura acceptabilă, iar notele mai mici duc la pierderea stimei de sine, autoblamarea excesivă [11].

În orice țară, modificările socio-economice impun caracteristicilor de personalitate ale subiecților următoarele cerințe, precum activism, inițiativă, responsabilitate, datorită cărora o persoană este capabilă să se adapteze la mediul incert și schimbător, pentru a asigura progresul societății. Responsabilitatea este o trăsătură a personalității, care caracterizează cel mai înalt nivel de dezvoltare umană, maturitatea socială și personală a individului, adică poate fi considerată un fenomen complex.

Abulihanova definește responsabilitatea ca acțiune voluntară, adică acceptată pe plan intern, de realizare a nevoilor, regulilor, cerințelor [12]. Responsabilitatea este asociată cu anumite calități personale, cum ar fi dorința de a depăși dificultățile, cerințele față de sine, autonomia, independența față de alții, capacitatea de a autocontrol, încredere în sine și alții.

Dementii a dezvoltat conceptul de responsabilitate ca o capacitate a activității vitale a subiectului. Fiind subiect al activității vitale, o persoană este capabilă să coreleze necesitatea și dorința într-un mod optim [13].

Studiul a implicat 51 de studenți de la Universitatea de Stat din Cahul. O descriere numerică a eșantionului care indică genul și vârsta medie a subiecților este prezentată în tabelul 1.

Tabelul 1.Descrierea eșantionului

Descrierea numerică			Vârsta		
Gen masculin	Gen feminin	Total	Minimă	Maximă	Medie
25	26	51	19	24	21

Astfel, distribuția de gen în eșantionul cercetat este practic egală cu 49% subiecți de gen masculin și 51% subiecți de gen feminin din totalul de 51 persoane chestionate, a căror vârstă medie este de 21 ani. Limitele de vârstă variază între 19 ani, vârsta minimă și 24 ani, cea maximă.

Metodologia de evaluare din cadrul cercetării se raportează la determinarea manifestării perfecționismului și a responsabilității la tineri. În această ordine de idei, au fost selectate și adaptate chestionare relevante pentru identificarea specificului manifestării perfecționismului și a responsabilității la tinerii antrenati în cercetare.

1. *Scala multidimensională a perfecționismului* numită *Scala standardelor personale* [14] evaluează șase dimensiuni ale perfecționismului: *preocuparea față 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 sunt niciodată finalizate; *organizarea* care indică importanța ordinii, organizării, preocupării de detalii.

3. *Chestionarul perfecționismului* [15] evaluează două tipuri de perfecționism: *perfecționismul funcțional* și *perfecționismul patologic*. Subiecții care demonstrează tendințe perfecționiste înalte asociate cu puține consecințe negative sunt perfecționiști funcționali, pe când subiecții care demonstrează tendințe perfecționiste înalte asociate cu multe consecințe negative sunt 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 adăunând notele obținute la itemii scalei respective. Rezultatul general al chestionarului este calculat multiplicând rezultatul scalei *tendințe perfecționiste* (scala 1) cu rezultatul scalei *consecințele negative* (scala 3).

4. *Scala responsabilității* [16] evaluează credințele generale referitoare la responsabilitate. Scorul total este constituit din suma scorurilor fiecărui item.

Evaluarea nivelului de responsabilitate pe criteriul de gen s-a divizat pe cele trei nivele ale responsabilității: „nivel scăzut”, „nivel mediu” și „nivel înalt”, pentru tinerii de gen masculin și feminin (figura 1). S-a constatat că la categoria tinerilor cu un nivel scăzut al responsabilității, prevalează cu 6% subiecții de gen masculin. Distribuția de gen la un nivel înalt al responsabilității este egală, fiind în ambele cazuri 6%, iar pentru categoria tinerilor cu un nivel mediu al responsabilității marja dominantă o constituie subiecții de gen feminin, care e cu 8% mai mare ca cea a subiecților de gen masculin.

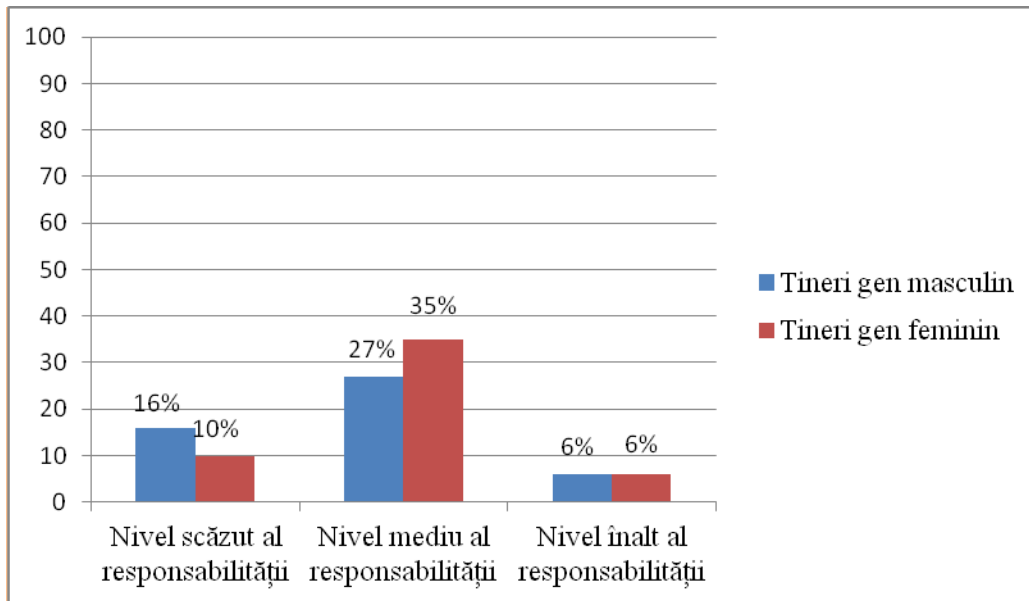


Fig.1. Nivelul responsabilității pe criteriul de gen

Măsurarea nivelului perfecționismului pe criteriul de gen s-a făcut în baza rezultatelor totale ale Scalei standardelor personale, și anume pe „nivel scăzut al perfecționismului”, „nivel mediu al perfecționismului” și „nivel înalt al perfecționismului”, separat la tinerii de gen masculin și feminin.

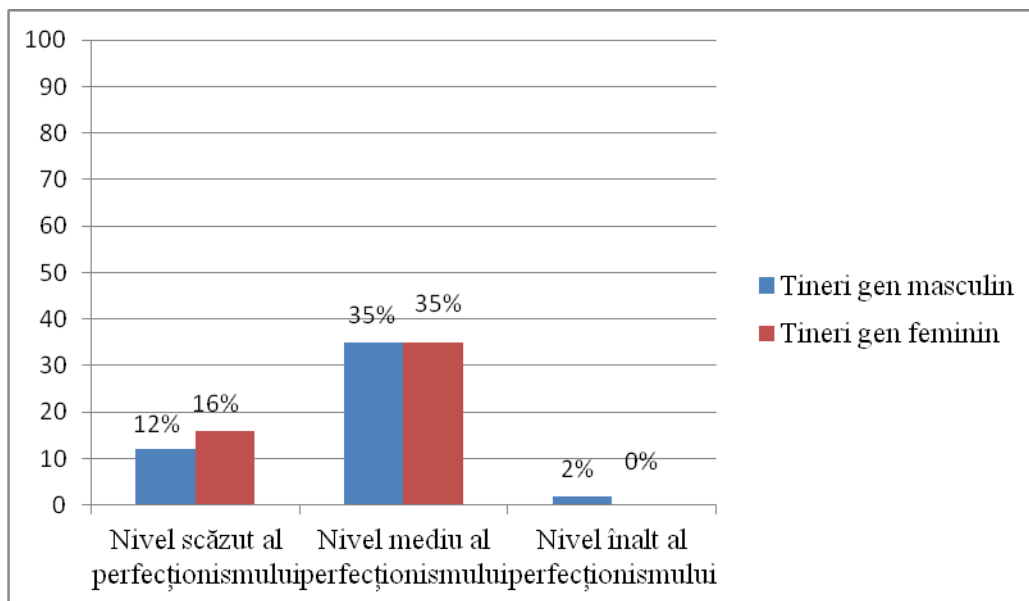


Fig. 2. Nivelul perfecționismului pe criteriul de gen

După cum se poate observa, pe nivele ale perfecționismului distribuția de gen nu variază prea mult. Totuși, 2% dintre tinerii de gen masculin manifestă un nivel înalt al perfecționismului, față de 0% subiecții de gen feminin.

Pentru determinarea interacțiunii dintre perfecționism și responsabilitate, a fost construită o matrice de corelație, care relevă o serie de corelații semnificative între diferite dimensiuni ale perfecționismului și responsabilitate. Rezultatele acestui studiu de corelare, obținute din eșantionul total al subiecților, sunt prezentate în Tabelul 2

Tabelul 2. Matricea corelațiilor dimensiunilor perfecționismului și a responsabilității

	Preocupare față de erori	Standarde personale	Așteptări părintești	Critici părintești	Dubii privind acțiunile	Organizare	Total perfecționism
Responsabilitate	0,694**	0,424**	0,266	0,448**	0,558**	-0,094	0,675**

** Corelația este semnificativă la nivelul $p \leq 0,01$

* Corelația este semnificativă la nivelul $p \leq 0,05$

Urmare a studiului efectuat s-a constatat că tinerii perfecționiști se deosebesc prin următoarele caracteristici:

1. Un nivel înalt al aspirațiilor și cerințelor excesive față de sine în ceea ce privește volumul de muncă, activitățile desfășurate și calitatea executării acestora, perfecțiunea stăpânirii de sine în orice situație, prezența sau absența diferitor capacități. Fiind constant nemulțumit de rezultatele eforturilor sale, tânărul perfecționist are stări de anxietate și o scădere a productivității activităților sale. Astfel, apar diverse probleme: dureri de cap, slăbiciune, anxietate, stare proastă, acutizarea bolilor cronice.

2. Evaluarea polarizată „bine-rău, alb-negru” a rezultatelor proprii obținute în urma desfășurării unor activități, prin afirmații de tipul: ”Dacă nu aș putea face acest lucru strălucit, atunci nu l-aș face deloc”, „Dacă în timpul executării lucrării am avut dificultăți, înseamnă că a fost un eșec”. Pentru a nu-și strica imaginea impecabilă, tânărul perfecționist consumă mult timp cu detalii minore, neînsemnate și încearcă să-și ascundă sau să nu recunoască greșelile. Dorința de a îndeplini sarcina planificată deodată ideal, face ca începutul activității să fie extrem de neplăcut și mereu amânat pentru altă dată. Ca urmare, în timp ce un tânăr cu tendințe perfecționiste așteaptă condiții perfecte sau se pregătește pentru o mare realizare în viitor, tinerii cu un nivel moderat sau scăzut al perfecționismului își încep acțiunile în prezent, fac greșeli și învață de la ele.

Referințe bibliografice:

1. www.psylab.info/ Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта – Флетта.
2. Boivin I., Marchand A., Le perfectionnisme et les troubles anxieux, La revue quebecoise de psychologie, vol.17, nr.1, 199, p.125-154.
3. www.psylab.info/ Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта – Флетта.
4. Андраханова Н., Перфекционизм: нормальная патология или патологическая норма, Профессия – директор, 2009, №8, <http://psy.m-sk.ru/html/article.php?id=12>
5. Ильин Е. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень, Санкт-Петербург, Питер, 2011, p. 75-100.
6. Абульханова – Славская К., Стратегия жизни, Москва, Издательство «Мысль», 1991, p. 58-66.
7. Дементий Л., Лейфрид Н., Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения, Вестник омского университета, №3, 2012, p. 289-295.
8. Иванченко Г., Идея совершенства в психологии и культуре, Москва, Смысл, 2007. p.6-40.
9. Гаранян Н., Холмогорова А., Юдеева Т., Перфекционизм, депрессия и тревога, Московский психотерапевтический журнал, 2001, nr.4, p. 18-48.
10. Ильин Е. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень, Санкт-Петербург, Питер, 2011, p. 75-100.
11. Ibidem, p. 75-100.
12. Абульханова – Славская К., Стратегия жизни, Москва, Издательство «Мысль», 1991, p. 58-66.
13. Дементий Л., Ответственность как ресурс личности: монография. Москва, Информ-Знание, 2005, p. 22-25.
14. Bouvard M., Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité, Masson, Paris, 2009, p.217-226
15. Ibidem, p.226-232.
16. Ibidem, p.211-215.

ROLUL VOINȚEI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE A STUDENȚILOR

Teodosia LUCHIAN,

Departamentul Istorie și Teoria Educației

*Motto: „Voința încoronează evoluția psihică omenească.
Ea e funcția superioară prin excelență”
M. Ralea*

Abstract: *Student learning activity is a complex mental activity and involves all processes and mental facts. In this article we will refer to the importance of the volition in the didactic learning activity. What represents the volition? How does it differ from other mental processes?*

The efficiency of learning depends not only of intellectual abilities and skills, the results obtained by students at evaluations depend not only of the intellectual capacities and skills, affective-motivational structures, but also of the volition qualities; power of volition, perseverance, independence of volition, promptitude, self-control, firmness, discipline, courage.

Activitatea de învățare a studentului este o activitate psihică complexă și implică toate procesele și fenomenele psihice. În acest articol ne vom referi la importanța voinței în activitatea de învățare didactică. Ce este voința? prin ce se deosebește de celelalte procese psihice? Sillamy Norbert spune: „Voința, aptitudine de a-și actualiza și realiza intențiile” [1].

„Voința, voluntar 1. Sens general: un act, o atitudine sunt numite voluntare în măsură în care se integrează în comportamentul unei personalități.

2. Într-un sens mai îngust, o activitate sau o inhibiție este considerată voluntară în măsură în care este precedată de o elaborare mentală anticipatoare.

3. Voința este o trăsătură de caracter, o capacitate de decizie fermă, care depășește obstacolele [2]...

După Tinca Crețu „voința se definește ca proces psihic complex de reglaj superior, realizat prin mijloace verbale și constând în acțiuni de mobilizare și concentrare a energiei psihonervoase în vederea biruirii obstacolelor și atingerii scopurilor conștient stabilite [3].

Activitatea volitivă, așa dar, reglează conduita omului în conformitate cu scopurile, pe care el singur și le pune în față ca personalitate conștientă.

Prin intermediul voinței el își inhibă acele imbolduri și acțiuni care sunt în contradicție cu idealurile, convingerile, opiniile și cu autoaprecierea lui.

Din aceasta rezidă una din cele mai importante funcții ale voinței – *funcția inhibitivă, control și reglare a comportamentului.*

Reglarea conduitei nu constă, desigur, numai în reținerea imboldurilor și acțiunilor nedorite, ci și în faptul că omul își orientează activismul pe un anumit făgaș, depune eforturi și dă dovadă de energie în acțiunile și faptele sale.

Sfera volitivă are și funcție stimulativă, adică stimulează neconținut activismul personalității. Realizarea cu succes a unui șir de acțiuni produce la el sentimentul încrederii de sine. Fiecare acțiune voluntară dusă la bun sfârșit nu numai că deschide calea și facilitează apariția unui nou act volitiv, omul se antrenează în vederea realizării acțiunilor care necesită eforturi, dar stimulează și dezvoltarea calităților de voință.

Că pentru realizarea scopului propus conștient trebuie să se învingă; să se depășească anumite obstacole atât interne, cât și externe.

O barieră în activitatea de învățare a studenților poate fi o lacună în cunoștințele anterioare. Aceasta presupune un reglaj special pentru a completa golul evidențiat. Obstacolul poate apărea din cauză că studentul nu posedă anumite procedee, operații, deprinderi necesare pentru a realiza o sarcină de învățare.

De asemenea, este nevoie de un reglaj special al acțiunilor corespunzătoare pentru însușirea lor. Permanent, la toate disciplinele de învățământ, dificultatea constă în realizarea unui grad mai înalt al procesului de abstractizare implicat în însușirea noțiunilor științifice respective. acest lucru necesită o mobilizare mintală intensă, un activism înalt al gândirii, o concentrare mare a atenției pentru a prelucra un volum mare de informații și a identifica conceptul. Gândirea și găsirea celor mai eficiente de

soluționare a problemelor, a situațiilor de problemă, a sarcinilor didactice pot fi obstacole care se cer depășite de studenți la seminarii, laborator, stagii de practică pot determina o varietate de bariere, cum ar fi:

- selectarea informațiilor potrivite pentru elaborarea unui proiect didactic al lecției, orei de dirigiență;
- găsirea mijloacelor didactice necesare, a formelor de organizare a studenților în cadrul activităților desfășurate;
- utilizarea celor mai bune metode de predare-învățare-evaluare etc.

Toate aceste tipuri de obstacole pot fi depășite prin implicarea mecanismelor superioare ale reglajului voluntar. Dificultățile interne țin de subiectul însuși (studentul), cele externe de condițiile materiale ale acțiunii și de relațiile cu alții. Orice obstacol trebuie privit în corelație cu studentul concret, cu posibilitățile și aspirațiile sale. Unul și același obstacol poate fi diferit pentru persoane diferite sau pentru același student în diverse situații.

Efortul de voință se află în relație nemijlocită cu cantitatea și calitatea dificultăților. El nu se identifică cu cel fizic (muscular, dar este o modalitate de mobilizare și organizare a energiei psihonervoase).

Pe măsura desfășurării unei activități asemănătoare de către student se realizează o adecvare tot mai la calitatea și cantitatea obstacolelor, de bună a efortului volitiv la calitatea și cantitatea obstacolelor, cresc capacitățile de mobilizare voluntară, mai ales, în legătură cu activitățile dominante; profesionalele, dar și cele legate de un anumit statut dobândit de persoana respectivă, determinând performanțe tot mai înalte.

Efortul de voință este în corelație și cu *valoarea scopului* care trebuie realizat. Importanța și valoarea acestuia pot determina încordări voluntare cu totul deosebite în procesul didactic cu studenții e necesar atât o dezvoltare progresivă a capacităților de efort voluntar, cât și o întărire a semnificației și valorii învățării pentru propria dezvoltare ca personalitate și specialist într-un anumit domeniu pentru autorealizarea „Eu-lui” și autodepășire.

În activitatea didactică putem observa studenți care dispun de capacități normale sau peste medie, dar care nu posedă capacități ale mobilizării voluntare și, în consecință obțin rezultate slabe.

Reglajul volitiv este trăit de personalitate cu o încredere internă, ca o tensiune psihică „a cărei urmare este atingerea scopului, moment însoțit de satisfacție dar și oboseală, dacă se prelungește prea mult. De aceea, pentru realizarea unor activități complexe și de durată trebuie să se îmbine activitățile voluntare cu cele involuntare, a reglajului superior cu formele sale elementare.

Reglajul voluntar se realizează atât asupra acțiunilor și activităților, cât și asupra componentelor acestora. Datorită lui percepția, memoria, imaginația și atenția capătă un caracter

Datorită lui percepția, memoria, imaginația și atenția capătă un caracter voluntar.

Organizarea și desfășurarea eficientă a activității de învățare a studenților necesită acțiuni care, să exerseze și să dezvolte toate fazele acțiunilor voluntare: apariția motivației, a scopului, deliberarea și lupta motivelor, luarea deciziei în urma deliberării și realizarea scopului.

S-a determinat că tutelarea excesivă de către părinți și cadre didactice a elevilor/studenților are drept consecință o dependență prelungită, lipsă de inițiativă în capacitate de decizie, lipsă de responsabilitate.

De aceea o condiție de bază a dezvoltării voinței o are corelarea între dirijare și asigurarea condițiilor de manifestare a spiritului de inițiativă, a interdependenței, autonomiei și autodeterminării.

O altă condiție de educație a voinței este antrenarea studenților în activități care să le dezvolte capacitățile voluntare. Este important ca aceste activități să prezinte bariere crescânde. Această condiție permite o dezvoltare normală a încrederii în forțele proprii și o angajare optimistă, eficientă în activitate.

Eficiența învățării depind nu numai de capacitățile și deprinderile intelectuale, rezultatele obținute de studenți în urma evaluărilor depind nu numai de capacitățile și deprinderile intelectuale, structurile afectiv-motivaționale, dar și de calitățile de voință; puterea de voință, perseverența, independența voinței, promptitudinea, stăpânirea de sine, fermitatea, spiritul de disciplină, curajul.

Aceste calități de voință se formează, și perfecționează în procesul învățării dirijate și auto dirijate a studenților. Pentru aceasta binevenite consolidarea interesului pentru învățare și viitoarea activitate profesională, crearea condițiilor care favorizează succesul ca unul din motivele principale ale învățării.

Cadrele didactice e necesar să preîntâmpine ori să corecteze nu numai demotivarea, lipsa de interes, neîncrederea în forțele proprii a unor studenți, dar și defectele voinței: nehotărârea, încăpățănarea, sugstibilitatea, slăbiciunea voinței, indisciplina.

V. Negovan recomandă unele modalități de stimulare a reglajului voluntar al învățării școlare:

- asigurarea raportului optim între dirijare și respectarea independenței elevilor;
- antrenarea treptată în sarcini cu dificultăți crescânde;
- implicarea elevilor în sarcini care să prezinte un anumit grad de dificultate și pentru îndeplinirea cărora ei să fie solicitați să depășească „bariera internă a propriului inactivism”;
- recompensarea efortului de a depăși obstacolele apărute în situațiile de învățare;
- recurgerea frecventă la discuții și dezbateri pe tema valorii trăsăturilor de voință (la vârste mai mari) [4].

Datorită acestor discuții elevii/studentii pot fi inițiați și în procesul de autoeducație și autoinstruire.

Condiția principală necesară pentru educația și autoeducația voinței și a calităților ei este participarea studenților în activitate.

Dezvoltarea voinței presupune antrenarea lor în cadrul unor acțiuni voluntare.

La studenți voința se antrenează și se călește și în procesul învățării. Un rol important au situațiile când informația care trebuie studiată nu trezește interes, dar este necesară. Atunci se activează procesele de cunoaștere premeditată, iar voința se antrenează prin ele.

Executarea diferitor însărcinări în procesul învățării la seminare, activitatea individuală, stagiile de practică, voluntariat etc., de asemenea antrenează și călește voința.

Dacă însușirile voinței devin stabile, ele reflectă nivelul de dezvoltare a voinței personalității. Fiecare om posedă toate calitățile voinței, însă ele nu sunt la fel de dezvoltate.

Persoanele, la care sunt bine dezvoltate calitățile voinței, se consideră oameni cu *putere de voință*. Dar adesea se întâlnesc oameni, la care este dezvoltată o anumită calitate, iar celelalte nu ating nivelul necesar. De exemplu, o persoană promptă, dar puțin perseverentă ia decizii chibzuite, juste, la timp, însă nu le poate duce la bun sfârșit. Sau omul poate fi perseverent, dar nestăpânit, prompt, însă tot odată sugestibil etc.

Există și oameni, la care sunt slabe dezvoltate toate calitățile voinței. Aceste persoane sunt numiți *oameni cu voința slabă*.

Pentru investigarea nivelului dezvoltării voinței la studenți am utilizat chestionarul de autoapreciere a voinței (după E. Rudenski), care conține 15 itemi.

Au fost chestionați 28 de studenți ai anului întâi de la specialitățile „Pedagogie în Învățământul Primar și Pedagogie preșcolară”, „Limba și literatura română/engleză”, „Limba și literatura engleză /franceză”.

Analizând rezultatele obținute constatăm că 2 studenți (7,5%) au *un nivel scăzut al voinței*. Respectiv persoane, preferă doar activități interesante și ușor de realizat, chiar dacă aceasta le poate afecta imaginea, performanțele. Este mai curând indiferență față de angajamente și obligațiuni. Orice angajament, sarcină asumată le percepe ca pe o povară. S-ar putea să fie și o manifestare a egoismului.

23 studenți (81,8%) au *un nivel mediu al voinței*. Aceste persoane, la apariția dificultăților, caută să le depășească. Doar dacă nu este posibil acest lucru, aleg să le evite. Depun efort pentru a-și onora promisiunile, chiar dacă anumite activități le displac, se impun cu greu, dar le îndeplinesc. Nu-și asumă obligațiuni suplimentare din propria inițiativă.

3 studenți (10,7%) au *un nivel înalt al voinței*. Sunt persoane în care te poți încrede. Acceptă confruntări și provocări, care alții i-ar pune în gardă.

Așa dar, observăm din rezultate că la majoritatea studenților e necesară exersarea voinței. Și aici o deosebită importanță are procesul de autoeducație. Studentul poate folosi autoconvingerea, autoantrenarea, autostimularea efortului voluntar, autoîncurajarea etc.

Autoeducația este un factor important al activității educative cu studenții.

Voința trebuie antrenată în primul rând învingând neajunsurile proprii (lenea, neglijența, obișnuințele negative, etc.)

La aceasta contribuie modul de viață rațional al studentului, regimul zilei, întărirea generală a sistemului nervos, călirea fizică și psihică ce constă în exersarea permanentă a efortului de voință.

Referințe bibliografice:

1. Sillamy, N., Dicționar de psihologie, Ed. Univers enciclopedic, București, 2000, p. 341.
2. Pieron, H., Vocabularul psihologiei, Ed. Univers enciclopedic, București, 2001, p. 375.

3. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., Psihologie, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1998, p. 128.
4. Negovan, V., Introducere în psihologia educației, Ed. Curtea Veche, București, 2003, p. 130.

ABORDAREA TRANSDISCIPLINARĂ – O NOUĂ PROVOCARE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBI STRĂINE

Ana MARIN,
doctorandă UPS „Ion Creangă”,
profesor de limba franceză, LT „Mihai Eminescu”, or. Cahul

Abstract: *This material is a description of the concept of “transdisciplinarity” anchored in modern times, seen as pending between theory (ideal) and practice (reality) in nowadays learning system. We intend to identify the skills needed to be developed in the foreign language, according to the linguistic prerogatives of reference and appropriate methodology which they apply.*

Key words: *communicative skill, discipline didactic approach, interdisciplinarity, learning system, modern methods, multidisciplinary, transdisciplinarity.*

Rezumat: *Autoarea prezintă unele abordări noi ale predării-învățării limbii străine, din perspectivă transdisciplinară. Lucrarea cuprinde o definiție teoretică a termenului transdisciplinaritate, pledând pentru necesitatea unei abordări multilaterale a actului educațional. Sunt identificate competențele necesare a fi dezvoltate într-o limbă străină prin aplicarea unei metodologii specifice și valorificarea conceptului promovat de Basarab Nicolescu.*

Cuvinte-cheie: *abordare didactică, competență de comunicare, disciplină, interdisciplinaritate, învățământ, metode moderne, multidisciplinaritate, transdisciplinaritate.*

Motto: *„Educația transdisciplinară se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor”(Basarab Nicolescu)*

Sistemul educațional modern „construiește” învățarea pe următorii piloni aflați în interacțiune directă: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să faci împreună”, „a învăța să fii” (J. Delors) și „a învăța să te transformi pe tine însuși și să schimbi societatea” (Shaffer).

Educația devine un proces cognitiv complex și o activitate socială intra- și interpersonală, profesorul având rol de ghid în învățare, și nu doar de formator de capacități și caractere. În acest context, transdisciplinaritatea devine o abordare care ar permite formarea competențelor prin elemente de integrare, la nivel de discipline de învățământ și care presupune o abordare integră a curriculumului prin centrarea de probleme ale vieții reale în care elevii sunt antrenați în rezolvarea acestora, în scopul dezvoltării competențelor interdisciplinare.

Pentru înțelegerea exhaustivă a termenului *transdisciplinaritate* și principiile acesteia, este necesară surmontarea oricăror alte confuzii conceptuale, pentru a evita posibile oscilații în aplicarea unei viziuni transdisciplinare. Aceste denaturări pot avea loc prin reducerea termenului *transdisciplinaritate* la *interdisciplinaritate* sau *pluridisciplinaritate*, de asemenea frecvent operate în practica educațională. Pentru a reduce acest echivoc, punctăm: *Interdisciplinaritatea* presupune transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, prin care se pot crea noi discipline; multiplică granițele disciplinare, pe când transdisciplinaritatea le transgresează. *Pluridisciplinaritatea* sau *multidisciplinaritatea* subscie studiul obiectului unei discipline prin metode aparținând mai multor discipline. Pluridisciplinaritatea rămâne între granițele disciplinare, pe când *transdisciplinaritatea* caută și ceea ce se află între și dincolo de ele. Vedem bine că aceste noțiuni se completează, și nicidecum nu se suprapun: „Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: cel al cunoașterii” [4, p 55-56]. Definiția riguroasă a transdisciplinarității este formulată de B. Nicolescu, cel care a dezvoltat conceptul introdus de J. Piaget în 1970 și l-a lansat pe plan mondial, completându-l cu sensul de „dincolo de orice disciplină”, esențial pentru înțelegerea deplină, netrunchiată,

a acestuia: „Transdisciplinaritatea privește – așa cum indică prefixul «trans» – ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperatiile ei fiind unitatea cunoașterii” [Ibidem, p. 53]. Transdisciplinaritatea se detașează de pluridisciplinaritate și interdisciplinaritate datorită finalității urmărite. Astfel, aceasta încearcă să răspundă provocărilor relative la ceea ce se află concomitent **între** diferite discipline, **prin prisma** unor discipline adiacente și **înafara** oricărei discipline, pentru înțelegerea lumii reale, prezente și întru atingerea unui scop precis de predare-învățare. În didactica lingvistică, această abordare reclamă, pentru adecvarea demersurilor teoretice, deschiderea și comprehensiunea spre și pentru toate domeniile cunoașterii. De altfel, practica socială nici nu cunoaște probleme unidisciplinare, din simplul motiv că omul însuși a fost creat pentru a gândi interdisciplinar. La nivel metodologic, o abordare transdisciplinară poate fi atinsă prin aplicarea varia metode și strategii didactice.

- Rolul Tehnologiilor informaționale și a documentelor autentice în învățarea transdisciplinară

Tehnologiile informaționale reprezintă o redefinire a predării-învățării, în contextul în care școala constituie un loc de formare a unui alt tip de cunoaștere (savoir): de formare complexă a personalității, în concordanță cu prerogativele timpului și locului unde se desfășoară educația: *”L’école doit devenir le lieu de construction d’un autre savoir, ce qui signifie entre autres sensibiliser et former le jeune à l’apprentissage du projet, de l’entrepreneuriat, de la construction de l’individu, en ayant recours aux nouvelles technologies pour être en adéquation avec un environnement complexe au sein duquel l’utilisation intensive des technologies de l’information est généralisée”* [1, p.8]. În cadrul orelor de limbi străine, TIC-ul generează o nouă abordare, al cărei scop este de a forma elevilor competențe de comunicare în limba străină, dar, mai ales, de a transpune elevii într-o lume autentică, reală de vehiculare a acestei limbi, în toate dimensiunile ei. În acest sens, documentele autentice devin un instrument pedagogic perfect, care vizează, mai ales, exprimarea și înțelegerea orală. Deși la apariția acestora documentele autentice (articol de ziar, banda desenată, fragmente de roman, cântece, pezii, înregistrări, emisiuni TV sau radio, imagine de film, teatru, afișe, conversații telefonice, interviuri) aveau rol social, și nu pedagogic, prin rolul profesorului de a le atribui acestora o dimensiune didactică, de predare-învățare, astăzi elevii ar căpăta noi abilități de decodare a unor situații lingvistice, interculturale și cognitive, dar și formarea aceluia *savoir-faire*, imperativ timpului în care trăim: *”C’est avant tout à la présentation et à l’exploitation de matériel authentique, pris sur le vif et non pas élaboré pédagogiquement, qu’ils devraient servir”*, menționează Richterich. [5, p. 8]. Rolul profesorului este de a le selecta în funcție de nivelul de cunoaștere a limbii de către elevi și obiectivele urmărite în realizarea sarcinilor didactice. Avantajele documentelor autentice sunt evidente: elevul este pus față în față cu vorbirea locutorilor nativi, el poate repera moduri de zicere, sintagme, vocabular, expresii proprii limbii studiate, vorbe într-o formă autentică. El „pătrunde” civilizația și cultura acestei limbi, transpusă în sălile de clasă: Astfel documentele autentice sunt o alternativă documentelor pedagogice, iar noile tehnologii permit astăzi accesul permanent la acestea ajutând la construirea competențelor interculturale și cognitive.

- Învățarea Limbii în Comunitate (Community Language Learning)

Denumirea sugestivă a metodei pune accentul pe pronunțare, receptarea mesajului oral și scris, precum și discutarea unor elemente de gramatică, iar profesorul are mai mult rol de consilier lingvistic. Învățarea limbii prin situații lingvistice concrete, „culese” direct din societate este perfectă datorită eficacității sporite în ceea ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală.

- Simularea globală (*La simulation globale en formation FOS*) este o metodă de urmărire a realității într-un domeniu concret, real și transpunerea verbală a acestei realități în sala de clasă. Practica dată recurge la jocul de rol și la tehnicile creative, la observare, analiză, experiment, reflecție, argumentare (a opiniei proprii), dezbateri, conversații etc. Metoda este conceptualizată de lucrările unor didacticieni, precum Francis Debyser, Jean-Marc Carré, Francis Yaiche [6, p. 10]. Pentru realizarea unei simulări globale, F. Yaiche [6] evidențiază ca principii fundamentale *construirea unui spațiu-temă de desfășurare a evenimentelor și construirea personajelor fictive care participă la acestea*. Spațiul-temă prevede locul pe care studenții și-l vor imagina pentru desfășurarea evenimentelor, iar personajele fictive vor ajuta elevul să intre în diverse roluri pentru a crea multiple situații de comunicare. Eficiența metodei este validată de coordonarea activităților de învățare, care creează o lume comună tuturor educabililor, în care fiecare învață nu doar să vorbească, dar și să gândească, să interacționeze, să ia decizii, să lucreze în

echipă – valori aferente competenței comunicativ-lingvistice, date de alte competențe cheie recomandate de CE.

- **Metoda proiectului** reprezintă o metodă interactivă de predare-învățare, realizată individual sau în grup, care presupune o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect, ce prezintă interes pentru elevi. Obiectivul de bază al metodei este studierea fenomenelor din viața cotidiană. În contextul formării de competențe transdisciplinare, învățarea bazată pe proiect, ca model de instruire centrat pe elev, implică educabilii în procesul de învățare autonomă, având posibilitatea de a analiza, a cerceta “probleme complexe, provocatoare, care se aseamănă cu cele din viața reală”, statuează Ghidul de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală [2, p. 32]. Având la bază conceptul *învățare prin acțiune* (learning by doing), prin realizarea acesteia elevii trebuie să dobândească experiență și cunoștințe în urma rezolvării problemelor practice în situații sociale autentice. Potrivit lui Ronald Marx, instruirea bazată pe proiect presupune ”o temă /întrebare cu conținut valoros, care este ancorată în probleme din lumea reală; o investigație, care să permită educabililor să învețe concepte, să aplice informațiile descoperite și să reprezinte cunoștințele acumulate într-o varietate de moduri; o oportunitate de colaborare dintre studenți, profesori și alte persoane din comunitate, astfel încât participanții să poată învăța unii de la alții, și utilizarea de instrumente cognitive, care să ajute elevii la reprezentarea ideilor cu ajutorul tehnologiilor moderne” [3, p. 518]. Astfel, învățarea bazată pe proiect presupune selectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, formularea de întrebări, interacțiuni în cadrul grupului, comunicarea rezultatelor, corelarea lor, realizarea și prezentarea unui produs final, respectarea termenelor și dozarea timpului. În acest fel, metoda proiectului implică elevul în formarea propriei sale personalități, și devine un model de investigare a unor probleme care au drept rezultat obținerea unor produse autentice.

- **Metoda comunicativă.** Principalul obiectiv este fluența elevilor, se pune accent pe comunicarea reală. Gramatica este învățată prin practică, tehnicile folosite fiind discuția, dezbaterile, jocurile de rol, drama. Erorile sunt tolerate în special în timpul activităților comunicative, când accentul este pus pe fluență. Prin conexiunea reușită a diverselor elemente ale tehnologiei didactice ce descriu situații favorabile de învățare, modalități de instruire eficiente, se încearcă diferențierea și individualizarea procesului didactic, se respectă principiile științifice în activitatea practică de instruire și urmărește realizarea atât a obiectivelor transdisciplinare, cât și formarea proceselor de pricepere, memorare și gândire.

Concluzii. Formarea competențelor de comunicare în limba străină din perspectivă transdisciplinară este principial determinată de:

- obiectivele stabilite în cadrul lecției, valorile, conținutul, formele competenței-comunicativ-lingvistice în limba străină, proiectate a fi formate elevilor în cadrul procesului instructiv-educativ;
- metodologiile didactice, care trebuie să corespundă intereselor cognitiv-comunicative ale elevilor și natura situațiilor de învățare, selectate-combinate-structurate de către profesor în funcție de finalitățile educaționale, particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, conținutul procesului de predare-învățare, natura mijloacelor de învățământ; metodele interactive, proprii prin definiție învățării limbii străine, nu elimină metodele informativ-reproductive, ci le asociază obiectivelor informativ-cognitive și culturale;
- valorile conținuturilor educaționale-lexicale, gramaticale și stilistice, generate de tipul și structura documentelor autentice abordate;
- mijloacele de învățare a unei limbi sunt cele mai variate, dar neapărat conjugate specificului obiectului de cunoaștere - limba franceză, și subiecților cunoașterii –elevilor, precum și teleologiei și naturii conținuturilor abordate.

Referințe bibliografice:

1. Laberge M.-F. *Nos élèves entrent dans l'ère du numérique*. Paris: Vie pédagogique, Mars, 2003
2. Limbi străine I. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2012
3. Marx R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S. et al. Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. Oxford: Elementary School Journal. 94(5), 1994
4. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea:Manifest*. Traducere din limba franceză de Horia Mihail Vasilescu. Iași: Junimea, 2007
5. Richterich R., Scherer N. *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris: Coll. Recherche et

application, 1975

6. Yaiche F. Les simulations globales, mode d'emploi. Paris: Hachette Livre, 1996. 189p.

ROLUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ASUPRA FORMĂRII ÎNȚIALE A CADRELOR DIDACTICE

Natalia MIHĂILESCU, lector universitar,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Under the impact of multiple and profound changes at the social and, implicitly, educational level, as a result of the acute need to adequately address the diversity of school space, intercultural teacher training has become a necessary step. Going on the idea of respecting the principles of intercultural education, we need to concern for the observance and valorisation of differences, ensuring equal opportunities in education for all students, overcoming ethnocentrism and accepting otherness.*

Often, educators, faced with diversity in the classroom, are prove to be insufficiently instrumental in managing it effectively. That is why, often prefer to ignore the differences between students. That they do not have enough knowledge and skills in the field of intercultural education is nothing more than a consequence natural lack of specialized training in this respect.

Educația din punct de vedere al valorilor umane reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează mai bună inserție a individului într-o lume spirituală polimorfă și dinamică. Acest demers formativ vine în întâmpinarea atât a dezideratelor individualității, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât și în profitul societății, asigurându-i un anumit grad de coerență, solidaritate și funcționalitate. O cultură este mare nu numai prin ea însăși, prin propriile mecanisme autoreproductive sau autocontemplative, ci și prin "metabolismul" creșterii și transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberații din exterior.

Educația interculturală vizează dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți și se referă mai puțin (sau deloc) la realizarea unei educații pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism și o izolare a grupurilor culturale. Educația interculturală privilegiază interacțiunea și dialogul, curajul de a ieși din sine și dorința de proiecție în celălalt. O educație concepută în perspectiva interculturală va resemnifica relațiile dintre școală și alte spații educative.

Sub impactul schimbărilor multiple și profunde la nivel social și, implicit, la nivel educațional, ca urmare a trebuinței acute de a aborda adecvat diversitatea din spațiul școlii, formarea interculturală a profesorului a devenit un demers necesar.

Ținând cont de ideea respectării principiilor educației interculturale, trebuie să ne deranjeze respectarea și valorizarea diferențelor, asigurarea egalității șanselor în educație pentru toți elevii.

De cele mai multe ori, cadrele didactice, puși în fața diversității, se dovedesc a fi insuficient pregătiți pentru a gestiona eficient această educație în mediu școlar. Tocmai din acest motiv, frecvent, se întâmplă că se face abstracție de diferențele dintre elevi. Faptul că nu au suficiente cunoștințe și abilități în domeniul educației interculturale nu este altceva decât o consecință firească a lipsei unei formări specializate în acest sens.

J. Banks susține că programele de formare ale profesorilor trebuie organizate în jurul unor achiziții de bază din punct de vedere al interculturalității [1]. Acestea sunt următoarele:

- cunoștințe în domeniul științelor socio-umane care să permită o perspectivă cât mai completă asupra mecanismelor psihice, psihosociale, care intervin în procesul de învățare (stereotipii, prejudecăți, profesii care se autoîmplinesc, atribuiri etc.), asupra caracteristicilor elevilor de diferite etnii etc.;
- strategii de predare diferențiate, în funcție de baza culturală al cadrului didactic;
- clarificarea propriei identități și fizionomii culturale;
- strategii de asimilare – formare a unor atitudini intergrupale și interetnice pozitive; formarea capacității de a soluționa corect diferite situații problematice ce pot apărea în relațiile cu diferite

grupuri educaționale și diverși educabili, dar și a capacității de schimbare a unor atitudini, mentalități, convingeri.

Tabloul achizițiilor fundamentale ale cadrului didactic „intercultural” mai poate fi completat și cu alte componente. Astfel, profesorii „interculturali” se caracterizează prin deschidere către diversitate, atitudini și credințe interculturale, deci aceștia trebuie:

- să aibă o perspectivă adecvată asupra propriei identități culturale și etnice;
- să aibă așteptări înalte și adecvate față de toți elevii;
- să fie dedicați pentru a promova egalizarea șanselor pentru toți elevii, convinși fiind că pot produce transformări în procesul de învățare al elevilor;
- să dezvolte o relație cu elevii lor, fără a-i percepe drept „ceilalți”, „cei diferiți”;
- să ofere un curriculum stimulat;
- să se concentreze pe crearea unui mediu de învățare interactiv și bazat pe colaborare;
- să predea în mod explicit elemente culturale în școală și să susțină identitatea etnică a elevilor;
- să încurajeze membrii comunității pentru a avea un cuvânt de spus în procesul de luare a deciziei;
- să fie implicați în comunitate și acțiunile sociale din afara clasei, focalizate pe promovarea unei societăți umane și juste, susține Nedelcu A. [2]

Ce ține de formarea pentru interculturalitate, Nedelcu A. consideră că aceasta implică trei dimensiuni importante:

1. dimensiunea cognitivă;
2. dimensiunea instrumental-metodologică;
3. dimensiunea expresivă.

Dimensiunea cognitivă reprezintă:

- cunoașterea drepturilor omului și a instrumentelor internaționale referitoare la acestea;
- cunoașterea problemelor principale ale timpului nostru și ale încălcării drepturilor omului;
- cunoașterea instituțiilor, a organizațiilor guvernamentale și nonguvernamentale, locale, naționale, regionale și internaționale, care sunt implicate în domenii de activitate având legătură cu educația drepturilor omului într-o perspectivă interculturală, de sprijinul și competența cărora pot beneficia atât cadrele didactice, cât și instituțiile educaționale;
- cunoașterea rețelelor sociale, profesionale și de informare de la nivel regional [3].

Dimensiunea instrumental-metodologică se referă la instruirea profesorilor cu privire la metode ce promovează egalitatea, colaborarea, valorizarea individuală în spațiul școlar și restructurarea, din punct de vedere intercultural, a metodologiei utilizate.

Dimensiunea expresivă (relațional-comportamentală) reprezintă o latură a formării fundamentale pentru crearea unui mediu adecvat de învățare și valorificarea diversității ca resursă didactică. Astfel, formarea pentru interculturalitate rezidă în cristalizarea unor mentalități democratice, care să permită educatorilor să experimenteze forme eficiente de comunicare, de exprimare, de asumare a responsabilităților și să le dezvolte spiritul critic.

Standardele profesionale și competențele subsumate profesiei didactice trebuie să suporte un proces de revizuire.

Cadrele didactice reprezintă principala resursă a societății contemporane, atâta vreme cât ne dorim progresul acesteia, ne dorim să construim în mod real o societate interculturală, o societate al cărei profil axiologic să includă valori precum: respectul pentru diversitate, echitatea, toleranța, solidaritatea, cooperarea etc..

În acest context, sistemul de formare inițială și continuă a tinerilor specialiști trebuie să asigure, prin programele de studii existente, înzestrarea lor cu acele competențe care să le permită să-și exercite adecvat rolurile de instructor, actor, mediator, facilitator de oportunități pentru dezvoltarea personalităților, moderator, autoritate instituțională și protector al celor mai vulnerabili, consilier, (re)modelator al situațiilor educaționale, al așteptărilor, valorilor, mentalităților aflate în proces de maturizare, purtător de mesaj și lider de opinie științifică, manager profesionalizat al grupurilor de elevi [4].

Toate aceste roluri, mai vechi sau mai noi, impun astăzi o tranziție necesară – aceea de la profesorul artist la profesorul expert. O primă etapă a acestui proces rezidă în „identificarea capacităților și competențelor capabile să legitimizeze profesia didactică” susține E. Păun [5].

Într-o societate plină de conflicte, de frământări, marcată de contradicții, de crize profunde,

caracterizată prin ”degradarea” valorilor, omul cunoaște din ce în ce mai mult sentimentul însingurării, al înstrăinării până și de propriul sine. Pentru a înțelege lumea în care trăiește, a se înțelege pe sine și relațiile sale cu ceilalți, devine pentru omul contemporan singura modalitate care îl poate ajuta să depășească probleme cum ar fi: comunicarea defectuoasă cu sine și cu semenii, inadaptarea, dificultăți în stabilirea relațiilor sociale, eșecul, sentimentul neîmplinirii etc..

Facilitarea unei astfel de înțelegeri complexe – a lumii și a sinelui – este responsabilitatea pe care profesorii trebuie să și-o asume.

L. Bârlogeanu menționează „Chestiunea coexistenței în fiecare dintre noi a mai multor culturi este fundamentul interculturalului” [6]. În acord cu acestea, consider că este vital pentru orice formator să se înțeleagă mai întâi pe sine, să știe cine este, pentru ca, ulterior, să extindă procesul de înțelegere asupra lumii. După ce va realiza pentru sine aceste deziderate, va media același proces și pentru elevii săi.

Formarea interculturală a tinerilor specialiști este un demers nu numai necesar, ci și obligatoriu. Profilul de competență al cadrului didactic trebuie completat cu un set de valori, atitudini și credințe interculturale, subsumate competenței interculturale. Astfel, aprecia Verma, “este o obligație morală, implicită în orice program de formare, să-i pregătească pe profesori pentru [7]:

- a fi conștienți de natura diversă, din punct de vedere cultural și etnic, a societății în care locuiesc;
- a fi capabili să-și recunoască propriile prejudecăți, să recunoască diferitele forme de discriminare;
- a putea deveni agenți de schimbare în educație, în cadrul unei societăți pluraliste”.

Kim definește competența interculturală ca fiind capacitatea de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, trăiri afective, în contextul unor interacțiuni interculturale [8].

Putem concluziona că formarea interculturală a tinerilor specialiști este absolut necesară dacă ne dorim o școală care să promoveze egalitatea între elevi, respectul față de ceilalți, dialogul între culturi diverse, o școală în care să nu existe discriminare și prejudecăți. Un astfel de demers este însă extrem de dificil și complex, pentru că el presupune în primul rând schimbarea mentalității cadrelor didactice și depășirea propriilor vulnerabilități din acest punct de vedere.

Conștientizând importanța educației interculturale pentru elevi, profesori, părinți, comunitate locală, formarea interculturală a profesorilor trebuie să devină unul dintre obiectivele prioritare ale programelor de pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice.

Referințe bibliografice:

1. Drăghicescu L., Educație interculturală. Note de curs, Tîrgoviște, 2011, p.108-109.
2. Nedelcu, A. (2008). Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Iași: Editura Polirom, p.154
3. Nedelcu, A. (2004). Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice. București: editura Humanitas Educațional, p. 162-164
4. Neacșu, I. (2002). Empatia și modelarea competențelor pentru profesia didactică – perspectivă psihoeducațională, p.92
5. Păun, E. (2002). Profesionalizarea activității didactice. În Gliga, L., Standarde profesionale pentru cariera didactică. București: Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, p.21
6. Bârlogeanu, L. (2006). Educație interculturală. București: Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural, p.67
7. Apud Nedelcu, A. (2008). Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Iași: Editura Polirom, p. 153-154
8. Cucus, C. (2000). Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Editura Polirom

SUGESTII METODOLOGICE PENTRU ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR CU PĂRINȚII

Lilian ORÎNDAȘ,
Institutul de Științe ale Educației

Summary: The article highlights some methodological aspects for organizing and carrying out activities with parents in order to establish effective partnerships between family, school and other

institutions.

În abordările contemporane ale fenomenului educației se discută despre eroziunea funcțiilor familiei și mai ales a funcției de socializare și, implicit, despre limitele educației familiale, educația fiind atribuită în principal școlii. Totodată se discută despre necesitatea întoarcerii priorităților educației la familie, școala având ca sarcină doar instruirea. Sunt pe de-o parte tendințe de concentrare a educației într-un singur focar, școala sau familia, pe de altă parte sunt tendințe de difuziune a acesteia în comunitate, datorită globalizării, informatizării, mass-media.

Familia și școala reprezintă principalele instanțe responsabile de educația copilului. Distribuția responsabilităților între cele două instituții este posibilă în condițiile în care ambele sunt pregătite în egală măsură pentru a-și exercita funcția educativă pe care o dețin. Există studii care atestă rolul de factor determinant pe care îl deține familia în întregul parcurs al evoluției individului prin valorile, credințele, normele, practicile existente în spațiul cotidian. Care sunt acestea și cum se răsfrâng ele asupra devenirii copilului nu a fost încă analizate. Pe de altă parte, sunt însă și cercetări care atestă faptul că părinții se confruntă în prezent cu numeroase probleme în educația copiilor pe care deseori nu știu cum să le abordeze pentru o rezolvare cât mai eficientă și cu efecte pozitive pe termen lung. Ei înșiși descoperă o nouă realitate cotidiană a vieții care presupune un alt tip de cultură a educației în familie, mult diferită de cea trăită de ei în propriile lor familii. Părinții se află deseori în situația de a decide fără a ști care este cea mai potrivită decizie, riscă uneori să devină incoerenți, inconsistenți și contradictorii în acțiunile lor.

În continuare am considerat necesar să prezint sugestiile metodologice pentru organizarea și desfășurarea activităților cu părinți, pentru pregătirea părinților și a viitorilor părinți, pentru stabilirea unor parteneriate eficiente între familie, școală și alte instituții.

Educația parentală este o formă de intervenție socială, care urmărește să transmită părinților, prin intermediul cursurilor la care aceștia participă, cunoștințe și informații cu scopul dezvoltării abilităților și competențelor parentale care sunt eficiente pe termen lung.

Obiectivele principale ale activităților de educație parentală:

- de a-i face pe părinți conștienți de importanța rolului pe care îl au în susținerea creșterii și dezvoltării acestuia;
- de a-și îmbunătăți sau modifica, chiar, unele cunoștințe, atitudini, înțelegeri/viziuni și practici de îngrijire și educație în conformitate cu recomandările psiho-pedagogiei moderne.

Specificul învățării la adulți influențează în mod decisiv procesul de planificare, organizare și desfășurare a activității de instruire/formare. Este important de ales strategia optimă pentru a obține rezultatul așteptat și pentru a contribui la creșterea calității, a eficienței, responsabilității fiecărui educabil/părinte. Pentru asigurarea succesului acestuia este necesar să ținem cont de un set de *particularități* [1]:

1. Experiența părinților este importantă și trebuie valorificată în procesul desfășurării instruirii;
2. Activitățile de instruire sunt centrate pe dezvoltarea abilităților necesare părinților;
3. Activitățile de instruire au un caracter interactiv și de colaborare;
4. Strategiile și tehnicile aplicate sunt semnificative/relevante pentru părinți;
5. Procesul de instruire este important de conceput și organizat astfel încât acesta să fie relevant din punctul de vedere al diversității stilurilor de învățare;
6. Informația și cunoștințele noi sunt consolidate prin exersarea lor în activitățile practice;
7. Instaurarea unui climat psihologic de respect reciproc atât între participanți, cât și între formator și fiecare participant;
8. Rolul formatorului este cel de a facilita învățarea și nu de a o impune.

Principiul fundamental al organizării procesului de educație a adulților este sintetizat de Malcom Knowles: „Adulții învață mai bine și mai eficient în contexte mai puțin formale, prin intermediul unor activități, prin metode și tehnici flexibile, adaptate nevoilor, intereselor și aspirațiilor lor [2]”.

Susținem o bună combinație a formelor tradiționale cu cele constructiviste de lucru cu părinții ar eficientiza procesul de instruire, asigurând succesul. În acest scop propunem realizarea programului de instruire a părinților prin: seminare, ședințe, mese rotunde, discuții, dezbateri, Traininguri, masser-classuri, Workshopuri, simulări și jocuri de rol, ateliere de lucru în grup, consiliere individuală, forumuri pe internet etc.

Identificarea și analiza nevoilor de formare:

- identificarea problemei;
- recomandarea unei soluții pentru soluționarea problemei;
- evaluarea soluției propuse.

La identificarea problemei, accentul se pune mai mult pe nevoile de instruire a persoanelor, întotdeauna fiind legată de un cadru social, politic, economic și instituțional. Pentru a identifica/analiza corect necesitățile de formare, ar fi bine să ne orientăm după următoarele întrebări:

- Ce voi face? Vizează obiectivele de instruire, ce trebuie fixate și realizate (ce va ști să facă participantul procesului de instruire după realizarea cursului);
- Cu ce voi face? Resursele de care dispune sau trebuie să dispună formatorul (resurse umane, materiale de lucru, timp);
- Cum voi face? Stabilirea metodelor pentru atingerea scopurilor;
- Cum voi ști dacă ce trebuia făcut a fost făcut? Metodologia evaluării eficienței activității desfășurate.

Organizarea activității:

- elaborarea materialelor necesare formării (suport de curs);
- elaborarea agendei atelierului de instruire: timpul alocat, subiectele, metoda folosită,
- materialele necesare, persoana ce va prezenta subiectul.

Planul poate fi realizat în formă desfășurată sau tabel, de exemplu:

Timpul alocat	Subiect/tema	Descriere	Metoda	Materiale necesare	Nota de realizare

Pregătirea sălii:

- numărul de participanți;
- subiectul/tema cursului ce presupune un anumit aranjament;
- mărimea sălii;
- posibilitatea ca participanții să se vadă, să interacționeze;
- comoditatea participanților;
- barierele fizice ce pot fi înlăturate.

Desfășurarea formării:

Stabilirea unui climat pozitiv cu participanții:

- prezentarea formatorului și a participanților;
- implicarea participanților în mici discuții;
- provocarea interesului participanților;
- manifestarea încrederii față de abilitățile și cunoștințele participanților.

Prezentarea cursului de formare:

- stabilirea obiectivelor și modalităților de evaluare a stagiului de formare;
- explicarea importanței atingerii obiectivelor;
- precizarea noilor termeni.

Demonstrarea sarcinilor pe care participanții le vor avea de atins la finalul cursului de formare:

- prezentarea generală a modalităților de îndeplinire și atingere a sarcinii;
- scoaterea în evidență a punctelor importante ale atingerii sarcinii;
- oferirea explicațiilor la întrebările participanților;
- reluarea principalelor etape de realizare a obiectivelor.

Îndrumarea participanților în vederea atingerii sarcinilor stabilite:

- realizarea sarcinilor de către participanți;
- asigurarea securității operațiilor și siguranța echipamentului utilizat;
- îndrumarea participanților (dacă e necesar);
- încurajarea participanților (feedback).

Evaluarea rezultatelor obținute:

- informarea participanților despre rezultatele obținute;
- adoptarea unei atitudini pozitive și încurajatoare.

Evaluarea/revizuirea formării

Evaluarea e un proces de colectare, prelucrare și interpretare a datelor obținute prin intermediul instrumentelor de evaluare, scopul fiind analiza rezultatelor formării. Acest proces va contribui la îmbunătățirea formării sau planificarea acțiunilor ulterioare pentru consolidarea competențelor specialiștilor. Evaluarea e una dintre cele mai dificile etape ale muncii formatorului, presupunând: măsurare (prin instrumente de măsurare); interpretare și apreciere a rezultatelor (după criterii); luarea deciziei (prin judecata expertă).

Cel mai cunoscut instrument de evaluare a unei activități cu părinții este chestionarul, un set structurat de întrebări formulate în scopul obținerii de informații de la participanți. Chestionarul e o anchetă ce se desfășoară pe bază de chestionar scris, reprezintă o listă de întrebări ce se referă la obiectivele urmărite. Întrebările sunt expuse într-o anumită ordine, pentru a obține răspunsuri la aceeași problemă, de la un număr cât mai mare de respondenți.

Organizarea sesiunii de formare

O sesiune de formare va dura aproximativ 90 minute și va avea următoarea structură:

Evocarea (10-15 min) e un mijloc de a prezenta tema, forma sau materialul activității pe o cale fizică și/sau verbală. Etapa dată constă în pregătirea participanților pentru activitate, care îi înviorează sau relaxează și le oferă unele clarificări. Încălzirea nu trebuie să fie în mod obligatoriu fizică.

Partea de bază/realizarea sensului (60-70 min) solicită mai multă concentrare și implicare din partea părinților. Partea de bază asigură însușirea sensului activității.

Evaluarea/reflecții (10-15 min), de regulă reprezintă partea finală a părții de bază, cu scopul de a trece în revistă ce a fost făcut înainte. Evaluarea poate presupune adresarea întrebărilor de tipul: „V-a plăcut activitatea? Ce v-a plăcut mai mult în timpul activității?” etc. sau în unele cazuri demonstrarea obiectului pregătit sau creat de către copii împreună cu părinții lor în partea de bază;

Încheierea e finalizarea clară a activității, astfel încât participanții să înțeleagă că aceasta a luat sfârșit. În încheiere, facilitatorul mulțumește părinților pentru participare și anunță data și ora când va fi organizată următoarea activitate.

Se recomandă de organizat activitățile de formare o dată în lună, cu păstrarea zilei și orei de întâlnire. În așa fel, părinții au posibilitatea să-și organizeze activitățile lor.

Dimensiunea grupului

Ideal ar fi ca la activitățile de formare să participe ambii părinți, astfel încât întreaga familie să parcurgă același curs și fiecare membru să însușească aceleași cunoștințe direct de la formator. Efortul colectiv al familiei are un impact mai mare și o eficiență sporită în ceea ce privește schimbarea unor atitudini și deprinderi de educare a copilului. Practica demonstrează că familiile preferă de cele mai multe ori să delege unul dintre părinți pentru a participa.

Metode aplicate în organizarea activităților de grup cu părinții

Organizarea și desfășurarea activităților de grup cu părinții are la bază principiile învățării experiențiale și a interacțiunii participative, unde beneficiarii au un rol activ, sunt implicați în sensul emiterii de idei cu privire la relaționarea pozitivă cu copilul, discută, pun la îndoială, argumentează.

În acest sens, în cadrul întâlnirilor cu părinții vor fi utilizate mai multe metode de lucru necesare atât pentru realizarea coeziunii grupului - jocuri de intercunoaștere, jocuri energizante, cât și metode pentru o bună înțelegere și aplicabilitate a informațiilor prezentate (demonstrația, jocul de rol, discuția, lucru individual, lucrul pe grupe mici).

Un punct important îl constituie împărtășirea experienței proprii, iar facilitatorul poate să încurajeze părinții, fiind primul care realizează acest lucru.

După realizarea activității/ exercițiului sau la final de sesiune se recomandă inițierea unei discuții prin care formatorul și participanții analizează activitatea, experiența creată de acea activitate, implicațiile în raport cu viața reală. Discuția sau debriefingul este un moment în care luați distanță de exercițiu, revedeți obiectivele prestabilite și folosiți timpul pentru a sintetiza idei, a trage concluzii și a pune întrebări legate de experiența unui exercițiu.

În cadrul unei activități educative, discuția de final este alcătuită dintr-o serie de întrebări care sunt construite succesiv. Adesea, acest lucru înseamnă a porni de la experiența creată de exercițiu la a conceptualiza ceea ce s-a învățat. Aspecte prezente în debriefing (interogare):

- Acțiunile care s-au întreprins în timpul exercițiului;
- Emoțiile implicate;

- Dinamica grupului;
- Legătura cu viața reală;

Secvența logică

- Ce s-a întâmplat în timpul activității și cum s-au simțit?
- Ce au învățat despre ei înșiși?
- Ce au învățat despre aspectele abordate prin această activitate?
- Cum pot să continue și să folosească ce au învățat?
- Debriefingul/ discuția este o parte centrală și foarte importantă a activității și necesită timp.
- Nu este o evaluare a activității.
- Își pierde sensul dacă nu este suficient sau este prea mult.
- Nu are scopul doar de a confirma obiectivele formatorului sau pentru a face legătura cu alte sesiuni.

- Trebuie planificat, însă poate fi flexibil.
- Nu trebuie să ne fie frică de discuție – aceasta este un moment în care oamenii reflectează asupra a ceea ce s-a întâmplat și ceea ce ei au învățat, în felul lor.

De asemenea, părinții primesc teme pentru acasă (cum ar fi analiza funcțională a unui comportament, observarea comportamentelor funcționale ale copilului în diverse contexte, întocmirea grilei de observare a abilităților emoționale ale copiilor, întocmirea unei liste de sugestii pentru petrecerea timpului liber cu copilul etc.).

La finalul cursului de formare oferiiți familiei/părinților diplomă de absolvire a cursului „Educația parentală”. Pe verso puteți scrie abilitățile pe care le dezvoltă sau un angajament al părinților.

Monitorizarea pe parcursul cursului

Monitorizarea pe parcursul cursului se poate realiza cu ajutorul unor fișe individuale de lucru pe care părinții le completează la fiecare activitate, răspunzând la un set de întrebări, cu ajutorul temelor pentru acasă, a discuțiilor și întrebărilor, prin rezolvarea de exerciții, inclusiv pe baza unor studii de caz.

Această componentă de documentare a progresului înregistrat la fiecare activitate de lucru, simultan cu consemnarea feedback-ului din partea participanților, este cea care permite adaptarea din mers a suportului de curs la nevoile participanților dar și învățarea continuă și îmbunătățirea sesiunilor de informare.

Cum anunțăm părinții?

Pentru a participa la aceste întâlniri, este nevoie ca părinții să perceapă beneficiile directe ale activităților, cum ar fi faptul că vor învăța cum să își rezolve dificultățile pe care le au în gestiunea anumitor comportamente ale copiilor sau că vor învăța să optimizeze dezvoltarea cognitivă, socială sau emoțională a copilului. Părinții au propriile întrebări și temeri despre cum să își educe copiii, cum să reacționeze ca părinte în unele situații sau cum să îi ofere copilului un mediu cât mai sănătos, în care să se dezvolte. Oferirea unui cadru în care părinții pot găsi răspuns la aceste întrebări este un beneficiu imediat al participării la aceste întruniri.

Parteneriatele cu părinții oferă suportul necesar pentru a acoperi spațiile culturale între școală, familie și comunitate. Sugestiile propuse oferă posibilități de discuții și împărtășire a propriilor valori, credințe, percepții, modalități de depășire a barierelor, de afirmare și autorealizare care constituie cadrul pentru cunoaștere reciprocă, reducerea nesiguranței în fața „necunoscutului”, experimentarea „diferitului” ca oportunitate de învățare, manifestarea toleranței și exersarea unor modalități de acțiune comună.

Educația parentală presupune respect reciproc, informare, mijloace pentru deprinderea diferitelor obiceiuri sănătoase, cooperarea părților implicate, ea fiind totodată și un drept al omului și o obligație a societății. Educația parentală implică, obligatoriu, cunoașterea și aplicarea continuă a tehnicilor de comunicare, ca element fundamental.

Referințe bibliografice:

1. Bunesco, G., Alecu, G., Badea, D., *Educația părinților. Strategii și programe*, București: E.D.P., 1997;
2. Dumitru, Al. I., Iordache, M., *Educația la vârsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților*. Timișoara: Eurostampa, 2002;
3. Cheianu-Andrei, D., Goraș-Postică, V., Bezede, R., *Parteneriatul școală-familie: de la pasivitate la implicare*, Didactica Pro..., Nr. 6 (64), decembrie 2010, p. 32-35;
4. Cuznețov, L., *Tratat de educației pentru familie. Pedagogia familiei*, Chișinău, CEP USM, 2008;

5. Godfrey, C., *Parteneriatul școală – familie – comunitate*. Ed. a 2-a, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

MANUAL SMART – TENDINȚE MODERNE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA MATEMATICĂ

Aurelia PISĂU, drd.,
Institutul de Științe ale Educației

Resume: *This article reflects a innovation in educational process for math. In this new idea we want to try demonstrate that we can use ICT in education efficiently and qualitative. We create a new interactive book SMART for math which are based on Smart Notebook software, with many interesting and interactive activities. We consider that this activity will motivate student to study more.*

Potențialul noilor tehnologii inovative trebuie să fie valorificat mai mult în câteva direcții prioritare în care instrumentele TIC încep să-si dovedească valoarea: de a crește calitatea educației, de a facilita trecerea la modelul de instruire centrat pe elev, de a susține o abordare pedagogică în proiectarea lecțiilor, de a spori eficiența situațiilor educative.

Pe măsură ce tehnologiile informaționale și comunicaționale sînt integrate în toate activitățile din orice domeniu, capacitatea de a utiliza aceste tehnologii și de a ține pasul cu evoluția lor rapidă a devenit o condiție obligatorie întrucît tehnologiile digitale transformă fiecare aspect al vieții, de la stilul de viață personal la activitatea de la locul de muncă.

Progresul tehnologiilor informaționale, generalizat la scară mondială, sugerează necesitatea elaborării manualelor electronice, digitale, SMART. Conceptul termenilor sunt reflectate în figura 1.

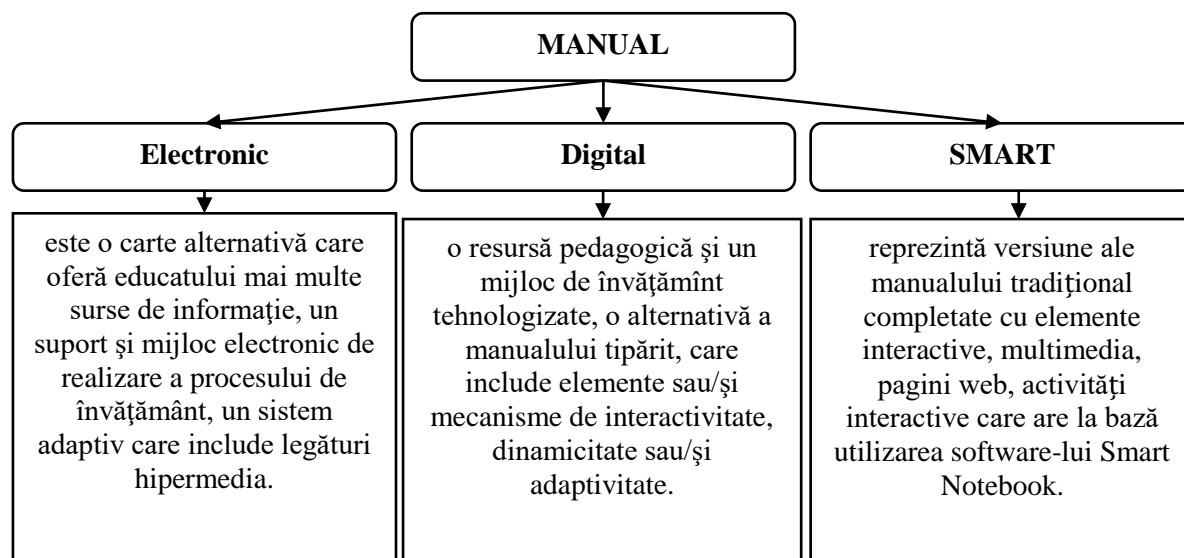


Figura 1. Concept ale manualului electronic, digital, SMART

Drept repere de bază în elaborarea manualului SMART ne-au servit următoarele principii:

- *pedagogice, care s-au impus cu dominanță asupra conținuturilor propuse;*
- *principiul integrării teoriei cu practica;*
- *principiul particularităților de vârstă și individuale;*
- *principiul accesibilității;*
- *principiul sistematizării și continuității;*
- *principiul intuiției;*
- *principiul însușirii conștiente și active;*
- *principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor;*

- *principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stabile a inteligenței;*
- *principiul învățării prin acțiune;*
- *principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale;*
- *principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare [1].*

Manualul SMART ne oferă următoarele posibilități:

- **posibilitatea de a atașa elemente multimedia;**
- **încorporarea unei pagini web;**
- **crearea activităților interactive;**
- **elaborarea jocurilor și simulărilor;**
- **utilizarea tehnologiilor web 2.0;**
- **realizarea video conferințelor;**
- **monitorizarea activității elevilor;**
- **aplicarea hiperlink-urilor;**
- **utilizarea instrumentelor de măsură virtuale;**
- **crearea teste interactive;**
- **autoevaluarea;**
- **elaborarea întrebărilor și exercițiilor interactive;**
- **aplicarea stilurilor interactive;**
- **inserarea instrumentelor interactive oferite de software-ul Smart Notebook [2].**

Manualul SMART oferă: interactivitate, accesibilitate, economisire de timp, individualizare, lucru diferențiat, evaluare obiectivă, studiu în ritm propriu, prezentare grafică atractivă.

Manualul SMART la **matematică** va conține un complex de lecții pentru elevii clasei a X-a (profil real) repartizate în felul următor:

- **Lecții de predare-învățare** - 147 lecții;
- **Lecții de recapitulare** – 9 lecții (în care ne axăm pe harta noțională și diverse exerciții pentru nivelul mediu și avansat selectate din culegeri de probleme);
- **Lecții de evaluare** – 14 lecții.

Meniul manualului Smart are următoarea structură:

- **Meniul principal** – conține modulele indicate conform proiectării de lungă durată la clasa X-a (profil real), după cum este reprezentat în figura 2;



Figura 2. Meniul principal al manualului SMART

- **Meniul secundar** – conține temele lecției conform proiectării de lungă durată la clasa a X-a (profil real), poate fi vizualizat în figura 3;

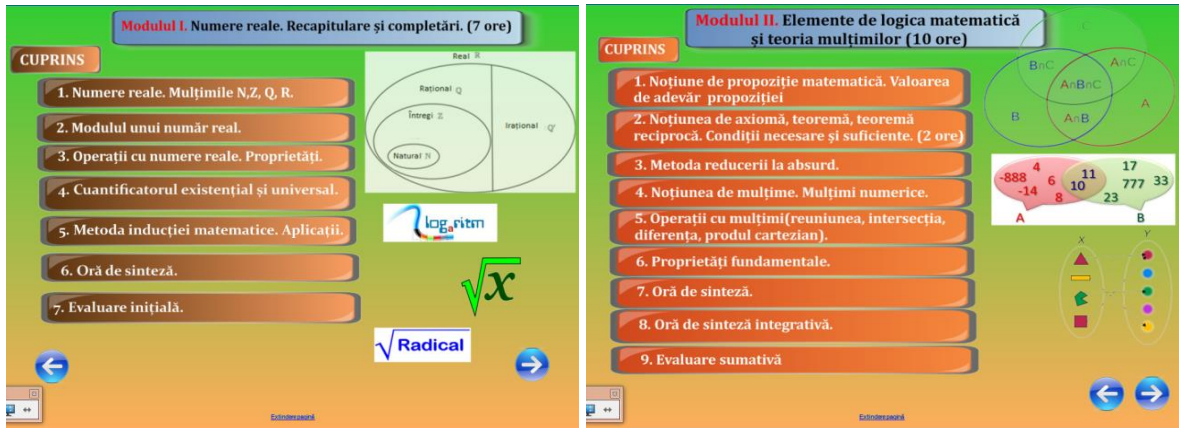


Figura 3. Meniul secundar al manualului SMART

- **Meniul lecției** – cuprinde un meniu pentru *aspectul teoretic* al temei, *rezolvarea de exerciții*, *exerciții propuse* și *evaluare*, ca în modelul din figura 4.

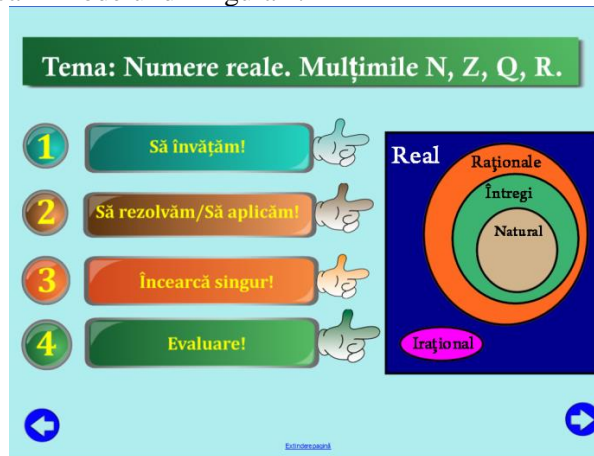


Figura 4. Meniul lecției din manualul SMART

Aspectul teoretic al lecției este reprezentat prin elemente multimedia (video) și va cuprinde maxim pînă la 10 minute din lecție. După reprezentarea elementului multimedia a aspectului teoretic al lecției vom *generaliza* cele mai importante idei teoretice prin diverse elemente interactive. Aceste aspecte pot fi observate în figura 5.

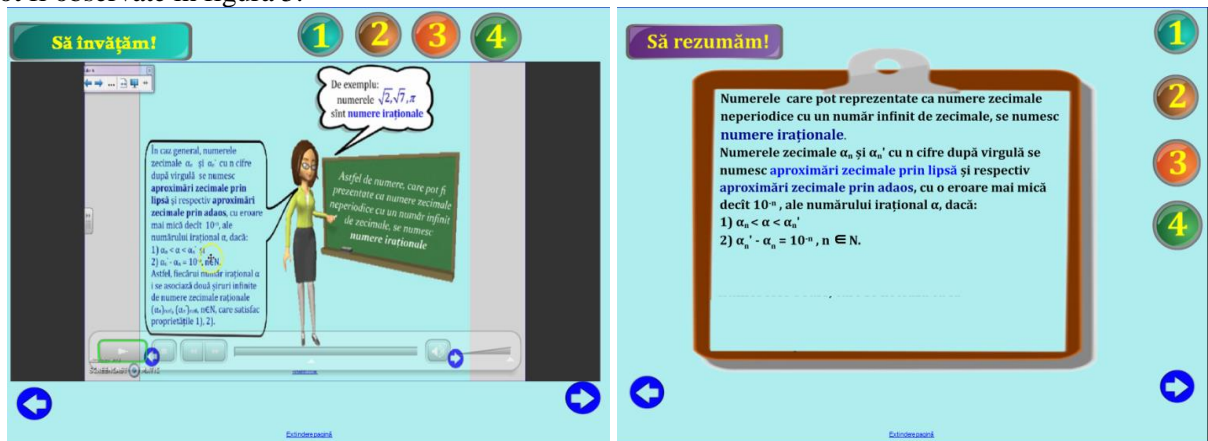


Figura 5. Aspectul teoretic și generalizarea teoriei

Rezolvarea exercițiilor sunt reprezentate printr-o varietate de activități interactive în care elevii le pot realiza individual, în ritm propriu, în clasă sau acasă. (vezi figura 6)

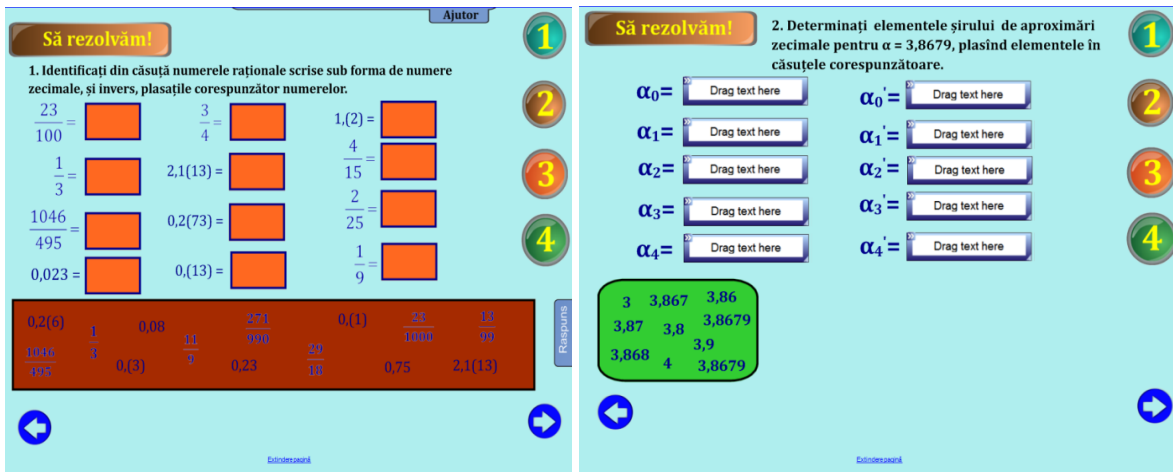


Figura 6. Rezolvarea exercițiilor

Problemele și exercițiile propuse pentru rezolvare sunt fixate pe nivele (mediu și avansat) și se realizează/completează cu ajutorul creionului interactiv. (vezi figura 7, 8)

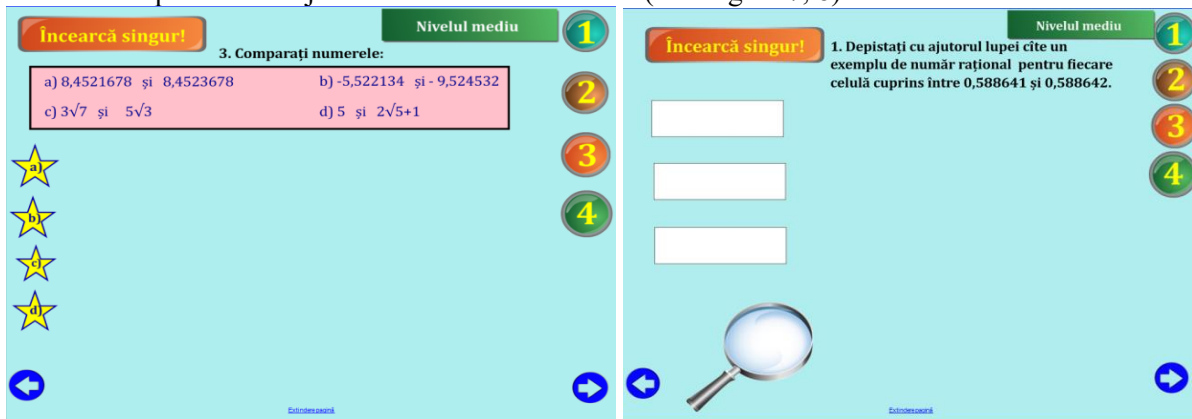


Figura 7. Probleme și exerciții propuse în lecția SMART (pentru nivel mediu)

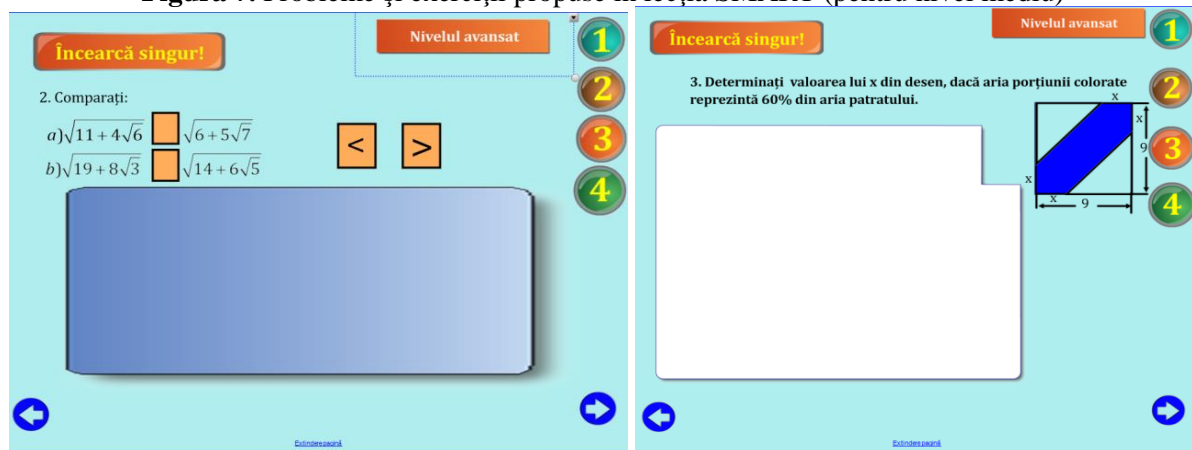


Figura 8. Probleme și exerciții propuse în lecția SMART (pentru nivel avansat)

Evaluarea este reprezentată prin teste interactive cu selectare multiplă, cu completarea spațiilor. Elevii se pot autoevalua prin răspunsurile obținute la realizarea evaluării. (vezi figura 9)



Figura 8. Evaluarea în cadrul lecției SMART

Principalele *particularități psihopedagogice* ale manualului SMART sunt expuse în următoarele afirmații:

- manualul SMART implică instruiții în contexte semnificative care tind spre descoperire, colaborare și partajare de conținuturi;
- manualul SMART reprezintă o soluție eficientă în cazul problemelor într-un anumit context și furnizează cunoștințe care motivează eforturile instruiților pentru rezultate finale;
- manualul SMART oferă un model de învățare activ și interactiv, care duce la comunicare eficientă între conținuturile cognitive și instruiți, provocându-i la învățare;
- manualul SMART favorizează know-how-ul, înțelegerea și analiza critică, se adaptează după timpul, spațiul și ritmul instruiților;
- manualul SMART propune un scenariu didactic reînnoit în cadrul școlii moderne și dinamice.

O caracteristică foarte importantă a manualului digital este accesibilitatea acestuia, care vizează mai multe puncte de vedere.

Elaborarea manualului SMART este un proces laborios și implică următoarele etape:

- proiectarea și dezvoltarea structurii manualului SMART;
- determinarea temei, obiectivelor și tipului lecției;
- alegerea formei de derulare a lecției (lecții video, seminare, conferințe, master-class, jocuri și exerciții interactive, simulări, evaluări etc.);
- elaborarea conținutului și pregătirea materialelor;
- determinarea tipurilor de exerciții și probleme la care ve-ți planifica utilizarea instrumentelor interactive ale software-lui;
- programarea lecției create;
- preconizarea planului de lecție detaliat pentru fiecare minut;
- pregătirea elevilor pentru lecție privind aplicarea echipamentului interactiv;
- testarea lecției;
- elaborarea unui ghid metodologic pentru utilizatori [3].

Manualul SMART reprezintă o tendință modernă în educație care amplifică interesul față de disciplina matematica, stimulează creativitatea, centrează activitățile pe dezvoltarea competențelor elevilor.

Toate acestea imprimă procesului de învățare calitate și eficiență sporită. Utilizarea Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale îi imprimă actului de învățare caracter atractiv și accesibil.

Referințe bibliografice:

1. Institutul de Științe ale Educației, Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare, p. 197, Chișinău, 2007
2. Ghid de utilizare SMART Notebook, Tradecere și adaptare în limba română de CTICE, Chișinău.
3. Concepția manualului digital, Ministerul Educației al Republicii Moldova,
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R0kkPeYw4CcJ:particip.gov.md/public/docume nte/137/ro_2608_Conceptia-Manualului-Digital-2015-09-27-\(3\).docx+&cd=2&hl=ro&ct=clnk](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R0kkPeYw4CcJ:particip.gov.md/public/docume nte/137/ro_2608_Conceptia-Manualului-Digital-2015-09-27-(3).docx+&cd=2&hl=ro&ct=clnk).

FACTORI DECLANȘATORI AI DIDACTOGENIEI ȘI CONSECINȚE ASUPRA ELEVILOR

Nicolai PISCUNOV, lector superior,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul,
Alexandra PISCUNOV,
Colegiul „I. Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The teaching profession and its beneficial role in the development of children has been extremely much written, especially in evocative terms. Professional educators can raise their generations, their role being "by holding the students by hand" to lead them skillfully towards personal and professional development. But this is not always the case. There are teachers who "lead the pupils of the ears" who fail or can not understand their concerns and needs. Whether it is about inappropriate methods of discipline, based on inducement of fear and intimidation, whether it is about the favor of scoring or the use of sarcasm and ridicule in public, such behaviors can irreversibly affect the teacher-student relationship. If the inadequate and involuntary behavior of the teacher leads to negative consequences on the student, psychologically, pedagogically or medically, we are talking about the didactogeny. Different spheres of didactogeny have been studied from various perspectives, involving the sciences of education, anthropology, psychology or sociology. Even so, rarely one can speak of interdisciplinary studies, most of them are limited to unilateral perspectives. This was also contributed by the absence of an integrative theory in the field. The main consequence of the present state of fact is the fragmented aspect of knowledge about didactogeny, best observed in the terminology used, which includes besides didactogeny terms such as "inadequate teacher behavior", "teacher abuse" or "lack of support from the teac.*

Despre profesiunea de dascăl și despre rolul benefic al acesteia în dezvoltarea copiilor s-a scris extrem de mult îndeosebi în termeni elogioși. Educatorii de profesie pot înălța generații, rolul lor fiind ca , “ținând elevii de mână”, să-i conducă abil spre o dezvoltare personală și profesională. Însă nu întotdeauna se întâmplă așa. Există profesori care-și “conduc elevii de urechi”, care nu reușesc sau nu pot să înțeleagă preocupările și nevoile acestora. Fie că este vorba de metode inadecvate de disciplinare, bazate pe inducerea fricii și intimidare, fie că este vorba de favoritism în notare sau de utilizarea sarcasmului și a ridiculizării în public, asemenea comportamente pot afecta iremediabil relația profesor-elev. În situația în care comportamentele inadecvate și involuntare ale dascălului determină consecințe negative asupra elevului, în plan psihologic, pedagogic sau medical, vorbim despre didactogenie (Poenaru, Sava, 1998). Această denumire este întâlnită în publicații de limbă spaniolă (Cukier, 1990), (Platonov, apud Străchinaru, 1969), franceză (Sillamy, 1996) sau română (Poenaru, Sava, 1998, Pavelcu, 1976), însă nu se regăsește în literatura de limbă engleză. Se pare că a fost introdusă de Platonov, în analogie cu termenul medical “iatrogenie”. Dacă în medicină se vorbește despre boli iatrogene, provocate în mod neintenționat de medic, în educație se constată existența unor vicii didactice provocate de profesor (Pavelcu, 1976). Etimologic, didactogenia are rădăcini în limba greacă, provenind de la cuvântul *didakteon*, care înseamnă cel ce învață pe altul (Milcu, 1973). (4 p.210)

Capitolul de față urmărește un obiectiv ambițios, acela de a sintetiza critic peste treizeci de ani de literatură de specialitate națională și internațională referitoare la problematica didactogeniei. Una din cele mai importante particularități ale studierii didactogeniei, după F. A. Sava rezidă în necesitatea de a scoate în vileag relația negativă dascăl – discipol (6)

Particularitățile studierii didactogeniei

Focalizarea redusă pe studiul unei relații negative profesor-elev

Majoritatea covârșitoare a studiilor se axează pe o relație pozitivă profesor-elev. Astfel, cele mai importante baze de date, precum Psycinfo sau ERIC, identifică termeni precum teacher behavior (“comportamentul pozitiv al dascălului”), dar nu și cuvinte-cheie precum teacher misbehavior (“comportamentul negativ al dascălului”). Este adevărat că avem nevoie de modele pozitive și că este bine să cunoaștem caracteristicile psihologice care conduc această direcție. În plus, educația în sine implică obținerea de rezultate pozitive în activitatea desfășurată cu elevii. Totuși, numărul studiilor care se abat de la această imagine idilică este extrem de redus, mai cu seamă că situația nu stă la fel și în cazul elevilor. Aici, se conturează un scenariu clasic, având într-un colț elevul agresiv, neascultător sau cu dificultăți de

învățare, iar în celălalt colț, profesorul conștiincios, mereu preocupat să găsească cele mai bune soluții pentru a-i îndrepta conduita.

Accentul pus pe abordarea descriptivă în defavoarea studiilor cauzale, explicative

Puținele studii care îndrăznesc să privească partea negativă a relației profesor-elev rămân tributare unor explicații superficiale din perspectivă științifică. Constructe precum egocentrismul profesorului, lipsa unei atitudini calde din partea dascălului, absența abilităților de comunicare, lipsa cunoștințelor pedagogice de relaționare cu elevul, chiar autoritarismul nu depășesc stadiul unor constructe-“umbrelă” sau, după caz, al unor explicații cotidiene asupra acestei probleme. *Caracterul fragmentat al cunoștințelor despre didactogenie*

Sfere diverse ale didactogeniei au fost studiate din perspective variate, implicând științele educației, antropologia, psihologia sau sociologia. Chiar și așa, rareori se poate vorbi de studii abordate interdisciplinar, cele mai multe limitându-se la perspective unilaterale. La aceasta a contribuit și absența unei teorii integratoare în domeniu.

Consecința principală a actualei stări de fapt constă în aspectul fragmentat al cunoștințelor despre didactogenie, observat cel mai bine în terminologia folosită, ce include pe lângă didactogenie termeni precum “comportamentul inadecvat al cadrului didactic”, abuzul profesorului” sau “lipsa de sprijin din partea profesorului”. Subcapitolul următor prezintă sintetic principalele diferențe conceptuale sesizate.

Concepte fundamentale asociate didactogeniei

Punctul comun al tuturor conceptelor asociate didactogeniei este cel al unei greșeli involuntare din partea cadrului didactic în relaționarea sa cu elevii. Fie direct (Modrea,1996 ;Iancu,2000; Pavelcu,1976;Peteanu,1961,1963;Poenaru,1980;Poenaru,Sava,1998;Străchinaru,1969;Vrabie,1994) fie indirect, prin traducere (Stefanovic,1979) au fost prezentate o serie de episoade în care comportamentele la clasă ale unor dascăli au condus la efecte negative asupra elevilor. Deși multe studii au rămas prizoniere ideii de a rememora trăirile emoționale intense declanșate de aceste evenimente nedorite, mesajul lor este clar, și anume relația profesor -elev constituie elementul central al competenței didactice.

Aceste greșeli involuntare întâlnite în perimetrul școlii au fost definite de Kearney și colaboratorii săi (1991) ca fiind comportamente ce interferează negativ cu procesul de predare și învățare. Greșelile pot avea sau nu o componentă interpersonală. În prima categorie intră utilizarea sarcasmului sau a prejudecăților în contactul cu elevii, iar în a doua se găsesc cazuri precum lecțiile ținute într-un stil monotone.

Cea mai bună distincție a greșelilor involuntare se poate face în funcție de prezența sau absența consecințelor pe termen mediu sau lung la elevi. Astfel, putem distinge între comportamente inadecvate (dacă greșelile involuntare nu au condus la consecințe negative asupra elevului) și didactogenii (în cazul în care greșelile s-au soldat cu asemenea consecințe negative asupra elevului).

Comportamentul inadecvat

Termenul, întâlnit în literatura de specialitate de limbă engleză sub numele de teacher misbehavior, include o paletă largă de greșeli involuntare posibile, precum: metodele inadecvate de disciplinare bazate pe agresivitate și ironie; relațiile subiective de genul favorismului și prejudecății; nesocotirea sau aplicarea rigidă a regulamentului clasei; folosirea unor metode de predare inadecvate; vehicularea unor conținuturi depășite etc. (Orange,2000).

Didactogenia

Didactogenia apare în situația în care o greșală involuntară a dascălului determină consecințe negative pe termen mediu sau lung asupra elevului. Străchinaru (1969) vorbea de ea ca despre o stare morbidă de tip reactiv, întâlnită la unii școlari ca urmare a greșelilor didactice ale educatorilor, însoțită adesea de anxietate și depresie și favorizând dezadaptarea școlară. Peteanu (1963) punea un semn de asociere între didactogenie și nevroză școlară, iar Sillamy (1996) definea didactogenia drept un ansamblu de tulburări psihologice sau psihosomatice provocate la elevi de unele cadre didactice. Cukier (1990) considera didactogenia ca educație inadecvată care induce școlarilor o serie de tulburări psihopatologice, ce se pot manifesta pe tot parcursul vieții, în timp ce o altă definiție, oferită de Poenaru și Sava (1998), vede didactogenia ca un rezultat al acțiunii involuntare a educatorilor de profesie ce determină efecte nedorite, prezente prin traume de natură diversă (medicale, psihologice sau pedagogice).

În urma acestor definiții se poate face ușor distincția între comportamente inadecvate și didactogenii. Comportamentele inadecvate le include pe celelalte, ele devenind didactogenii numai în

măsura în care produc efecte negative durabile asupra elevilor. În plan metaforic, didactogenia a fost descrisă excelent de o studentă, care afirma: “Este ca atunci când cineva aruncă cu o piatră într-un lac. Pe moment liniștea dispare, apa se tulbură ușor și apar ceculețe pe suprafața apei. Apoi, se reinstalează treptat calmul inițial. Totuși, pe fundul lacului ceva s-a schimbat, o piatră a apărut și va rămâne acolo pentru totdeauna” (Sava, 2001).

Termeni apropiați de didactogenie

Didactogenia, ca termen, nu a reușit să pătrundă în literatura de limbă engleză. De aceea, vor fi prezentați în continuare câțiva termeni cu semnificație apropiată.

Fobia școlară indusă în clasă

Bergin (apud Davitz, Ball, 1978) propune termenul “fobie școlară”, iar Nicoll (apud Nelsen et al., 1997) propune termenul “fobie școlară indusă în clasă” (classroom induced school phobia). Aceasta se manifestă printr-o îngrijorare excesivă și persistentă față de școală, inhibiție și frica de a fi umilit sau stânjenit de către profesor. Problema, cauzată de către dascăli, poate fi însoțită de o serie de manifestări psihologice, pedagogice și somatice, precum dureri de cap, dureri de stomac, scăderea adaptării școlare, scăderea performanței școlare, coșmaruri, insomnii, depresii. Dacă se menține mai mult timp, ea se poate transforma într-o stare traumatică permanentă (Adult Children of Dysfunctional Classroom-ACDC). Adulții care suferă de această tulburare devin agitați în fața unor sarcini sau provocări noi, au amintiri dureroase legate de anii de școală, având drept temă predominantă eșecul și umilința. Aceste trăiri pot determina sentimente de inferioritate, neadaptare sau mânie. Fobia este definită ca o stare emoțională intensă, parțial rațională, parțial irațională, trăită de un subiect în prezența unui obiect sau a unei persoane sau a unei situații considerate amenințătoare (4.p188)

Conduita emoțională ostilă

Termenul este foarte apropiat de cel de abuz emoțional. Diferența constă în faptul că abuzul poate fi cauzat atât voluntar cât și involuntar, în timp ce conduita emoțională ostilă (*psychological maltreatment*) poate apărea doar în mod involuntar. Cel mai adesea, conduita emoțională ostilă apare în situații precum: tehnici de control și disciplinare bazate pe inducerea fricii și intimidare; interacțiune redusă între profesor și elevi; oportunități reduse pentru elev în ceea ce privește dezvoltarea stimei de sine; utilizarea de tehnici de motivare bazate pe critică și cerințe exagerate; utilizarea sarcasmului, ridiculizării sau denigrării (Hyman, Snook, 1999).

Aceiași autori susțin ideea că se poate instala o tulburare posttraumatică datorată stresului intens perceput în activitatea de clasă și indus de către profesor (Educator-Induced Posttraumatic Stress Disorder-EIPTSD). Această tulburare gravă ar afecta aproximativ 1-2% din populația școlară, iar simptomele pot fi grupate în șapte mari categorii:

a) stare depresivă însoțită de evitarea școlii și a “agresorului”;

b) probleme comportamentale și agresivitate crescută la elevi;

c) evitarea persoanelor sau activităților care conduc în memoria persoanei afectate momente penibile, generatoare de traumă;

d) tulburări somatice precum dureri de cap și de stomac;

e) gânduri repetitive în care este re trăit evenimentul negativ, declanșator;

f) pesimism și lipsă de speranță;

g) coșmaruri și amintiri neplăcute legate de situația traumatică.

Lipsa de tact pedagogic

Un termen mai cunoscut se referă la lipsa de tact pedagogic. În acest sens, profesorul slovac Josef Stefanovic (1979) menționează o serie de greșeli datorate profesorului care au afectat echilibrul emoțional al elevilor. În aceeași direcție se încadrează și descrierile profesorului canadian de origine olandeză Max van Manen (1991).

Factori declanșatori ai didactogeniei și consecințe asupra elevilor: stilul pedagogic și personalitatea cadrului didactic, contextul organizațional și lipsa cunoștințelor de managementul clasei de elevi.

Stilul pedagogic și personalitatea cadrului didactic.

Relația profesor-elev este construită, cel mai adesea, pe două axe fundamentale: influența și proximitatea (de Kruif et al., 2000; den Brok et al., 2003; van Tarwijk et al., 1998; Wubbels et al., 2006) Studii despre personalitatea cadrelor didactice și despre stilul interpersonal ori cel pedagogic au fost realizate de către Dragu (1996), Mitrofan (1988), Potolea (1982, 1987, 1989) care descriu calitățile educatorilor, pe care, adesea, le pun în legătură cu aptitudinea pedagogică. În plus, ultimul autor identifică

două axe majore ale stilurilor pedagogice-*permisivitatea* profesorului (variații ale gradului de dirijare a învățării) și *socioafectivitatea* sa în relațiile cu elevii (variații ale intensității apropierii afective față de elevi, măsuri diferite în utilizarea aprobării, încurajării, dezaprobării criticii)(Potolea,1987,1989).Se observă clar asocierea dintre axa dominare-supunere și permisivitatea dascălului, respectiv dintre axa cooperare-confruntare și socioafectivitatea dascălului.

Deși acceptăm, în principiu, premisa că nu se poate vorbi despre un stil mai bun sau de unul mai rău, se poate pune problema relației dintre stilul unui profesor și tipul de interacțiune avută cu elevul. În opinia lui Bredekamp (apud de Kruif et al.,2000), criteriul de evaluare a acestei relații ar trebui să fie gradul de facilitare a dezvoltării psihologice și pedagogice a elevilor. Astfel, relația profesor-elev este pozitivă dacă este adecvată din perspectiva dezvoltării elevilor. Pentru a atinge acest deziderat, profesorul trebuie să interacționeze cu elevii în mod direct, sincer și călduros, să ofere o diversitate de oportunități de comunicare deschisă și învățare reciprocă, să țină de sentimentele și interesele elevilor în modul de constituire a activităților instructive.

”...Du-te de fă școală cu copiii,dar vezi să-i faci să te iubească:să fii drept cu dânșii!”(3 p.398)

Pornind de la dimensiunile fundamentale ale relației profesor-elev , putem deduce primele două surse care facilitează apariția didactogeniei: distanțarea psihologică și manipularea greșită a autorității.

Distanțarea psihologică

Conduce la o răceală afectivă și la o comunicare insuficientă între cele două părți, fapt ce afectează motivația școlară a elevilor. De astfel, cu cât distanța percepută este mai mare, cu atât scade motivarea elevilor (Christophel,1990).Conceptele regăsite în literatura de specialitate subordonate distanțării sunt: comportamentul de distanțare (nonimmediacy) (Thweatt, McCroskey, 1996; West, 1991), lipsa deschiderii (lack of responsiveness)(Wanzer,McCroskey,1998) ,absența căutării afinităților (lack of affinity-seeking) (Frymier,Thompson,1992), absența atitudinii de întrajutorare (lack of helping) (Marcus et al.,1999) sau absența suportului social (lack of social support) (Bru et al.,1998).

Comportamentul de distanțare este analizat adesea în comparație cu opusul său, comportamentul de apropiere al dascălului (teacher immediacy). Aproximarea vizează scăderea distanței fizice și a distanței psihologice dintre interlocutori. Creangă intra în clasă zâmbitor și cu gust de vorbă zicea: Bună ziua”. Copiii lui fiind de clasa întâi, intrați abia acum în școală și plini de frica necunoscutului, el lua fața potrivită, care face mai puțin înfricoșător un popă .Îi îmbrățișa într-o privire totală, ca să le cunoască”fierul”,adică fizionomia, îi întreba probabil de nume, și când copilul îi zicea ”părinte, ca să le arate cum că e om ca toți oamenii ,îi invita să-i spună”domnule”.(3 p.440)

O persoană care adoptă un comportament de apropiere comunică cu ceilalți de la o distanță mai mică, zâmbește mai mult, păstrează contactul vizual, reține cu ușurință numele interlocutorilor, gesticulează relaxat, manifestând o mimică ce denotă implicare și entuziasm. În absența apropierii se manifestă distanțarea. Aceasta stopează experiențele pozitive ale elevilor legate de procesul de învățare și scade motivația școlară (Gorham,Christophel,1992).

Lipsa deschiderii din partea profesorului este percepută de către elevi ca un semn de răceală, de distanțare relațională, nu în ultimul rând ca o lipsă de interes față de ei. Absența deschiderii profesorului influențează negativ în special interesul elevilor față de cadrul didactic și disciplina predată de acesta. În schimb, prezența ei duce la creșterea credibilității profesorului în fața elevilor (Wanzer,McCroskey,1998).

Absența căutării afinității este un construct complex analizat în comparație cu opusul său, căutarea afinității. Acesta presupune o atitudine pozitivă față de alte persoane, care poate fi realizată prin apelul la șapte tehnici: controlul înfățișării fizice; creșterea gradului de autodezvăluire a aspectelor pozitive în fața elevilor; sublinierea lucrurilor similare existente între profesor și elevi; utilizarea întăririlor pozitive; cooperarea cu elevii; ascultarea dorințelor elevilor; și îndeplinirea acestor dorințe. Așadar, o persoană orientată spre căutarea afinității este percepută ca fiind simpatcă și mai dorită să ajute elevii.

Un sinonim parțial este atitudinea de întrajutorare, văzută ca o dimensiune valorică a personalității exprimată prin atitudinea profesorului de sprijinire necondiționată a elevilor (Marcus et al.,1999).

Lipsa sprijinului social este un alt construct vehiculat pentru a explica apariția didactogeniei. Suportul social are două componente: suportul emoțional și suportul instrumental.Prima se referă la acceptarea elevului, la grija pentru acesta, la confortul psihologic și oferirea de încurajări. A doua se referă la informațiile puse la dispoziție și la ajustarea mediului apropiat pentru a facilita învățarea (Bruet al.,1998).

Manipularea greșită a autorității

Implică acea modalitate de control exercitată de către profesor la clasă și care îi afectează relaționarea cu elevii. Prin manipularea greșită a autorității sunt afectate atât proximitatea, cât și influența ca dimensiuni fundamentale ale relației profesor-elev. Vom distinge două strategii principale: prosocială (modalitate în care predomină recompensa și stimularea pozitivă) și antisocială (în care pedeapsa și critica devin instrumente principale de lucru). Utilizarea în exces a strategiei antisociale influențează negativ interacțiunea cu elevii. Aici s-ar putea adăuga lipsa autorității, ca o măsură la fel de inadecvată.

În aceeași categorie a manipulării greșite a autorității regăsim utilizarea preferențială a puterii coercitive și a celei legitime. Astfel, Tirri (2001) evidențiază că profesorii care interpretau conduitele de indisciplină ale elevilor ca un semn al lipsei de autoritate utilizau mai frecvent puterea coercitivă (bazată pe așteptările elevilor de a fi pedepsiți dacă nu urmează cerințele profesorului) decât celelalte tipuri de putere. Alte studii, precum cele ale lui Kohn (1994) și Weber și colaboratorii (2001), arată că puterea coercitivă și cea legitimă (elevii se supun cerințelor profesorului datorită poziției și rolului acestuia) au consecințe negative supra motivației școlare a elevilor, în timp ce puterea recompensei are consecințe pozitive doar asupra motivației extrinsece a elevilor. În schimb, consecințe pozitive asupra motivației școlare pe termen lung au exercitarea puterii referente (bazată pe identificarea elevilor cu profesorul) și a puterii expertului (bazată pe recunoașterea competenței profesionale a cadrului didactic).

Ideologia de controlare a elevilor

Explicațiilor descriptive amintite mai sus le lipsește o verigă importantă. Ce anume îi determină pe unii dascăli să adopte un comportament de apropiere sau unul de distanțare? Ce îi face să prefere puterea coercitivă în defavoarea altor tipuri de putere?

Poate cel mai des întâlnit concept care răspunde la aceste întrebări este cel de ideologie de controlare a elevilor (pupil control ideology), introdus de Willower, Eidel și Hoy în 1967. Tipul de ideologie influențează atât gradul de distanțare psihologică, cât și gradul de autoritarism (dirijare) perceput.

Ideologia de controlare se referă la modalitatea de raportare la clasa de elevi, pe un continuum de la orientarea umanistă la cea autoritară (custodial). În orientarea umanistă se subliniază importanța ambilor parteneri educaționali și crearea unui climat educativ care să vină în întâmpinarea nevoilor elevilor. Comunicarea are loc în ambele sensuri, stilul de conducere este democratic, fiind accentuat caracterul autonom al elevului. Controlul disciplinar strict din partea dascălului este înlocuit cu autodisciplina elevilor. Orientarea autoritară este reversul primei modalități, fiind ancorată în sistemul tradițional de educație. Menținerea disciplinei și a ordinii, regulile stricte și rigide sunt esențiale în crearea unui climat pentru învățare. Elevii trebuie să accepte deciziile profesorilor, fără să le pună sub semnul îndoielii. Dascălii cu această ideologie de control nu depun eforturi pentru înțelegerea particularităților elevilor și văd în comportamentul indisciplinat un afront personal adus de elev autorității sale (Friedman, 1995). În aceste condiții, elevii trebuie mereu " împinși de la spate " printr-o serie de măsuri menite să-i determine să se implice mai mult în activitatea școlară. Din perspectiva dimensiunilor fundamentale ale relației profesor-elev, se constată că ideologia umanistă se asociază cu o distanță psihologică mică și un grad de dirijare redus, în timp ce ideologia autoritară conduce la creșterea distanței psihologice și a gradului de dirijare (control).

Comportamentele inadecvate ale cadrelor didactice pot avea însă alte surse decât cele discutate până în prezent. Între acestea, sindromul de epuizare, contextul organizațional sau lacunele în cunoștințele despre managementul clasei de elevi sunt câteva dintre sursele ce merită detaliate.

Sindromul de epuizare (burnout)

Introdus de Maslach și Jackson (1981), termenul implică trei dimensiuni fundamentale: a) epuizarea emoțională, caracterizată prin pierderea interesului față de oameni și obiectul predat, pierderea încrederii în oameni și lipsa motivației de a continua; b) depersonalizarea, manifestată ca o reacție emoțională negativă intensă față de ceilalți oameni; c) un sentiment al inadecvării profesionale, privit ca o pierdere a încrederii în competențele proprii și dorința de a renunța sau schimba profesia în care-și desfășoară activitatea.

Conceptul burnout este dificil de tradus în limba română, fiind o metaforă ce caracterizează acei profesori care, în condițiile unei insuficiente recompense dăruiesc profesiei până când resursele lor se sting ("ard"). Ei pot avea momente în care își pierd cumpătul și se răstesc la persoanele din preajmă (depersonalizare), simt că și-au pierdut interesul pentru slujba lor (insatisfacție profesională) și resimt

oboseala fizică și psihică foarte ușor (epuizare emoțională).

Principalele cauze ale acestui fenomen nedorit, discutate de cercetători precum Starnaman și Miller (1992) sau Schwab, Jackson și Schuler (1986), pot fi grupate în două mari categorii: condiții organizaționale și caracteristici personale. În prima categorie se regăsesc conflictul de rol și ambiguitatea rolului; lipsa autonomiei decizionale; lipsa sprijinului din partea colegilor; suprasolicitarea la locul de muncă etc. În cea de a doua categorie sunt incluse atât aspecte demografice, precum vârsta, experiența profesională, sexul, nivelul școlar la care predă, cât și aspecte ale personalității profesorului, precum gradul de alienare, de implicare în activitate, de nevrozism sau de percepere a propriei competențe.

Contextul organizațional

Un aspect important în cadrul contextului organizațional în care își desfășoară activitatea cadrele didactice este climatul din școală. Acesta afectează calitatea relației profesor-elev nu numai indirect, prin nivelul de burnout existent, ci și direct, prin condițiile existente într-o școală și prin nivelul de satisfacție al angajaților în legătură cu aceste condiții (Kremer-Hayon, Kurtz, 1985). Aici putem include stilul de conducere al directorilor școlii, serviciile și resursele existente în școală, gradul de efort depus în muncă, relațiile dascălului cu ceilalți colegi și cu elevii, gradul de autonomie și prestigiul profesional perceput (Zak, 1981). În plus, salariul redus, suprasolicitarea la locul de muncă și lipsa de resurse sunt caracteristici care contribuie la scăderea satisfacției profesionale a cadrelor didactice. Această situație va afecta, la rândul ei, relația profesor-elev prin scăderea implicării și satisfacției în activitatea profesională a dascălului.

Viața oricărei organizații se manifestă nu doar prin activitățile desfășurate ci și prin stările subiective pe care le trăiesc membrii săi. Angrenați în realizarea obiectivelor organizației, membrii acesteia interacționează, cooperează sau se află în competiție, fenomene însoțite de trăiri diverse cum ar fi: satisfacție-insatisfacție, bucurie – tristețe, încredere – descurajare. Acestea influențează starea generală și performanța organizației. Prin climat desemnăm ambianța intelectuală și morală dintr-un grup, ansamblul percepțiilor colective și al stărilor emoționale într-o organizație. Climatul reprezintă un fenomen de psihologie colectivă, o stare de contagiune colectivă, fiind generat în mare măsură, de confruntarea dintre așteptările membrilor și condițiile de muncă/studii și de viață oferite de organizație. Prin specificul său, școala poate fi considerată o organizație în cadrul căreia climatul constituie, alături de cultură și management, o variabilă esențială, care influențează calitatea activității și performanțele cadrelor didactice și ale elevilor. (3 p.3)

Lipsa cunoștințelor de management al clasei de elevi

Ultimul aspect discutat la capitolul factori care pot declanșa comportamente inadecvate din partea profesorilor are în vedere lacunele unor cadre didactice cu privire la pregătirea lor în domeniul precum managementul clasei de elevi. Astfel, utilizarea predominantă a pedepselor, lipsa cunoștințelor legate de influența aranjamentului spațial asupra relaționării profesor-elev, lipsa cunoștințelor de psihologie socială pot fi grupate generic sub denumirea lipsă de cunoștințe despre managementul clasei de elevi. Un termen apropiat ca sens a fost folosit de Poenaru (1980, p.53), reputatul pedagog identificând drept cauză principală pentru apariția didactogenilor "necunoașterea tehnicilor și cunoștințelor psihopedagogice necesare pentru a lucra cu copiii".

Dintre elementele enunțate, un rol central în managementul clasei de elevi îl au modul în care profesorul aplică metodele de disciplinare și modul în care își gestionează expectațiile și atribuiriile sale față de elevi:

Metode de disciplinare a elevilor

C. Bergin și D.A. Bergin (1999) fac distincție între trei mari categorii de metode disciplinare: cele bazate pe condiționarea operantă (prin manipularea recompenselor și pedepselor); cele bazate pe exercitarea puterii de către adult (prin utilizarea forței); și cele bazate pe exercitarea controlului, însoțită de explicații oferite copiilor pentru conduita adoptată. Eficiența prin care sunt judecate metodele ține de gradul de interiorizare de către copil a comportamentelor cerute, în comparație cu simpla conformare la cerințele adultului.

Relațiile profesor-elev sunt presărate uneori cu elemente care inhibă dezvoltarea armonioasă a elevilor. Pentru a reduce cât mai mult apariția unor asemenea situații, se cuvine să conștientizăm profesorii de posibilele consecințe negative ale unora dintre comportamentele lor pentru a atinge împreună un deziderat comun: o școală mai bună pentru elevi din ce în ce mai buni.

Dincolo de accepțiunea din sfera cogniției a termenului „*Înțelegere*”, ca interacțiune interpersonală,

înseamnă sesizarea sensului unor manifestări ale celuilalt, a motivelor și finalităților acestuia, în conexiune cu cât mai multe aspecte ale personalității lui și se apropie în foarte mare măsură de empatie. Demersul cognitiv în *înțelegerea* celuilalt este profund marcat de factori afectivi și depinde în mod hotărâtor de capacitatea empatică a subiectului epistemic de transpunere în psihologia celuilalt. (1 p.125)

Că nu te lasă să te gândești numai la tine, copilul te învață cel mai bine măsura generozității, a grijii pentru celălalt, a sacrificiului. Îți aduce aminte că poți zâmbi, că poți afla bucuria până și în bucuriile cele mai mărunte, că dragostea nu se câștigă cu bani și nici respectul cu biciul.

Ajutându-l să descopere lumea , ajungi tu însuși să o înțelegi mai bine. Povețele pe care i le dai te ajută să înțelegi mai bine unde ai greșit și să îndrepti ce se mai poate îndrepta.”

Referințe bibliografice:

1. Daniela Ion Barbu *Climatul educațional și managementul școlii*. EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ R.A. București,2009 (P.3)
2. Elena Truța; Sorina Mardar *Relația profesor-elevi: Blocaje și deblocaje Ediția XXI Ed. ARAMIS,,București,2007 p.125*
3. G.Călinescu *Viața lui Mihai Eminescu. Ion Creangă Viața și Opera*, Chișinău Literatura Artistică1989, p.398,440
4. Ștefan Boncu și Ciprian Ceobanu *Psihosociologie școlară*, Collegium Polirom, 2013(p.208-218)
5. Ioan Neacșu *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării* Collegium Polirom, București, 2010, p.188
6. https://ibn.idsi.md/.../1-6_Didactogenia_fenomenul_care_desfigureaza_invatamantul.Mihai_Sleahtitchi

FACTORI PSIHOSOCIALI AI REZILIENȚEI ÎN ADOLESCENȚĂ

Maria PLEȘCA, conf. univ., dr.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Adolescence is a time of great changes and vulnerabilities. Particularly, adolescence is a stress-sensitive period of development. Thus, assessing the ability to bounce back from stress becomes for professionals who work with adolescents in different contexts. This research aims at reviewing the psychosocial factors of resilience in adolescence. Resilience is a person's capacity to adapt to stress; it is the dynamic process of overcoming adversity and trauma, while maintaining normal functioning of physical and psychological systems. Recent studies have identified the mechanism underlying its development and the predictors of vulnerability to stress: genetic, epigenetic, developmental, psychosocial.*

The research data revealed the optimism, active coping style, cognitive flexibility, an internal belief system, prosocial behaviour, social support are some of the psychosocial factors that contribute significantly in resilience in adolescence.

The research pleads for a preventive intervention in childhood and adolescence, in school or familial settings can contribute to building resilience from an early age, can facilitate recovery after difficult experiences or can lead to achieving the maximum potential development of an individual.

În ultima perioadă se acordă din ce în ce mai multă atenție conceptului de reziliență, care are o largă aplicabilitate, în domenii extrem de diverse. Conceptul de reziliență psihologică descrie senzația de forță interioară pe care o persoană o simte în fața vicisitudinilor vieții, a crizelor și a perioadelor de presiune continuă [1].

Reziliența psihologică include capacitatea oamenilor de a apela la resurse interne și externe în momente de stres, criză și traume, precum și capacitatea de a se adapta la schimbările pe care aceste evenimente le produc. „Sistemul imunitar psihologic” al unei persoane se poate întări sau slăbi în funcție de modul de abordare (coping), de gestionarea evenimentelor din viață și de nivelul de asistență primit în mediul acesteia. Perioadele lungi de stres continuu pot duce la epuizarea rezistenței mentale și, de obicei, la o scădere a rezilienței psihologice [2].

Cercetările din ultimele două decenii asupra rezilienței psihologice au demonstrat că departe de a fi un fenomen rar, reziliența atât la copii cât și la adulți este un rezultat obișnuit în urma expunerii la adversități, reprezentând un proces de adaptare finalizat cu succes.

Deși mai mult de jumătate din oameni trăiesc pe parcursul vieții cel puțin o experiență a unei traume severe, prevalența afecțiunilor psihologice se menține la un nivel relativ redus. Copiii și adolescenții fac dovada unei reziliențe remarcabile, chiar dacă se confruntă cu o gamă largă de stresori negativi Selye. În pofida unor condiții sociale extrem de solicitante sau unor experiențe de viață mulți copii și adolescenți reușesc să revină la nivelul de funcționare de dinaintea apariției traumei, uneori chiar reușind să depășească acest nivel [3].

Printre factorii psihosociali care au fost studiați și care contribuie la consolidarea rezilienței la adolescenți s-au identificat unele caracteristici și comportamente individuale, anumite procese cognitive, trăsături de personalitate și mecanisme active de coping (de adaptare). Printre acestea se numără optimismul, capacitatea de restructurare cognitivă, comportamentele prosociale, dar și umorul, suportul social, existența unui sistem de valori personale și altele. Pentru dezvoltarea rezilienței sunt din ce în ce mai recunoscute ca metode eficiente de intervenție tehnicile psihologice cognitiv-comportamentale care presupun atât dezvoltarea mecanismelor funcționale de coping și gestionarea gândurilor și emoțiilor disfuncționale, cât și învățarea de tehnici pentru reducerea sau depășirea stresului [4].

În literatura de specialitate sunt puse în discuție și conceptele asociate rezilienței, cum ar fi competențele sociale, cognitive, comportamentale, stresul și coping-ul, factorii de risc și factorii de protecție, stima de sine, vulnerabilitatea, atașamentul, trauma, mecanismele defensive care participă la negocierea evenimentelor de viață, îndeplinind roluri specifice [5].

În prezenta secvență de cercetare, aceste problematici au fost particularizate la adolescență, fiind urmărite unele implicații de natură psihologică ale confruntării cu mediul școlar, familial, social inductor de situații existențiale care se cer a fi rezolvate și care, pentru unii adolescenți, este un mediu potențial stresant, pentru alții, poate fi un loc al provocărilor, având ca rezultat adaptarea și dezvoltarea.

Reziliența a fost astfel înțeleasă din perspectiva unui ciclu de viață, în funcție de stadiul de dezvoltare în care se află copiii în confruntarea lor cu mediul. S-a pornit de la premisa că, în spatele manierei în care copiii își gestionează situațiile școlare, în interacțiunea permanentă cu mediul școlar în vederea adaptării, transpare interacțiunea dintre unii factori de risc și de protecție, interacțiune care poate conduce spre reziliență sau vulnerabilitate. Prin această abordare, reziliența a fost surprinsă în același timp ca „...însuși proces de remaniere psihică și ca rezultat al acestei lucrări” biologic [6].

Adolescența este recunoscută ca fiind o perioadă de tranziție de la copilărie la vârsta adultă, marcată de numeroase solicitări și provocări [7]. În contextul globalizării și al schimbărilor sociale și culturale care au marcat societatea umană în ultimele decenii, adolescenții din zilele noastre sunt nevoiți să se adapteze la noi presiuni, care se adaugă sarcinilor obișnuite ale dezvoltării la această vârstă [8].

Obiectivul trasat pentru acest studiu a vizat evidențierea unor factori psihosociali ai rezilienței adolescenților. Pentru a realiza obiectivul enunțat, am presupus că există relații dintre nivelul de reziliență și calitatea factorilor ce o influențează.

Pentru a verifica ipoteza de cercetare am utilizat: Scala Rezilienței – Wagnild și Heather (1993); Scala factorilor rezilienței (optimismul, gestionare emoții, latura intrapersonală, latura interpersonală, tratarea relațiilor sociale).

A fost investigat un lot format din 110 de subiecți, cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani.

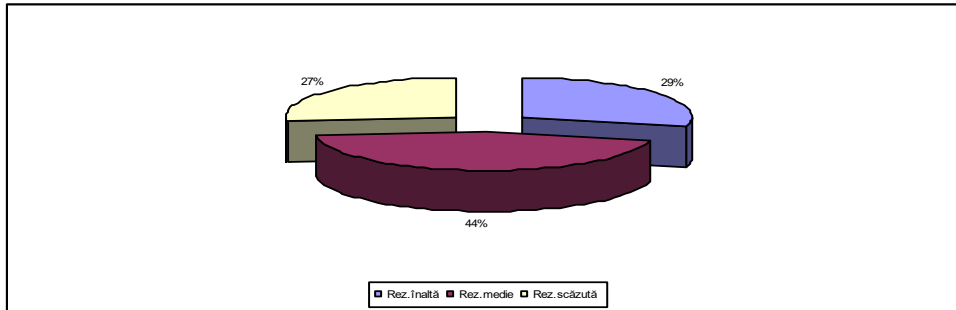
Prin aplicarea Scalei Rezilienței subiecții au fost împărțiți în următoarele categorii: a) subiecți cu capacități înalte de reziliență 29% (32 de subiecți); b) subiecți cu capacități medii de reziliență 44% (48 subiecți); c) subiecți cu capacități scăzute de reziliență 27% (30 de subiecți). Datele sunt prezentate în fig.nr.1.

Pentru adolescenți optimismul este o emoție pozitivă, o așteptare a unor rezultate bune sau o atitudine orientată în a privi viața, viitorul sau realitatea cu încredere. Este asociat cu reducerea intensității răspunsului la stres; în plus, este corelat în mod consecvent cu utilizarea de strategii pozitive de coping, cu starea subiectivă de bine, cu o stare de sănătate fizică bună și cu relații sociale mai satisfăcătoare.

Un factor important al rezilienței în adolescență este copingul activ (care implică adoptarea unor strategii comportamentale și/sau psihologice pentru a găsi soluții în gestionarea stresorului sau a modifica maniera în care acesta este perceput), prezent la persoanele cu nivel înalt de reziliență. Adolescenții cu reziliență joasă manifestă copingul evitant sau pasiv, cum ar fi negarea, care implică activități și procese

mentale de evitare a conflictelor, de suprimare a emoțiilor sau altele. Mecanismele de coping pasiv sunt folosite cu preferință în loc de confruntarea directă cu factorul declanșator al stresului (retragerea emoțională sau comportamentală).

Copingul activ al adolescentului este asociat cu adaptabilitatea și reziliența psihologică, în timp ce copingul evitant este dezadaptativ, în special pe termen lung, producând o anumită reziliență la stresor doar pe termen scurt.



Între reziliență și unii dintre factorii săi s-au înregistrat corelații pozitive și semnificative din punct de vedere statistic. Este vorba despre relația dintre reziliență și: optimism ($r = 0.221$; $p = 0.01$); latura intrapersonală ($r = 0.321$; $p = 0.001$); gestionarea inteligentă a emoțiilor ($r = 0.254$; $p = 0.001$); latura interpersonală ($r = 0.245$; $p = 0.05$); tratarea relațiilor interpersonale ($r = 0.432$; $p = 0.01$). Aceste relații dovedesc că factorii analizați joacă un rol facilitator în procesul de reziliență.

Pentru a confirma rezultatele obținute, am realizat și o analiză a semnificației diferențelor dintre mediile obținute la variabilele studiate. În tabelul nr. 1 sunt prezentate mediile obținute de subiecți cu capacități înalte de reziliență și subiecți cu capacități scăzute de reziliență.

Tabelul nr. 2

Mediile obținute de adolescenții cu reziliență înaltă și cei cu reziliență scăzută

Variabile/Categorii	optimism	latura intrapersonală	latura interpersonală	gestionarea inteligentă a emoțiilor	tratarea relațiilor interpersonale
Reziliență înaltă n=32	9,2	8,98	7,25	7,86	4,82
Reziliență scăzută n=30	8,90	7,25	6,80	7,25	3,75

În figura nr. 2 se prezintă grafic mediile obținute de adolescenții cu reziliență înaltă și adolescenții cu reziliență scăzută la unii factori facilitatori ai procesului de reziliență.

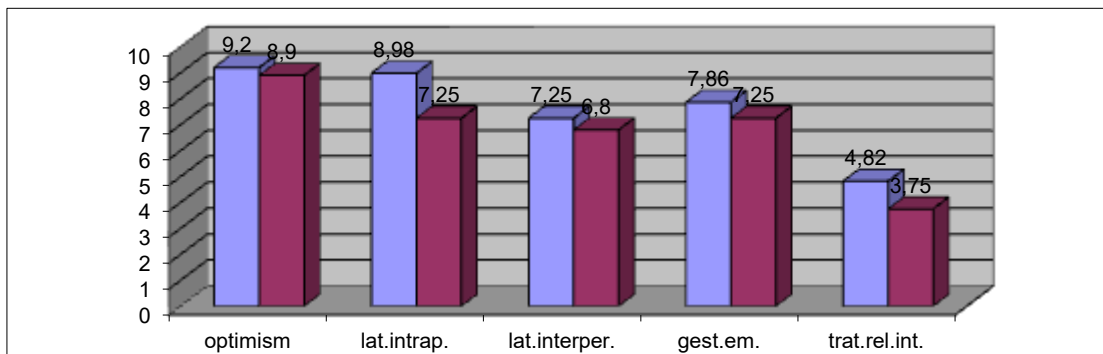


Figura nr.2. Reprezentarea grafică a mediilor obținute de adolescenții cu reziliență înaltă și adolescenții cu reziliență scăzută la unii factori facilitatori ai procesului de reziliență

Datele cercetării arată diferențe statistice semnificative între mediile obținute la variabilele analizate între adolescenții cu reziliență înaltă și cei cu reziliență scăzută. Astfel, s-au obținut diferențe

semnificative între medii în ceea ce privește unii factori facilitatori ai procesului de reziliență cum ar fi: optimismul ($t = 2,738$; $p = 0.007$); latura intrapersonală ($t = 2,559$; $p = 0.012$); în special gestionarea emoțiilor ($t = 3,975$; $p = 0.000$); latura interpersonală ($t = 2,087$; $p = 0.039$) și modul de tratare a relațiilor interpersonale ($t = 2,877$; $p = 0.005$).

Luând în considerare faptul că nivelul de reziliență poate varia la același adolescent în funcție de circumstanțe, fiind o construcție relativă în timp, atragem atenția asupra necesității supravegherii acestui fenomen, pentru ca profesorii, psihologii, părinți sau alte persoane abilitate, să poată interveni în timp util.

Concluzii. În studiul actual am încercat să depistăm unii factori psihosocială care pot determina creșterea rezistenței la stres a adolescenților studiul actual încearcă să înțeleagă și să afle ce factori pot determina creșterea rezistenței la stres a adolescenților în această perioadă din viață. În această perioadă din viață. Adolescența reprezintă o perioadă critică a dezvoltării unei persoane, marcată de numeroase transformări în planul funcționării fizice, cognitive, emoționale și sociale, precum și de procesele specifice cristalizării eului [9]. De aceea, evaluarea factorilor protectivi și a riscurilor care intervin în creșterea adolescenților reprezintă un demers necesar, întrucât îi va ajuta pe specialiștii care activează în sistemul serviciilor de asistență psihologică, educațională și socială să elaboreze și să pună în aplicare intervenții specifice, calibrate pe nevoile de dezvoltare ale fiecăruia dintre adolescenții care le solicită ajutorul.

Studiile arată că la adolescenți altruismul este asociat cu reziliența [10]. Considerăm că prezența suportului social și comportamentul de căutare a suportului social, asociate cu o caracteristică numită robustețe psihologică, contribuie la creșterea capacității de reziliență la adolescenți. Pe lângă rețeaua de suport social, modelele de rol și mentorii sunt semnificativi în dezvoltarea rezilienței adolescenților. Observarea comportamentului unui model de rol rezilient poate contribui la dobândirea unei atitudini și a unor abilități utile pentru adaptare – de exemplu copingul activ, reglarea emoțiilor sau găsirea de semnificații în adversități.

Intervenții preventive cum ar fi introducerea în cadrul școlii a unor programe educaționale care să dezvolte reziliența la copii și adolescenți pot fi deosebit de benefice, aceștia devenind mai capabili să gestioneze optim provocările vieții. Programele școlare pentru copii care au ca obiective dezvoltarea comportamentelor prosociale, dezvoltarea autoeficacității, a stimei de sine și a abilităților de coping activ, către dezvoltarea și menținerea unor rețele sociale de suport, pot contribui la dezvoltarea rezilienței de la o vârstă timpurie.

În ceea ce privește adolescenții, programe similare de formare a capacităților de reziliență pot contribui la o tranziție mai bună către maturitate. Aceste programe pot facilita recuperarea după experiențe dificile sau pot contribui la atingerea potențialului maxim de dezvoltare al persoanei, prin promovarea flexibilității cognitive, a dezvoltării sistemului propriu de convingeri și valori și a unor strategii adaptative (capacitatea de planificare, autodisciplină, etc).

Pe parcursul dezvoltării lor, copiii și adolescenții se confruntă inevitabil cu schimbări sau cu evenimente stresante de viață. Cu toate acestea, un mediu familial sănătos, suportiv, cu afecțiune și cu limite ferme pe parcursul creșterii, prin evitarea expunerii repetate la nivele de stres dificil sau imposibil de gestionat, precum și prin oferirea de ocazii de depășire cu succes a unor provocări zilnice, le poate dezvolta acestora capacitatea de a face față evenimentelor viitoare, posibil generatoare de stres [11].

Elemente cheie, precum funcționarea familială pozitivă, relațiile pozitive cu egalii, relațiile sociale cu adulți suportivi și cu parteneri prosociali, ar putea fi dezvoltate prin intervenții structurate care să fie implementate sistematic. De exemplu, educația parentală poate contribui la dezvoltarea psihică și fizică adecvată a copiilor și la scăderea riscului de apariție a răspunsurilor disfuncționale la stres, care pot fi transmise chiar și transgenerațional. Chiar și în cazul copiilor aflați în situații cu risc crescut (de exemplu copii instituționalizați), intervențiile pot influența pozitiv calitatea relațiilor de atașament prin dezvoltarea rezilienței.

Referințe bibliografice:

1. Bessoles P. Processus originaires et facteurs de résilience. Synapse, 2001, p.45.
2. Ionescu Ș. Tratat de Reziliență Asistată. București: Trei, 2013, p. 32.
3. Matthews G., Deary Ian J., Whiteman M. C. Psihologia Personalității-Trăsături, Cauze, Consecințe. Iași: Polirom, 2012, p. 122.
4. Tufeanu M. Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul

mileniului al III-lea, Psihologie. Revistă științifico-practică (Editată de Asociația Psihologilor Practicieni din Republica Moldova), 3, 2012, p.12.

5. Ionescu Ș. Tratat de Reziliență Asistată. București: Trei, 2013, p.56.
6. Bessoles P. Processus originaires et facteurs de résilience. Synapse, 2001, p.22.
7. Anghel E. Psihologia Educației pe Tot Parcursul Vieții. București: Trei, 2010, p.108.
8. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010, p.48.
9. Golu M. Dinamica personalitatii. Bucuresti: Paideia, 2005, p.67.
10. Ionescu Ș. Tratat de Reziliență Asistată. București: Trei, 2013, p.72.
11. David D. Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale. Iași: Polirom, 2006, p. 91.
12. Dincă M. Adolescenții într-o societate în schimbare. București: Paideia, 2004.

APLICAREA METODELOR ÎNVĂȚĂRII ACTIVE LA DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE

Iona POPOVICI,

Departamentul de Inginerie și Științe Aplicate

Abstract: *Often, in the communication process between students, a series of communication barriers appear, the most important of which are: fear of making mistakes, fear of criticism, shyness. Some students have problems with finding the reasons for speaking, formulating relevant opinions or comments; low or uneven participation due to the tendency of others to dominate the group and the inhibition of others; peer pressure. These barriers appear in different groups of students, regardless of the level of communication skills they possess or the number of people in the group. Moreover, each student enters any learning and communication environment with an already formed personality, shaped by previous positive and negative communication experiences.*

Avoiding or reducing these barriers and problems in the development of communication skills can be organized through the use of active learning methods, strategies and techniques. They promote the intensification of discussions, debates, reflections, role-plays, teamwork, case studies, simulation of communication situations, customization of discussions with shy students, etc.

Comunicarea este o activitate vitală a fiecărui individ. Fără ea nu ar fi posibile relațiile de orice natură între oameni și deci societatea nu ar exista. A comunica înseamnă a exista și a coexista cu, prin și pentru umanitate. Aceasta stă la baza umanizării, construirii psihologice și culturale a oamenilor, asigură transmiterea de informații de la o generație la alta, fiind cel mai eficient mod de influențare educativă. Comunicarea este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale [1]. Ea ne aduce mai aproape unul de celălalt, ne scoate din izolare, ne ajută să schimbăm păreri, noțiuni, ne face să clădim între noi relații solide și durabile [2].

Comunicarea are o mulțime de sensuri, scopuri, forme de manifestare și exprimare. Cea mai simplă definiție a comunicării este: „un act prin intermediul căruia o persoană adresează un mesaj altei persoane” [3].

În DEX comunicarea este definită ca: „acțiunea de a comunica și rezultatul ei”, iar sinonimele acestei noțiuni sunt: înștiințare, știre, veste, raport, relație, legătură [4].

Nevoia și posibilitatea de comunicare sunt caracteristice fiecărui individ. Lipsa abilităților de comunicare și colaborare bine dezvoltate generează pentru persoană o panică reală în situații când este necesar de a vorbi în public, de a răspunde în cadrul examenelor orale, de a se adresa publicului cu un discurs, de a face o prezentare, de a iniția și de a conduce o discuție, etc.

Comunicarea este factorul principal ce transformă realitatea, ideile și cunoștințele într-un demers educațional. Astfel, actul comunicării intrapersonale, interpersonale și de grup duce la dezvoltarea competenței de comunicare a indivizilor.

Competența de comunicare reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Este un element cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe cheie [5].

În Recomandarea Parlamentului European competența de comunicare este definită drept: „capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o serie completă de contexte culturale și sociale” [6].

În contextul Cadrului de Referință a Curriculumului Național [7], competența de comunicare este: „capacitatea care permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice, asimilate situației de comunicare”. Ea însumează abilitățile de comunicare complexă, adecvate în noile structuri sociale, cunoașterea normelor culturale și restricțiilor în comunicare, cunoașterea obiceiurilor, tradițiilor, etichetei în sfera comunicării, respectarea decenței, educația, orientarea printre mijloacele de comunicare inerente mentalității naționale sau mentalității păturii sociale și exprimate în contextul profesiei individului.

Cunoștințele, abilitățile și atitudinile ce definesc competența de comunicare sunt [8]:

Cunoștințe	Deprinderi/aptitudini	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> • vocabular • gramatică funcțională, funcții ale limbii (acte de vorbire) • conștientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală • un registru de texte literare și nonliterare • principalele caracteristici ale diferitor stiluri și registre de limbă • variabilitatea limbii și a comunicării în diferite contexte 	<ul style="list-style-type: none"> • a comunica oral și scris într-o varietate de situații • a monitoriza și adapta propria comunicare la cerințele situației • a distinge și a folosi diferite tipuri de texte • a căuta, a colecta și a procesa informația • a folosi resurse • a formula și a exprima argumente orale și scrise. 	<ul style="list-style-type: none"> • atitudine pozitivă pentru dialog constructiv • aprecierea calităților estetice și dorința de a le promova • interesul de a comunica (interacționa) cu alții • conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți • nevoia de a înțelege și de a utiliza limbajul într-un mod pozitiv și responsabil.

Metodele, strategiile și tehnicile învățării active stimulează comunicarea, activizarea tuturor copiilor și formarea capacităților de spirit critic constructiv, independența în gândire și acțiune, găsirea unor idei creative de rezolvare a sarcinilor de învățare.

Învățarea activă urmărește realizarea unei învățări și formări în care studentul se implică în procesul educațional efectiv, intens, profund și deplin, cu toate dimensiunile personalității sale – intelectuală, fizică și afectiv-volițională. Implicarea se poate realiza în cadrul tuturor formelor de organizare a activității lor – frontală, de grup și individuală, forme care în funcție de contextul educațional, pot declanșa, susține și amplifica eforturile individuale și de grup ale studenților și chiar eforturile întregii clase în realizarea predării, învățării, evaluării și dezvoltarea competențelor-cheie [9].

Învățarea activă angajează studenții în procesul de învățare, folosind activități precum citirea, scrierea, discuțiile sau rezolvarea problemelor, care promovează analiza, sinteza și evaluarea conținutului de clasă. Învățarea activă în clasă oferă de asemenea studenților oportunități informale de a oferi feedback cu privire la cât de bine au înțeles materialul. Aceste activități sunt destinate utilizării în clasă, în special în cadrul cursurilor, și pot fi adaptate la orice disciplină. Unele din ele sunt menite a fi realizate individual, în timp ce altele ar trebui să fie realizate în perechi sau în grupuri mici.

În continuare se vor analiza și descrie *strategiile și tehnicile învățării active* care contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare (orală și/sau scrisă).

1. Tehnica întrebării și a răspunsului (Question-and-answer technique). Întrebările sunt o modalitate simplă, dar eficientă de a dezvolta competența de comunicare, de a promova interacțiunea dintre profesor-elev și/sau elev-elev. Această tehnică oferă oportunitatea de clarificare, discutare și înțelegere a tuturor problemelor și neînțelegerilor de conținut. Poate fi folosită în cadrul oricărei discipline.

2. Demonstrații în clasă (In-class demonstrations) - demonstrațiile interactive pot fi folosite pentru a demonstra aplicarea unui concept. Studenții ar trebui să fie implicați în demonstrație și să li se ceară să reflecteze și să analizeze procesul. De exemplu, studenților li se oferă oportunitatea să prezică rezultatul demonstrațiilor în mod individual și apoi să le discute în grupuri sau cu întreaga clasă.

Demonstrațiile în cadrul clasei sunt valoroase deoarece ele sporesc înțelegerea conceptelor nu prin învățare pe de rost, ci prin discuții, reflecții, analize și sinteze, fapt ce conduce la o mai bună memorare a materiei.

3. Un minut (one minute paper) - în această activitate studenții scriu timp de 1-2 minute răspunsul la o întrebare deschisă, iar apoi le discută cu colegii și profesorul. Această activitate se poate face oricând. Dacă este folosită la sfârșitul orelor de clasă, studenții pot scrie un răspuns pentru a oferi feedback cu privire la înțelegerea temei predate. S-ar putea să fie întrebați: "Care este cel mai important lucru pe care l-ați învățat?"; "Rezumați conferința de astăzi într-o propoziție"; "Ce întrebări rămân?" De asemenea, această activitate poate fi utilizată pe parcursul cursului ca o tranziție între subiecte, permițând studenților să reflecteze, să rezume informații și să identifice ceea ce nu înțeleg, înainte de a trece mai departe.

4. Brainstorming - în această activitate, studenții sunt rugați să genereze idei cu privire la un anumit subiect, categorie sau întrebare, în timp ce facilitează și se înregistrează răspunsurile pe tablă. Este important ca profesorul să încurajeze studenții să se bazeze pe cunoștințe și experiențe anterioare și să se recunoască toate răspunsurile în timpul acestei perioade de generare a ideilor. Brainstorming-ul poate fi adaptat la clasele mici sau mari, în orice disciplină și în orice timp.

5. Think-Pair-Share - o strategie de învățare colaborativă în care elevii lucrează împreună pentru a rezolva o problemă sau pentru a răspunde la o întrebare pe marginea unui subiect deschis. Această strategie cere studenților să (1) gândească individual la un subiect sau la un răspuns la o întrebare; și (2) să împărtășească ideile cu colegii de clasă. Discutarea cu un partener maximizează participarea, concentrează atenția și angajează studenții în înțelegerea materialului de lectură.

6. Cazuri/scenarii scurte (Short cases/scenarios) - Utilizarea scenariilor/studiilor de caz le permite studenților să aplice conceptele învățate în clasă în „situații reale”. Această activitate este flexibilă și poate fi adaptată pentru a fi utilizată în diverse discipline. Ea poate fi la fel de simplă ca a pune o singură întrebare la clasă, pentru a genera o discuție despre modul în care studenții ar aborda un anumit scenariu/situație. Însă poate fi extinsă necesitând ca studenții să efectueze studii suplimentare pentru a aborda în mod eficient scenariul. În acest exemplu, studenții vor discuta și analiza scenariul/cazul aplicând cunoștințele pe care le-au învățat în curs. Studenții pot prezenta pe scurt concluziile lor la clasă, fie în grupuri mici, fie într-o lucrare/însărcinare.

7. Discuții (Discussions) - pot fi utile atât în clasă, cât și online, și pot fi adaptate oricărui dimensiuni de clasă (deși sunt mai eficiente în cadrul grupurilor mai mici) și pentru orice disciplină. Într-o discuție, instructorul facilitează experiența de învățare a studenților. Discuțiile cer studenților să gândească critic și să evalueze propriile răspunsuri. Studenții sunt capabili să exploreze o diversitate de perspective și să se bazeze pe cunoștințele și înțelegerea reciprocă a conținutului. Discuțiile ajută studenții să dezvolte competențele de comunicare și abilitățile de sinteză și integrare a cunoștințelor.

8. Învățarea de la egal la egal - un proces în cadrul căruia un grup de persoane bine instruite și motivate desfășoară activități educaționale cu semenii lor, unul la unul sau în grupuri mici. Aceste activități au drept scop informarea și dezvoltarea abilităților la tineri. Poate fi folosită cu diferite categorii de populație și grupuri de vârstă pentru mai multe scopuri. Învățarea între semeni este un cadru mai natural de transmitere a unor experiențe. Ea fructifică ceea ce individul achiziționează spontan, difuz, informal, și nu sub presiunea instituționalizată, prescrisă, formalizată. O astfel de metodologie dă satisfacție subiectului învățării, care se pune în valoare, își atribuie funcții pe care școala (încă) nu este în stare să le întrețină. În situația învățării de la egal la egal se pun în raport experiențe simetrice, se creează o rezonanță și o altfel de empatie spirituală decât cea gestionată de profesor. Un atare context generează și un orizont al împărtășirii și al îmbogățirii reciproce, și dezvoltă comunicarea eficientă, eficiența personală, și eficacitatea colectivă. Pentru adolescenți, contextul social de acest tip este o parte esențială a construcției identității personale [10].

9. Cooperative Learning Groups - utilizarea instructivă a grupurilor mici pentru a promova studenții care lucrează împreună, cu scopul de a maximiza învățarea proprie și a celorlalți colegi. Învățarea prin cooperare este caracterizată de o interdependență pozitivă, în care studenții percep că performanțele mai bune ale fiecărui individ produc performanțe mai bune pentru întregul grup. Poate fi formală sau informală, dar implică adesea intervenții specifice ale instructorului pentru a maximiza interacțiunea și învățarea elevilor. Este adaptabilă infinit, lucrează în clase mici și mari, în diferite discipline și poate fi una dintre cele mai eficiente abordări pedagogice [11].

10. Studii de caz - sunt adecvate pentru a învăța despre analiza informațiilor, luarea deciziilor sau problema rezolvată. Metoda aceasta necesită dezvoltarea unui set de cazuri care reflectă probleme din materialele cursului. În funcție de natura materialului și de sofisticarea studenților, cazurile pot fi destul de lungi și complexe. Clasa se poate împărți în grupuri mici pentru a lucra la caz. Pe parcursul semestrului, cazurile pot deveni mai complexe și mai dificile deoarece studenții devin mai informați. Cazurile trebuie să furnizeze suficiente informații pentru a determina gândirea analitică. Studenții au nevoie să stăpânească o bază comună de cunoștințe înainte de a fi pregătiți să facă față unui studiu de caz și trebuie să facă acest lucru înțelegând clar pașii procesului analitic pe care îl vor folosi. Gestionarea discuției în cadrul studiilor de caz necesită tehnici care diferă de metodele de discuție generalizate.

11. Simulările - oferă studenților practică în luarea deciziilor. Deoarece simulările se bazează pe situații din viața reală, ele prezintă studenților opțiuni și constrângeri care reflectă problemele din lumea reală. Simulările sunt mai dificile și consumatoare de timp decât studiile de caz și de obicei durează mai mult timp în clasă, deși rolul profesorului este mai puțin directiv decât în cazul studiului de caz. Acestea necesită, de asemenea, mai multe explicații înainte de exercițiu și, după finalizare, o expunere atentă a ceea ce s-a învățat prin relaționarea experiențelor studenților cu principiile generale implicate. Cu toate acestea, simulările pot fi foarte eficiente în dezvoltarea încrederii în sine a studenților.

Metodele educaționale ce dezvoltă competența de comunicare sunt următoarele:

- **Explicatia** – dezvăluie și clarifică situații, relații, legi, ipoteze. Solicită analiza și argumentarea logică a faptelor sau cunoștințelor.

- **Descrierea** – prezentarea analitică a proprietăților obiectelor și fenomenelor.

- **Povestirea** – expunerea prin narațiune a unor subiecte.

- **Prelegerea** – expunerea sistematică a unui volum mare de cunoștințe.

- **Conversația** – dialog didactic realizat printr-o succesiune de întrebări și răspunsuri. Tipurile de conversații sunt: introductivă, de reactualizare și de fixare, de verificare, catehetică, euristică, conversație-joc, etc. Întrebările în cadrul conversației pot fi: reproductivă, stimulativă, aplicativă, evaluativă, directe, inversate, returnate, de releu, etc. Cerințele față de întrebări sunt următoarele: precizie, concizie, corectitudine gramaticală și științifică, accesibile, nu solicită răspuns monosilabic, nu includ răspunsul așteptat.

- **Dezbaterea (discuția colectivă)** – schimb organizat de idei și opinii. Poate fi organizată prin discuții de grup, mese rotunde, brainstorming, etc.

- **Problematizarea** – prezentarea unor situații problemă, cu mai multe alternative de rezolvare, care generează studenților îndoială, incertitudine, curiozitate și dorința de descoperire a soluției/soluțiilor. Etapele problematizării sunt: perceperea, explorarea și restructurarea datelor, căutarea soluțiilor, alegerea soluției optime.

O descriere mai amplă a metodelor de învățare care dezvoltă competența de comunicare din diferite dimensiuni ale sale (lingvistică, sociolingvistică și pragmatică) poate fi găsită în lucrarea *Instruirea centrată pe competențe* [12].

În concluzie se poate spune că elevii învață cel mai bine atunci când se implică activ în procesul de învățare prin interacțiunea socială imediată cu mediul de învățare. Numeroase studii de cercetare efectuate în acest domeniu au arătat că o interacțiune constructivă frecventă a instructorului cu studenții într-un proces educațional dezvoltă cu succes competența de comunicare a lor și poate afecta benefic nivelul de performanță al învățării.

Contribuția competenței de comunicare la dezvoltarea personală este majoră și se identifică la nivelul unei triple perspective valorice de instrument pentru:

- construirea cunoașterii în plan individual;

- organizarea propriei gândiri;

- rezolvarea de conflicte și împărtășirea unor valori comune (a trăi împreună cu ceilalți).

Dificultățile privind achiziția acestei competențe au consecințe negative asupra învățării, a adaptării cunoștințelor, a gândirii și, nu în ultimul rând, asupra socializării persoanei.

Referințe bibliografice:

1. Mădălina Morar. Dezvoltarea competențelor de comunicare la elevi - <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/dezvoltarea-competentelor-de-comunicare-la-elevi>

2. Importanța Comunicării - <https://www.scribd.com/document/210093702/Importanta-Comunicarii>
3. Aliona Afanas. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină - http://ise.page.md/uploads/files/1389967769_monografie-afanas-2012.pdf
4. Comunicare - <https://dexonline.ro/definitie/comunicare>
5. Octavian Mândruț, Luminița Catană, Marilena Mândruț. Instruirea centrată pe competențe. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad. Centrul de Didactică și Educație Permanentă. Arad, 2012. – 145 p.
6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). In: Official Journal of the European Union L. 394/10, 30.12.2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
7. Cadrul de Referință a Curriculumului Național – http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3966_CadruldereferintaalCurriculumuluiNaional23022017.pdf
8. Anatol Gremalschi. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. - 88 p
9. Mușata Bocoș. Instruire interactivă: repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 378 p
10. Veronica Josan. Ghid metodologic pentru activități de la egal la egal - <http://dmpdc.md/wp-content/uploads/2016/03/GHID-METODOLOGIC-PENTRU-ACTIVIT%C4%82%C5%A2I-DE-LA-EGAL-LA-EGAL.pdf>
11. Brame, C.J. and Biel, R. (2015). Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively - <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/>
12. Octavian Mândruț, Luminița Catană, Marilena Mândruț. Instruirea centrată pe competențe. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad. Centrul de Didactică și Educație Permanentă. Arad, 2012 p. 31-38

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ CALL-ЦЕНТРА

Жанна РАКУ, доктор хабилитат психологии,
профессор Молд. ГУ

Abstract: *The article is devoted to the study of emotional burnout at call-center employees. In constative experiment we observed that more than half employees have a high level of emotional burnout. For a third of them are characteristic depersonalization and reductions of professionalism.*

В современном мире новые технологии обеспечивают приобретение товаров через интернет магазины. Сотрудники таких фирм в силу специфики своей работы с клиентами испытывают постоянные стрессы, следствием которых является эмоциональное выгорание. Грамотный менеджмент организации деятельности фирмы должен быть направлен на создание оптимальных условий персоналу. Это связано с тем, что коллектив сотрудников одна из самых важных составляющих организации, благодаря которой возможно её процветание на рынке и обеспечение конкурентности компании. Для руководителя фирмы необходимо осознание нужд, желаний и потребностей персонала, что обеспечит максимально эффективное ее функционирование на рынке [1].

Эмоциональное выгорание работников широко изучается в современной психологии. Это обусловлено потребностями потребительского рынка и создании оптимальных условий для сотрудников в торговой компании [2]. В нашем исследовании изучались особенности эмоционального выгорания и его компонентов у 33 сотрудников call-центра одной из фирм Кишинэу [3]. Индивидуальные показатели испытуемых по каждой шкале теста дают представление о выраженности эмоционального выгорания в условиях профессиональной

деятельности. Групповые данные по методике К. Маслач и С. Джексона, адаптированной Н. Е. Водопьяновой [4] представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели испытуемых по выраженности компонентов эмоционального выгорания

Эмоциональное истощение	Высокий = 11 испытуемых	33,3%
	Средний = 13 испытуемых	39,4%
	Низкий = 9 испытуемых	27,3%
Деперсонализация	Высокий = 6 испытуемых	18,2%
	Средний = 12 испытуемых	36,4%
	Низкий = 15 испытуемых	45,4%
Редукция профессионализма	Высокий = 10 испытуемых	30,3%
	Средний = 7 испытуемых	21,2%
	Низкий = 16 испытуемых	48,5%

Результаты констатирующего исследования позволили выявить следующие закономерности. Для трети испытуемых (33,3%) характерен высокий уровень эмоционального истощения, т.е. повышенная психическая истощаемость и аффективная лабильность, утрата интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущение «пресыщенности» работой, неудовлетворенность жизнью, в целом.

У 39,4% работников зафиксирована средняя степень выраженности ЭВ, которая проявляется в менее ярко выраженных переживаниях сниженного эмоционального тонуса, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим людям. У 27,3% сотрудников выявлен низкий показатель эмоциональной истощенности, что указывает, на полное отсутствие эмоциональной редукции, пониженную психическую истощаемость, присутствие интереса и позитивных чувств к коллегам, положительным отношением к работе и жизни.

У 18,2 % испытуемых выявлен высокий уровень деперсонализации, который проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении человека. На поведенческом уровне «деперсонализация» может проявляться в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков. У 36,4% выявлен средний уровень деперсонализации, что говорит о том, что эмоциональная вовлеченность и сопереживание еще присутствует, но местами испытуемые начинают испытывать редуцирование эмоциональной вовлеченности в свою работу. Низкий уровень деперсонализации зафиксирован у 45,4% испытуемых, что свидетельствует о положительном отношении к работе и коллегам, к сфере деятельности. Эти сотрудники переживают за свои и результаты компании.

Редукция профессионализма на высоком уровне была выявлена у 30,3% испытуемых, что в свою очередь указывает на низкую степень удовлетворенности работника собой как личностью и профессионалом. Высокий показатель отражает тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, – снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденцию к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие, избегание работы сначала психологически, а затем физически. У 21,2% работников выявлен средний уровень редукции профессионализма, который характеризуется сомнениями в собственной компетентности и личных возможностях. Половина испытуемых выборки (48,5%) обладают низким уровнем профессиональной редукции, что в свою очередь указывает на удовлетворенность своими достижениями в call-центре, отношениями с начальством, уверенность в личных возможностях.

Вместе с тем, выявлено, что 9,1% испытуемых обладают исключительно высокими оценками по всем трем шкалам. Это указывает на ярко выраженную неудовлетворенность тем, чем они занимаются, неуверенность в собственных возможностях, и, следовательно, наличии плохих

результатов профессиональной деятельности внутри компании, и полное отсутствие вовлеченности в рабочий процесс. У 12,1% испытуемых выявлены исключительно низкие уровни по всем показателям, что в свою очередь характеризует этих сотрудников как удовлетворенных всеми составляющими работы, и полное отсутствие эмоционального выгорания.

Для иллюстрации, представим проанализированные данные на диаграмме 1.

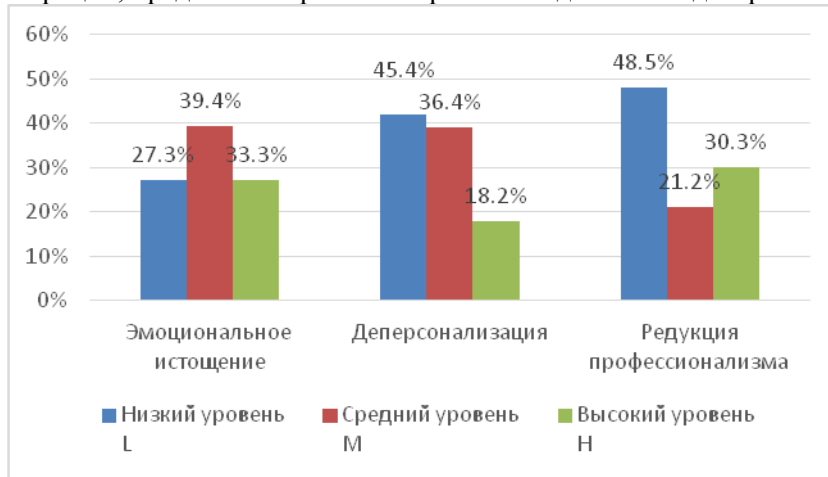


Рис. 1. Распределение испытуемых по трем шкалам «выгорания»

Оценка степени эмоционального выгорания осуществлялась, как для каждого отдельного показателя, так и по интегральной сумме. Интегральный показатель высчитывается посредством систематизации данных полученных в трех разных шкалах, и их объединении. Этот способ был предложен для определения системного индекса синдрома выгорания на основании математической модели расчета расстояния между точками в многомерном пространстве. Данный метод позволяет получить единый количественный показатель на основе параметров синдрома перегорания, полученный при помощи теста МБИ [5]. Получение системного показателя позволяет дать более точную оценку выраженности синдрома перегорания.

Ниже представим в таблице данные о проявлении эмоционального выгорания у испытуемых выборке.



Рис. 2. Общая выраженность эмоционального выгорания у сотрудников (в %).

Основываясь на полученные результаты, отметим, что больше половины испытуемых - 51,5 % сотрудников фирмы подвержены влиянию эмоционального выгорания. В указанном контексте важной является качественная оценка состояния сотрудников на рабочем месте. Это информация дает возможность повысить их производительность и способствовать удовлетворенности от труда, что в условиях call-центра является необходимым условием.

Подводя итоги исследования, подчеркнем, что больше половины опрошенных

сотрудников находятся на стадии эмоционального выгорания. Анализ степени выраженности эмоционального выгорания свидетельствует о важности разработки рекомендаций по работе с персоналом - операторами call-центра. Для профилактики и коррекции синдрома эмоционального выгорания необходима личностная психологическая подготовка сотрудников [6]. В качестве структурных компонентов которой, можно выделить формирование стрессоустойчивости, выработка навыков высокоэффективного профессионального копинг-поведения, освоение управления эмоциональным состоянием и т.д.

Библиография:

1. Вольский В.В., Веселова О.В., Золкина Н.К. Оператор call-центра: от найма до увольнения. Тверь, 2008.
2. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях. Психологический журнал. М.: Наука, 2002. Т. 23. № 3. с.85-95.
3. Стынгач А. Взаимосвязь удовлетворенности трудовой деятельностью и эмоциональным выгоранием у сотрудников контакт-центра. Дипломная работа. Кишинэу. 2016 .
4. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях. Психология здоровья. Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Издательство СПб ГУ, 2000.
5. Лозинская Е.И., Лутова Н.Б., Вид В.Д. Системный индекс синдрома перегорания (на основе теста МВІ). Методические рекомендации. НИПНИ им. Бехтерева, 2007.
6. Майкл Армстронг Практика управления человеческими ресурсами СПб.: Издательский дом "Питер", 2009.
7. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. Психологический журнал. 2001. № 3. с. 90-101.

ACCEPȚIUNI ȘI DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE STRESULUI

Julia RACU, conferențiar universitar, doctor în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Eugenia CÎRLAN, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

***Abstract:** Article briefly describes stress definition from different perspectives. The notion stress was introduced by H. Selye. And today are so many definition and approaches to stress. From psychological perspective we can define stress as a physical, mental or emotional factor that causes bodily or mental tension or pressure or a state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or demanding circumstances.*

Abordarea interdisciplinară cunoscută sub numele de stresologie, este foarte nouă, stresul însă se cunoaște de foarte mult timp. Fenomenul este studiat astăzi intens, începând încă din perioada interbelică, atunci când stresul a fost apreciat ca fenomen de masă, ca maladie cu mare extindere, generat de complexitatea și ritmul accelerat al vieții sociale.

Problematika stresului, în special a celui psihic, atrage atât atenția specialiștilor, cât și a maselor largi, termenul de stres fiind ancorat puternic și în limbajul cotidian.

În continuare vom prezenta abordări, definiții și noțiuni pentru stres:

H. Selye consideră că „stresul este un răspuns al organismului la orice solicitare a mediului (de la zgomot, poluare până la motive strict personale), - un „sindrom general de adaptare” [1].

A. Toffler consideră că stresul este o suprasolicitare care afectează trei planuri majore ale psihicului: senzorial, informațional și decizional (toate având o rezonanță afectivă). Din această definiție, rezultă că stresul este negativ. Cercetările recente scot în evidență, existența ambelor forme de stres: stres negativ, denumit de regulă distres și stresul pozitiv, denumit eustres [2].

În opinia lui **R. S. Lazarus**: „Stresul este o judecată cognitivă individuală asupra imposibilității resurselor personale de a face față cu succes sau de a răspunde satisfăcător unor cerințe, ridicate de o anumită împrejurare”. El consideră că stresul psihic apare când există un dezechilibru între solicitările

obiective și posibilitățile pe care subiectul consideră că le are spre a le face față.

R. S. Lazarus și **S. Folkman** definesc stresul drept un efort cognitiv și comportamental (cu exprimare afectivă pregnantă) de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările externe sau interne care depășesc resursele personale.

Conform **R. S. Lazarus** și **S. Folkman** oamenii sunt diferiți, unii simt stres de la suprasolicitări, nu se pot adapta la solicitările și presiunile vieții. Alții se simt stresați din cauza insuficienței de stimuli, pentru ei solicitările fiind un stimul al succesului. Problemele apar deseori atunci când solicitările sunt prea mari și pe termen lung sau acționează din mai multe direcții; unele persoane își pot pierde controlul ceea ce poate conduce la stres. Ce este stresant pentru o persoană nu este valabil și pentru ceilalți. Diferența stă în modul în care fiecare percepe anumite evenimente din timpul vieții [3].

J. Mc. Grath arată că stresul apare când se produce un dezechilibru marcant între solicitările mediului și capacitățile de răspuns ale organismului. La această formulare generală autorul adaugă următoarele precizări:

— Solicitățile mediului pot produce stresul psihic numai dacă individul anticipează faptul că nu va fi capabil să le facă față sau că nu va putea satisface cererile fără a pune în pericol alte scopuri pe care le urmărește.

— Dezechilibrul dintre cereri și capacitatea de a le răspunde adecvat provoacă stresul psihic numai dacă urmările eșecului prezintă importanță pentru subiect.

— În ceea ce privește natura solicitărilor sau „sarcinilor”, dezechilibrul survine nu numai când are loc o suprasolicitare (calitativă sau cantitativă) ci și în cazul unei subsolicitări care împiedică individul să-și manifeste întreaga gamă a posibilităților sale.

M. H. Appley și **R. Trumbull** definesc stresul ca fiind „starea întregului organism aflat în condiții extenuante, decât un eveniment al ambianței”. Ei au concluzionat că:

- există mari diferențe individuale în reacțiile la situații stresante;
- indicatorii modificărilor fiziologice și diversele criterii de măsurare a stresului nu corelează;
- există mari variații de la o situație la alta și deosebiri mari între situațiile de laborator și cele naturale;
- contextul social prezintă o importanță de prim ordin pentru înțelegerea reacțiilor la stres;
- stresul poate fi mai bine înțeles ca interacțiune a individului cu situația;
- în evaluarea acestor interacțiuni, evenimentele interne relatate de subiect trebuie luate în considerare.

R. S. Lazarus și **J. Mc. Grath** propun încă o perspectivă asupra stresului este aceea prin care stresul este definit ca o interacțiune între individ și mediu. Conform acestei definiții, tributară teoriei cognitive elaborată de autorii americani (R. Lazarus, Mc Grath) stresul este considerat drept un dezechilibru intens perceput subiectiv, dintre cerințele impuse organismului și capacitatea sa de răspuns [4].

Apreciem că o definiție sintetică actuală a „stresului general” este cea dată de **A. von Eiff**: reacție psiho-fizică a organismului, generată de agenți stresori ce acționează pe calea organelor de simț asupra creierului, punându-se în mișcare – datorită legăturilor cortico-limbice cu hipotalamusul – în șir întreg de reacții neuro-vegetative și endocrine, cu răsunet asupra întregului organism.

După **S. B. Sells** stresul ia naștere în următoarele condiții: când individul se găsește în situația de a răspunde la circumstanțe pentru care nu este pregătit și consecințele eșecului, ale incapacității de a răspunde eficient prezintă importanță angajării individuale și de evaluarea de către individ a consecințelor incapacității sale de a face față situației.

În opinia lui **P. Fraisse** circumscrie în această sferă noțională „totalitatea conflictelor personale sau sociale ale individului care nu-și găsesc soluția”, aceste conflicte sunt agenți stresori insinuați în procesele adaptative ale organismului, pe care le solicita de o manieră capabilă să genereze o adevărată reacție de stres, mai ales că numai acționarea cuvântului „conflict” și „nu-și găsesc soluția” sunt elemente universal valabile sub raportul generării unei stări de stres psihic.

După **F. Z. Meerson** stresul reprezintă o condiție a mediului. Adepții acestei perspective identifică stresul cu stimulii deveniți stresori, factori de stres sau agenți stresanți. Potrivit teoriei stimulului aspectele din mediu care solicită sau dezorganizează individul îl și supun stresului.

H. Harold și **H. Wolff** definesc stresul „ca o stare dinamică a unui organism ca răspuns la o solicitare de adaptare, deoarece viața însăși impune o adaptare constantă în așa fel încât toate ființele vii

sunt în permanență într-o stare mai mare sau mai mică de stres”.

Abordarea lui **H. Wolff** se referă la reacția individului la diverși agenți nocivi și amenințători. El consideră stresul ca o stare dinamică a organismului.

S. Kobassa prezintă stresul în termeni de „solicitare” din partea mediului adresată individului și în termeni de răspunsuri negative ale acestuia la solicitările externe. Stresul apare ca un agent extern resimțit de un individ într-un spațiu, timp dat, pentru a-i face față acesta pune în joc măsuri de apărare mentale însoțite simultan de automatisme .

D. Schoth definește stresul drept „orice stimuli conștientizați sau nu care sunt potențiali dăunători sau amenințători pentru individ”.

L. Roesch și colaboratorii săi menționează că stresul are o importantă componentă subiectivă, în sensul că ceea ce este provocator, facil sau chiar relaxant pentru o persoană, pentru o alta poate deveni amenințător sau imposibil de realizat.

J. Newman menționează că stresul este sentimentul pe care îl simte omul atunci când percepe o diferență între ceea ce are și ceea ce vrea. Cu cât diferența este mai mare și cu cât chestiunea este mai importantă pentru om, cu atât mai mare este potențialul pentru stres.

Pentru **H. Pieron** stresul este identic cu agresiunea, cu acțiunea violență exercitată asupra organismului, de la șocul electric sau imersiunea bruscă în apa rece până la șocul emoțional sau frustrarea cută. Bruschețea, intensitatea mare, caracterul amenințător al situației ar constitui particularitățile generale ale conduitei stresante.

Dicționarul explicativ al limbii române prezintă stresul ca un termen general utilizat pentru orice factor din mediu (traumatism, emoții, frig, căldură, etc.) capabil să provoace la om și la animale o stare de tensiune și o reacție de alarmă a organismului determinând uneori îmbolnăviri grave.

Dicționarul de psihologie socială definește termenul de stres psihic ca fiind o stare de tensiune, de încordare și de disconfort, determinată de agenții afectogeni, cu semnificație negativă, de frustrarea sau deprimare unor stări de motivație (trebuiețe, dorințe, aspirații), de dificultatea sau de imposibilitatea rezolvării unor probleme [5].

În viziunea **U. Șchiopu** stresul indică condițiile neprielnice, nociv, agresive cărora individul trebuie să le facă față (și atunci se vorbește de situație stresantă) [6].

Stresul indică starea în care se află organismul în urma acțiunii asupra lui a agenților stresori (starea de suferință, de uzură, zgomotul permanent, temperaturi excesive, toxine, infecții (stres fiziologic), de frustrare enervare, anxietate furie (stres psihic) etc.

M. Golu definește stresul ca pe „o stare de tensiune, încordare și disconfort determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimare a unor stări de motivație (trebuiețe, dorințe, aspirații), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme”.

M. Zlate susține că stresul este răspunsul fiziologic sau psihologic al individului/organismului la un stresor din mediu [7].

P. Derevenco prezintă o definiție psiho-biologică a stresului, inspirată de teoria cognitivă a stresului elaborată de școala lui R. S. Lazarus. Astfel în această definiție, accentul este pus pe „dezechilibrul biologic, psihic și comportamental dintre cerințele (provocările) mediului fizic, ambiental sau social, și resursele – reale sau percepute ca atare – ale omului, de a face față (prin ajustare sau adaptare) acestor cerințe conflictuale”.

I. B. Iamandescu definește stresul psihic ca un caz particular de stres, în scris în sfera noțională a „stresului general”, fiind declanșat de anumiți agenți stresori: cei psihici. Aceștia sunt dotați cu semnificație negativă (distres) sau pozitivă (eustres) pentru indivizi și operează în planul conștiinței numai după decodificarea lor și evaluarea „sarcinii” pe care ei o pun în fața individului [8].

A. Băban susține că stresul reprezintă o stare a organismului ca răspuns la agenții perturbați. Este reacția pe care oamenii o pot avea atunci când simt că nu se pot adapta solicitărilor și presiunilor cărora trebuie să le facă față în viața de familie, personală sau la locul de muncă. Este o reacție individuală și rezultatul interacțiunii dintre exigențele mediului, pe de o parte, și resursele, capacitățile și posibilitățile individului, pe de altă parte.

Conform **A. Băban** vom face distincție între “eustres” și “distres”, ca o stare de stres cu efecte benefice, respectiv cu efecte negative asupra sănătății. În condițiile în care o exigență a mediului familial, școlar sau profesional este motivantă pentru individ, aceasta acționează ca un factor de stres pozitiv. În același timp, dacă o constrângere este percepută ca neplăcută, dificilă și se manifestă permanent, ea poate

conduce la stres (“distres”) și la efectele sale negative. Este important de amintit că pe termen lung, stresul are efecte negative asupra sănătății, performanțelor și productivității [9].

În concluzie vom menționa că stresul a depășit domeniile de abordare specializată ale biologiei și medicinei intrând ca prioritate în câmpul teoriei și practicii științelor sociale și umane. Din cele prezentate vom considera că stresul presupune confruntarea individului cu o situație care amenință buna sa stare, integritatea persoanei; subiectiv sau obiectiv, situația stresantă solicită organismul până la sau dincolo de limitele posibilităților individului de a-i face față. Ca stare a tensiunii psihologice, stresul apare ca produs al varietăților de presiuni și forțe cu care ambianța acționează asupra individului deci ca un răspuns dezorganizat al organismului uman și al colectivității sociale la solicitările mediului.

Referințe bibliografice:

1. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: "Прогресс", 1982. 284 с.
2. Toffler A. Șocul viitorului. București: Politica. 1973. 370 p.
3. Lazarus R., Folkman S.. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer. 1984. 456 p.
4. Lazarus R., Folkman S.. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer. 1984. 456 p.
5. Chelcea S., Golu M., Golu P. Dicționar de psihologie socială. București: Științifică și Enciclopedică. 1981. 235 p.
6. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997.
7. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială, volumul al II-lea, Iași: Polirom. 2007
8. Iamandescu I. B. Stresul psihic: din perspectiva psihologică și psihosomatică. București: Editura Infomedica, 2002. 252 p.
9. Băban A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană. 1998. 230 p.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE PROFILULUI MORAL AL ADOLESCENȚILOR CONTEMPORANI

Corina RADU, lector universitar,
Departamentul de Istorie și Teoria educației,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Summary: Education is the most beautiful gift which may be made for human being and this has been designed as an activity of training and the harmonious development of the society. The plenary, harmonious development of human advertise an activity of shaping in multiple levels, which are in a close connection: physically, intellectually, morally, aesthetic and practical. All these aspects of a particular importance to attune the moral because it is that what defines it as a human by what we do and what we think. The human is not born moral, but becomes, and the manner in which becomes depends essentially on the education on which it receives. Ch. Darwin, thought, without reservation, that the greatest difference between human and other animals lies in a sense of morals, which is natural ability and not acquired. Ch. Darwin, she thought, without reservation, that the greatest difference between man and other animals lies in a sense of morals, which is natural ability and not acquired. The development of conscience and moral behavior of the young generation depends to a large extent on and education received.

N.Silistraru definește educația morală ca o activizare pedagogică a principiilor, normelor și valorilor morale specifice unei societăți istoric determinate, în vederea formării de *convingeri, sentimente, atitudini morale, a trăsăturilor morale ale personalității* [1].

Educația morală constă în activarea pedagogică a normelor, principiilor, valorilor morale specifice unei societăți istoric determinate în vederea formării de *atitudini, sentimente, convingeri, comportamente, deprinderi și obișnuințe morale, a trăsăturilor morale de personalitate*. Este o activitate sistematic organizată de diferite instituții sociale, între care școala ocupă poziția cea mai importantă.

Conținutul educației morale se concretizează în: *idealul moral, valori morale, norme morale, reguli morale, aspirații morale, relații morale, stiluri comportamentale și atitudini morale* [2].

Idealul moral este reprezentat de ceea ce este caracteristic ca imagine a perfecțiunii din punct de

vedere moral, de către membrii societății sub forma de model. Idealul moral este nucleul în jurul căruia acționează celelalte elemente componente ale sistemului moral.

Valorile morale reflectă anumite cerințe și exigențe generale, ce se impun comportamentului uman în virtutea idealului uman.

Normele și regulile morale sunt considerate ca fiind prelungiri ale valorii morale, având semnificație de prescripție cu caracter de obligație și / sau permisiune pentru comportamentul moral și sunt elaborate și aplicate de societate.

Aspirațiile morale reprezintă un aspect care se reflectă prin ceea ce suntem și ceea ce putem fi. Implică și o opțiune pentru anumite valori și norme morale, anumite gesturi și comportamente.

Relațiile morale se realizează atât longitudinal cât și transversal între componentele morale dar și între indivizi precum și între societate și indivizi și societate. Aceasta relație se înfățișează sub aspectul intern obiectiv cât și sub aspectul psihologic. Aspectul intern obiectiv vizează situațiile morale de viață anumite solicitări ale comportamentului individual, solicitări care au calități de stimul. Raspunsul la stimulii din exterior îl dăm în funcție de scopurile pe care le urmărim. Aspectul psihologic este reprezentat de procesele de selecție, opțiune / apreciere și angajare efectivă în funcție de selectarea și aprecierea stimulilor din exterior. Comportamentul uman are caracter autonom. Din punctul de vedere al acestui plan, în relația morală, cel mai puternic obstacol în educația morală este subiectivitatea morală, punctată de numeroase momente (ezitare/ atașament; încredere / suspiciune; prudență / risc).

Stilurile comportamentale:

- comportamentul impulsiv; comportamentul dur – care nu admite abateri de la normele morale;
- comportamentul imitativ; comportamentul imitativ – instabilitate, caracter surprinzător;
- comportamentul duplicitar (oportunist);

Atitudinile morale – manifestări ale comportamentului moral, care decurge din caracterele corespunzătoare și necorespunzătoare sinelui moral cu valoarea reală sau contradictorie a comportamentului moral. Atitudinile morale se prezintă ca organizări de procese cognitive și emoționale. Atitudinile morale sunt de două feluri:

- corecte – orice atitudine morală exprimă o sensibilitate la tot ce se petrece în viața socială;
- negative (refractare – atitudinea conflictuală; oportuniste – respectivul subiect își exprimă doar interesul personal) [3].

Conținutul educației morale se referă la :

- educarea copiilor în spiritul disciplinei (cunoașterea regulilor de comportare morală și formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală).
- dezvoltarea deprinderilor de interacțiune socială, a deprinderilor civice, cooperare, respect, comportamentul de lider, de coechipier, de subordonat.
- formarea atitudinii față de muncă, prin antrenarea copiilor în diferite activități.
- dezvoltarea sentimentului patriotic (de dragoste, respect, recunoștință, față de înaintașii noștri),
- dezvoltarea conștiinței naționale, cunoașterea identității.

S-a desprins din considerațiile prezentate anterior, concluzia că instruirea are un caracter formativ, prin informații se produc modificări în profilul personalității elevilor, ca o consecință a resurselor formativ-educative pe care le conțin informațiile. Sintetic spus, informațiile se convertesc în convingeri prin intermediul sentimentelor, care determină anumite atitudini în plan comportamental. Atitudinile se exprimă în comportament; ele constituie o verigă indispensabilă a trecerii de la idee la faptă; cunoașterea procesului de transformare a informațiilor morale în convingeri, care conduc la înfăptuirea actului moral ușurează formularea obiectivelor educației moral-civice. Acestea sunt: *formarea conștiinței și conduitei morale, educarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter.*

a) *Formarea conștiinței morale* se realizează în planul cognitiv, psihic și afectiv ca un proces de prelucrare a informațiilor morale, de dinamizare a lor de către trăirile afective. Tot acest proces duce la formarea convingerilor morale. Să revenim asupra unor termeni. Prin instruirea morală elevii dobândesc reprezentări și noțiuni morale. *Reprezentările morale* sunt reflectarea, sub forma unor imagini intuitive, a ceea ce este caracteristic unui complex de situații și fapte concrete, cu care elevul a fost angajat ca subiect moral. Noțiunea morală reflectă ceea ce este esențial și general unei clase de manifestări pe care le cuprind normele și regulile morale. Prin instruirea morală elevii dobândesc reprezentări și noțiuni morale. Altfel spus, prin reprezentările și noțiunile morale se formează discernământul moral, deci capacitatea de a aprecia moralitatea actelor concrete, inclusiv a celor proprii. Cunoștințele morale îl introduc pe elev în universul

valorilor morale, îl fac să înțeleagă semnificația acestora; ele duc la formarea capacității de a discerne actele morale. Intervenția sentimentelor (a trăirilor afective) duce la conturarea convingerilor morale și implicit a conștiinței morale [4].

În consecință, *obiectivele educaționale subsumate formării conștiinței morale* sunt formarea reprezentărilor, a judecăților morale, formarea sentimentelor morale, formarea convingerilor morale.

- Formarea *reprezentărilor, a judecăților* morale și însușirea teoriilor referitoare la *normele* morale existente și la evoluția lor. Reprezentările morale constituie reflectări intuitive ale caracteristicilor unui complex de situații și fapte morale concrete, pe care copilul le-a perceput anterior. De la reprezentări morale, se trece treptat, printr-un proces de generalizare și abstractizare, la noțiuni morale care permit înțelegerea și însușirea critică a concepțiilor morale, care permit înțelegerea și însușirea critică a concepțiilor morale, argumentarea unor puncte de vedere asupra binelui.

- Formarea *sentimentelor morale*. Sentimentul moral constituie mobilul interior al actului moral și se reflectă în starea de echilibru dintre indivizi și norma morală, este expresia asumării normei morale ca normă dezirabilă. Sentimentele morale sunt „expresia subiectivă a cerințelor morale obiective” și indică gradul de acceptare a normelor, măsura în care individul le simte, le trăiește și se identifică cu ele [5].

- Formarea *convingerilor morale*. Convingerile morale sunt rezultatul interiorizării și integrării cognitive, afective și volitive a normelor ce dau conținut moralei, în structura psihică a persoanei. Convingerile constituie nucleul conștiinței morale, adevărate „*trebuiețe spirituale de comportare morală*”. Formarea convingerilor morale constituie premisa fundamentală a autonomizării vieții morale a individului; pe măsura formării convingerilor morale, se produce o inversare în cadrul dinamicii personalității morale, prin trecerea de la determinare la autodeterminare, de la conduita motivată extrinsec la o conduită motivată intrinsec.

b) *Formarea conduitei morale* se referă la comportamentul moral al individului; ea este o obiectivare a conștiinței morale în fapte și acțiuni concrete. Faptele probează convingerile morale, concordanța dintre vorbe și fapte, ceea ce dovedește tăria morală a individului, capacitatea sa de a se stăpâni pe sine însuși [6].

Conduita morală este criteriul principal de apreciere a valorii morale a ființei umane. Conștiința morală este expresia culturii morale; trecerea culturii morale subiective la manifestări morale concrete constituie trecerea de la conștiința la conduita morală [7].

Pentru a colecta date privitoare la perceperea valorilor morale la subiecții aflați la vârsta adolescență am aplicat un chestionar alcătuit din enunțuri a căror lectură și completare cere un răspuns adecvat personalității morale a fiecăruia; astfel s-au constatat o serie de atitudini, valori sau comportamente morale specifice. Chestionarul aplicat este alcătuit din 18 itemi, fiecare apreciind anumite trăsături morale și ce anume a contribuit la conturarea lor.

În formarea conduitei și conștiinței morale este important a se cunoaște sursele acestora. De aceea am vizat prin întrebări rolul avut de familie și școală în dobândirea valorilor morale și în conturarea idealului de personalitate la adolescenții contemporani.

Itemul 1 evaluează dacă adolescenții și-au conturat un ideal de personalitate, astfel elevii au evidențiat că 17 adolescenți din 28 și-au conturat acest ideal.

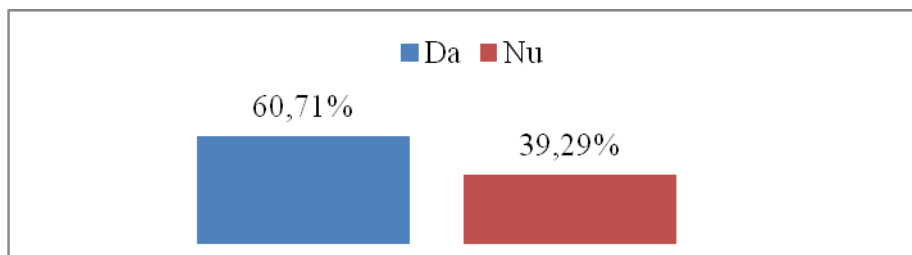


Figura 1. Conturarea idealului de personalitate

Acei adolescenți care au afirmat că nu urmează un anumit ideal în viață au fost rugați să indice cauza, din cele indicate menționăm: „*este absurd să urmezi un om ca toți oamenii și plăcerea de a fi unic și original nu se compară cu nimic pe lume*” rezultă că aceștia doresc a fi originali, a fi ei înșiși, sau poate că școala și societatea nu le oferă modele demne de urmat.

Itemul 2 a avut ca scop identificarea caracteristicilor acestui ideal, respectiv au fost identificate

următoarele trăsături: *inteligenta (fondatorul companiei Apple), încrederea în forțele proprii, frumusețe fizică, arta oratorică, bărbat adevărat (membru al formației Metalica), înțelepciunea, răbdarea, uită răul, ca ideal servește o persoană care a studiat concomitent la două facultăți și la două masterate și doar la 23 ani lucrează la Ministerul Finanțelor al Republicii Moldova, vestimentație stilată, serviciu prestigios și bani mulți, mama, tata, profesorii, personalitate puternică și optimistă.*

Itemul 3 al chestionarului a vizat măsura în care instituțiile școlare au contribuit la conturarea idealului de personalitate al adolescenților. Reieșind din răspunsurile acordate de elevi a fost realizată figura 4:

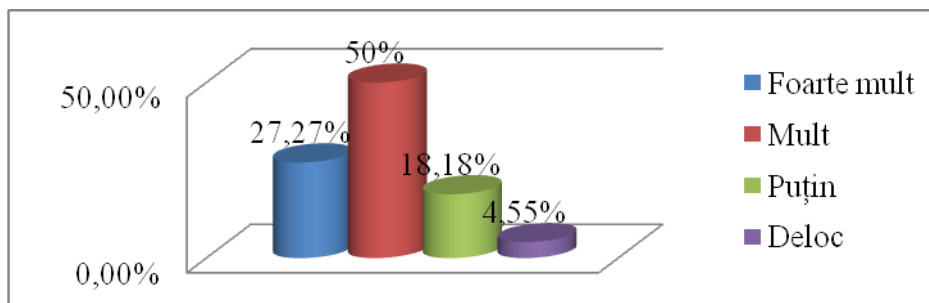


Figura 2. Măsura în care școala a influențat la conturarea idealului moral

Putem afirma că doar 22,73 % din numărul total al elevilor ce au participat la studiu apreciază că școala a contribuit puțin și deloc la conturarea acestui idealului moral, respectiv 77,27% afirmă că a avut o pondere foarte înaltă prin activitățile desfășurate.

Adolescenții au fost provocați să caracterizeze *comportamentul ideal* ce ar trebui adoptat de liceanul contemporan, raportându-l la comportarea civilizată prin intermediul a trei adjective. Astfel am determinat care sunt valorile morale pe care aspiră să le promoveze aceștia. Cele mai populare descrieri au cuprins următoarele caracteristici: responsabil 8 persoane, inteligent-11 persoane, tolerant-9 persoane. Observăm din figura 5 că se cotează la un nivel înalt toleranța, inteligența, respectul, responsabilitatea și spiritul organizatoric.

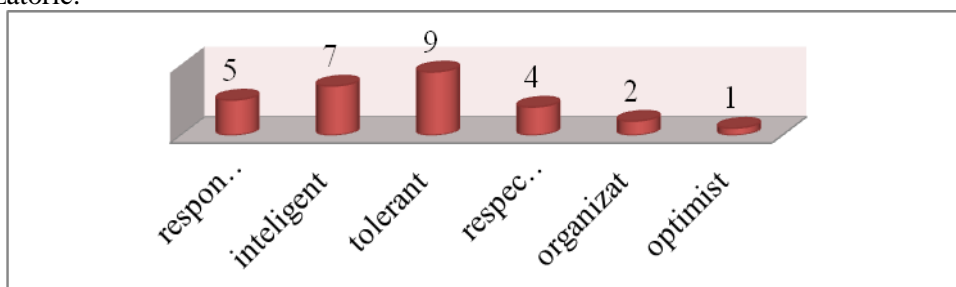


Figura 3. Caracteristicile pe care trebuie să le poseze liceanul contemporan

Cunoaștem faptul că orele de dirigenție desfășurate în instituțiile de învățământ ar trebuie să abordeze tematica educației morale, cu acest scop am introdus în chestionar itemul 5 care a urmărit depistarea temelor discutate în cadrul acestor ore și respectiv ce ar dori de fapt elevii să realizeze.

Ca urmare a analizei acestui item am determinat că pe elevi îi interesează în mare măsură temele ce țin de cultura societății de astăzi, deci reiese că aceștia sunt interesați de schimbările care survin, inclusiv și de schimbarea determinată de valorile deformate ale societății postmoderne.

Itemul 6 a avut ca scop de a determina dacă este necesară introducerea unei discipline de studiu care ar viza formarea comportamentului civilizată în diverse situații de viață. Referitor la motivul introducerii acestei discipline majoritatea dintre elevi au afirmat că ar fi necesară o asemenea disciplină deoarece: *ar fi bine să cunoască normele de comportament din țară dar și de peste hotarele acesteia, în unele situații din viață nu știi cum să te porți iar o asemenea disciplină ne-ar învăța.* Câțiva dintre elevi însă au fost împotriva introducerii unei asemenea discipline argumentând că: *este o disciplină plictisitoare, este de-ajuns educația ce se face în familie, avem și așa destule discipline de studiat, comportamentul se învață o dată cu experiența și alții consideră că comportamentul civilizată se învață în familie.*

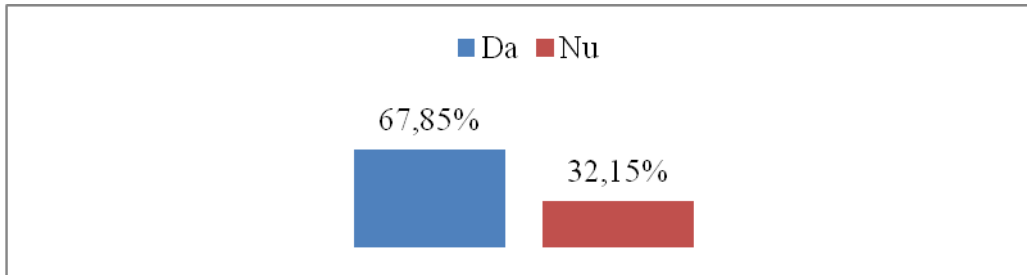


Figura 4. Necesitatea implementării unei discipline care vizează formarea comportamentului moral

Itemul următor a vizat rolul școlii în formarea comportamentului moral al adolescentului. Rezultatele obținute au fost următoarele 76% din respondenți au afirmat că în școală se deprind comportamente civilizate ca model servindu-le profesorii, colegii, iar 24% au afirmat că în școală nu au fost create situații din care s-ar fi putut prelua comportamente morale.

Ne-a interesat la fel de mult relațiile pe care le-ar stabili elevii fiind în postură de cadru didactic, stilurile care au fost selectate de elevi sunt reprezentate grafic mai jos:

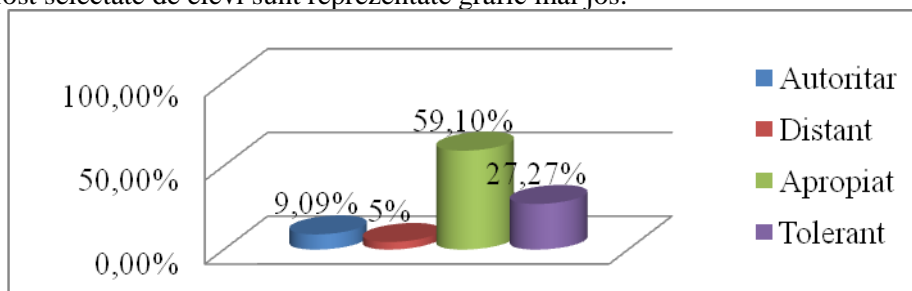


Figura 5. Stilurile care le-ar aborda subiecții în relația cu elevii dacă ar fi cadre didactice

Se observă că stilul preferat al elevilor este stilul *apropiat* și apoi stilul *tolerant*, cu toate că unii dintre subiecți au indicat și stilul autoritar și chiar stilul distant de relaționare cu elevii.

În itemul 11 am vizat determinarea măsurii în care instituția de învățământ contribuie la formarea din punct de vedere moral a adolescenților, astfel am evidențiat că 20 elevi afirmă că școala a contribuit la formarea lor morală iar 8 persoane indică contrariul.

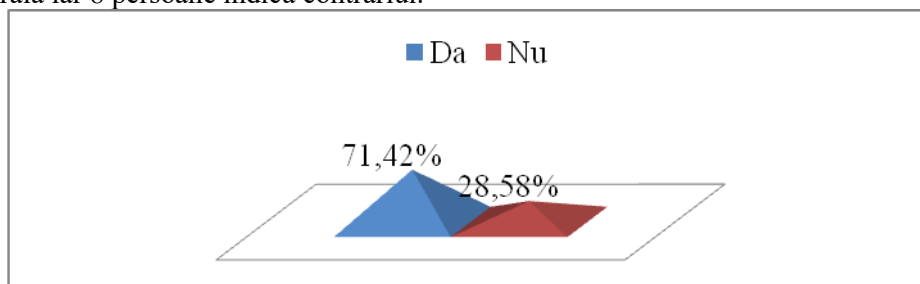


Figura 6. Importanța școlii în formarea morală a adolescenților

Am dorit să aflăm modul de autoapreciere a comportamentului și conștiinței morale de către adolescenți pe o scară de la 1 la 5. Astfel aceștia s-au autoapreciat prin calificativele prezentate în figura de mai jos:

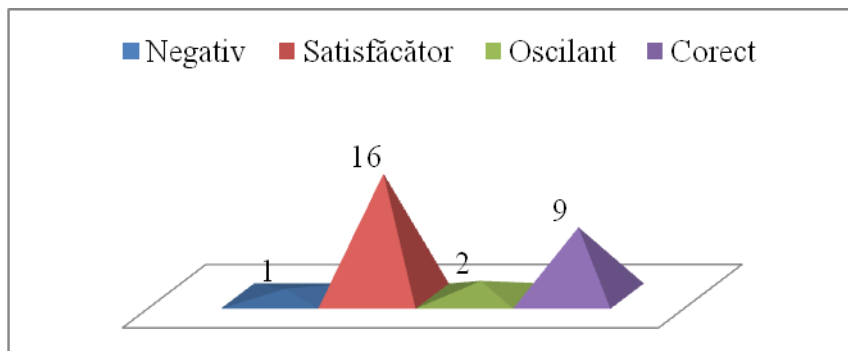


Figura 7. Autoaprecierea comportamentului moral

Care este idolul tău?(actriță, cântăreț, rude, sportivi etc.) este unul din aspectele pe care am

intenționat să le relevăm în cadrul acestei cercetări, am identificat că adolescenții contemporani au ca idoli: sportivi, părinții și personalități celebre.

Cei mai mulți dintre adolescenți au ca idoli sportivii renumiți precum Cristian Ronaldo, politicieni precum Angela Merkel, actori, artiști Johnny Depp, James Cliver și Paulo Parker. Unii dintre aceștia 6 persoane au indicat că nu au idoli.

Itemul următor a vizat determinarea valorilor care au o însemnătate deosebită pentru adolescenți. Aceste valori au fost prezentate în histograma de mai jos:

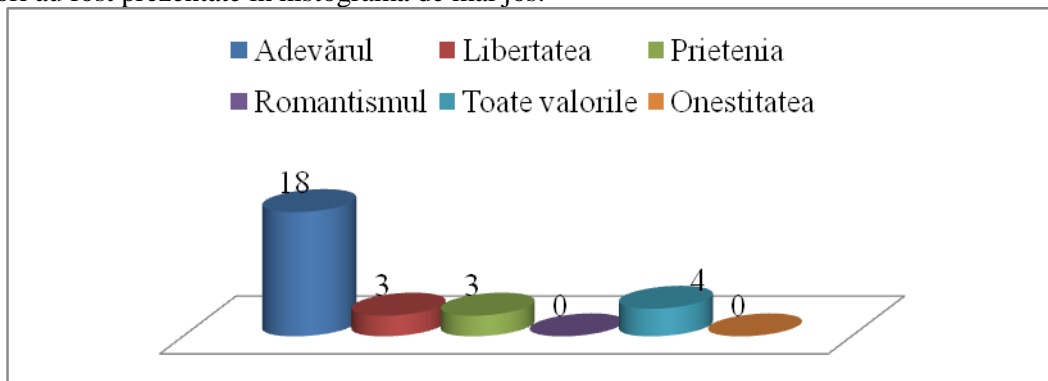


Figura 8. Valori prețuite de adolescenți

Școala prin intermediul cadrelor didactice și a programei școlare, continuă procesul educației morale început de familie, unde educația morală a fost predominant intuitivă. Școala trebuie să coordoneze întregul sistem al factorilor și mijloacelor de educație morală, prin desfășurarea educației morale în mod sistematic (ca orice proces de învățare), pe baza unor ore și lecții (de dirigiență, de educație morală) la care elevii sunt familiarizați cu noțiunile, valorile morale, pe baza cărora li se formează conștiința morală, element care va sta la baza formării conduitei morale.

Ceea ce reiese și din răspunsurile elevilor la una din întrebările chestionarului este necesitatea introducerii în planul de învățământ a unui obiect de studiu specific moral. Este important ca pe parcursul fiecărei ore profesorul să mențină o relație apropiată cu clasa (bazată pe disciplină și respectul reciproc), astfel ca elevii să solicite sfaturile profesorului în probleme strict legate de materia pe care o predă sau legate de problemele cu care ei se confruntă.

Se impune ca cel puțin de două-trei ori pe semestru dirigențele să abordeze la orele de dirigiență, o temă morală cu scopul de a realiza educație morală prin analiza unor aspecte care contribuie la făurirea educației temeinice.

S-a dovedit că adolescenții cunosc valorile morale, însă nu le acordă importanța pe care o merită. Așadar, acest lucru se va realiza prin educație morală, prin contribuția permanentă a educatorilor (dirigențele, profesorii), a familiei, a societății, a mass-mediei și a lor însăși la formarea ca oameni.

Adolescenții fiind încă la o vârstă a curiozității manifestă interes față de temele morale, sunt ușor de atras în analize de caz, se simt mai aproape de vârsta adultă atunci când iau decizii în urma analizei de caz. Dacă în cazul unor adolescenți „familia nu constituie prima școală a omului”, îi va reveni acest rol școlii, care își va asuma formarea morală a adolescenților.

Recomandăm astfel cadrelor didactice:

- implicare mai profundă în relațiile cu adolescenții, provocarea la discuții care vizează diverse aspecte din viață și rezolvarea acestora în mod corect din punct de vedere moral și etic,
- abordarea în cadrul disciplinelor a unor teme cu aspect moral exemplificându-le prin situații semnificative.
- realizarea orelor de dirigiență conform temelor de interes pentru adolescenți.

Părinților

- manifestarea compartamentului moral corect în toate situațiile deoarece ei sunt exemple pentru comportamentul adolescenților.

Referințe bibliografice:

1. apud Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Ed. Litera Internațional, 2000, p. 116.
2. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL, 1996, p. 76.

3. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL, 1996, p. 78.
4. Grigoraș I. Personalitatea morală. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p.112.
5. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. Ediția a doua, revizuită. București: Editura Aramis. 2000, p. 207.
6. Croitoru N. Tineretul și valorile moral-politice. București: Editura politică, 1981, p. 118.
7. Momanu M. Introducere în teoria educației. Iași: Ed. Polirom, 2006, p. 20.

PARADIGME NOI ALE STILULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN INSTITUȚIILE SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Dănuț Simion SIMION, lector superior,
Magistru în psihologie drd. Universitatea Tehnică a Moldovei Chișinău Moldova Rep.

***Abstract:** School like society is in a continuous transformation. The social changes of twenty years ago and the technological revolution have changed not only the way we think. Changed the role and functionality of school. Learning the process, teaching and new learning paradigms, lifelong learning are more and more studied subjects with immediate implications in the educational process. So in the presented study we aimed to make some light in the multitude of concepts and to see if school can be a little bit "different." Also, to identify changes in the use of strategies and learning styles of students during the years of university studies, assuming that they develop strategies and learning styles targeted for understanding.*

Societatea contemporană se dezvoltă într-un ritm foarte rapid. Iar Estul Europei după ani de reformă și încă în transformare se chinuie să se conecteze la ritmul și valorile vestului. Ruptura a zeci de ani de sistem totalitar încă nu este pe deplin refăcută. Învățământul așa cum era de așteptat nu a scăpat nici el de marele val al transformărilor. Trăim într-o perioadă în care cunoașterea devine învechită tot mai repede, informația devine accesibilă tot mai rapid prin rețelele de computere, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții crește, iar modelele de predare bazate pe transmiterea și stocarea cunoștințelor își pierd funcționalitatea. S-au schimbat curricule sau modificat programele de studiu sa infuzat sistemul cu metodologii ale experților aduși din afară și sau echivalat programele de studii. Ceea ce reformele nu au reușit ține de ignoranța factorilor de decizie la specificul local. O altă lipsă de performanță vine din însăși procesul de predare și învățare. Sa constatat în urma multor studii o rigiditate accentuată la asimilarea noilor metode de predare din partea cadrelor didactice mai în vârstă coroborate cu vechi metode de evaluare bazată preponderent pe reproducerea materialului și mai puțin pe înțelegerea lui. Evaluarea în cel de-al doilea caz este mult mai complexă și ceva mai greu de realizat. Portofoliul, analiza activității studentului, gradul de implicare în discuții la seminarii sau realizarea diferitelor proiecte sunt acțiuni mult mai complexe decât aprecierea a 3 itimi într-un bilet de examinare.

În rândurile ce urmează ne vom focaliza așadar pe procesul asimilării informației, pe procesul aproape individual al învățării atrăgând cu precădere atenția la o nouă paradigmă-constructivismul. Din perspectiva neuroștiințele cognitive factorul care aduce plus valoare omului înseamnă să ai o minte flexibilă, iar acest lucru nu se obține chiar atât de ușor. La cât de dinamică este piața muncii lipsa de mobilitate interdisciplinară înseamnă nimic altceva decât șomaj. Toți managerii de firme mari cer acest lucru capacitate de analiză rapidă și mobilitate. Prognozele economice asupra pieței arată că în următorii 30-40 de ani dacă nu chiar mai devreme noi ocupații vor apărea. Nomenclatorul profesiilor din Rep. Moldova după mulți de insistențe în sfârșit a fost modificat adăugându-se unele noi și ștergându-se o parte din cele vechi. Pe dinamica economică actuală evaluarea nomenclatorului trebuie făcută la aproximativ 5 ani și tot atunci universitățile trebuie să-și adapteze programele în funcție de prognozele economice. În Statele Unite se crede că 25% din meseriile din viitor nu există în prezent și că cele existente acum și care vor supraviețui vor fi considerabil diferite.

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru psihologie și permanentă pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Interesul de care s-a bucurat în opinia teoreticienilor de diverse orientări a fost imens, problematica învățării fiind abordată, în decursul timpului, de cele mai importante curente teoretice ale școlilor de psihologie, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale.

În interiorul sistemului tradițional de învățământ adesea rigid și ineficient, studenții achiziționau anumite cunoștințe doar pentru că acestea urmau a fi testate, și nu pentru că ele ar reprezenta niște valori intrinseci, ca scopuri educaționale. Reproducere și mai puțin raționament analitic, planificare și organizare. În analiza specialităților cu profil politehnic nu există nici măcar un curs de luare a deciziilor, chiar dacă majoritatea firmelor afirmă cu insistență că tinerilor absolvenți le lipsește două lucruri extrem de importante: capacitatea de a comunica și lucrul în grup. Aproape toate specialitățile sunt interdisciplinare, inginerii nu mai sunt izolați în birouri ci din contra sunt aruncați în interacțiune directă cu potențialii cumpărători. Ingerii nu vor mai lucra în megaproiecte economice ci vor activa marea majoritatea în firme mici și mijlocii. Și ce fac programele de studii, îi pregătesc pentru firme mari ca simpli lucrători și nu pentru firme mici unde vor fi puși în situația de a comunica mai des, a negocia și bineînțeles a lua decizii rapide și în timp scurt. Ori cursurile care ar trebui să favorizeze acest lucru lipsesc iar acolo unde sunt numărul de ore este cu totul nesemnificativ.

Totodată, cresc cerințele societății pentru modele de predare noi, ce tind către dezvoltarea abilității studenților de a-și utiliza cunoștințele oricând e necesar. Dacă această tendință continuă, elevii vor beneficia de noi informații, cel puțin în domeniul tehnologic, la fiecare 38 de zile. Aceasta înseamnă că ceea ce ei vor învăța luna aceasta s-ar putea ca în foarte scurt timp toate acele informații să fie deja „expirate”. Instituțiile ce-și asumă rolul de formare și educare este necesar să se reformeze structural dar și logistic pentru a face față noilor schimbări. Cele care se vor adapta și vor veni cu noi curricule, le vor adapta continuu să corespundă cerințelor pieței.

Sesizând tot mai mult aceste aspecte, specialiștii în domeniu s-au văzut confrunțați cu necesitatea stringentă de a oferi alternative eficiente și viabile. Modelele de predare orientate spre student, concentrându-se spre procesele de construcție și utilizare a informației, par potrivite pentru a întâmpina aceste noi cerințe. În special teoriile integrative ale învățării, predării și evaluării prevăd posibilități promițătoare de a dezvolta abilități celui care învață, în scopul autoreglării proceselor de învățare.

Procesul asimilării informației/învățarea este de trei feluri: informală (rezultat al interacțiunii noastre zilnice sub mediul social), non-formală (activitate realizată în cadrul unor activități planificate dar în afara procesului educațional specific) și învățarea formală desfășurată într-un mediu specializat. În baza noilor paradigme ale educației toate cele trei forme de învățare sunt destinate să fie într-o simbioză flexibilă în funcție de necesitățile actorilor învățării. Stilul de învățare, metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am memorat este la rândul lui de trei feluri: vizual (cei care au un stil de învățare vizual își amintesc 75% din ceea ce citesc sau văd), auditiv, tactil - kinestezic (acest din urmă stil câteodată merge și separat). Nu o dată s-a demonstrat că 65% din populație au un stil vizual, 30% sunt auditivi și numai 5% sunt tactil-kinestezici. Dacă pentru stilul de învățare auditiv, „inputul” este valoros, pentru celelalte două, se folosește combinația tuturor. Fiecare persoană are un mod primar de a învăța. Învățarea nu se oprește cu terminarea ciclurilor de învățare ea se va desfășoară pe tot parcursul vieții e vorba în acest caz de educația permanentă (lifelong learning).

Dacă înainte învățarea era percepută ca un proces cumulativ de asimilare a cunoașterii și dezvoltare a virtuților fundamentale ale omului acum învățarea este definită ca fiind acel proces ce se consolidează prin reflecție personală asupra propriilor obiective, strategii și rezultate ale învățării. Cercetări realizate în ultimii ani estimează că la fiecare 5 ani avem undeva în jur de 100% informații noi. Este nevoie așadar de identificarea, conștientizarea și dezvoltarea unui stil personal de învățare, un set de abilități, aptitudini și atitudini transferabile care să permită adaptarea la noile provocări ale lumii contemporane aflată într-o dinamică explozivă.

Recunoașterea stilurilor de învățare din partea profesorilor poate fi un catalizator al schimbării, un punct de la care cei care învață pot dezvolta noi stiluri de studiu. Conceptul are în vedere, în special, ideea că toți elevii au stiluri preferate dar și unice, identificate de obicei, prin teste sau chestionare specifice. Profesorii pot îmbunătăți procesul de învățare predând, astfel încât să răspundă stilurilor de învățare preferate ale elevilor. Acestea influențează realizarea obiectivelor generale și asigură un cadru pentru diferitele abordări ale procesului instructiv-educativ. Modul de interacțiune al studenților cu informația dar și între ei furnizează informații despre modul în care aceștia percep, interacționează și răspund la mediul în care se produce procesul învățării. Stilul propriu de învățare nu înseamnă nimic altceva decât preferința din partea tânărilor pentru un anumit mod de a se angaja în procesul de asimilare a informației.

Stilul de învățare:

- se referă la „simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea

ce am învățat“.

- ne arată calea și modalitățile în care învățăm.
- implică faptul că indivizii procesează informațiile în diferite moduri: latura cognitivă, elemente afective-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare.
- ca „modalitate preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare“, are în componența lui elemente genetice și elemente „care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli.“ (Băban, A., 2001) Învățarea este și aici mă refer la perspectiva constructivistă un proces activ de construire a acestei realități, și nu o simplă achiziție prin transmitere, explicare, demonstrare sau receptare. Fiecare realitate este singulară, unică, transpusă conform propriilor trăiri și experiențe individuale. Elevul nu transferă automat cunoștințele provenind din mediu în memoria sa, ci, în raport de interacțiunile sale cu acesta, ajunge să-și definească treptat propriile interpretări ale lumii.

Asimilarea se realizează prin interacțiune prin conexiunea noilor constructe cu cele vechi deja existente. Cunoașterea este întotdeauna o construcție și o reconstrucție iar învățarea are la bază creativitatea și nu repetiția ca în procesul tradițional de asimilare a informațiilor noi. Contextul social joacă un rol major în învățare iar studentul are un rol proactiv, el fiind decident în demersul de construire a cunoștințelor. Învățarea prin construcție proprie este un proces de interiorizare a modului în care se realizează cunoașterea.

Teoria constructivistă a apărut în anii '90, fiind o aprofundare a cognitivismului iar principalii ei reprezentanți sunt: J. Piaget cu Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale; J. Bruner cu Teoria genetic-cognitivă și structurală și L.S.Vâgotski cu conceptul de constructivismul social și zona proximei dezvoltări. Constructivismul asemeni cognitivismului recunoaște învățarea ca pe o activitate mentală, însă nu este recunoscută realitatea externă obiectivă, ea fiind doar în mintea indivizilor. Ideea centrală a constructivismului pornește de la premisa că cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ. Asimilarea unei experiențe noi de cunoaștere se bazează pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând adesea asupra propriilor experiențe. Construcția cunoașterii este așadar dată de modul de procesare a informațiilor pentru conturarea diferitelor soluții iar mai apoi se purcede la alegerea soluției optime de acțiune. Cunoștințele stocate în memorie conform modelului constructivist trebuie restructurate, adaptate, transformate și procesate cu alte cuvinte.

Siebert, H. în cartea *Pedagogie constructivistă*, Editura Institutul European, Iași, 2001 p.16 afirmă: ”gândirea constructivistă pare a fi la modă într-o epocă în care certitudinile și adevărurile tradiționale devin fragile și discutabile. Teza centrală a constructivismului susține că oamenii sunt sisteme operaționale închise, autoreferențiale, autopoietice. Realitatea exterioară ne este inaccesibilă din punct de vedere senzorial și cognitiv. Suntem legați de mediul în care trăim doar structural, adică prelucrăm în sistemul nostru nervos impulsuri din mediu în funcție de structura proprie, de structurile psihofizice, cognitive și emoționale formate în decursul existenței noastre istorice. Realitatea astfel creată nu este o reprezentare sau reproducere a realității exterioare, ci o construcție funcțională viabilă împărtășită și de ceilalți care s-a dovedit utilă și pe parcursul vieții”.

Constructivismul pune accent pe cel care învață, cunoașterea apărând din valorificarea experiențelor anterioare care nu provin neapărat din mediu, ci pot fi și mediate. Învățarea este rezultatul unei construcții mentale și un act de autorealizare a potențialului persoanei. Învățarea depinde de calitatea experiențelor anterioare ale elevului, de trăsăturile persoanelor care pot media experiențele, de contextul în care se produce experiența de învățare și de trăsăturile culturale ale acestui context. Profesorul în acest caz îndeplinește roluri multiple: planifică și organizează activitățile instructiv-educative, coordonează, îndrumă elevii, motivează, consiliază, evaluează activitățile. Motivație intrinsecă ca rezultat al valorificării experiențelor elevului, al demonstrării utilității practice a celor ce se învață, al parteneriatului profesor-elev. în Panțuru, S., Necșoi, D., Voinea, M. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, Universitatea „Transilvania”, Brașov, 2008. Această nouă paradigmă încurajează preluarea controlului de către individ în timpul învățării și cunoașterea individuală, subiectivă, automonitorizarea procesului de construire a cunoștințelor și ancorarea experiențelor de învățare în situații autentice, reale, de viață.

Principiile învățării din perspectiva școlii constructiviste sunt: (G. Petty, 2007, p.14-15)

- profesorii trebuie să fixeze sarcini de lucru la nivel înalt; (asta înseamnă analiză, sinteză, evaluare, ceea ce conduce la cunoștințe funcționale);

- competențele de nivel înalt pot fi învățate;
- stabilirea de trepte ale sarcinilor (stabiliți sarcini de lucru care treptat urcă, care asigură trecerea de la simplu și concret la complex și abstract).

Tot după același autor cu referire la strategiile constructiviste acestea presupun:

- “predarea prin întrebări;
- utilizarea răspunsurilor greșite pentru a explora și corecta neînțelegerile;
- sarcini de explicare care cer elevilor să prezinte propria înțelegere;
- activitatea în grupuri mici cere elevilor să discute asupra materialului, deci se construiesc concepte și are loc inter-evaluarea;
- crearea de hărți mentale și rezumate care să identifice punctele cheie și cum acestea se leagă de întreg”.

Chiar dacă fiecare dintre noi are o afinitate pentru unul sau altul dintre stiluri trebuie să fim conștienți că nici un model al stilului de învățare nu este perfect sau complet, nici unul nu a rămas invulnerabil criticilor. Cognitivismul și behaviorismul deasemenea sunt două paradigme importante și des abordate. Fiecare stil reușește să surprindă anumite aspecte, neglijând altele, având astfel puncte tari și puncte slabe. Problema stilurilor de învățare se îndreaptă mai puțin asupra aspectului ce se realizează și insistă asupra modului cum se realizează învățarea școlară. Acest demers, de a cerceta cum învață tinerii și de a căuta modalitatea potrivită de formare a abilităților necesare învățării eficiente, este absolut necesar din perspectiva tendințelor actuale ale educației iar recomandarea ar fi ca din toate trei cognitivism, behaviorism și constructivism să se utilizeze acele constructe care se pot mula cel mai bine pe personalitatea fiecărui tânăr învățăcel. Stilul de învățare asemeni personalității noastre este unic iar procesul prin care acesta se desăvârșește este unul strict personal. Paradigmele noi ale stilurilor de învățare nu fac nimic altceva decât să înlesnească atingerea performanțelor și flexibilitatea a ceea ce deja este avut ca bază biologică.

Referințe bibliografice:

1. Brooks, M.G., Brooks, J.G., (2001), In search of understanding: The case for constructivist classrooms, New Jersey, Columbus, Ohio: Prentice-Hall, Inc.
2. Băban, A. –coord., (2001), Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca
3. Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom, Iași.
4. Fosnot, Thomey C. (ed.), (2005), Constructivism: Theory, Perspectives and Practice, New York: Teachers College Press, Columbia University.
5. Joița, E. (coord.) (2007), Formarea cognitive a profesorului. Instrumente de învățare cognitive-constructivistă, E.D.P., R.A., București.
6. Marlow, B.A., Page, M.L., (2005), Creating and Sustaining the Constructivist Classroom, Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
7. Munteanu, C., Munteanu, E.N., (2009), Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspective noului curriculum, Polirom, Iași.
8. Petty, G., (2007), Profesorul azi. Metode moderne de predare, Atelier Didactic, București,
9. Sălăvăstru, D., (2009), Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale, Ed. Polirom, Iași.

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОРНАМЕНТАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

(в cadre курсов «Текстильное искусство», «Дизайн»)

Юлиана БАБИНА,

Аспирант, факультет Изобразительное искусство и Дизайн,

Анна СИМАК,

Кандидат искусствоведческих наук, доцент,

Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ,

Кишинэу, Молдова

Abstract: In the modern socio-cultural environment, ever greater demands on the system of secondary and higher art education not only in Moldova, Russia, Ukraine, but also in other countries are

placed. All world pedagogical practice shows us an increased interest in solving the problem posed regarding the introduction and study of ornamental art in the college/school/universities. That is why the authors give considerable attention to ornament in this work as one of the main means of artistic and creative activity of students within the artistic and aesthetic cycle.

Key words: *Ornament, ornamental art, component, culture, students.*

Аннотация: *В современной социокультурной среде все большие требования предъявляются к системе среднего и высшего художественного образования не только в Молдове, России, Украине, но и в других странах. Вся мировая педагогическая практика показывает нам возросший интерес к решению поставленной проблемы относительно введения и изучения орнаментального искусства в кадре вузов. Именно поэтому в данной работе авторы значительное внимание уделяют орнаменту как одному из основных средств художественно-творческой активности студентов в рамках художественно-эстетического цикла.*

Ключевые слова: *Орнамент, орнаментальное искусство, компонент, культура, студенты.*

В конце XX-го – начале XXI-го веков, в связи с прогрессом в науке, искусстве и технике, особую важность приобретают проблемы раскрытия природы человека, сущности творчества, художественной деятельности и пути их дальнейшего развития. Одной из актуальных проблем в современной дидактике и практике обучения в Республике Молдова, становится выявление и теоретическое/экспериментальное обоснование объективных педагогических условий для развития творческих способностей, раскрытия потенциала у студентов, а также формирования у них *профессиональных компетенций*, в рамках специальностей художественно-эстетического цикла на основе углубленного изучения традиционного *орнаментального искусства*.

В целях увековечивания национально-культурного наследия республики, Людмилой Моисей [1] в 2017 году была издана монография «*Орнамент – как художественно-эстетический феномен*», которая может служить уникальным гидом (для студентов, преподавателей) по освоению традиционных народных орнаментов своей страны.

Посредством наших исследований мы предложим модели и методы формирования профессиональных компетенций студентов факультетов изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна на основе применения *орнаментов* традиционных тканей и ковров. Доказано множеством различных исследований, что *орнаментальное искусство* – это значительная часть художественной культуры, которая имеет неисчерпаемый потенциал для творчества каждого индивида.

На основе анализа учебных программ, методической и искусствоведческой литературы было выявлено, что в системе художественного образования в республике вопросу обучения *орнаментального искусства* уделяется недостаточно внимания. В свое время в своих статьях, диссертациях, пособиях по обучению, такие педагоги как Анна Симак, Алла Уварова, Василе Грама, Ион Даги, Екатерина Аждер, Олимпиада Арбуз-Спатарь, Чезара Георгицэ и др. подчеркнули важность изучения данной темы.

В нашем экспериментальном исследовании ставим себе целью доказать важность единства развития художественно-творческой активности студентов и формирования у них компетенций, изучая *орнаментальное искусство*. Педагогическим кадрам на профессиональном уровне необходимо уметь создавать платформу возможностей для проявления у студентов активности и творческих способностей. Предлагаем также последовательное усложнение творческих задач на освоение *орнаментального искусства* (создание эскизов/композиций для гобеленов, других проектов). Важно развить у студентов стойкий интерес к изучению *орнаментального искусства* посредством изучения традиций своей национальной культуры в контексте мирового искусства и тенденций в мире моды, дизайна и искусства. Систематическое применение в процессе построения орнаментальных композиций и самого ткачества традиционных ковровых *орнаментов*, использование художественных материалов и техник, а также специальных наглядных пособий, способствуют формированию *профессиональных компетенций* у студентов. В ходе занятий (на протяжении учебного года 2017-2018), студентам 2-го курса, специальности «Дизайн интерьера», было предложено - использование упражнений на освоение композиционных схем, цветовых решений, поиска подходящих орнаментальных мотивов/образов,

а также выполнение творческих задач. Например, зеркальное построение недостающей части орнамента, гармонично составив композицию; правильно найти колористическое решение предложенного *орнамента*; составить композицию из определенного типа *орнамента* – *антропоморфный/зооморфный/фитоморфный/геометрический*, или комбинировать несколько архетипов; воссоздать тип древнего традиционного ковра типа *скоарцэ, рэзбой, лэйчер, пэретар* с определенными *архетипическими построениями*, др. Орнаментальные композиции, согласно предложенному заданию, не превышая размеров 20x20 см, в будущем могут быть использованы как эскизы/проекты для мини-гобеленов. Этот жанр практиковался еще в 80-90 гг. прошлого века, мини-гобелены художников - Сильвия Врынчану, Анатоли Климов, Валентина Бодрова и др. [2].

Подобные творческие задачи ставились перед студентами и ранее, такими педагогами, как Алла Уварова и Василе Грама, др. В основном, учащиеся выбирали для стилизации традиционные растительные мотивы, в виде *древа жизни*, и старинные геометрические орнаменты.

В процессе художественного воспитания мы поставили перед собой цель сформировать профессиональные компетенции у студентов по *истории орнамента* и *орнаментальной композиции*, и создать междисциплинарные связи с основными дисциплинами учебного плана: «*Основы композиции*», «*История искусства*», «*Рисунок*», «*Живопись*», а также «*Художественный гобелен*», «*Художественная обработка материалов*», др.

В данной работе мы обосновали психолого-педагогическую проблему преподавания в вузе «*Истории орнамента*» и экспериментально подтвердили специфику взаимосвязей дисциплин (для специалистов по дизайну, изобразительному/декоративному искусству) и развития у студентов высокого профессионализма. На примере исследований российского ученого Светланы Городецкой [3] проследили меру деятельности студентов в процессе изучения *орнаментального искусства*, развития их «интегральных качеств», «личностного образования», раскрытия и проявления *эмоционально-волевых, интеллектуальных качеств* личности. А также было сформировано объективное *эмоционально-оценочное отношение* студентов к продуктам своей деятельности (орнаментальным композициям).

Была разработана программа по спецкурсу «*Орнаментальная композиция*» и методические рекомендации к ним с целью формирования профессиональных компетенций у студентов, развития у них высокой художественно-творческой активности и концентрации всех знаний и умений в практике.

Как и в основе большинства принятых в научных кругах и народном искусстве принципов, мы в нашей методической системе так же предлагаем известные принципы последовательности освоения художественного мастерства. Обучение субъектов строится на *повторе, вариации, импровизации*, до самой высшей степени проявления их способностей или таланта (см. Пирамидальная диаграмма 1, ниже).

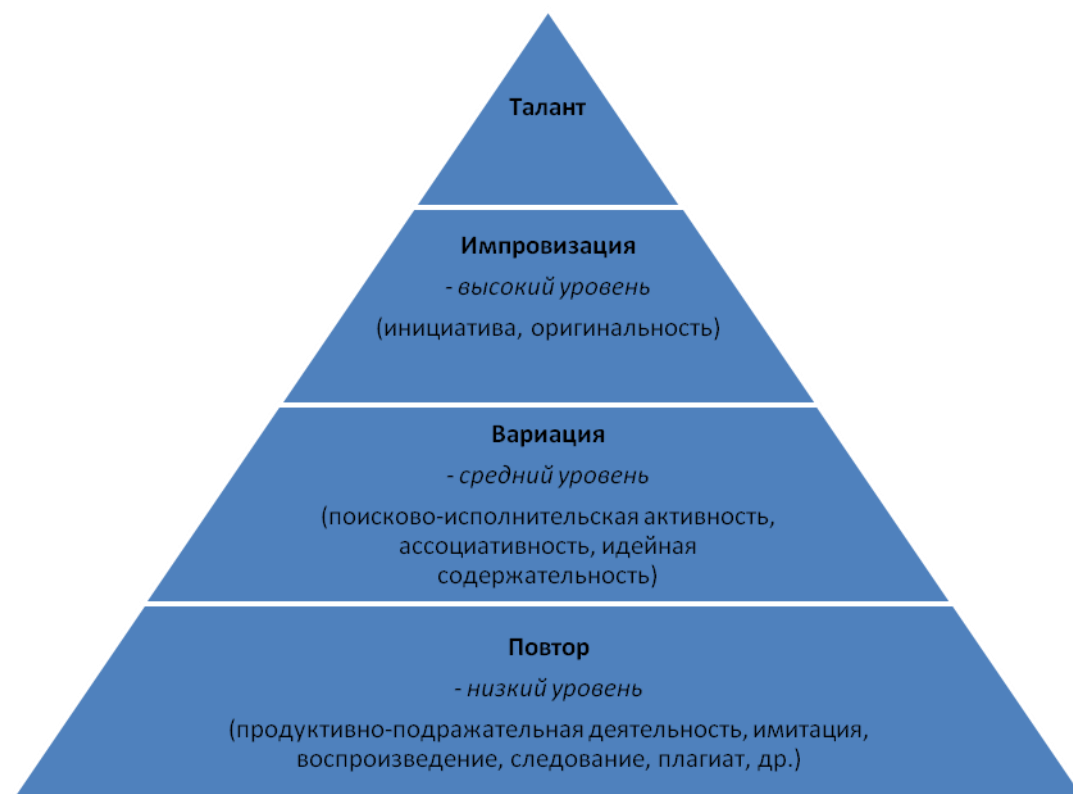


Диаграмма 1. Методика определения уровней развития профессионализма (творческой активности) и принципов последовательности освоения студентами мастерства.

Исходя из материалов из диссертации Городецкой С. [4] и предложенных ею понятий, выделим три компонента: мотивационно-смысловой, формально-динамический и продуктивно-результативный. Мы представим эту цепочку в виде схематической диаграммы (Схема 2, ниже).

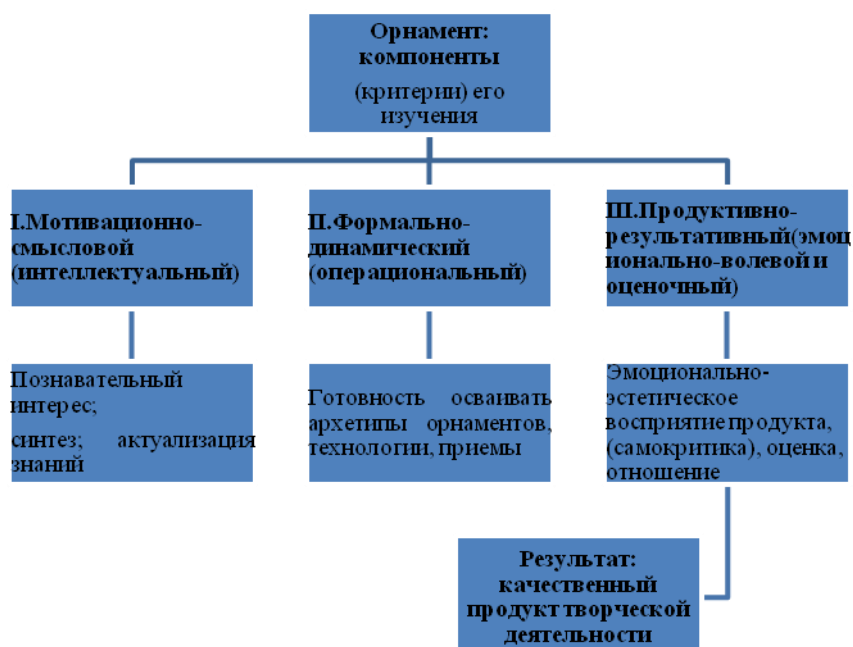


Схема 2. Структура компонентов (критериев) изучения студентами орнаментального искусства. (В схемах использованы материалы исследований Городецкой С.).

Выводы.

Искусство орнамента (традиционная орнаментика) как часть мировой художественной культуры, имеет неисчерпаемый потенциал для художественного творчества индивида и его самореализации.

Изучение истории *орнамента* необходимо рассматривать как важное средство формирования *профессиональных компетенций* у субъектов творческих специальностей в процессе обучения в вузе.

Внедрение спецкурса по *орнаментальному искусству* в процессе изучения дисциплины *Основы композиции* (для дизайнеров по текстилю/интерьеру) становится мотивацией, стимулом и положительным фактором для развития у них тонкого восприятия мира (его целостной картины), непревзойденного чувства вкуса и стиля, раскрытия духовного начала и поддержания творческого интереса.

Несмотря на совокупность разнообразных индивидуальных особенностей студентов, вовлечение субъектов в специально организованную художественную деятельность, по выполнению композиций на основе традиционных молдавских орнаментов, сопровождается их искренним интересом (любовью к традициям, культурному наследию) и осознанным трепетным отношением к выполняемым действиям. Применяя нашу методику, студенты последовательно проявляют все уровни активности и профессиональной подготовки - низкий, средний, высокий.

Наше исследование все же не исчерпывает всех аспектов изучаемой в педагогической практике проблемы (в контексте взаимосвязей и положительного влияния углубленного изучения в вузе *«искусства орнамента»*). Но требует еще более пристального изучения, издания учебных пособий, методических рекомендаций, т.д.

Можем также предположить, что выявленные, в процессе различных исследований и наших замечаний, механизмы и психолого-педагогические условия могут быть идентичны для разного типа высших образовательных учреждений, но в тоже время могут иметь и свои специфические особенности.

Библиография:

1. Moisei L. Ornamentul - fenomen artistico-estetic: (Viziuni ontologice și estetice asupra ornamenticii țesăturilor tradiționale). – Chișinău: Pontos, 2017 (Tipografia „Bons Offices”). – 272 p.: fig. tab.
2. Simac A. Tapiseria contemporană din Republica Moldova. (Evoluția tapiseriei contemporane din Republica Moldova în anii 1960-2000). - Chișinău. - Știința. – 2001. - 160 P.
3. Городецкая С. В. Развитие художественно-творческой активности студентов 1-3 курсов художественно-графических факультетов педвузов в процессе изучения орнаментального искусства. Автореф. дис. канд. пед. н. Москва, 2004, 210 с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-khudozhestvenno-tvorcheskoi-aktivnosti-studentov-1-3-kursov-khudozhestvenno-grafich> (дата обращения:16.05.18).
4. Городецкая С. В. Развитие художественно-творческой активности студентов 1-3 курсов художественно-графических факультетов педвузов в процессе изучения орнаментального искусства. Автореф. дис. канд. пед. н. Москва, 2004, 210 с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-khudozhestvenno-tvorcheskoi-aktivnosti-studentov-1-3-kursov-khudozhestvenno-grafich> (дата обращения:16.05.18).
5. Керлот Х. Э. Словарь символов. М., «REFL — book», 1994. – 608 с.
6. Лоренц Н. Ф., Орнамент всех времен и стилей, в. 1—8, СПб, 1898—99.
7. Meyer P., Das Ornament in Kunstgeschichte, Z., 1954.
8. Evans J., Style in ornament, Oxf., 1950.
9. Bossert H. Th., Arte ornamentale, Barcelona, 1957.
10. Dunăre N. Ornamentica tradițională comparată. București: Meridiane, 1979. 159 p.
11. Evseev I. Dicționar de simboluri. București: Vox, 2007. 480 p.
12. Бабина Ю. И. Внедрение традиционных орнаментальных мотивов в рамках фабричного производства ковров в Республике Молдова. Актуальные научные исследования в современном мире. Переяслав-Хмельницкий, Украина, 2017. Сборник научных трудов, Вып.1 (21). - ч. 5. - с. 142-148.

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ СЧАСТЛИВОГО РЕБЕНКА

Лариса ТЮТЮННИК,

Лектор Государственного Университета им. Б. П. Хашдеу

***Abstract:** Educational process is a long term systematic and humane process. Both parents and teachers must understand that there is a personality in every even little child, even if this personality is not realised yet, still it is a personality. This article discloses peculiarities of bringing up of a happy child, which are based on real love to a child. If a child is in the atmosphere of an absolute love both in a family and educational system, then he will grow as a happy and a self-realised personality, The task of the adults is to help the child, while he is little to realise his own "Self", which will help him to become a personality. To be able for adults to react correctly to some details of behaviour, the author of the article offers some rules of education, which may contribute to effective collaboration of adults and a child. Actions effect children stronger than words. Family way of life is a basic of upbringing. A child may be "filled" just what is own experience of parents*

В последнее время появилось много типов учебных заведений, новые формы обучения, новые учебные планы и программы, новые виды воспитания (например, инклюзивное воспитание). Возродились новые очаги педагогической культуры: гимназии, лицеи. Школа возвращается к своей изначальной цели – сохранению и развитию духовного потенциала личности.

Английское « education» видимо, происходит от латинского «educare», что означает «выведение человека на свет». Вывести человека на свет, не означает только научить его чему – то. Выводя дитя на свет, ему в первую очередь надо дать любовь и безопасность. Первыми это дают родители. Затем, подключаются дошкольные учреждения, которые продолжают вести ребенка и воспитывают. Основа слова «воспитание» *воспитани*, которое предполагает духовное, эмоциональное питание. Поэтому педагоги и родители не должны становиться просто трансляторами знаний, они должны стать посредниками между ребенком и окружающим его миром. Напитывать детей любовью, чувствами, желаниями. Взрослые должны стать своего рода духовными наставниками. Обучение – это передача, какой-либо информации, а воспитание – это формирование человека, его характера, его интереса и т.д.

В.О. Ключевский писал, то школа должна учить божеству и вежеству, имея в виду нравственное воспитание человека [1]. В XXI веке, существует много материальных ценностей, но большинство людей ориентируются, все же, на собственный духовный мир. И это очень правильно, ведь глобальные проблемы мира без духовности и гуманности мы не решим. Образование и духовность делает страну богатой. Это демонстрирует опыт Южной Кореи и Японии, которые тратят на образование до 20% национального бюджета. Не имея почти никаких природных ресурсов, эти страны достигли одного из самых высоких уровней материального благополучия. Содержание образования должно состоять из обучения, воспитания и развития личности.

Но не надо забывать, что процесс воспитания – процесс длительный, системный и в высшей степени гуманный. Родители и педагоги должны понимать, что в каждом ребенке живет личность, даже если ребенок маленький и его личность еще не состоявшаяся, еще не раскрывшаяся, это все равно – личность. Главная ценность педагогической культуры – ребенок. Главная ценность семьи - тоже ребенок. Ребенок часто бывает индикатором, который показывает, какие отношения между родителями, какой стиль воспитания присутствует в семье, на чем основываются родительско – детские отношения. Ребенок это все «впитывает» неосознанно. Каждый человек, а уж тем более ребенок, нуждается во взаимопонимании, утешении, это подразумевает моральную поддержку. Верующие люди находят ее в церкви. Современные люди могут воспользоваться услугами психотерапевтов, школьных психологов или услугами телефонной доверия. А что делать ребенку, который живет в обеспеченной семье, но без любви и чувствует себя одиноким? Это сиротство проявится потом во взрослой жизни ребенка. Социально – психологические исследования, показывают, что уже в начальной школе свыше 80% детей глубоко одиноки.

Один из выдающихся психологов мира XX века Скиннер утверждал, что наше поведение

определяется окружающей средой. Скиннер считал, чтобы понять поведение ребенка, нужно проанализировать функциональные отношения между видимым действием и видимым последствием. Он доказал, что поведение предсказуемо, обусловлено и контролируемо. Отсюда следует, что если ребенок будет находиться в постоянной и безоговорочной атмосфере любви, в семье и в образовательных учреждениях, то он вырастит счастливым и самоактуализированным человеком. Задача взрослых помочь ребенку, пока он маленький, осознать свое «Я», которое поможет ему стать личностью.

В семье и образовательных учреждениях, должны быть созданы условия для творческого развития. В каждом ребенке есть чувство прекрасного. Большинство взрослых помнят, как в детстве очень любили рисовать, но став взрослыми, некоторые из них, потеряли этот навык. И практически до конца своей жизни, не берут карандаши в руки, оправдывая тем, что не умеют рисовать. Но есть и другая тенденция, когда ребенок очень любил рисовать или мечтал играть на музыкальном инструменте, но окончив специальные образовательные учреждения (художественные или музыкальные), после получения диплома, не хотят больше рисовать или играть на инструменте. Напоминание о кисточках или музыкальном инструменте, вызывают у ребенка грустные воспоминания или негативные эмоции. К сожалению, такой печальный опыт обучения, влияет и на самооценку ребенка. Таких случаев может быть меньше, если педагоги взаимодействуя с детьми будут помнить об индивидуальности и неповторимости характера каждого ученика.

○ Взрослые на все нюансы поведения ребенка должны правильно реагировать. Правильно реагировать, это значит:

- соблюдать педагогический такт, который основан на любви и уважении личности ребенка;
- правильно интерпретировать реальные педагогические ситуации и принимать адекватное решение в сложившейся обстановке;
- удовлетворять потребности развития ребенка, так как от развития потребностей зависит психическое развитие и становление личности;
- учитывать уровень психического развития детей;
- уметь встать на позицию ребенка;
- сотрудничать с детьми в игре и других видах деятельности;
- создавать условия для оптимального развития; развивать и направлять активность и самостоятельность детей;
- помогать детям соблюдать правила (для этого нужно помочь, осознать необходимость их выполнения и закрепить на практике);
- создавать возможности для ребенка самоутвердиться в делах, которые он может успешно выполнять;
- поручать ребенку посильные для него дела;
- показывать свою любовь к ребенку;
- учить ребенка преодолевать трудности, а не избегать;
- проигрывая, научить радоваться за выигравшего;
- избавлять детей от соблазна солгать и не задавать вопросов грубым тоном;
- корректно поддерживать ребенка и не допускать иронии;
- грамотно формулировать вопросы;
- подбирать соответствующую мотивацию для ребенка (чтобы он действовал не только в направлении «хочу», но и в направлении «надо»);
- обращать внимание на среду общения своего ребенка;
- проявлять деликатность к чувствам, желаниям ребенка, чтобы понять причины его поступков;
- позволять ребенку ощущать себя частичкой своей семьи (рассказы о семье способствуют этому ощущению);
- поощрять фантазии ребенка;
- руководить активностью ребенка легче всего в игре;
- учить ребенка учитывать потребности других людей;
- не создавайте для ребенка ситуаций, которые провоцируют обман;

- отделяйте поступок от ребенка (анализируйте поступок ребенка, а не его самого);
- следите за собственным поведением и словами.

Поступки действуют на детей гораздо сильнее, чем слова. Образ жизни семьи - основа воспитания. Поэтому, родители должны помнить, что требуя что-то от ребенка, они сами должны это уметь. Трудно научить ребенка плавать, если сам это не умеешь плавать. Трудно научить ребенка улыбаться, если сами родители редко улыбаются. Ребенка можно «напитать» только тем, что составляет собственный опыт родителей.

Большинство родителей понимают и знают, что их ребенок особенный и самый лучший. Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастна по-своему, говорил Л.Н.Толстой. Есть общие правила, для всех и важно их использовать с учетом индивидуальностей ребенка, семьи, среды, в которой растет ребенок. Счастье ведь для каждого свое. И только любящие родители, могут понимать, что им нужно делать, чтобы ребенок рос счастливым. Современные родители хотят знать и любить своего ребенка так, чтобы он был здоровым, развитым, умным, успешным и конечно же, счастливым. Иногда, возникают проблемы, которые я называю, «горе от ума», мамы начинают читать в интернете, про то, что должен уметь или делать ребенок, например, в три года и если, что – то не так, мама начинает беспокоиться и бить тревогу. Не понимая, что передает тревогу ребенку и у него, действительно, появляются проблемы.

Находясь в материнской утробе, ребенок находится в месте, где нет времени и пространства, нет собственной границы. Ему практически ничего не надо делать, чтобы существовать, у него есть все: еда, температура, безопасность, забота...и все это было без всяких забот и без напряжения. Ему нужно только расти и развиваться. И если мама здорова и беременность проходит без нарушений, то малыш наш, находится в раю. Это потом жизнь будет предлагать противоречия, борьбу, опыт проб и ошибок. И все это для того, чтобы понять, кто ваш ребенок, что он умеет делать и что его сделает счастливым.

Многие психические процессы ребенка начинают развиваться еще в утробе матери. Младенец не способен рассуждать, и еще полгода после своего рождения не сможет рефлексировать, но зато он умеет чувствовать и ощущать, не только боль. Новорожденный умеет контактировать с матерью и проявлять собственное желание. Поэтому, если мама бывает излишне тревожной, то и ребенок начинает беспокоиться. Тревоги бывают меньше, когда есть ясность. Тревоги меньше там, где есть структура и правила. Общие правила –это хорошо, но какое приходит разочарование и беспомощность, когда они вдруг не подходят какому –то ребенку. Тогда «правильную» маму ждет разочарование и она начинает тревожиться.

Крупнейший английский детский психиатр и психоаналитик Д.Винникотт активно предлагал медицинскому персоналу «не мешать» маме новорожденного своими наставлениями, потому что он часто видел, что от знаний того, как «надо», связь матери с ребенком терялась, а тревога возрастала [2]. И с таким советом нельзя не согласиться.

Я не против интернета и чтения книг молодыми мамами, просто, если мама больше будет опираться на свое чутье, интуицию и любовь, то ребенку легче и здоровее будет создавать самые первые и главные отношения в мире. И его детство будет счастливее

Взрослым нужно *учиться*, по мере необходимости, управлять негативными эмоциями, в том числе, и тревогой; управлять или заменять отрицательную эмоцию на положительную; тревогу не путать со страхом. Страх – это реальная опасность для ребенка здесь и сейчас. А тревога связана больше с неизвестным будущим, которое, тревожные мамы, видят в негативной форме. Как показывает, собственный жизненный опыт, часто больше наших волнений даже не сбываются. Тревожные мамы влияют на формирование самооценки ребенка, на его уверенность и на желание познавать окружающий мир, без тревожного ожидания неприятностей и без навязчивого желания завоевать чью – то любовь.

Для того, чтобы ребенок был счастливым, его родители должны быть счастливыми, уверенными и жизнерадостными. Мамина улыбка, неосознанно показывает ребенку, ты в безопасности, тебя любят, понимают, принимают таким, какой Ты есть. Величайшая гуманистка XXвека св. Мать Тереза говорила: « Мы не можем делать великие дела. Мы можем делать только маленькие дела, но с великой Любовью». Тепло тому, кто излучает свет. Светло тому, кто носит в себе солнце.

Библиография:

1. Млодик И. Книга для неидеальных родителей или Жизнь на свободную тему. - М.: Генезис, 2011. - 232с.
2. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитания. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 508
3. Волков Б.С. Волкова Н.В. Психология детей от трех лет до школы в вопросах и ответах. Методическое пособие - М.: ТЦСфера, 2015. - 128с.

PREGĂTIREA COPILULUI PENTRU ȘCOALĂ DIN PERSPECTIVA DOMENIULUI DEZVOLTARE SOCIO-EMOȚIONALĂ

Cristina STRAISTARI-LUNGU, cercetător șt.,
Institutul de Științe ale Educației

Summary: Preparing the child for school status is a fully endorsed objective and promoted in early education programs in all developed education systems, under conditions of intensifying and accelerating the whole process of education, starting from the first stages of education. Since social integration at this age is mostly done in the affective way, I chose to analyze the two aspects of the psyche interrelated, emphasizing the mutual conditioning that they know.

Pregătirea copilului pentru statutul școlar este un obiectiv final deplin acceptat și promovată în programele de educație timpurie din toate sistemele de învățământ dezvoltate, în condițiile intensificării și accelerării întregului proces de învățământ, începând de la primele trepte ale acestuia. Această accelerare nu înseamnă coborârea vârstei de școlarizare, ci o intensificare a instruirii și formării sistematice a copiilor încă din primii ani ai grădiniței. În consecință, pe parcursul perioadei preșcolare, copiii acumulează un bagaj important de cunoștințe fundamentale, priceperi, deprinderi, atitudini, capacități, comportamente care, consolidate și îmbogățite pe parcursul anului pregător pentru școală, vor contribui la conturarea ”capacității complexe de învățare” sau a ”stării de pregătire pentru școală”, definită în literatura psihopedagogică drept ”echilibrul realizat de ansamblul proceselor psihice care deschide calea unei deplasări și a unei achiziții noi, și marchează acel nivel al dezvoltării copilului la care activitatea de tip școlar contribuie din plin la dezvoltarea în continuare a personalității” [1].

Deci, dezvoltarea socio-emoțională parcurge mai multe stadii. Modelul dezvoltării socio-emoționale oferit de Erik Erikson a fost inițial inspirat din teoriile privind dezvoltarea emoțională ale lui Freud. Fiecare din cele opt stadii de dezvoltare se caracterizează printr-un conflict a cărui rezolvare determină noi achiziții psiho-sociale. Conflictul apare între posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social.

Stadiile dezvoltării socio-emoționale

Stadiul	Vârsta	Factorul social determinant
Încredere vs. neîncredere	0-1 an	Mama
Autonomie vs. dependență	1-3 ani	Părinții
Inițiativă vs. retragere	3-6 ani	Familia
Sârguință vs. Sentimentul de inferioritate	6-12 ani	Grupul de joacă
Identitate vs. confuzie	12-18/20 ani	Co-vârșnicii/modelele
Intimitate vs. izolare	20-30/35 ani	Prietenii, relația de cuplu
Realizare vs. rutină	Vârsta adultă	Familia, mediul socio-profesional
Împlinire vs. disperare	Vârsta senectuții	Pensionarea, retragerea socială

Primele trei stadii sunt relevante pentru dezvoltarea socio-afectivă a copilului preșcolar.

Stadiul infantil: încredere vs. neîncredere (0-1 an). Un copil ale cărui nevoi fundamentale de îngrijire și afecțiune sunt îndeplinite va manifesta încredere care constituie o bază pentru dezvoltarea viitoare a unei imagini de sine pozitive. Dimpotrivă, un copil căruia nu i s-au îndeplinit aceste nevoi

fundamentale va dezvolta un sentiment de neîncredere care poate să se păstreze toată viața.

Stadiul copilăriei mici: autonomie vs. dependență (1-3 ani). Dezvoltarea socio-afectivă se realizează în acest stadiu în jurul echilibrului dintre autonomia oferită copilului (și de care el este capabil) și restricțiile impuse. Copiii care depășesc cu succes criza specifică stadiului vor deveni personalități asertive și autonome.

Stadiul copilăriei mijlocii: inițiativă vs. retragere (3-6 ani). Copilul dispune de un surplus de energie care îi permite să se angajeze în exploararea realității (chiar și a celei periculoase) și să treacă ușor peste eșec. El experimentează diverse situații de muncă și acțiune, dovedind capacitate de concentrare a atenției către lucrurile care îl interesează și perseverență. Depășirea cu succes a conflictului acestui stadiu încurajează creativitatea și curiozitatea copilului, ceea ce va determina o atitudine viitoare pozitivă față de studiu, interrelaționare, muncă. Dimpotrivă, dacă nu sunt încurajați să întrebe și să investigheze realitatea, vor dezvolta un sentiment de vinovăție pentru înclinația lor în acest sens.

Dezvoltarea socio-emoțională stă sub semnul inițiativei copilului preșcolar în explorarea mediului lărgit: fizic și social. Ea se află în strânsă interrelație cu procesul conturării conștiinței de sine, dar și cu parametrii dezvoltării intelectuale și morale. Deoarece integrarea socială la această vârstă se face cu precădere pe calea afectivă, am ales să analizez cele două aspecte ale psihicului în interrelație, subliniind condiționarea reciprocă pe care acestea o cunosc [2].

Problema dezvoltării socio-emoționale constituie una din cele mai importante și complicate probleme ale psihologiei și pedagogiei. Soluționarea corectă, din punct de vedere științific, a acestei probleme presupune cunoașterea particularităților de vârstă a copiilor.

Astfel, trăirile afective la începutul acestei vârste sunt nediferențiate și se manifestă prin treceri facile de la o stare la alta. Treptat odată cu diversificarea activităților copilului, dispozițiile copilului vor deveni mai stabile, emoțiile mai profunde.

Una dintre sursele cele mai evidente ale *restructurării afectivității* o reprezintă obligativitatea regulilor impuse, care pentru copilul preșcolar apare drept contradicția dintre trebuința de autonomie și interdicție. Viața afectivă a preșcolarului suportă modificări de *natură cantitativă* (crește numărul stărilor și dispozițiilor afective), cât și *calitativă* (se îmbogățesc și se diversifică formele existente și apar altele noi). *Adultul și relația cu el* rămân pentru copil elementele esențiale ale dezvoltării afectivității sale. *Semne al dezvoltării afectivității*, în această perioadă, sunt: reticențele emotive, emoții mai profunde, dispoziții afective persistente, stări emotive complexe (mândrie, vinovăție, sindromul bomboanei amare - tristețe la primirea unei recompense nemeritate), emoții și sentimente superioare (intelectuale, social-morale). Se ivește posibilitatea simulării emoțiilor (care se dezvoltă pregnant în activitatea de joc). Și apariția și structurarea sentimentelor și emoțiilor estetice, intelectuale, morale reprezintă o caracteristică a acestei vârste.

În condiții adecvate, la preșcolar se dezvoltă *voința*, în direcția creșterii capacității de stăpânire de sine, a ierarhizării motivelor activității. *Tulburări de voință* se pot constata în ceea ce privește momentul deliberării (impulsivitate), în luarea unei hotărâri (pripeală), în privința acțiunii (lipsa perseverenței), într-o injustă apreciere a propriilor posibilități de a înlătura obstacolul [3].

După părerea psihologilor Zaporojeț A. V. și Neverovici E. Z., care s-au ocupat de cercetarea afectivă a preșcolarilor: ”emoțiile copiilor se dezvoltă în timpul activității și depind de conținutul și structura acesteia. Important e de a-i dezvolta copilului emoții pozitive în cadrul acestei activități, sentimentul simpatiei față de oameni, animale, plante, sentimentul de compasiune către cei ce se află în jurul lui”.

Despre rolul emoțiilor în dirjarea și orientarea conduitei copilului, în investigațiile psihologului J. Piaget se menționează că: ”în timpul copilăriei dirjarea emoțională și cea cognitivă a comportamentului parcurg calea progresivă de dezvoltare, coordonându-se și completându-se reciproc”. Această problemă a fost studiată și de psihologul L.S. Vâgotschii. Interacțiunea proceselor cognitiv și afectiv este numită de către savant drept ”aliaj dintre intelect și afect”, având în vedere unitatea celor două procese.

În procesul activității socio-emoționale copilul efectuează anumite acțiuni, încearcă variante de interacțiune cu mediul și astfel poate să-și închipuie și să trăiască rezultatele unei sau altei acțiuni întreprinse în scopul satisfacerii necesităților și intereselor sale. Aceste activități, menționează L.I. Bojovici îndeplinesc o funcție importantă în viața subiectului, ele îi sugerează subiectului, în ce relații se află el cu mediul înconjurător și, corspunzător, îi orientează comportamentul, provocându-l la înlăturarea neînțelegerilor, sau la compătımirea celor din jur, atunci când e nevoie [4].

În psihologia și pedagogia contemporană se subliniază că pregătirea psihologică pentru școală este un proces complex care determină adaptarea rapidă a copilului la mediul școlar, însușirea activității de învățare și un randament școlar optimal. Comportamentul personalității copilului la debutul școlar deinde de gradul de maturitate școlară determinat de maturitatea intelectuală (structurarea inițială a mecanismelor intelectuale), de maturitatea emoțional-volitivă (diferențierea emoțiilor, stabilizarea sentimentelor și capacitatea de control a lor) și de maturitatea socială propriu-zisă (adaptarea la condițiile instruirii și activității în școală, participarea cu sau fără responsabilitate la această activitate).

Evaluarea nivelului de pregătire a copilului pentru școală din perspectiva domeniului *Dezvoltare socio-emoțională* poate fi efectuată în baza următoarelor criterii: Comportamentul social constă în înțelegerea și respectarea poziției altui om, pregătirea copilului pentru noul statut social – cel de școlar și onorarea rolului de elev în procesul instruirii, facultatea de a respecta interesele și regulile stabilite de colectivul copiilor.

- Comportamentul afectiv constă în formarea mecanismelor reglării volitive acțiunilor și minimizarea reacțiilor impulsive; capacitatea copilului de a-și subordona și ierarhiza acțiunile; posibilitatea de a învinge dificultățile; gradul de independență; priceperea de a reacționa adecvat la aprecierea sarcinii îndeplinite; capacitatea de a analiza în mod independent rezultatul obținut; ritmul de lucru; respectarea unor norme de conduită.

- Gradul de dezvoltare a sferei emoționale este determinat de facultatea de a generaliza emoțiile, de capacitatea de a le stăpâni.

- Nivelul de pregătire motivațională constă în atitudinea pozitivă față de școală, dorința de a însuși noi cunoștințe (impulsuri cognitive), conștientizarea unor motive sociale dezvoltate și exprimate prin tendința de a ocupa poziția de elev; subordonarea motivelor în sistemul ierarhic al cărora motivele și interesele cognitive încep a deveni dominante [5].

Toate achizițiile în plan socio-afectiv, specifice acestei vârste constituie pași spre maturizarea afectivă și spre conturarea inteligenței sociale și emoționale. De aceea este important ca părinții și cadrele didactice din grădiniță să înțeleagă și să întâmpine nevoile emoționale și sociale pe care preșcolarul le resimte în această vârstă de creștere: nevoia de securitate afectivă, nevoia de a se simți util și de a avea conștiința propriei valori, nevoia de a înțelege sensul propriei existențe și a mediului în care trăiește. Împlinirea acestor nevoi îi asigură copilului climatul de siguranță în care acesta își va găsi forța de explorare și curajul independenței.

Referințe bibliografice:

1. Kulcsar T. Factorii psihologici ai reușitei școlare. București: E.D.P., 1978
2. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Dacia, 2002
3. Schwartz Gh., Kelemen G. Psihologia copilului. Arad: Ed. Universității "Aurel Vlaicu", 2009
4. Zidu E. Impactul sferei afective asupra condiției preșcolarilor în natură. În: Perspective și tendințe moderne în educația și instruirea copiilor din grupele pregătitoare (5-7 ani). Vol. II. Ghidul educatului. Chișinău: IȘE, 2000.
5. Reau J. Tehnologii noi în dezvoltarea proceselor psihice ale copiilor din grupele pregătitoare. În: Perspective și tendințe moderne în educația și instruirea copiilor din grupele pregătitoare (5-7 ani). Vol. II. Ghidul educatului. Chișinău: IȘE, 2000.

PROMOVAREA NOILOR TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ÎN EDUCAȚIE

Vasile ȚINȚARI, cercetător științific,
IȘE or. Chișinău,

Antonina PÎRLOG, L.L.M.T.I Socrate or. Chișinău

Summary : Technology in education was a debatable topic amongst the society. Everyone had their own views on modernizing education and making it technology aided. There were a huge number of positives and negatives to education technology. But, gradually as technology was embraced by the educational institutes, they realized the importance of technology in education. Its positives outnumbered

the negatives and now, with technology, education has taken a whole new meaning that it leaves us with no doubt that our educational system has been transformed owing to the ever-advancing technology. Technology and education are a great combination if used together with a right reason and vision.

„Educația are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și o pregătire pentru un viitor în bună măsură imprevizibil” –Jacques Delors.

În zilele noastre, utilizarea internetului și a telecomunicațiilor aduce schimbări importante în modul de a învăța. Învățarea trebuie să treacă dincolo de sala de clasă și să înglobeze discipline și tehnologii complexe.

Revoluția tehnologică a produs schimbări dramatice în educație, cultură, comunicații și comerț iar limbajul s-a îmbogățit cu termeni noi: piața virtuală și biblioteci digitale, investiții și bănci virtuale, videoconferințe și universități virtuale.

În acest context putem spune că educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova, educația constituie factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere [1]. Societatea în care trăim este într-o continuă mișcare. Este un mediu dinamic, în care omul este constrâns să trăiască într-un ritm alert. Familiarizarea elevilor cu TIC este limitată de rata scăzută de acoperire cu computere și de utilizarea lor la o vârstă târzie. Aplicarea limitată a metodelor și dispozitivelor interactive TIC în scopuri didactice și de management nu permite atingerea obiectivelor de calitate, incluziune și eficiență [2].

În noile orientări ale învățământului problema interacțiunii pedagogului cu elevul este una fundamentală. În acest context apare în evidență necesitatea unui sistem educațional centrat pe elev, axându-se pe nivelul de dezvoltare a potențialului acestuia, aplicând tehnici și tehnologii adecvate.

În acest sens, profesorul de astăzi este „nevoit” să găsească noi posibilități pentru ca procesul de predare-învățare să fie unul atractiv pentru elevi. În ultima perioadă, în dezvoltarea de tehnologii a avut loc o schimbare de abordare, reliefată în special de evoluția mediului web. Dacă la început tehnologia punea accent pe utilizator, cu scopul de a accesa informația și să-i rezolve nevoile imediate, dezvoltarea exponențială a rețelelor sociale și schimburile de idei, inclusiv în domeniul tehnologiilor, a dus la diseminarea bunelor practici în diverse domenii, rezultând progrese rapide în zona produselor tehnologice destinate accesibilității. Mulți profesori utilizează computerul la redactarea articolelor, portofolii electronice, corespondența electronică, navigare pe web, pregătire pentru ore ș.a.

Din surse îl menționăm pe Costel Neicu care – în studiul său „TIC în educație” – susține că rolul TIC în dobândirea competențelor-cheie este unul esențial în contextul accesului pe piața muncii într-o societate globalizată [3]. În aceeași ordine de idei, Liliana-Violeta Constantin afirmă că integrarea resurselor TIC în educație este benefică și duce la o creștere a performanțelor școlare, cu condiția ca elevii să posede cunoștințe de utilizare a calculatorului [4].

Datorită dezvoltării tehnologiilor de comunicare care au facilitat capacități de bandă largă, informația este accesibilă pentru un număr din ce în ce mai mare de persoane de diferite vârste și în diverse forme. Este cunoscut impactul pe care îl au în instruirea personală, cursurile online sau diverse alte modalități de livrare a informației, în funcție de ceea ce își dorește navigatorul de Internet. Sursele de informații sunt abundente, iar mijloacele de comunicare deschid noi posibilități pentru profesori și elevi pentru procesele de predare/învățare.

Computerul trebuie utilizat astfel încât să îmbunătățească calitativ procesul instructiv-educativ, nu să îl agraveze. Astfel se urmărește achiziționarea unor cunoștințe și formarea unor deprinderi care să permită elevului să se adapteze cerințelor unei societăți aflată într-o permanentă evoluție. Eșecul în dezvoltarea capacității de a reacționa la schimbare poate atrage după sine pasivitatea și alienarea. Deci, introducerea în școală a internetului și a tehnologiilor moderne duce la schimbări semnificative în procesul de învățământ. Așa, actul învățării nu mai este considerat a fi efectul demersurilor și muncii profesorului, ci rodul interacțiunii elevilor cu computerul și al colaborării cu profesorul.

Această intervenție în sistemul de învățământ vizează următoarele schimbări:

1. Creșterea eficienței activităților de învățare.
2. Dezvoltarea competențelor de comunicare și studiu individual.
3. Lărgire a orizonturilor informative.

4. Provocarea interesului pentru unele discipline aparte.

Atingerea așteptărilor depinde de gradul de pregătire a profesorului în utilizarea computerului, de numărul de elevi în clasă, de interesul, cunoștințele și abilitățile acestora, de atmosfera din clasă și tipul programelor folosite, de timpul cât se integrează softul în lecție, de sincronizarea explicațiilor cu secvențele utilizate, de metodele de evaluare, de fișele de lucru elaborate [5]. Astfel, utilizarea la întâmplare, fără un scop precis, la un moment nepotrivit, a computerului în timpul lecției duce la plictiseală, monotonie, ineficiența învățării prin neparticiparea elevilor la lecție, nerealizarea obiectivelor lecției și poate produce repulsie față de tehnicile moderne de predare-învățare-evaluare. Folosirea în exces a computerului poate duce la pierderea abilităților practice, de calcul, lectură și de investigare a realității, la deteriorarea relațiilor umane. De asemenea individualizarea excesivă a învățării duce la ignorarea dialogului elev-profesor și la izolarea actului de învățare în contextul său psihosocial. Materia se segmentează și se atomizează prea mult, iar activitatea mentală a elevilor este diminuată, ea fiind dirijată pas cu pas.

Utilizarea computerului în procesul de predare/învățare are și numeroase avantaje :

✧ *Provocarea spre învățare inovatoare, adaptabilă la condiții de schimbare socială rapidă;*
✧ *Consolidarea abilităților de investigare științifică;* ✧ *Conștientizarea faptului ca noțiunile învățate își vor găsi ulterior aplicare;* ✧ *Creșterea randamentului însușirii coerente a cunoștințelor prin aprecierea imediată a răspunsurilor elevilor;* ✧ *Consolidarea motivației elevilor în procesul de învățare ;*
✧ *Stimularea gândirii logice și a imaginației;* ✧ *Introducerea unui stil cognitiv, eficient, a unui stil de muncă independentă ;* *Instalarea climatului de autodepășire, competitivitate;* ✧ *Mobilizarea funcțiilor psihomotorii în utilizarea calculatorului;* ✧ *Dezvoltarea culturii vizuale;* ✧ *Formarea deprinderilor practice utile;* ✧ *Asigurarea unui feed-back permanent, profesorul având posibilitatea de a reprojeta activitatea în funcție de secvența anterioară;* ✧ *Facilitarea de prelucrare rapidă a datelor, de efectuare a calculelor, de afișare a rezultatelor, de realizare de grafice, de tabele;* ✧ *Asigură alegerea și folosirea strategiilor adecvate pentru rezolvarea diverselor aplicații;* ✧ *Dezvoltarea gândirii astfel încât pornind de la o modalitate generală de rezolvare a unei probleme elevul își găsește singur răspunsul pentru o problemă concretă;* ✧ *Asigură pregătirea elevilor pentru o societate bazată pe conceptul de educație permanentă (educația de-a lungul întregii vieți);* ✧ *Determină o atitudine pozitivă a elevilor față de disciplina de învățământ la care este utilizat calculatorul și față de valorile morale, culturale și spirituale ale societății;* ✧ *Suține elevii cu deficiențe să se integreze în societate și în procesul educațional [6].*

Computerul este extrem de util deoarece stimulează procese și fenomene complexe pe care nici un alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidență. Astfel, prin intermediul lui se oferă elevilor, modelări, justificări și ilustrări ale conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor și fenomenelor neobservabile sau greu observabile din diferite motive. Permite realizarea unor experimente imposibil de realizat practic datorită lipsei materialului didactic, a dotării necorespunzătoare a laboratoarelor școlare sau a pericolului la care erau expuși elevii și profesorul.

De asemenea, computerul contribuie la dezvoltarea capacităților de comunicare, pentru colectarea, selectarea, sintetizarea și prezentarea informațiilor, pentru tehnoredactarea unor referate. Astfel elevii își dezvoltă capacitatea de a aprecia critic acuratețea și corectitudinea informațiilor dobândite din diverse surse. Elevul poate parcurge materialul avut la dispoziție în ritmul propriu și nu mai este nevoit să rețină cantități uriașe de informații. Prezentarea materialelor pe module cu grade diferite de dificultate permite elevului să cunoască exact la ce nivel este situat, să își recunoască limitele și să își testeze posibilitățile. Astfel se dezvoltă conștiința de sine și dorința de a reuși va cerceta, va învăța motivat devenind astfel o ființă capabilă pentru autoinstruire. Se dezvoltă astfel creativitatea elevilor. Aceștia învață să pună întrebări, să cerceteze și să discute probleme științifice care le pot afecta propria viață. Ei devin persoane responsabile, capabile să se integreze social, dar nu în ultimul rând chiar să-și aprecieze propria muncă, diminuând astfel subiectivismul profesorului în cazul evaluării.

Este redusă starea de stres și emotivitatea elevilor. Există posibilitatea evaluării simultane a mai multor elevi cu nivele de pregătire diferite, deoarece testele de evaluare sunt realizate de asemenea pe nivele diferite de dificultate.

Se pot realiza recapitulări, sinteze, scheme atractive, animate, hărți tematice care să conducă la reținerea mai rapidă a informației esențiale. Se pot realiza jocuri didactice în scopul aprofundării cunoștințelor și dezvoltării abilităților practice sau în scopul îmbogățirii acestora, proiecte, portofolii, pagini html.

De asemenea elevii pot fi antrenați în realizarea unor CD-uri, afișe, grafice, reviste, teste, diferite programe și softuri educaționale, jocuri, pliante publicitare, dicționare on-line, activități educative interactive care să antreneze copiii de pe întreaga planetă. Deși avantajele utilizării TIC în educație sunt numeroase, elevul nu trebuie transformat într-un „robot” care să știe doar să folosească computerul. El trebuie să realizeze atunci când este posibil, experimentele reale, deoarece îi dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de concentrare, răbdarea, atenția, abilitățile practice [7].

Învățarea în secolul XXI presupune oferirea de oportunități de a experimenta lucrurile din jur ca o formă de rezolvare a problemelor, dezvoltând în același timp abilitățile de gândire creativă, munca în echipă și comunicarea. Viitorul constă nu doar în abilitatea de a folosi tehnologia, dar și în a crea nouă tehnologie.

Robotica este o cale captivantă în asimilarea unor noțiuni de Programare, Robotică, Electronică și Mecanică dar totodată contribuie la dezvoltarea personală a copiilor (analiza problemelor, gasirea unei rezolvări, adaptabilitate). Pentru a înțelege robotica, copiii trebuie să învețe și programarea iar dezvoltarea continuă a tehnologiei evidențiază importanța învățării roboticii de la vârsta școlară. Elevii vor descoperi elementele de știință și tehnologie într-un mod distractiv și practic, dar în același timp să își dezvolte încrederea de sine precum și abilități de viață esențiale. Astfel, procesul de învățare devine distractiv, iar joaca se transformă în asimilarea de noi cunoștințe.

Astfel, educația elevilor nu se desfășoară numai doar prin simpla dezvoltare intelectuală. Tot atât de importantă este și necesitatea educației pentru viață, tot ceea ce generează interes și cunoaștere. Deci nu se poate pune problema înlocuirii profesorului cu computerul. Acesta trebuie utilizat doar pentru simplificarea procesului instructiv-educativ, în anumite etape. Deoarece softul educațional nu poate răspunde tuturor întrebărilor neprevăzute ale elevilor, profesorul va deține întotdeauna cel mai important rol în educație!

Utilizarea TIC a facilitat restructurarea demersului didactic; a permis crearea unor situații de învățare dificil de realizat anterior. Pentru formarea competenței de referință, a diversificat resursele didactice necesare, sporind ponderea acestora pentru optimizarea metodelor aplicate:

✓ Hărți de contur care au fost selectate și pot fi ajustate în dependență de situația didactică în care urmează a fi aplicate .

✓ Hărți tematice sistematizate în colecții, care pot fi utilizate pentru diversificarea a unor metode, precum: citirea hărții, demonstrația, prelegerea.

✓ Secvențe video documentare care, permit obținerea și reținerea atenției și interesului elevului un timp mai îndelungat, favorizarea învățării prin explorare și îmbunătățirea procesului de reținere a informațiilor, ceea ce face ca utilizarea lor la lecție să fie cât se poate de constructivă.

Deținerea abilităților de utilizare a mijloacelor tehnice și resurselor informaționale enumerate, ulterior permite să le conectăm elementelor de conținut disciplinar și să le dezvoltăm. Cele mai frecvente instrumente de valorificare a acestora, utilizate de cadrele didactice în cadrul lecțiilor sunt:

✓ **Microsoft Office Power Point** – prin care ne putem proiecta fiecare lecție care ne optimizează procesarea digitală a textului, graficelor, desenelor, imaginilor statice și dinamice (video), animației, secvențelor audio. La moment lucrez la lecții proiectate în acest mod, ceea ce constituie un obiectiv primordial pentru viitorul apropiat.

✓ **Microsoft Office Excel** – care ne permite construirea unor diagrame pentru evidențierea schimbărilor survenite în diverse domenii precum și calcularea mediilor .

✓ **Microsoft Office Word** – pentru editarea unor texte, redactarea unor fișe de lucru, construirea unor scheme, tabele, frize în dependență de situația didactică proiectată.ș.a

✓ **Prezi-** este mai simplă, mai creativă, mai permisivă și incontestabil mai plăcută din punct de vedere vizual.

În concluzie, putem afirma că utilitatea TIC este una majoră în procesul de predare-învățare. Pe lângă valențele evident informative și formative ale utilizării TIC, să nu neglijăm un aspect considerat important, cel puțin în concepțiile pedagogice internaționale, și anume cel al atractivității, mijloacele informatice moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului educațional.

Referințe bibliografice:

1. Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale. Omagiu doctorului habilitat în pedagogie, profesorului universitar Ilie Lupu. Universitatea „Alec Russo” din Bălți. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 278 p

2. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).
3. Ghid metodologic de implementare a TIC în curriculumul național. București, 2011. Disponibil la: http://tic.ncit.pub.ro/Ghid%20general%20TIC_.pdf
4. Ionescu M., Radu I. Didactica moderna. Cluj Napoca: Editura Dacia, 2004.
5. Ionescu M., Radu I. Didactica moderna. Cluj Napoca: Editura Dacia, 2004.
6. Constantin L.-V. Eficiența utilizării TIC în procesul instructiv-educativ. Conferința Națională de Învățământ Virtual, ediția a IV-a. București, 2006, p. 297-304.
7. Neicu C. TIC în educație, Modulul 5. București, 2011.
8. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).

ACCEPȚIUNI CONTEMPORANE ALE CONCEPTULUI DE TEHNOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

Elena VINNICENCO, dr. în ped., lector univ.,
UPS „I.Creangă”, Chișinău

Abstract: *In this article, we describe the modern acceptations of the concept of educational technology. In conditions where the educational system faces methodological problems, the new human values have to be valorized in a technological dimension as an art of cultivation and education. Educational technologies represent a complex procedural phenomenon which includes human resources and materials, procedures, projection and organization in order to realize the educational goals.*

În noile orientări ale învățământului problema interacțiunii pedagogului și elevului este una fundamentală. Conținuturile educaționale sunt în permanentă schimbare renovatoare, creativă. Structurile curriculare indică măsura în care sunt realizabile obiectivele educaționale și servesc drept repere pentru profesori în sensul educației permanente, de a regla activitățile educative; pentru părinți în sensul de o colaborare cu școala, cu profesorii; pentru elevi în sensul cunoașterii de sine, realizării și autoperfecționării.

Toate acestea pentru a fi realizate implică implementarea noilor tehnologii, astfel încât să se obțină un rezultat eficient din perspectiva diverselor interacțiuni de formare și dezvoltare a elevului.

Direcțiile care converg spre rezolvarea problematicii unui învățământ modern sunt:

- Optimizarea procesului de instruire;
- Informatizarea învățământului cu toate aspectele ei;
- Stimularea potențialului creativ al elevilor;
- Instruirea diferențiată, individualizată, problematizarea.

Este firesc ca acestea din urmă să reclame și diferențierea celor două accepții ale tehnologiei ca proces și ca produs.

Pentru prima dată o descifrare a noțiunii de "tehnologii" a fost aprobată de Comisia pentru tehnologii în învățământul din SUA în 1970 (Comission Instructional Technology) care a precizat că tehnologia educațională are natură dublă: pe de o parte, mijloacele generate de revoluția tehnologică (ce pot fi utilizate în instruire), iar pe de altă parte, activitatea sistemică de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces, adică "bazată pe indicii cercetării experimentale a procesului de instruire și comunicare, utilizând îmbinarea resurselor umane și materiale pentru obținerea unor instruiți eficiente". Aceste elemente determină tehnologizarea procesului, adică fixarea unor scopuri specifice (obiective operaționale), strategii adecvate (îmbinarea resurselor materiale și umane), evaluarea procesului (obținerea unei instruiți eficiente) [1].

În accepția de proces, tehnologia educațională presupune utilizarea cunoștințelor teoretice despre învățământ și educație, despre teoria învățării și despre strategiile, metodele și procedeele operaționale și a mijloacelor tehnice auxiliare pentru proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional în lumina unor finalități preconizate. În accepția de produs (rezultatul unui proces) se înțeleg sistemele (inclusiv materiale auxiliare, instrumente de lucru) elaborate pentru a produce la elevi învățarea, reprezentată prin manifestarea comportamentelor care reflectă obiectivele operaționale al instruirii [2].

Când abordăm definirea tehnologiei educaționale ca produs se are în vedere necesitatea, rolul unor modele realizate la nivelul finalităților educației, punând întrebarea ce fel de personalitate dorim să formăm? Această accepție se referă și la toate celelalte componente curriculare, la toate nivelele structurii ierarhice.

Există și alte aspecte ce caracterizează tehnologiile pedagogice. Astfel investigațiile de cercetare și numărul impunător de lucrări elaborate relevă necesitatea conștientizării că știința psihopedagogică nu poate fi concepută fără aplicarea noțiunii de tehnologie pedagogică. Dar termenul tehnologia pedagogică (educațional technology) rămâne deocamdată nedeterminat.

Dintr-un anumit punct de vedere, termenul păstrează sensul inițial - aplicarea în instruire a diferitor mijloace tehnice. Pe de altă parte, deoarece computerile, inclusiv tehnica audiovizuală, prezintă deziderate de mare importanță ale învățământului, s-a ajuns la concluzia că mai adecvată ar fi formularea noțiunii de tehnologie a instruirii (technology of educațional). Dar se mai afirmă că tehnologia pedagogică nu este altceva decât modalitățile complexe aplicate de formator în sfera instruirii și educației [3].

Astăzi prin tehnologia instruirii se subînțelege nu altceva decât tehnologia pedagogică. Adică tehnologia instruirii este activitatea sistemică de acumulare a cunoștințelor printr-un proces integral de predare ce se bazează pe aplicarea resurselor tehnice și umane. Cercetările indică că noțiunea de tehnologie pedagogică e compusă din câteva componente:

- tehnologia educațională;
- tehnologia didactică;
- tehnologia dirijării.

În acest sens, specificul și caracteristicile procesului educațional, corelate cu importanța finalității și anume formarea personalității, reclamă calitatea și eficiența. În acest context, proiectarea proceselor didactice trebuie să respecte anumite norme, forme, metode și moduri de activitate. Aceste conturări necesită abordarea procesului educațional din perspectiva tehnologiei didactice/educaționale.

Așadar, definirea acestei noțiuni este abordată în mai multe accepții. În sens îngust este caracterizată ca un mod practic de folosire a mijloacelor tehnice și a instruirii programate (filmul, retroproiecția, utilajele de instruire), afirmă autorul Селевко Г.К. [4].

O altă accepție a tehnologiei didactice ar însemna ansamblul de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi în vederea atingerii obiectivelor. Această definiție este în context apropiat cu redarea în sens larg a tehnologiei educaționale, care este caracterizată ca „ansamblul tehnicilor și cunoștințelor practice necesare pentru a organiza, testa și asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem”, afirmă УШИНСКИЙ К.Д. [5].

Procesul de învățământ din perspectiva tehnologiei educaționale constă în orientarea didactică spre construirea soluțiilor de predare-învățare eficientă, recomandarea strategiilor pentru a-i asigura procesului respectiv consistență și perspectivă, afirmă Селевко Г.К. [6].

Prin anumite situații de problemă, modalități eficiente de instruire se realizează diferențierea și individualizarea procesului didactic. Cea mai importantă componentă a tehnologiei didactice o constituie metodologia. În acest sens, pentru sporirea eficienței învățământului în aspectul creșterii nivelului de asimilare de către elev a unor cunoștințe și formarea priceperilor și deprinderilor, sunt binevenite tehnici de investigare și descoperire. Se impune o metodologie didactică bazată pe utilizarea într-o manieră nouă a metodelor clasice de învățământ prin orientarea lor cu caracter euristic. Corelația metodei cu obiectivul și conținutul procesului educațional se realizează în contextul formei de organizare a învățământului, care este un element al tehnologiei educaționale, afirmă autorii Смоляная М.Н. și Герасева И.М. [7].

Dezvoltarea învățământului din perspectiva tehnologiei educaționale este specificată prin axarea ei pe resursele umane și materiale care sunt implicate în proces, având menirea de a spori eficiența, a realiza învățarea în baza legăturilor specifice proceselor psihice, a realiza o legătură între mediul școlar și cel social.

În rezultat, tehnologia didactică conferă procesului educațional un caracter sistemic și integrativ. Realizarea activității didactice din această perspectivă ar însemna respectarea și utilizarea corectă și adecvată a principiilor didactice, a metodologiei corespunzătoare, structurarea formelor de organizare și realizare, afirmă A. Nicu [8].

D. Țvetkov menționează că tehnologia pedagogică reprezintă o prescripție de realizare ce asigură procesul pedagogic, în particular, raportat la:

- caracterul complex și ierarhic specific procesului pedagogic;

- probabilitatea statistică, empirică, de evaluare a procesului pedagogic;
- caracterul creativ al tehnologiilor pedagogice;
- unitatea dialectică între activitatea formatorului și a elevilor [9].

A. Madjarov formulează două definiții ale tehnologiei pedagogice: în sens larg și restrâns. Tehnologia pedagogică, în sens larg, nu este altceva decât știința pedagogică în integritate ca rezultat și proces de funcționare a sistemelor de ordin moral, intelectual, estetic și fizic. Sensul restrâns al tehnologiei pedagogice se raportează la aspectele aplicative ale didacticii și teoriei generale a educației.

Alți cercetători - P. Petrov și I. Marev, consideră că tehnologia pedagogică reprezintă o știință modernă, ce îmbină cunoștințe de ordin psiho-pedagogic, ingineresc-tehnologic, cibernetice, folosită în scopul optimizării procesului instructiv-educativ prin integritatea lui. La acestea se referă următoarele tehnologii:

- a instruirii;
- a educației;
- a diagnosticii pedagogice și didactometriei;
- a managementului din domeniul învățământului [10].

Alt moment important în analiza definițiilor tehnologiei pedagogice rămâne faptul de a clarifica esența termenului „tehnologia învățării”, care nu are încă o interpretare unică.

În viziunea altor autori este reprezentată tehnologia învățării ca orice mijloc de învățământ prin intermediul căruia e posibilă predarea - învățarea materiei de studii corespunzătoare [11].

În prezent se remarcă tendința de a interpreta tehnologiile pedagogice drept sistem pedagogic, în care mijloacele instruirii contribuie la eficientizarea procesului instructiv. Însă noțiunea de tehnologie didactică nu este identică cu noțiunea de mijloc didactic [12].

Tehnologia instruirii include întregul proces al formării obiectivelor, renovarea planurilor și programelor, experimentarea strategiilor alternative, evaluarea sistemelor pedagogice. Această definiție precizează stabilirea traiectoriei de la tehnologia instruirii la tehnologia pedagogică, deoarece însumează toate componentele tehnologiei pedagogice, adică definirea obiectivelor, evaluarea sistemelor, renovarea planurilor și programelor, afirmă I. Cerghit [13].

Trebuie să constatăm că dinamica evoluției noțiunii de la tehnologiile utilizate în învățământ spre tehnologiile didactice n-a oferit un răspuns cert la întrebarea: „Care este totuși aria specifică a tehnologiei didactice?” În spațiul nostru se atestă tendința de a înțelege tehnologiile pedagogice drept un sistem pedagogic în care mijloacele instruirii contribuie la ridicarea eficacității procesului instructiv conform scopului propus. Deaceia tehnologiile didactice, nefiind sinonime cu mijloacele didactice, nu sunt încă percepute ca un complex interdisciplinar, care exprimă legăturile cu toate componentele învățământului.

Tehnologia didactică desemnează demersul întreprins de profesor în vederea aplicării principiilor învățării într-o situație practică de instruire. Tehnologia pedagogică poate fi definită ca o știință pedagogică aplicată. Din perspectiva instruirii didactice și continue este oportun să se accepte o abordare a conceptului de tehnologie didactică, care încearcă să stabilească niște limite în necuprinsul proces de conturare a personalității umane. Una din componentele principale ale tehnologiei didactice este metodologia, care studiază natura, funcțiile și clasificarea metodelor, utilizate în mod optim la organizarea și dirijarea procesului de instruire [14].

Cercetătorul G. Rudic redă o structură a tehnologiei pedagogice, care integrează câteva niveluri: de transfer, operațional, convergent și divergent. În fundamentarea acestei tehnologii se include dezvoltarea structurilor psihice pe etape și a calităților personalității, ceea ce oferă posibilitatea de a descoperi și a dezvolta capacitățile creatoare ale fiecărui elev. Ierarhia acestor etape constă în dezvoltarea percepțiilor, senzațiilor, gândirii, memoriei creatoare [15].

În acest context, V. Mândăcanu consideră că tehnologia educațională exprimă tactica asigurării eficienței unei strategii a învățământului, stabilește contactul (relațiile) între subdomeniile curriculare, conglomerat interdisciplinar, care asigură interacțiunea tuturor componentelor procesului educațional în scopul asigurării succesului, realizat pe o cale optimă, ce poate fi evaluat [16].

Din cele expuse anterior reiese că noțiunea de „tehnologie pedagogică” se află într-o permanentă dinamică în comparație cu definirea altor concepte: tehnologie educațională, tehnologie didactică, tehnologie computerizată etc. Cu toate acestea, nici până în prezent nu există o definiție clară în această privință. Fiecare cercetător dezvăluie problema dată din punctul său de vedere, axându-se pe definițiile existente. Clarificarea conceptului de tehnologie pedagogică solicită, așadar, o elucidare complexă.

În definirea noțiunii de tehnologie pedagogică constatăm referiri comune [17]:

1. diagnosticarea învățării cu scop bine determinat;
2. rezultativitatea;
3. rentabilitatea;
4. algoritizarea, posibilitatea de proiectare și planificare;
5. integritatea.

Primele referințe au menirea să garanteze atingerea scopurilor prevăzute prin asigurarea eficienței procesului instructiv. Rentabilitatea reprezintă în contextul dat încercarea de a găsi posibile rezultate maximale în fragmente de timp cât mai complexe.

Ansamblul indicațiilor de algoritizare, proiectare, integrare denotă aspecte ale ideii de reproducere, posibilități de a aplica tehnologia propusă de către diferiți formatori la grupe diferite de elevi în anumite condiții [18].

N. Bucun afirmă că tehnologiile învățământului înglobează aspecte diferite ale culturii umane și se țin cont de: cultura comunicării, cultura muncii fizice și intelectuale, cultura ecologică, cultura intelectualului, cultura interacțiunii sociale, cultura sănătății, orientate spre o lume a progresului [19].

În viziunea autorului D. Patrașcu noțiunea „tehnologie educațională” poate fi prezentată prin trei aspecte:

1. Științific: tehnologiile educaționale – parte componentă a științei pedagogice, studiază și elaborează scopurile, conținutul și metodele instruirii și proiectarea proceselor pedagogice, educaționale;
2. Procesual – descriptiv: descrierea (algoritmul) procesului, totalitatea obiectivelor, conținutul, metodele și mijloacele pentru obținerea rezultatelor planificate ale învățării/ educației;
3. Procesual – acțional: realizarea procesului tehnologic (pedagogic, educațional), activitatea tuturor persoanelor, mijloacelor instrumentale și metodologice [20].

Analizând sensul direcțional tehnologic al dezvoltării pedagogiei putem concluziona:

1. Prin aplicarea tehnologiilor pedagogice se exclude incertitudinea în procesul de lucru al formatorului din cadrul lecțiilor.
2. Tehnologiile pedagogice presupun un astfel de proiect al procesului educațional, ce determină structura și conținutul activității de învățare, care necesită de a fi realizat nemijlocit de către elev. Prin toate acestea tehnologiile pedagogice se deosebesc esențial de tradiționalele planuri pentru lecții.
3. Particularitățile de bază ale tehnologiilor pedagogice constau dintr-o serie de elemente specifice care se manifestă prin: a) diagnostica rațională și controlul obiectiv al calității însușirii de către elevi a materiei de studii; b) dezvoltarea personalității pentru integrarea ei socială. Deoarece tehnologia educațională este considerată drept sistem, poate fi formulat principiul elaborării și realizării ei în practică, ceea ce înseamnă: un tot întreg manifestat prin structura și conținutul procesului educațional.

Tehnologiile educaționale, considerate tradițional instrumente de influență didactic-educativă specifice cadrului didactic, sunt recunoscute de conceptul educațional modern și ca instrumente intelectual-afective de formare/autoformare și de evaluare/autoevaluare ale elevului.

Dar mai rămân, însă, alte neclarități asupra definiției statutului tehnologiilor pedagogice în raport cu știința și practica de domeniu. În privința aceasta sunt reliefate mai multe puncte de vedere și anume:

- tehnologia pedagogică este o ramură a științei pedagogice;
- tehnologia educațională este știința care permite să elucidăm în mod rațional cunoașterea căilor de acțiune pedagogică;
- tehnologia pedagogică ocupă un loc intermediar între știință și practica pedagogică.

În concluzie, poate fi formulată următoarea definiție: tehnologiile educaționale reprezintă un fenomen procesual complex, integrat, incluzând resurse umane și materiale, proceduri, proiectare și organizare, pentru realizarea obiectivelor educaționale, monitorizarea și evaluarea acestui proces.

Referințe bibliografice:

1. Vinnicenco E. Abordări ale problemei tehnologiilor educaționale din perspectiva teoriilor pedagogice. În: *Univers Pedagogic*. 2006, nr.3, p.68.
2. Ibidem, p. 67.
3. Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005.
4. Селевко Г.К. Воспитательные технологии [online]. Москва, 2008.[citat 4.04.2009], disponibil pe Internet la adresa : <http://www.ozon.ru/context/detail/d/4023134/>

5. Ушинский К.Д. Технология организации воспитательного процесса в классе [online]. Москва, 2008.[citat 5.05.2009], disponibil pe Internet la adresa: http://www.воспитательные_технологии.ru/krip.kbsu.ru/pd/did_lec_6.html
6. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. М.: Народное образование, 2002.
7. Смоляная М.Н., Герасева И.М. Современные воспитательные технологии [online]. Москва, 2008. [citat 5.04.2009], disponibil pe Internet la adresa: http://www.воспитательные_технологии.ru/vr.goruo.kostanay.kz/7_gimn.doc
8. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p.84.
9. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005, apud D. Țvetkov, p. 27.
10. Ibidem, apud P. Petrov și I. Marev, p. 28.
11. Silber K.H. Some implications of the History of Educational Technology: Were All in this Together. In: Brown J.W., Brown S.N.Educational Media Yearbook, Littieton, Colorado,1981, p.21.
12. Dicționar de pedagogie. București: E.D.P., 1979.
13. Cerghit I. Metode de învățământ. București: E.D.P., 1976, p. 55.
14. Ursu L. Tehnologii educaționale [online]. Chișinău, 2009. [citat 5.05.2009], disponibil pe Internet la adresa: http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/didactica-pro
15. Rudic Gh. Техноложизация в педагогике. În: Tehnologii educaționale moderne. Partea III. Cercetarea pedagogică. Chișinău, 1994, p.63-68.
16. Mândăcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: Liceum, 1997, p.11.
17. Vinnicenco E. Abordări ale problemei tehnologiilor educaționale din perspectiva teoriilor pedagogice. În: Univers Pedagogic. 2006, nr.3, p. 71.
18. Noveanu E. Pregătirea psiho-pedagogică a cadrelor didactice. Implicații ale informatizării învățământului. In: Tehnologii Educaționale Moderne. Vol. II. Conținutul în context curricular. Chișinău: Centrul Editorial UPS ”I.Creangă”, 1994, p.21.
19. Bucun N. Fundamentele tehnologiilor pedagogice avansate. În: Tehnologii Educaționale Moderne. Vol. III. Cercetarea pedagogică. Chișinău: Centrul Editorial U.P.S. „I.Creangă”, 1994, p. 20.
20. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005, p.57.

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ

Irina VÎȘCU,

Departamentul de Inginerie și Științe Aplicate
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Active learning is a technique that can be thought of as a cognitive involvement of the minds of students through externally stimulated thinking and physical actions.*

Active learning changes the emphasis from the teacher and the transmission of the course content to the student and the active engagement of the material. Through active learning techniques and modeling by the teacher, students have given up their traditional role of passive receptors and learn and practice how to understand knowledge and skills and use them significantly.

Active learning involves offering students opportunities to talk meaningfully, write, read and reflect on the content, ideas, problems and concerns of an academic subject.

Cuvinte cheie: TIC, învățarea activă, tehnici de învățării active, metode învățării active.

În prezent dezvoltarea tehnologiilor informaționale constituie un element caracteristic al societății, iar educația are o importanță deosebită în valorificarea noilor tehnologii.

Într-o mare măsură, procesul educațional câștigă de pe urma implementării tehnologiilor informaționale și comunicaționale nu doar în școală dar și în instituțiile de învățământ superioare.

Societatea informațională bazată pe cunoaștere a impus utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale ca punct de referință al schimbărilor de fond în sistemele de învățământ, iar provocările sau accentuat la început pe trei direcții majore: dotarea instituțiilor de învățământ, pregătirea-instruirea

cadrelor didactice și asigurarea cu resurse necesare. Anterior, îmbinând cu alte direcții care sunt prioritare, cum ar fi: asigurarea calității în educație, învățarea pe parcursul vieții, profesionalizarea cadrului didactic, aceste trei direcții au fost detaliate și completate.

Prin utilizarea și implementarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul educațional, studenții sunt motivați să învețe cât mai mult desinestătător prin utilizarea unei forme de învățare, în care cadrul didactic dorește să implice studenții în procesul de învățare mai direct, decât în alte metode denumit învățarea activă.

Învățarea activă (active learning) este o constatare centrată pe student în care răspunderea pentru învățare este pusă în acest caz, conlucrarea cu colegii de clasă este foarte importantă. În mediul de învățare activă și formare, cadrele didactice sunt mai degrabă intermediatori decât furnizori de informații. Învățarea activă este o ramură a învățării informale, ceea ce reprezintă o abordare generală în care nu sunt obiective concrete stabilite în temeiul rezultatelor învățării, cunoștințele sunt construite prin participarea în procesul învățării, în contrast cu viziunea tradițională.

Conceptul de învățare activă a fost folosit în mediile academice de zeci de ani, poate chiar secole [1]. Cu toate acestea, practica de a încorpora pe scară largă, utilizarea sa în sălile de clasă americană părea să câștige popularitate în anii 1980, și a fost formalizat în pedagogia educațională în 1991, când Charles Bonwell și James Eison și-au prezentat cercetarea. Ei au observat că învățământul universitar tradițional a fost prezentat în format de curs pentru grupuri mari de studenți. Practica de predare comună a afirmat că, în contextul primirii unei prelegeri, studenții au ascultat în mod activ și probabil au luat cunoștință asupra materialului și, prin urmare, au sau implicat activ în procesul de învățare. Cu toate acestea, Bonwell și Eison au afirmat că studenții nu se implică în aceste tehnici comune de clasă și că instructorii ar trebui să identifice strategii de predare care să promoveze studenții să facă lucruri și să se gândească apoi la ceea ce au făcut pentru a reține mai bine materialul prezentat și rezultatele educaționale dorite [2].

În rândul studenților, au existat întotdeauna cei care au mijloace necesare pentru a face legăturile între concepte de curs, pentru a genera întrebări semnificative și pentru a căuta răspunsuri și pentru a interacționa cu citirile prin adnotări. Cu toate acestea, studenților trebuie să li se ofere oportunități active de învățare pentru abordarea acestui ideal și chiar cei care se auto-dirijează vor învăța mai mult și vor putea să-și aplice în mod mai atent cunoștințele atunci când activitățile cursului se bazează pe învățarea activă. Când studenții cunosc că cursul predat implică învățarea activă, ei vor recunoaște, de asemenea, că trebuie să fie activi pentru a reuși să înțeleagă cursul predat.

Prin faptul că studenții participă activ la educația lor și îi provoacă să se angajeze fizic într-o activitate au arătat cercetătorilor că nu numai că au stăpânit conținutul comparați în egală măsură dacă nu este mai bine cu tehnicile de predare tradiționale, dar și păstrarea materială a crescut, de asemenea, în mod predominant în rândul studenților. Această cercetare părea să se coreleze cu constatări similare cu privire la prelegeri și utilizarea lor în sala de clasă de către John Penner de la Universitatea din Michigan la începutul anilor 1980. Folosirea unei prelegeri pentru grupuri mai mari poate fi eficientă și utilă cu ajutorul instructorului competent care prezintă informațiile [3]. Cu toate acestea, ca administratori educaționali au început să acorde o mai mare atenție claselor mici și a raporturilor student-profesor, fiind necesare metode mai diverse și mai eficiente de instruire. Învățarea activă se potrivește bine acestui rol și capacitatea sa dovedită de a spori cunoștințele studenților și păstrarea acestora a păstrat această tehnică în fruntea claselor academice de astăzi.

Aprecierea principiilor învățării active va face mai mult pentru predare decât pur și simplu folosind aceste activități ca și cum ar fi șabloane pentru a fi completate cu conținutul respectiv. Mai degrabă, se vor utiliza principiile active de învățare pentru a dezvolta activități pentru studenții care reflectă cel mai bine atât stilul didactic, cât și materialul, tipurile de gândire și abordările subiectului necesare pentru a înțelege și aplica subiectul. Făcând acest lucru cadrele didactice vor deveni, "profesori activi", și vor trece dincolo de rolul esențial, dar incomplet, al expertului în conținut. Expertiza în conținut și predarea activă vor oferi studenților oportunitatea de a deveni participanți în învățare și gânditori dinamici.

Când studenții învață în mod activ, ei păstrează mai mult timp cunoștințele acumulate pentru o perioadă mai lungă de timp și pot aplica acel material într-o gamă mai largă de contexte. Multe cadre didactice își asumă rolul de a preda. Cercetările noi demonstrează că cadrele didactice care sunt facilitatori, colocviatori, lideri și organizatori au un mare succes în a ajuta studenții să se pregătească pentru învățarea pe tot parcursul vieții și să îi facă mai capabili să lucreze în domenii în care trebuie să dobândească în mod regulat noi competențe și cunoștințe.

Învățarea activă poate fi aplicată cel mai frecvent în activitățile de curs, în funcție de implicarea studenților sau poziționarea studentului ca recipient care recepționează în conținut pasiv.

În plus față de utilizarea tehnicilor de învățare activă din clasă, putem modela și principiile. Elaborarea exemplelor suficiente și competente, dar nu trebuie să fie atât de superioare eforturilor studenților, încât demoralizează chiar audiența pe care se încearcă să se inspire.

Este rezonabil de credzut că integrarea tehnicilor de învățare activă în învățământ va dura mai mult timp. Cu toate acestea, o dată ce învățarea activă este încorporată în clasă, se pot folosi și rafina tehnicile relativ ușor.

S-ar putea să se creadă în mod că dacă se predau cursuri mari care implică în mod activ studenții în procesul de învățare nu este fezabilă. Poate fi un pic mai dificil să conceptualizați modul în care o se poate face, dar tehnicile cele mai active de învățare, cu unele modificări, pot fi aplicate în clasele mari.

Principiul de conducere poate fi aplicat oricărei situații de învățare. Studenții nu pot fi forțați într-o sală de curs să se implice în mod activ în studierea cursului. De exemplu, o broșură cu întrebări de bază nu numai că pregătește studenții pentru prezentare, ci oferă, de asemenea, studentului, sub îndrumarea cadrului didactic, o șansă de a rezuma material ca răspuns la întrebări. Dacă se predă un curs de studiu care necesită acoperirea unei întinderi largi de materiale, se poate de gândit că utilizarea tehnicilor active de învățare nu vor permite să se acopere materialul cursului.

Mulți profesori au o nevoie copleșitoare de a "acoperi toate materiale". Această abordare poate să nu fie o strategie eficientă.

Toate tehnicile de învățare activă sunt destinate să ajute studenții să facă legături rstudentante între materialele de curs; transformarea materialelor de curs din limbajul sau ideile opace în ceva ce învață se poate integra în propria lor pe termen lung memorie și bancă de cunoștințe. Activitățile care urmează au rolul de a ajuta cursanții să atingă aceste obiective. Instructorii pot totuși să constate că unii nu se potrivesc stilului lor de predare sau că alții ar funcționa bine în clasă sau în mediul online cu modificări. Alți instructori pot găsi că multe activități pe care le-au făcut sau le fac în prezent în clasă trebuie să fie infuzate doar cu principii active de învățare pentru a deveni tehnici de învățare activă.

Calitatea modernă a învățământului superior este determinată de utilizarea învățării active, atunci când studenții sunt implicați în procesul educațional. Învățarea activă implică activitatea obligatorie a studenților în direcția obținerii, prelucrării și utilizării cunoștințelor dobândite.

Utilizarea resurselor informaționale, care sunt produsul activității intelectuale a societății, utilizarea tehnologiilor informaționale pe baza metodelor active de predare, permite dezvoltarea potențialului creativ al individului, formarea abilității stagiului de a prezice rezultatele activităților sale și dezvoltarea unei strategii de găsire a modalităților și metodelor de rezolvare a problemelor (educaționale, practice).

Învățarea activă este un proces de învățare, care are ca scop îmbunătățirea învățării și a activității cognitive prin studierea unui larg complex, utilizarea, ca o predare și mijloace de organizare a conducerii [4]. Natura activă a educației bazată pe tehnologia informației este strâns legată de auto-educație. Auto-educația este imposibilă fără participarea activă a studentului la procesul educațional. Participarea activă este determinată în primul rând de motivația internă, exprimată ca dorință de a învăța.

Activitatea de formare poate fi realizată atât prin îmbunătățirea formelor și metodelor de instruire, cât și prin îmbunătățirea organizării și gestionării procesului de învățare.

Metodele active de predare sunt metode care stimulează activitatea cognitivă a cursanților. Ele se bazează, în principal, pe un dialog care presupune un schimb gratuit de opinii cu privire la modalitățile de rezolvare a unei anumite probleme. Metodele active de predare se caracterizează printr-un nivel ridicat de activitate a studenților. Posibilitatea unei varietăți de metode de predare în ceea ce privește activarea activităților educaționale și productive sunt diferite, ele depind de natura și conținutul metodei corespunzătoare, metodele de utilizare a acestora, un profesor de calificare [5].

Aplicarea pe scară largă a tehnologiilor informaționale poate spori semnificativ eficacitatea învățării active pentru toate formele de organizare a procesului de învățare: în etapa pregătirii independente a studenților; pe cursuri de prelegeri (prelegeri, seminarii, cursuri practice și de laborator).

Utilizarea instrumentelor de calculator permite să primim informații primare nu numai de la profesor, ci și prin programe interactive de instruire care ajută studentul să învețe anumite informații despre disciplina în cauză. O consecință importantă a utilizării instrumentelor informatice este utilizarea unor metode de predare inovatoare care au un caracter colectiv de cercetare. Aceste metode au o formă

activă care vizează găsirea și luarea deciziilor ca urmare a unei activități creative independente.

Introducerea metodelor active de predare pe baza tehnologiilor informaționale în învățământul superior presupune o reformă cuprinzătoare a tuturor elementelor procesului educațional: auto-studiu, prelegeri, seminarii, cursuri practice. Formele de utilizare a tehnologiilor informaționale vor avea propriile particularități pentru fiecare element al procesului educațional.

O caracteristică importantă a metodelor active de predare este capacitatea de a primi cunoștințe de bază în plus față de instruirea în clasă, cu o prevedere corespunzătoare, prin munca independentă a studenților cu materiale educaționale. În acest caz, pe lângă materialele didactice tradiționale (manuale, cursuri etc.), se poate aplica o formă electronică de prezentare a informațiilor educaționale.

Principalele avantaje ale formei electronice de prezentare a informațiilor educaționale pentru activitatea independentă a studenților-maeștri - compactitatea, abilitățile expresive deosebite în prezentarea materialelor educaționale (video, sunet, imagini dinamice - animații), interactivitate. Toate acestea contribuie la crearea și utilizarea activă a tehnologiilor multimedia educaționale în procesul educațional. Cooperarea creativă în comun a profesorilor și studenților în predarea abilităților practice și într-un ritm convenabil pentru student, îmbunătățește considerabil eficiența schimbului de informații și îi ușurează pe studenți să stăpânească materialul de studiu.

Rezumând experiența dezvoltării educației tehnologice de calculator, se poate argumenta că eficiența educațională relativ mare sunt numai acelea care: furnizează modul interactiv în procesul de a face o varietate de sarcini cognitive; au directoare încorporate; oferă modelarea datelor și eliberarea de sarcini individuale; să efectueze teste operaționale și de rutină pe baza unei bănci speciale de schimbare a întrebărilor și răspunsurilor; întrerupeți și continuați să lucrați; evaluarea muncii studentului, având în vedere numărul de întrebări, erori și erori repetate; să păstreze pentru profesor și elev rezultatele învățământului academic.

Analizând posibilitățile tehnologiilor informaționale pe baza metodelor active de pregătire în pregătirea maeștrilor, se pot trage următoarele concluzii.

Instrumentele de informare utilizate în scopuri educaționale sunt orientate spre formarea și dezvoltarea competențelor necesare pentru a lua cea mai bună decizie în condiții reale dificile, pentru a încuraja aptitudinile și abilitățile muncii independente privind prelucrarea informațiilor, exercitarea auto-controlului și auto-corectarea rezultatelor învățării.

Consolidarea importanței didactice a tehnologiei informației în procesul de învățare se realizează ca urmare a punerii în aplicare: instrumente de grafică pe calculator moderne, oferind îmbunătățirea vizibilității, crearea de modele ale obiectelor și proceselor studiate.

O atenție sporită trebuie acordată aspectul și software-ul de proiectare, deoarece contribuie la educația estetică a studentului, pentru a crește motivația de învățare.

Majoritatea tehnologiilor informatice utilizate în scopuri de formare sunt orientate spre performanța activităților de jocuri care stimulează procesul de învățare al materialului didactic.

O trăsătură caracteristică a software-ului pe baza tehnologiilor informaționale este de a oferi studenților o varietate de forme de organizare a activităților de învățare și posibilitatea de liberă alegere a modului de funcționare a calculatorului [6].

Pe baza tuturor celor de mai sus, putem formula următoarele cerințe didactice pentru tehnologiile moderne de predare. Acestea trebuie:

- să ofere fiecărui student posibilitatea de a studia pe baza unui program optim, individual, ținând pe deplin cont de abilitățile cognitive, motivele, înclinațiile și alte calități; optimizarea conținutului disciplinei academice;
- raportul dintre pregătirea teoretică și cea practică a viitorilor specialiști, pentru a intensifica procesul de învățare;
- reduce povara psihică și fiziologică a studenților.

Creșterea eficienței procesului educațional este posibilă numai pe baza individualizării activităților educaționale și cognitive. O astfel de formare personificată este posibilă pe baza tehnologiilor inovatoare de învățare bazate pe facilități informatice, tehnologii informaționale și comunicaționale.

Cele mai mari dificultăți în introducerea noilor tehnologii informaționale și a metodelor active în învățământul superior apar atunci când se proiectează materiale didactice adecvate, învățându-le cum să stăpânească eficient aceste instrumente.

Majoritatea problemelor cu care se confruntă profesorii în crearea unei versiuni electronice a

materialelor educaționale se datorează lipsei de competențe suficiente în proiectarea spațiului informațional și a interfeței cu utilizatorul care asigură crearea unor structuri eficiente care să corespundă noilor oportunități de prezentare a informațiilor.

Utilizarea noilor tehnologii informaționale în procesul didactic și educațional permite profesorului să-și realizeze ideile pedagogice, să îmbunătățească calitatea educației; studenții pot alege independent secvența și ritmul studierii subiectelor, dezvoltă un stil individual de activitate, o cultură a autodeterminării.

Referințe bibliografice:

1. Psychology Topics > Motivation. <https://www.alleydog.com/topics/motivation.php#.WrNVBmrFLIU>
2. https://www.google.ru/search?q=maslow+ierarhia+nevoilor&newwindow=1&source=lnms&tbm=isch&a=X&ved=0ahUKEwiOxLvUxP_ZAhWBXiwKHRQuAHIQ_AUICigB&biw=1366&bih=637#imgrc=_
3. Active Learning Strategies.
http://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/students/22_active_learning_strategies.html
4. Tolman, E. C., Purposive behavior in animals and men. New York: Century, 1932.
5. Kurt Lewin: Psychology of Success and Failure. Journal of Counseling & Development, June, 1936.
6. Paul R. Kleinginna Jr., Anne Kleinginna. Motivation and Emotion, 1981

ROLUL PĂRINȚILOR ÎN RECUPERAREA COPIILOR CU AUTISM

Silvia VRABIE, lector universitar, doctorandă,
Departamentul Istorie și Teoria Educației

Abstract: *The parents active participation in the therapeutic intervention, their training in practice the techniques learned in therapy, on several levels (cognitive, language, social, personal autonomy, motor) and their monitoring during the program, to verify the acquisitions acquired by the child, can be helpful both to child recovery and the family functioning and on long term.*

Keywords: *autism, therapy, ABA*

Familia este unitatea fundamentală a societății precum și mediul natural pentru creșterea și bunăstarea copilului. Cât privește dreptul de a avea o familie, acesta este un drept fundamental pentru asigurarea unor condiții favorabile pentru creșterea și dezvoltarea copiilor, în special a celor cu dificultăți de dezvoltare sau condiții de sănătate specifice.

Din perspectiva psihosociologică, familia este instituția fundamentală în toate societățile. Familia este un „grup social relativ permanent de indivizi legați între ei prin origine, căsătorii sau adopție”. Ea reprezintă una dintre cele mai vechi forme de comunitate umană, o instituție stabilă cu rosturi fundamentale pentru indivizi și pentru societate [7, p.78]. Pe măsură ce societatea umană s-a dezvoltat, familia a devenit tot mai mult responsabilă față de următoarele aspecte care privesc creșterea și educația copiilor:

1. Menținerea continuității biologice a individului și societății (prin procreerea, formarea și educarea copiilor)
2. Menținerea continuității culturale prin transmiterea moștenirii culturale în procesul socializării
3. Satisfacerea nevoilor emoționale, a trăirilor intime, asigurând sentimentul siguranței și menținerii personalității
4. Integrarea socială a membrilor ei prin procesele de orientare, educare și socializare.

Familia oferă mediul în care copilul se naște, trăiește primii ani ai vieții, se dezvoltă și se formează pentru viață. Ea reprezintă un prim instrument de reglare a interacțiunilor dintre copil și mediul social.

Autismul este o afecțiune neurologică severă a creierului care afectează dezvoltarea copiilor, lăsându-i în incapacitatea de a avea relații sociale normale sau de a dezvolta o comunicare normală. Drept consecință, copilul se izolează de contactul uman și e absorbit de activități obsesive și repetitive.

Tulburarea de spectru autist este caracterizată prin deficite persistente în capacitatea de inițiere și de susținere a interacțiunii sociale reciproce și a comunicării sociale și de o serie de tipare de

comportament și interese restrânse, repetitive și inflexibile. Debutul tulburării apare în timpul perioadei de dezvoltare, de obicei în copilăria timpurie, dar simptomele se pot manifesta pe deplin doar mai târziu, când cerințele sociale depășesc capacitățile limitate. Deficitele sunt suficient de severe pentru a provoca deficiențe în domeniul personal, familial, social, educațional, ocupațional sau în alte domenii importante de funcționare și sunt, de obicei, o caracteristică permanentă a funcționării individului, observabilă în toate situațiile, deși pot varia în funcție de aspectele sociale, educaționale sau altele context [9].

Punctele forte care le facilitează adaptarea la mediu sunt: abilitatea de a studia cu multă profunzime un anumit domeniu; motivația și independența în studiul lor; originalitate și creativitate, bună atenție pentru detalii și precizie. Pot prezenta o capacitate de memorare dezvoltată și abilități aparte în matematică. Au cunoștințe generale foarte dezvoltate, fiind considerați „mici dicționare”[2, p. 24].

Persoanele cele mai greu încercate din viața copilului autist sunt însăși membrii familiei sale. Începând de la stabilirea și acceptarea diagnosticului, până la acomodarea psihică și totodată adaptarea în viața zilnică a problemelor copilului autist, familia îi este alături de-a lungul dezvoltării sale.

A fi părintele unui copil cu autism te poate face să te simți ca și cum ai traversa zilnic o sârmă emoțională. Părinții unui copil autist încearcă din greu să echilibreze iubirea, îndrumarea, așteptările și consecințele, fără a cădea în întinericul propriilor îngrijorări și temeri.

Aceste familii se confruntă cu mari dificultăți privind educarea și integrarea socială a copiilor lor autiști, alături de alte numeroase probleme administrative și de confort psihic. Părinții acestor copii caută în permanență soluții pentru a le asigura acestora o viață demnă. Pentru a fi un real sprijin copiilor, părinții au format organizații care au ca scop protecția și acordarea de sprijin în vederea asigurării drepturilor sociale, sanitare și educative a copiilor cu autism.

În ultimii ani s-a vorbit mult despre aportul implicării părinților în terapia copilului, ca și co-terapeuți, ceea ce a dus la creșterea semnificativă a studiilor care încercau să înțeleagă natura factorilor ce influențează starea de bine a părinților, pentru a le facilita participarea în programele de terapie oferite copilului. Unele studii calitative arată că există familii care raportează un nivel crescut de satisfacții în viață și schimbări pozitive, atât personale cât și familiale, ca și consecință a creșterii unui copil cu autism [4, p. 124].

Diagnosticul de autism afectează fiecare membru al familiei în mod diferit. Părinții trebuie să se focalizeze pe ajutorul oferit copilului cu autism, acest lucru poate cauza stres în relația de cuplu, în cazul în care există alți copii în familie aceștia sunt și ei stresați. De asemenea, are loc o rearanjare a responsabilităților în familie. Părinții trebuie să aloce mai multe resurse ca timp, bani, să se implice mult mai activ în viața copilului și să îi asigure acestuia tratamentul și intervențiile de care are nevoie. În cazul unor familii responsabilitatea financiară poate să cadă pe unul dintre părinți, iar acest lucru afectează relația de cuplu sau epuizarea partenerului în cauză. De aceea o importanță majoră constituie instruirea părinților, dar și persoanelor apropiate copilului (bunei, frați/surori, rude) despre modul cum să-și ajute copilul acasă [8,p.167].

În lumea în care trăim părinții sunt implicați în foarte multe activități, fie că programul de muncă este foarte încărcat, fie că au alți copii ale căror nevoi nu sunt de neglijat. Acestea sunt doar câteva motive din cauza cărora părinții nu se pot implica în tratamentul copiilor lor atât de mult pe cât este necesar, astfel încât să sprijine o dezvoltare și o generalizare completă a abilităților copiilor. Părinților copiilor tipici le este clar că singura lor responsabilitate este să sprijine și să susțină dezvoltarea copilului, oferindu-i modele adecvate de învățare, profitând de multele oportunități apărute. Pentru această responsabilitate marea lor majoritate sunt pregătiți într-o măsură rezonabilă (de la părinți, prieteni, literatură sau mass-media).

Câteodată familiile care au membri diagnosticați cu autism se simt izolate de ceilalți. Este important să luăm legătura cu familii cu care ar putea să împărtășească experiențe asemănătoare și să caute sprijin în alții.

La fel ca orice alt eveniment supărător din viața ta, momentul aflării diagnosticului îi va afecta pe toți cei din familie și din grupul de prieteni. Nu e probabil surprinzător faptul că rolul tău de părinte se va schimba și că vei trece prin multe experiențe pozitive și negative în acest nou rol. Mai jos vei găsi exemple de experiențe noi pe care părinții copiilor cu autism le pot trăi:

MAMA

- Ar putea resimți responsabilitatea de zi cu zi a unui copil cu autism ca pe o povară.
- Ar putea să resimtă o mare presiune de a deveni expertă în autism și de a învăța totul peste

noapte.

- Ar putea să își facă griji despre viitorul familiei.
- Ar putea să i se pară greu să găsească echilibru și timp pentru a se ocupa de treburile gospodărești, de ceilalți copii, de activitățile curente etc.

TATĂL

- ✓ Ar putea fi mai puțin dispus să își împărtășească sentimentele.
- ✓ Ar putea să își facă griji în legătură cu resursele financiare ale familiei și neprevăzutul situației.

- ✓ Ar putea să fie îngrijorat în privința viitorului pe termen lung al copilului.
- ✓ Ar putea să ajungă la alte probleme precum stresul și anxietatea, care să îi pot afecta viața profesională.

Este important de știut că majoritatea familiilor găsesc o modalitate de a coopera, de a deveni mai puternice, de a învăța moduri de a reduce impactul negativ al diagnosticului și de a proiecta un viitor pozitiv pentru copilul și familia lor [1,p.9].

Copilul cu autism are mai multe dificultăți în comparație cu un copil tipic. Astfel părinților copiilor cu autism le este mai dificil în a-și aranja adecvat viețile pentru a face față acestei imense provocări de a crește un copil cu autism. Terapeuții sunt persoane care vin și pleacă din viața copiilor, însă părinții reprezintă persoanele constante din viața acestora. Părinții formează baza pentru exersarea în contexte diverse a abilităților în lucru ale copilului mai ales că numărul de ore pe care copiii îl petrec în familie este mult mai mare față de numărul de ore pe care îl petrece împreună cu terapeuții săi. Prin exersare, modelare și feed-back oferit de către terapeuți, părinții pot deveni astfel profesori excelenți.

Atunci când se vorbește despre recuperarea copilului cu autism trebuie să avem în vedere faptul că autismul nu „se vindecă” pur și simplu. Un copil cu autism va deveni un adult care va trebui să învețe să trăiască cu „autismul” iar familia acestuia trebuie să fie pregătită din timp pentru a se putea descurca cu eventualele probleme care vor apărea când copilul va crește. Prin terapie se poate recupera enorm de mult din deficite, dar anumite trăsături și caracteristici ale autismului rămân indiferent de cât de mult își doresc părinții ca acestea să dispară.

Spre exemplu, primul studiu asupra rezultatelor tratamentului ABA, a avut un rezultat neașteptat: abilitățile copiilor nu se mențineau după integrarea lor în alte medii. Tot acest „eșec” a fost pus pe seama lipsei de generalizare a abilităților dobândite de copii în cadrul terapiei. În cadrul acestui studiu, copiii care s-au întors acasă la părinții care fuseseră în prealabil instruiți în tratamentul comportamental aveau mai multe șanse să-și mențină și să continue să-și folosească abilitățile nou dobândite decât copiii ai căror părinți nu fuseseră instruiți în niciun fel (sau prea puțin).

Concluzia cea mai importantă a luat naștere din principiul de bază al analizei comportamentale: comportamentul este controlat de mediu, iar părinții copilului reprezintă, în mod evident, trăsătura cea mai importantă a mediului în care trăiește copilul.

Pe lângă aceasta, este foarte important ca programul de recuperare să se desfășoare 24 de ore din 24, timp de 7 zile pe săptămână. Copiii tipici învață de dimineață până seara, fie că planificăm acest proces de învățare sau nu. Copiii pe care îi tratăm au nevoie de un sprijin de lungă durată, altfel nu învață în mod profund abilitățile pe care le predăm. Indiferent de numărul de ore de terapie pe care îl fac acești copii pe zi, tot mai multe ore petrec alături de părinți (de exemplu la 40 de ore de terapie pe săptămână, copilul petrece alături de părinți un număr de 128 de ore) prin urmare este crucial ca părinții să aibă cunoștințele necesare pentru a lucra cu copilul în tot acest timp. Părinții pot fi cei mai buni terapeuți, ei pot învăța aproape toate metodele de lucru ale unui specialist, pentru că sunt cei mai motivați să-și ajute copilul.

Pentru a crea un mediu comportamental complet, care să permită progrese în cursul recuperării, toți cei implicați în îngrijirea copilului trebuie să beneficieze de instruire de specialitate. Doar așa copilul va fi permanent expus la contingente adecvate de comportament normal și va avea ocazii limitate de a manifesta comportamente autiste. Este firesc ca un copil să reacționeze diferit de la un adult la altul. Copiii nu sunt nici insensibili la contingentele din mediu și nici incapabili să învețe, dar sunt hipersensibili la anumite contingente imediate. Cu alte cuvinte, ei își adaptează foarte rapid comportamentul în așa fel încât să corespundă contingențelor oferite de diversele persoane care îi îngrijesc. Prin urmare, până la încheierea terapiei, toți cei implicați în îngrijirea copilului trebuie învățați să aplice în mod consecvent aceleași procedee.

Pentru părinți, tratamentul nu reprezintă un loc de muncă part-time ca pentru terapeuți, ci o schimbare completă a stilului de viață. Pentru a asigura progresul maxim al copilului, părinții trebuie ca 24 de ore din 24 să încorporeze abilitățile de tratament în educația copilului cu autism.

Din păcate în serviciile sociale și de educație din țară, rareori s-a întâmplat ca părinților să li se dea cu adevărat puterea de a împlini nevoile copiilor lor. Atât specialiștii, cât și părinții se așteaptă ca primii să joace rolul „expertului” și să-și asume întreaga responsabilitate a calității programului; aceste așteptări subminează însă nevoia de a-i implica total pe părinți în intervenția terapeutică [6].

Este important să recunoaștem și să subliniem că părinții copiilor cu autism au în spate o perioadă îndelungată de încercări eșuate de comunicare, ceea ce îi afectează pe părinți din punct de vedere emoțional atunci când încearcă să învețe abilitățile de recuperare a copiilor lor.

De aceea, înainte de a le cere să se implice în recuperare, specialiștii trebuie să le arate că înțeleg această realitate și că le oferă tot sprijinul de care au nevoie. Să fie empatici, suportivi cu toți părinții dar mai ales pentru părinții aflați la început de drum în ceea ce privește demersul de recuperare al copiilor. Sunt părinți care de trec prin faza de negare a diagnosticului, sunt neîncrezători, anxioși sau depresivi. Astfel părinții copiilor cu autism au nevoie de:

1. Instruire la domiciliu, deoarece abilitățile pe care le învață părinții pot fi astfel puse în mod eficient sub controlul stimulilor domestici (în mediul familial).

2. Exemplele de lecții înregistrate video și indicații concrete scrise care pot favoriza dezvoltarea abilităților părinților.

3. Folosirea a numeroase exemple de învățare pentru părinți.

4. Formarea unor medii naturale recompensatoare. Dezvoltarea unui grup-suport constant, prin atragerea părinților singuri sau a altor membri importanți din familie, poate oferi recompensarea și corectarea continuă a abilităților deprinse de părinți.

Tot în contextul recuperării frații, surorile copiilor cu autism au adesea de înfruntat propriile provocări. S-ar putea ca ceilalți să aibă așteptări mai mari de la ei. Adesea au nevoie de ajutor pentru a înțelege reacțiile emoționale pe care le au ca urmare a nenumăratelor schimbări din viața lor. Acest sprijin este vital pentru bunăstarea lor viitoare. Din acest motiv, evidențiem *câteva lucruri cu care ar putea să se confrunte ceilalți copii din familie*:

✚ Dacă sunt mici, s-ar putea să nu înțeleagă ce e în neregulă cu fratele sau cu sora lor. S-ar putea să fie confuzi și să nu reușească să înțeleagă pe deplin implicațiile diagnosticului.

✚ Ar putea să fie geloși și să aibă resentimente dacă îi văd pe părinți că petrec mai puțin timp cu ei în comparație cu cel petrecut alături de fratele sau sora care suferă de autism.

✚ Ar putea să fie furioși ca sunt tratați inegal dacă fratele sau sora lor nu este pus/ă la punct de aceeași manieră în care sunt ei disciplinați sau în dacă nu li se dau sarcini similare.

✚ S-ar putea să se simtă jenați în fața prietenilor sau când sunt în public și străinii reacționează negativ față de comportamentul ciudat și, câteodată, agresiv al fraților sau surorilor cu autism.

✚ Ar putea adesea să se simtă frustrați de faptul că nu reușesc să îi facă pe fratele sau pe sora lor să reacționeze sau să interacționeze cu ei într-un mod „normal”.Pag. 13

✚ Frații și surorile își fac griji, în mod tăcut și adesea secret, pentru sora sau fratele cu autism și pentru părinții lor, deoarece toți membrii familiei sunt afectați de tulburare într-o oarecare măsură.

✚ Mulți copii nu reușesc să își exprime sentimentele, așa că uneori recurg la un comportament de compensare. De exemplu, se poartă urât, sfidându-i pe părinți sau intrând în încurcături la școală.

În continuare propunem câteva „strategii de sprijinire a celorlalți copii din familie”:

❖ Este important ca ceilalți copii ai voștri să înțeleagă ce e autismul și ce se întâmplă cu fratele sau sora lor.

❖ Ajută-ți copiii să învețe să se joace și să construiască relații cu frații și surorile lor cu autism. Există câteva lucruri simple pe care le poți face și care te vor ajuta în acest sens, inclusiv să îi înveți ceilalți copii cum să câștige atenția fraților și surorilor și cum să le dea instrucțiuni simple. Este, de asemenea, important să îi lauzi pe toți copiii când se joacă împreună.

❖ Găsește grupuri de sprijin pentru frați și surori care să îi poată ajuta să lege prietenii și să relaționeze cu alții aflați în aceeași situație, care au un frate sau o soră cu autism.

❖ Nu ezita să consulți un specialist dacă simți că copilul vostru își interiorizează sentimentele sau începe să facă scene. Cu cât o faceți mai devreme, cu atât e mai bine. Nu este o dovadă de eșec să cereți astfel de ajutor. Este, mai degrabă, un semn de tărie și o dovadă că sunteți un părinte bun [1, p.13].

Pentru obținerea unor rezultate pozitive în procesul de recuperare al unui copil cu autism părinții/aparținătorii trebuie să înțeleagă importanța deosebită pe care o au în acest proces.

Părintele cunoaște cel mai bine copilul cu autism, particularitățile de dezvoltare, abilitățile, punctele tari și punctele slabe și poate lua anumite decizii în ceea ce privește programul de intervenție propus de specialiști. Indiferența părinților în ceea ce privește problematica persoanei cu dizabilități intelectuale vine în opoziție cu idea de incluziune. În acest sens apar o serie de dificultăți cauzate de atitudinea de reținere sau de neîncredere a părinților/aparținătorilor care sunt tributarii unor mentalități eronate cu privire la viața și evoluția copilului cu autism. Astfel, părinții pot beneficia de un răspuns la nevoile lor fie sub forma unui model de bune practici fie sub forma unor soluții concrete care pot ameliora substanțial calitatea vieții familiei și a copilului cu autism. Prin urmare părinții vor fi încurajați:

- Să participe activ la toate activitățile indicate de specialiști și să se implice în promovarea practicilor de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități intelectuale și asociate;
- Să fie modele de acțiune și de comportament în acceptarea și susținerea persoanelor cu dizabilități intelectuale și asociate din comunitate;
- Să sprijine specialiștii în alegerea unor strategii realiste cu privire la evoluția și formarea persoanelor cu dizabilități intelectuale și asociate;
- Să fie parteneri sinceri de dialog și să accepte fără rezerve colaborarea cu echipa de specialiști care se ocupă de educarea și recuperarea persoanelor cu dizabilități intelectuale și asociate urmărind împreună progresul înregistrat de persoana cu dizabilități în diverse situații de viață;
- Să colaboreze cu alți părinți/aparținători și să împărtășească și altora experiențele personale cu privire la persoana cu dizabilități desfășurate în mediul familial;
- Să fie convinși de avantajele oferite de intervenția asupra persoanei cu dizabilități și să accepte fără resentimente eventualele limite impuse de gradul și complexitatea deficiențelor acestora.

Din păcate sunt și părinți care nu se implică și nu reușesc să confrunte provocările autismului. Există familii care identifică modalități prin care reușesc să rămână puternice sau chiar să devină puternice în confruntarea cu această situație dificilă, însă altele suferă în tăcere și încearcă să se lupte pe cont propriu. Pentru a face față eficient, membrii familiilor adesea au nevoie de sprijin și ajutor. P.32-35

Părinții experimentează un spectru larg de emoții: tristețe că nu li s-au realizat visurile și așteptările, pe care le-au avut pentru copiii lor, sentimente de vinovăție, frică pentru viitor. Unii părinți se simt confuzi fiind bombardați cu prea multă informație, cu sfaturi uneori contradictorii, presiuni de a lua diverse decizii [3, p.11].

Un copil diferit (cu autism sau alte probleme de dezvoltare) creează o stare de echilibru deranjat și de dezechilibru în familie, atât în momentul aflării diagnosticului cât și mai târziu. Când familia aude diagnosticul tulburării, între membrii săi se creează o stare de echilibru deranjat. Sunt evidente reacții similare cu ce le avute în caz de tragedie, precum șocul, negarea, vina, „nimeni nu înțelege”, izolare, panică, mânie, acceptare și speranță.

În momentul diagnosticării copilului structura și echilibrul familiei se modifică, toate resursele acesteia focalizându-se pe nevoile copilului cu autism. Copilul începe să ocupe un loc central în familie [5, p. 748].

Nu se cunoaște vreun tratament care să se potrivească tuturor indivizilor, deoarece la pacienții cu autism variază nivelul de inteligență, severitatea tulburărilor de limbaj, vârsta la prima prezentare, comportamentele problematice și prezența comorbidităților neurologice sau a celor psihiatrice, cum ar fi tulburarea obsesiv-compulsivă, tulburarea bipolară sau tulburarea hiperchinetă cu deficit de atenție.

Tratamentele includ abordări psihologice cum ar fi: intervenții comportamentale și sociale, programe specializate de învățământ, terapii ocupaționale, pentru limbaj și vorbire și terapie fizică și, în unele cazuri, terapie medicamentoasă.

Există o plajă largă a gradelor de severitate și a nivelurilor abilităților la copiii cu tulburare de spectru autist, de aici rezultând heterogenitatea crescută a cazurilor.

Pentru ca persoana cu autism să poată obține achiziții este necesar ca părinții să țină cont de următoarele aspecte:

- ✓ Creați în cadrul familiei un mediu favorabil, un mediu în care copilul/tânărul dumneavoastră să se simtă confortabil.
- ✓ Negociați cu copilul și consultați-vă cu acesta.
- ✓ Implicați copilul în diferite activități atât în mediul familial cât și social.

- ✓ Este important să dezvoltați abilități și nu dizabilități.
- ✓ Împărțiți sarcinile pe etape scurte;
- ✓ Oferiți copilului instrucțiuni simple, date pas cu pas, succesiv și nu simultan. Instrucțiunile pot fi date atât verbal dar și visual (spuneți, desenați sau arătați o poză, o schemă, etc.).
- ✓ Alternați activitățile interesante, stimulante, cu cele solicitante, plictisitoare;
- ✓ Încurajați reușitele „mici” la momentul producerii acestora;
- ✓ Lăudați buna purtare.
- ✓ Fiți consecvenți.
- ✓ Asigurați-vă că sunteți un model de urmat.
- ✓ Anticipați și să evitați problemele.
- ✓ Ascultați cu empatie.
- ✓ Ajutați copilul să denumească și să recunoască emoțiile.
- ✓ Validați emoțiile copilului.
- ✓ Folosiți conflictele în procesul de rezolvare de probleme.
- ✓ Încurajarea prietenilor [2, p. 37-38].

În continuare Autism Speaks, propune un șir de activități pentru timpul liber petrecut cu copilul autist. Timpul petrecut de către părinți cu copilul autist precum și activitățile variate stimulează integrarea socială a copilului, spiritul de inițiativă, dezvoltă sentimentul de apartenență al acestuia. Activități ca îmbrăcatul, spălatul pe dinți, jucatul sau mâncatul pot fi îmbrăcate într-o formă amuzantă și creativă, astfel încât să le satisfacă nevoile, dar să îi și relaxeze și binedispună. Copiii în general și copiii cu autism în special, au nevoie de activități zilnice cât mai variate și amuzante.

➤ Pictatul pe față și corp (cu vopsele speciale). Este o activitate distractivă care dezvoltă imaginația și creativitatea.

➤ Lucrul în grădină. Pentru cei care beneficiază de o „bucată de pământ”, îngrijirea plantelor (flori, legume etc.) poate fi o modalitate plăcută de relaxare și o posibilitate de comunicare afectivă.

➤ În bucătărie. Acordați-vă timp pentru a inventa împreună tot felul de rețete culinare. În bucătărie se pot dezvolta foarte multe abilități de viață independentă.

➤ Colecția familiei. Puteți colecționa, împreună cu copiii cele mai variate obiecte, lucru care contribuie la dezvoltarea spiritului de echipă în familie.

➤ Campionatele familiei: cărți, remy, table, șah, scrabble, puzzle, „Nu te supăra, frate!”, Piticot, Monopoly etc. Orice joc trezește spiritul de competiție, stimulează ambiția și voința.

➤ Concursuri pe diverse teme (desene, picturi, decupaj, povestire, animație, etc.). Sunt metode utile pentru stimularea imaginației și a proceselor de cunoaștere.

➤ Produse artistice. Realizați împreună diverse produse artistice (colaje pe diverse teme, afișe, desene, ornamente, obiecte artizanale, podoabe de pom, cântece, poezii, origami etc.).

➤ Cu unele dintre acestea puteți chiar decora casa.

➤ Colțul vesel. Realizați un mic panou, plasat la vedere, pe care să puteți nota diverse mesaje, enunțuri, însemnări, caricaturi, desene pentru membrii familiei. Acestea dau culoare zilei.

➤ Lumea necuvântătoarelor. Orice animal e bine să fie acceptat ca un „membru” al familiei. Îngrijirea animalelor de casă (câine, pisică, pești, broscuțe, păsări, hamsteri etc.) dezvoltă asumarea responsabilităților individuale, stimulează dezvoltarea afectivă. Mai mult chiar, este bine să transmitem copiilor/tinerilor un mesaj pozitiv față de orice altă formă de viață din univers (îngrijirea mediului natural).

➤ Abilități practice. Realizați produse utile (ghivece, scaune, suporturi, rafturi, farfurii, vase etc.) din diferite materiale (lemn, sticlă, ceramică, lut etc.). Ele vor fi folosite pentru uzul personal sau vor fi dăruite.

➤ Programul zilei. Copiii/tinerii cu dizabilități răspund foarte bine unui program organizat și bine pus la punct. De aceea este bine să planificați programul pentru ziua următoare cu o zi înainte. Ce ar fi să îl lăsați pe el să facă asta? Decupați din ziare sau pliante poze care să sugereze activitățile pe care trebuie să le facă într-o zi și puneți-i în față o coală de hârtie destul de măricică. Apoi lăsați-l pe el să lipească pe coala de hârtie activitățile în ordinea pe care o dorește sau consideră că trebuie să le pună în practică. Îndrumați-l subtil, dar lăsându-l totodată să ia el decizia. Lăudați-l pentru fiecare reușită. Apoi, pe măsură ce îndeplinește din ele, puneți-l să le bifeze sau să lipească câte o biluța pe poza lor.

➤ Cursa cu obstacole. Puneți pe podea mai multe obstacole de genul scaunelor, cuburilor, puzzle-

urilor, obiecte de vestimentație, obiecte folosite în activitățile zilnice, etc. și la final un mic premiu – o prăjitură, o bomboană etc. Apoi puneți-l pe copil să treacă printre obstacole și când ajunge în dreptul lor să le rezolve (să arate la ce folosește fiecare obiect, cum se utilizează, să facă din cuburi o construcție, să rezolve puzzle-ul, etc) și apoi să ajungă la linia de finish.

➤ Dans. Puneți mai multe stiluri de muzică pe fundal și dansați împreună. Stați în fața lui și serviți-i ca model, pentru a-i fi mai ușor să deprindă ce trebuie să facă, copiindu-l.

➤ Distrăți-vă copios dând o mini-petrecere în care dansul are rolul principal. Treceți brusc de la un ritm mai alert la altul mai lent!

➤ Unde e obiectul? Luați o cutie destul de mare și umpleți-o cu nisip sau cu orez, ori hârtiute mici sau fulgi de pernă. Puneți mai întâi un obiect pe fundul cutiei. Provocați-l pe copil/tânăr să scormonească până găsește jucărioara ascunsă.

➤ Plastilina. Cumpărați-i copilului plastilină și puneți-i imaginația la contribuție, lăsându-l să creeze diverse forme din ea. Oferiți-i drept suport sau inspirație niște desene simple cu animăluțe sau flori și ajutați-l să copieze imaginea în plastilină.

➤ Lăsați-l să exploreze mediul înconjurător! Mergeți cu copilul la plimbare, în natură, vorbiți-i despre minunile acestuia (insecte, flori, copaci, iarbă etc.). Mergeți în locuri strategice pentru dezvoltarea lui cognitivă: muzee, zoo, grădina botanică etc. [1, p.41-42].

Din experiența personală, pot afirma că familiile implicate total în terapia copilului cu autism s-au bucurat de un progres spectaculos al acestuia. Progres care le-a oferit speranță și curaj să continue drumul, cu fruntea sus, spre o viață mai liniștită și mai fericită.

Membri familiei, în special părinții sunt cei care cunosc cel mai bine copilul, iar timpul petrecut împreună trebuie văzut ca un moment prielnic de a generaliza obiectivele terapiei de recuperare în situațiile zilnice, obișnuite de zi cu zi. Terapeutul are rolul de a implementa și dezvolta abilități noi, se ocupă de programul intensiv de terapie, iar părinții pot consolida abilitățile sociale, de autoservire, de joacă și de socializare. Lucrul intensiv pe toate palierele de dezvoltare este foarte important, iar părinții trebuie să nu uite asta!

Ora de baie, masa, îmbrăcatul, folosirea toaletei sunt exemple de activități zilnice care constituie ocazii perfecte de învățare, și asta pentru că întreaga zi a copilului face parte din procesul terapeutic, părinții sunt parte integrantă a echipei iar terapia nu se termină în momentul în care ieși din cabinetul terapeutului/ psihologului sau, după caz, atunci când acesta pleacă din camera copilului.

Este necesar ca predarea să se extindă pe toată perioada zilei, atât în casa, cât și în celelalte medii în care se ajunge cu copilul, precum în parc, la magazin, pe stradă, când mergeți în vizită, la restaurant sau piață. În cazul în care copilul are o problemă în a-și menține atenția, atunci este cu atât mai important să se creeze ocazii de învățare frontală în medii noi, chiar dacă există factori perturbatori.

Pentru copiii cu autism, este normal să se obișnuiască din timp să răspundă și să învețe în medii diferite în care apar elemente care distrag atenția, tocmai pentru a fi pregătit pentru momentul în care va merge la grădiniță și apoi la școală.

În final, la toate cele menționate și m-am sus, generalizez recomandând părinților:

- Consecvența! Aceasta este caracteristica care trebuie să definească comportamentul unui părinte. Astfel, copilul va căpăta încredere în ceea ce spuneți și faceți, iar pe viitor copilul, va ști la ce să se aștepte de la voi. Din acest considerent, comunicarea cu echipa de specialiști care lucrează cu copilul dumneavoastră, va facilita și lucrul tuturor.

- Fiți cel mai bun prieten al copilului vostru! Încrederea pe care o are în părinții lui este importantă pentru a înfrânge împotrivirile care țin de comportamentele indezirabile.

- Oferiți-i variante acceptabile, dar cel care va lua decizia va fi el, astfel îl ajutați să obțină încredere în sine.

- Alegeți un moment în care copilul are mai multe șanse să fie compliant, iar dumneavoastră nu fiți grăbiți în comportament, limbaj verbal și nonverbal. Atunci când sunteți amândoi binedispuși, șansele să obțineți cooperarea din partea lui cresc.

- Faceți o listă cu activitățile lui preferate (plimbare, gădilat, sărit pe pat, mângălit pe caiet, aruncat mingi) și folosiți-le ca recompense pentru alte activități sau programe de învățare care să le precedă.

- Întrebați, cooperați active cu echipa de specialiști care lucrează cu copilul Dvs., apreciați și aveți încredere. Vorbiți deschis și puneți întrebări ori de câte ori aveți îndoieli, chiar dacă aveți impresia

că ați deslușit ce vă neliniștează. Părerea specialistului va poate confirma concluziile la care ați ajuns singuri sau poate nu. În oricare din aceste situații, faptul ca întrebați și primiți un răspuns va constitui un beneficiu și vă va aduce doar avantaje.

În concluzie, menționez că părintele este cel mai important EXPERT în viața copilului său: asta nu înseamnă că el deține „de la sine putere” tehnicile și experiența necesară înrecuperarea copilului său cu autism. Ci înseamnă că el îl cunoaște cel mai bine, și poate da cele mai exacte detalii despre cum, când, de ce, unde, ce a făcut copilul, și de câte ori pe zi. În procesul de recuperare a copilului cu autism, părinții oferind date referitoare la incidența anumitor comportamente folosite de copil pentru a face față vieții (disruptive) sunt extrem de importante. Iar aceasta este deja un mare ajutor, în relația de cooperare cu echipa de specialiști care se ocupă cu copilul cu autism.

Referințe bibliografice:

1. Autism Speaks. Ghid pentru părinți. Servicii pentru familie. Fundația Romanian Angel Appeal, 2014
2. Asociația Plai Transilvan. Ghid pentru părinții copiilor cu dizabilități. Părinți cu copii speciali. Oradea , 2015
3. California Department of Developmental Services – Autistic Spectrum Disorders. Best practice guidelines for Screening, Diagnosis and Assessment, 2002
4. Cristea M., Sipos R., Ifetene F. Părintele co-terapeut în terapia aba, formă de terapie alternativă aplicată în cazul copiilor cu Autism în clinica de psihiatrie pediatrică Cluj – Napoca în revista ACTA MEDICA TRANSILVANICA , Martie 2011, Nr. 2(1)
5. DSM IV –TR. Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale – Asociația Psihiatrilor Liberi din România. București, 2000
6. Manualul DIADizabilitatea Intelectuală și Asociată – metode specializate în serviciile sociale.Fondul ONG. România, 2015
7. Voinea M. Psihosociologia familiei, Ed. Universității București, 1996
8. Vrânceanu M., Pelivan V. Incluziunea educațională a copiilor de vîrstă preșcolară din Republica Moldova”, Chișinău, 2011, p.167
9. <https://www.2elefanti.ro/20-06-2018-nou-tulburarile-de-spectru-autist-clasificare-icd-11/> vizitat: 21.05.2018

УСПЕШНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Мария ВЛАХ,
Комратский госуниверситет
кафедра педагогики
магистр педнаук

Abstract: *The article deals with the understanding of successfulness and its constituents as one of the factors affecting professional development of youth. Under new conditions the quality of life, in many respects, depends on human's personality, his ability to learn and apply the knowledge, as well as intentions and abilities to establish their career path.*

Key words: *youth, successfulness, professional development*

Молодежь в структуре общества занимает особое место: с одной стороны, рассматривается как группа, находящаяся на этапе профессионального, социального и личностного становления и характеризуется незавершенностью в социальном развитии, а с другой, молодежь выступает в роли стратегического потенциала, от которого завит будущее страны. Поэтому молодежь как прогрессивная и динамичная часть общества быстро улавливает новые тенденции в социально-экономической жизни общества, одновременно меняясь в новых условиях [1]. В условиях реформирования образования, система воспитания молодежи сегодня переориентирована на формирование самостоятельности личности как необходимого качества,

способствующего достижению успеха в жизни. Эта переориентация предполагает поиск путей совершенствования основополагающих факторов, оказывающих особое влияние на личностное и профессиональное становление молодежи. Среди таких факторов сегодня можно выделить успешность молодежи.

Сегодня во всех средствах массовой информации раздаются слова «успех», «успешность», составляются рейтинги успешных людей, навязывается некий образ успешного человека. Многочисленные семинары по развитию личности обещают помочь людям стать успешными, не уточняя, как правило, что такое — успешная личность, каковы её критерии. Поэтому для молодых людей, стремящихся состояться в этой жизни, понимание успешности как составляющей личностного развития особенно актуально. В новых условиях качество жизни во многом стало зависеть от личных способностей человека. Во-первых, это возможность освоить необходимый объем знаний. Во-вторых, умение применить эти знания на практике. В-третьих, стремление и способность обеспечить себе профессиональный рост. Меняются и методы получения результата. Для развития личности важен не только успех как признание результатов деятельности, но и как преодоление и разрешение конкретных проблем и противоречий жизни. Мотив достижений можно определить, как желание соответствовать высшим критериям и преуспевать в условиях конкуренции. Мотивация достижения проявляется в стремлении молодого человека прилагать усилия и добиваться, возможно, лучших результатов в области, которую он считает значимой.

Анализ проблемы успешности показывает, что в науке существуют различные трактовки данного понятия: успешность как высокий материальный достаток; благоприятное стечение обстоятельств; удачная карьера; известность, слава, популярность и др. Общей характеристикой данных представлений является прагматическая основа успешности. Исследование успеха, как одно из ведущих жизненных ценностей человека, давно занимает психологов, педагогов, социологов.

В педагогике проблемы и перспективы развития успешности рассмотрены в работах В.И.Бакштановского, А.С.Белкина, О.З.Газмана, А.В.Мудрика и др. Современные исследования по проблеме успешности личности представлены Е.Ю. Варламовой, Ж.Н.Истюфеевой, О.Ю.Клочковой, С. Ю. Ключниковым и др. Возросший научный интерес к проблеме успеха и успешности объясняется потребностью общества и государства в грамотных и компетентных молодых людях. Успех в сознании людей может быть связан с достижениями в значимой деятельности, завоеванием признания и одобрения со стороны общества, известности среди окружающих, с обретением определенного положения и репутации, престижа. Стремление к достижению успеха - это устойчиво проявляемая потребность индивида добиться успеха в различных видах деятельности, в том числе и профессиональной. На сегодняшний день существует реальная потребность в конкурентоспособном поведении молодежи на рынке труда и в эффективной профессиональной деятельности. Конкурентоспособный специалист - это профессионал, готовый адекватно ситуации и времени найти оптимальный и эффективный метод решения, выполнения задачи. Конкурентоспособность приобретается за счет овладения будущими специалистами системой профессиональных и личностных качеств, которые рассматриваются как интегральная характеристика специалиста.

В связи с этим было проведено социологическое исследование, целью которого является анализ отношения студентов к понятию «успешный человек», факторам успешности и влияние успешности на профессиональное становление. Студентам первого и четвертого курсов Комратского госуниверситета было предложено ответить на вопросы анкеты с тем, чтобы выявить понимание успешности ее слагаемых на профессиональное становление. В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета, включающая 10 вопросов. Опрошенных было 70 человек, студенты 1 и 3-4 курсов.

Исследование показало, что студенты первого курса, так и старшекурсники однозначны во мнении, что «успешность личности» определяет в первую очередь *благополучие в семье, карьера и самореализация, а потом уже материальная обеспеченность.*

Несмотря на то, что возраст исследуемых от 20 до 23-х лет не имея большого жизненного и профессионального опыта, они расценивают такой фактор как *благополучие в семье* как опору в жизни и в карьере.

На вопрос, «Какие качества влияют на успешность?» подавляющее большинство студентов

отметили *целеустремленность*. Примечательно, что, выделяя целеустремленность в качестве определяющего фактора, половина опрошенных студентов связывают успешность со способностями и трудолюбием. Мнение по поводу коммуникабельности разделились: первокурсники не считают коммуникабельность фактором успеха, а старший курс, подавляющее большинство считают, что именно коммуникабельность является фактором успеха.

Возможно, первокурсники еще не осознают важности владения навыками общения. В то время как студенты старших курсов более осознанно подошли к одному из слагаемых успешности как коммуникабельность. Нельзя не отметить, что некоторые студенты рассчитывают и надеются на свою изворотливость (% соотношение практически одинаково) на наш взгляд это свойственно современным молодым людям. Такие факторы как «умение держать язык зубами» и «исполнительность» (результаты опроса распределились равномерно) по мнению студентов также влияют на успешность человека.

Далее исследования показали, что отвечая на вопрос «Как оцениваешь свою успешность в общении со сверстниками?», студенты первого курса оценивают на среднем уровне (63,8), а студенты старшего курса – на высоком уровне (59,3). Данный результат подтверждает предыдущий вопрос, тем, что студенты первого курса отдают предпочтение коммуникабельности меньше (36,1%), а студенты старших курсов коммуникабельности отдают больше предпочтения (68,7%).

В вопросе «Чем должен руководствоваться успешный человек?» у большинства студентов как старшекурсники (68,4%) так и первокурсники (66,6%) основываются на *моральных ценностях*. Другая же часть студентов предпочитает извлекать выгоду. Что они под этим ответом подразумевали, остается загадкой, т.к. ответы были неполные.

Рассматривая вопрос «Как часто добиваешься своей цели?», мы выявили следующие ответы: и студенты 1-го курса (66,6%), и студенты старших курсов (59,3%) ответили, что часто добиваются своей цели. Это говорит о том, что студенты не останавливаются на половине пути, а движутся вперед к поставленной цели.

Далее следовал вопрос «Удовлетворены ли вы выбором своей профессии?»

Исследования показали, что большая часть студентов и первого курса (69,4%) и старших курсов (74%) удовлетворены выбором своей профессии.

Рассмотрев ответы, мы увидели следующий результат: студенты 1-го курса (36,1%) боятся оказаться вообще без работы, а студенты старших курсов (53,1%) боятся оказаться на нелюбимой работе.

На вопрос «Если не сможешь реализовать свои профессиональные планы, что будешь делать?» студентами были предложены такие варианты ответа: искать другую работу, переквалификация, создавать семью, достигну цели. Изучив эти ответы, мы получили следующие результаты: Студенты 1-го курса (58%) будут искать другую работу. Студенты – старшекурсники (43%) предпочтут достигнуть поставленной профессиональной цели. Это говорит о том, что старшекурсники не умеют сдаваться и борются до конца.

Проанализировав ответы студентов, на вопрос «Способствует ли образование достижению успеха», были получены следующие результаты: и студенты 1-го курса (66,6%) , и студенты старших курсов (93,7%) считают образование важным элементом в достижении успеха.

На последний вопрос «Чего хочешь добиться больше всего?» Большая часть студентов дали следующие ответы: помочь кому-то, справедливости, счастливая семья, работа /карьера. Исходя из этого, студенты отдают предпочтение: работе/карьере и счастливой семье.

Таким образом, в силу возрастных особенностей молодежь ориентирована на успешность, реализуется в осуществляемой деятельности, стремится достичь поставленных целей и получить оценку со стороны социального окружения. Также для молодого человека важно осознание того, что стать успешным человеком в условиях профессиональной деятельности сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет навыками общения, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда. И хотелось бы отметить, что самым значимым условием успешной профессиональной реализации студенты считают личностные качества и благополучие в семье. Очень важно, чтобы молодые люди следовали своим наклонностям, интересам. Ведь чувство удовлетворенности своей жизнью, безусловно, важный фактор успешности.

Библиография:

1. Фадеева Е.И., Имидж как ресурс успеха. Учебно-методическое пособие / — М.: УЦ «Перспектива», 2010. — 120 с.
2. Даниличева Н.А., Балакирева Л.А., Психология профессионального успеха / СПб.: ООО «СЛП», 1998. — 144 с.
3. Денни Р., Установка на успех. Персональный определитель потенциала устойчивости / СПб.: Питер, 2002. — 224 с.
4. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.

EVALUAREA ÎN INFORMATICĂ ȘI TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI ȘI COMUNICAȚIILOR, DIN PERSPECTIVA EUROPEANĂ

Luminița Gabriela ZEGREA, prof.,
Liceul Teoretic “Alexandru Rosetti” Vidra, Ilfov, România

În cadrul procesului de învățământ, activitățile de predare, învățare și evaluare constituie elemente importante care se află într-o strânsă legătură. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o reacție în lanț, care impune revenirile și revizuirile necesare. De aceea, predarea-învățarea-evaluarea trebuie proiectate în același timp.

Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei etape principale:

- Măsurarea rezultatelor școlare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit (probe scrise/orale/practice, proiecte, portofolii);
- Aprecierea acestor rezultate pe baza unor criterii unitare (bareme de corectare și notare, descriptori de performanță, etc);
- Formularea concluziilor desprinse în urma interpretării rezultatelor obținute în vederea adoptării deciziei educaționale adecvate.

În general evaluarea performanțelor elevilor are mai multe funcții, dintre care amintim :

- funcția diagnostică
- funcția prognostică
- de certificare
- de selecție

Pe lângă aceste funcții generale, există și câteva funcții specifice pe care evaluarea le îndeplinește, dintre care amintim:

- funcția motivațională, de natură să stimuleze activitatea de învățare a elevilor prin valorificarea optimală a feedback-ului pozitiv oferit de către actul evaluativ în sine.
- funcția de orientare școlară și profesională, prin intermediul căreia evaluarea performanțelor elevilor furnizează informații utile elevilor în vederea alegerii formei corespunzătoare de învățământ.

Teoria și practica pedagogică operează cu mai multe clasificări ale tipurilor de evaluare. Cele mai uzuale tipuri de evaluări le amintim și noi . După modul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic, evaluarea poate fi de trei tipuri:

- evaluare inițială : se realizează la începutul unui nou ciclu de învățare.
- evaluare formativă : însoțește întregul parcurs didactic, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor elevilor asupra întregii materii

- evaluarea sumativă : se realizează, de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire.

Dacă se urmărește drept criteriu cine realizează evaluarea, aceasta poate fi de două tipuri:

- evaluare internă : este efectuată de aceeași persoană/instituție care a asigurat realizarea procesului didactic.

- evaluare externă: este efectuată de o persoană/instituție alta decât de cea care a asigurat realizarea procesului didactic.

Dacă metodele tradiționale sunt foarte cunoscute și aplicate de toți dascălii, în schimb metodele complementare de evaluare, au un potențial formativ ce susține individualizarea actului educațional prin sprijinul acordat elevului, fiind mai puțin cunoscute. Dintre acestea amintim:

- observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;
- investigația;

- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

Tipuri de itemi

Un lucru foarte important, mai ales din perspectiva realizării testelor grilă care se pretează la aplicațiile multimedia, este acela al alegerii tipurilor de itemi care vor forma testul. Vom trece în revistă principalele tipuri de itemuri folosite la realizarea testelor. De asemenea, vom discuta în paragraful următor fiecare item particularizând pentru cazul obiectului Informatică.

Pentru o mai bună înțelegere a acestei problematice vom opera cu următoarea definiție de lucru a itemului:

Item = <întrebare> + <formatul acesteia> + <răspunsul așteptat>

Teoria și practica evaluării evidențiază mai multe criterii pe baza cărora pot fi clasificați itemii. Unul din criteriile cel mai des utilizate este acela al gradului de obiectivitate oferit în corectare. În funcție de acest criteriu, itemii pot fi clasificați în trei mari categorii :

- itemi obiectivi;
- itemi semiobiectivi;
- itemi subiectivi (cu răspuns direct).

Itemii obiectivi asigură un grad de obiectivitate ridicat în măsurarea rezultatelor școlare și testează un număr mare de elemente de conținut într-un interval de timp relativ scurt. Răspunsul așteptat este bine determinat, ca și modalitatea de notare a acestuia.

Itemii semiobiectivi permit ca răspunsul așteptat să nu fie totdeauna unic determinat, modalitatea de corectare și notare inducând uneori mici diferențe de la un corector la altul. Aceștia testează o gamă mai variată de capacități intelectuale, oferind în același timp posibilitatea de a utiliza și materiale auxiliare în rezolvarea sarcinilor de lucru propuse.

Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) solicită un răspuns amplu, permițând valorificarea capacităților creative ale elevilor. Aceștia sunt relativ ușor de construit, principala problemă constituind-o modul de elaborare a schemei de notare astfel încât să se poată obține unitate și uniformitate la nivelul corectării.

Aceste tipuri de itemuri le vom discuta și exemplifica mai departe pentru cazul obiectului Informatică.

Itemi obiectivi

Fie că este vorba de activități de proiectare și programare, fie că este vorba de activități de utilizare și combinare a instrumentelor informatice, lucrul cu computerul implică formulări standardizate, lipsite de echivoc, itemii obiectivi și cei semiobiectivi reprezentând instrumente de evaluare frecvent folosite la disciplina Informatică.

Itemi cu alegere duală. Exemple din INFORMATICĂ

Alegerea duală presupune formularea unei cerințe cu două variante complementare de răspuns (*Adevărat/Fals, Da/Nu, Corect /Incorect*).

Se pot verifica prin intermediul itemilor cu alegere duală:

- cunoștințe legate de corectitudinea sintactică a unor expresii (comenzi, instrucțiuni, notații, etc.);
- înțelegerea semnificației unor noțiuni din terminologia de specialitate (denumiri, instrumente de prelucrare, metode de rezolvare, etc);
- recunoașterea unor explicații, definiții sau imagini.

Itemii de acest tip se prezintă sub forma unor întrebări sau enunțuri, efortul elevului reducându-se la identificarea unui răspuns din două posibile. Achizițiile evaluate prin itemii cu alegere duală sunt de regulă rudimentare. Fac excepție enunțurile care pun în evidență justificări ale unor proprietăți, operații sau reguli, justificări care necesită achiziții cognitive superioare.

Itemii cu alegere duală îi întănim foarte des în testele grilă, teste grilă rulabile și în aplicații multimedia. Factorul de discriminare fiind însă extrem de mic, elevul va putea obține un rezultat acceptabil la un test format numai din astfel de itemi alegând la întâmplare un răspuns dintre cele două admise pentru fiecare item în parte. De obicei, itemii cu alegere duală sunt formulați în combinație cu itemii subiectivi de tipul „Justificați ...”, „Scrieți varianta corectă ...”, „Explicați în ce constă eroarea ...”. În aceste cazuri o parte din punctaj se distribuie pentru justificarea răspunsului.

Pentru proiectarea corectă a itemurilor cu alegere duală este necesară respectarea următoarelor

cerințe:

- formularea clară a enunțului, fără ambiguități sau formulări incomplete.

Exemplu: Întrebarea „Este corectă structura $IF(x < 3) \text{ AND } (x > 9) \text{ THEN Halt?}$ ” generează o altă întrebare : din ce punct de vedere? Din punct de vedere sintactic este corectă, dar din punct de vedere semantic nu este corectă.

- dacă se solicită aprecierea cu ADEVĂRAT/FALS, se vor evita enunțurile foarte generale;
- selectarea unor enunțuri relevante pentru domeniul de cunoaștere sau categoria de competență testată.

Exemplu : Propoziția „Orice sistem de operare este format din una sau mai multe componente. (ADEVĂRAT/FALS)” este nesemnificativă din punct de vedere științific.

- se va evita utilizarea unor enunțuri negative, acestea conducând la raționamente ce folosesc dubla negație, inducând un grad înalt de ambiguitate;

Exemplu: Enunțul „Un sistem de calcul nu are decât o componentă: cea fizică” (DA/NU) va fi analizat prin raționamente derutante de felul: „Da, nu are decât o componentă” sau „Nu, nu are decât o componentă”. Este recomandabilă înlocuirea enunțului cu următorul „Un sistem de calcul are o singură componentă: componenta fizică (CORECT/INCORECT)” .

- se vor evita enunțurile lungi și complexe, în care elevul uită de unde a plecat, prin eliminarea elementelor redundante.
- Se va evita introducerea a două idei într-un singur enunț, cu excepția cazului în care se dorește evidențierea relației dintre acestea.

Exemple:

I. Disciplina : Informatică

Clasa: a IX-a

Obiective: Recunoașterea rolului principalelor proceduri și funcții utilizate în lucrul cu fișiere text (în Pascal).

Enunț: Stabiliți valoarea de adevăr a fiecăruia dintre următoarele enunțuri:

1. Procedura READ poate fi folosită pentru a citi valori numerice dintr-un fișier text deschis pentru citire.
2. Procedura APPEND asociază unei variabile de tip fișier specificat prin numele său.
3. Funcția EOF returnează valoarea *false* dacă s-a ajuns la sfârșit de fișier.
4. Procedura WRITELN poate fi folosită pentru a scrie într-un fișier text deschis cu ajutorul procedurii REWRITE.
5. Procedura ERASE permite ștergerea unui fișier text de pe disc.

Barem de corectare și notare: Se acordă câte un punct pentru fiecare răspuns corect. 1.A, 2.F, 3.F, 4.A, 5.A

Itemi de tip pereche. Exemple

Itemii de tip pereche solicită stabilirea unor corepondențe între informațiile distribuite pe două coloane. Prima coloană conține informații de tip enunț (premise), cea de-a doua coloană conținând informații de tip răspuns. Elevului i se solicită să asocieze fiecare enunț cu un unic răspuns.

Cele două coloane sunt precedate de instrucțiuni de asociere în care i se explică elevului tehnica de formare a perechilor (să unească cu o linie, etc.) și să precizeze dacă un răspuns poate fi folosit la mai mult de un enunț. Itemii de acest tip permit abordarea unui volum mare de informații într-un interval de timp relativ redus. Factorul de discriminare este ceva mai mare decât în cazul itemilor cu alegere duală, strategia de asociere la întâmplare neconducând decât în situații foarte rare la un rezultat acceptabil privind rezultatul testului.

Pentru proiectarea corectă a itemilor de tip pereche este necesară respectarea următoarelor cerințe:

- utilizarea unui material omogen, dintr-o sferă relativ restrânsă.
- utilizarea unui număr inegal de premise și răspunsuri.
- aranjarea listei de răspunsuri într-o ordine logică.
- aranjarea enunțurilor în listă astfel încât să nu se poată intui o regulă de asociere.

Example:

I. Disciplina : Informatică

Clasa: a IX-a

Obiective: Recunoașterea definițiilor tipurilor simple predefinite în Pascal.

Enunț: Alegeți pentru fiecare tip de date scris în coloana stângă, definiția corespunzătoare din dreapta. *Atragem atenția că este posibil ca unii termeni să aibă aceeași definiție, iar unele dintre definițiile propuse pot să nu fie folosite niciodată.*

	tip logic
REAL	tip caracter
BOOLEAN	tip întreg fără semn
BYTE	tip întreg cu valori memorate pe câte 4 octeți
DOUBLE	tip întreg cu valori în intervalul [+32768,32767]
COMP	tip real cu valori memorate pe 6 octeți
CHAR	tip real cu valori memorate pe 4 octeți
INTEGER	tip real de mare precizie
WORD	tip real utilizat pentru memorarea numerelor întregi

Barem de corectare și notare: Se acordă câte 0,50 puncte pentru fiecare definiție corect aleasă.

REAL = tip real cu valori memorate pe 6 octeți

BOOLEAN = tip logic

BYTE = tip întreg fără semn

DOUBLE = tip real de mare precizie

COMP = tip real utilizat pentru memorarea numerelor întregi

CHAR = tip caracter

INTEGER = tip întreg cu valori în intervalul [+32768,32767]

WORD = tip întreg fără semn

Itemii cu alegere multiplă . Exemple din INFORMATICĂ

Itemii cu alegere multiplă sunt cele mai utilizate tipuri de itemi, în special în testele standardizate (bacalaureat, admitere, etc.).

Un item cu alegere multiplă este format dintr-un enunț numit **premisă** sau **bază** și un număr de opțiuni din care elevul trebuie să aleagă un singur răspuns numit **cheie**. Celelalte răspunsuri, neconforme cu cerința, dar plauzibile poartă numele de **distractori**.

Itemii de acest tip permit abordarea unui volum mare de informație într-un interval de timp relativ redus, deși nu pot măsura capacitatea elevului de a-și organiza și exprima ideile . Pentru proiectarea corectă a itemilor cu alegere multiplă este necesară respectarea următoarelor cerințe:

- **stabilirea clară a cerinței, în concordanță cu obiectivul de evaluare;**
- **furnizarea tuturor informațiilor necesare în premisă, eliminându-se materialul irelevant.**

- **formularea premisei folosind afirmații sau întrebări pozitive;**
- **construirea unor alternative plauzibile, aflate în concordanță cu premisa;**
- **construirea itemului astfel încât să existe o singură alternativă corectă sau cea mai bună;**
- **construirea unor alternative astfel încât distractorii să fie în mod cert greșiți sau mai puțin buni, iar varianta cheie să fie în mod cert corectă sau cea mai bună.**

- **aranjarea listei de răspunsuri într-o ordine logică, astfel încât căutarea răspunsului în listă să se realizeze cât mai comod.**

Exemple:

I. Disciplina : Informatică

Clasa: a X-a

Obiective: Lucrul cu variabile alocate dinamic

Enunț: Stabiliți ce valoarea se va afișa la executarea următorului program

Varianta Pascal

Var P, Q : ^Integer;

Begin

New(P);

New(Q);

P^:=4; Q^:=P^ ;

If P= Q THEN

Varianta C

```
#include <stdio.h>
```

```
#include <alloc.h>
```

```
void main()
```

```
{ int *p, *q;
```

```
  p = (int *) malloc (sizeof (int));
```

```
  q = (int *) malloc (sizeof (int));
```

<pre> Q^:=Q^ + 3; Writeln (Q^); End.</pre>	<pre> *p=4; q =p; if (q==p) *q = *q +3; printf" %d %d \n", *q); }</pre>
--	---

1) 0 2) 4 3) 7 4) niciuna din valorile propuse
Barem de corectare și notare: Varianta corectă este 2. (1 punct)

Itemii semiobiectivi

Itemii semiobiectivi formează o categorie de instrumente de evaluare ce solicită construirea parțială sau totală a unui răspuns pe baza unei sarcini definite.

Itemii semiobiectivi sunt caracterizați prin:

- posibilitatea de a testa o gamă mai largă de capacități intelectuale și rezultate ale învățării;
- crearea de situații cognitive de nivel mai ridicat prin solicitarea de elaborare a răspunsului și nu de alegere a lui dintr-o mulțime prestabilită, ca în cazul itemilor obiectivi;

Itemii cu răspuns scurt/de completare

Itemii cu răspuns scurt solicită ca elevul să formuleze un răspuns scurt sau să completeze o afirmație astfel încât aceasta să capete sens sau să aibă valoare de adevăr.

Itemii cu răspuns scurt se prezintă cel mai des sub forma unor întrebări. Ei solicită un răspuns sub formă restrânsă (un număr, un simbol, un cuvânt, o expresie, o propoziție).

Itemii de completare se prezintă sub forma unui enunț, unei afirmații incomplete. Ei solicită găsirea cuvântului sau sintagmei care completează și dă sens enunțului respectiv.

Exemple:

I. Disciplina : Informatică

Clasa: a X-a

Obiective: Înțelegerea mecanismului de lucru cu variabile globale în cazul prelucrării lor în subprograme.

Enunț: Ce valoare tipărește programul ?

Varianta Pascal

```

Var A : Integer;
Procedure Alfa;
Begin
  A:=7
End;
Begin
  A:=9;
  Alfa;
  WriteLn(A);
End.
```

Varianta C

```

#include <stdio.h>
int a;
void alfa ()
{ a=7;
}
void main()
{ a=9;
  alfa ();
  printf" %d \n", a);
}
```

Barem de corectare și notare: Răspuns corect : 7. (1 punct)

Întrebări structurate

Întrebările structurate solicită, printr-un sistem de subîntrebări relative la o temă comună, răspunsuri de tip obiectiv, răspunsuri scurte sau de completare prin care se pot evalua cunoștințele complexe referitoare la tema respectivă fără a solicita elaborarea unui răspuns deschis(eseu).

Se pot verifica prin intermediul întrebărilor structurate:

- capacitatea de a urmări, recunoaște, adapta și construi un algoritm pe o temă dată sau un program într-un limbaj de programare;
- capacitatea de a realiza, din aproape în aproape, o prelucrare complexă utilizând un mediu de lucru informatic.

Pentru proiectarea corectă a întrebărilor structurate este necesară respectarea următoarelor cerințe:

- redactarea subîntrebărilor astfel încât acestea să solicite răspunsuri simple la început crescând pe parcurs dificultatea acestora;
- formularea unor subîntrebări autoconținute (al căror răspuns corect să nu depindă de răspunsul corect la una dintre întrebările precedente)
- realizarea concordanței dintre enunțul general și subîntrebările formulate.

Exemple:

I. Disciplina : Informatică

Clasa: a IX-a

Obiective: Analiza algoritmului corespunzător unui program pseudocod. Adaptarea programului pentru diverse cerințe.

Enunț: Se consideră algoritmul alăturat:

```
Citește n {nr. întreg }
Dacă n > 0 atunci
    m ← √n
altfel
    m ← √-n
sfarsit dacă
Scrie m
```

1. Stabiliți dacă instrucțiunea *citește n* este o instrucțiune de atribuire (Da/Nu)
2. Stabiliți dacă instrucțiunea *dacă n > 0 ...* este o structură de decizie (Da/Nu)
3. De câte ori se execută instrucțiunea *scrie m* la o rulare a programului ?
 - a) o dată
 - b) niciodată
 - c) de două sau mai multe ori
 - d) depinde de valoarea lui m
 - e) depinde de valoarea lui n
 - f) de o infinitate de ori
4. Care dintre instrucțiunile $m \leftarrow \sqrt{n}$ și $m \leftarrow \sqrt{-n}$ se va executa la o rulare a programului?
 - a) prima
 - b) a doua
 - c) și prima și a doua
 - d) niciuna dintre ele
 - e) depinde de valoarea lui n
 - f) depinde de valoarea lui m
5. Pentru valoarea lui $n = -100$, stabiliți ce se va afișa prin programul de mai sus. Se va afișa
6. Găsiți două valori distincte pentru variabila n astfel încât rezultatul rulării programului să fie același pentru fiecare dintre cele două valori.
7. Înlocuiți structura *dacă* cu o instrucțiune de atribuire astfel încât programul obținut să fie echivalent cu cel dat.
8. Enunțați o problemă la a cărei rezolvare se poate folosi structura reprezentată de algoritmul prezentat în enunț.

Barem de corectare și notare: Se acordă

- 1) **1 punct** pentru răspunsul NU.
- 2) **1 punct** pentru răspunsul DA.
- 3) **1 punct** pentru alegerea literei a)
- 4) **1 punct** pentru alegerea literei c)
- 5) **1 punct** pentru răspunsul 10.
- 6) **1 punct** pentru 2 valori nenule opuse.
- 7) **2 puncte** pentru $m \leftarrow \sqrt{|n|}$
- 8) câte **0,25 puncte** pentru fiecare dintre următoarele elemente de enunț (explicite sau subînțelese): rădăcină pătrată, valoarea absolută, valoare întreagă dată și **0,25 puncte** pentru coerența enunțului.

VI. ȘTIINȚE ISTORICE

SECOLUL FANARIOT

Giorgiana IOAN, prof.,
Școala Gimnazială Romanu, jud. Brăila

Epoca domniilor fanariote reprezintă o perioadă controversată în istoria românească, fiind considerată la prima vedere un regres în evoluția societății românești, dată fiind subordonarea mai accentuată a Țărilor Române față de Poarta otomană însoțită de știrbirea gravă a autonomiei de care acestea se bucuraseră până atunci. La o analiză mai atentă însă, în șirul domnitorilor impuși de Poartă se pot distinge și figuri remarcabile care dincolo de interesul propriu au încercat să determine o evoluție în domeniile fiscal, juridic, social și cultural, în acord cu concepția iluministă din Europa acelei vremi. Punctele de vedere diferite au determinat apariția unei istoriografii vaste pe această temă.

Dacă cei mai mulți istorici au insistat asupra aspectelor negative ale regimului fanariot, au existat, însă, și istorici care au căutat să-l reabiliteze.

În literatura istorică, în special în cea de la mijlocul secolului al XIX-lea, când lupta pentru renaștere națională luase amploare în cele două Principate datorită tinerilor boieri școliți în străinătate care luaseră parte la revoluția franceză și care importă și la noi ideile iluministe, rămășițele domniei fanariote reprezentau o problemă majoră. În aceste condiții a luat naștere clișeul tradițional de a descrie această epocă în cele mai sumbre culori. Pentru unii istorici a căror nume au o rezonanță puternică, A.D. Xenopol, M.F. Zallonz, regimul fanariot a reprezentat un declin general al societății, o deznaționalizare și un dezastru în cultura națională [1].

Cel care a încercat să schimbe această părere, prezentând perioada fanariotă într-o lumină pozitivă, a fost Nicolae Iorga, într-o conferință la 1898, scoțând în evidență elementele pozitive care au determinat dezvoltarea societății în perioada respectivă. Iorga vede în reformele social-politice și administrative măsuri economice și culturale progresiste care pregăteau terenul renașterii naționale în secolul ce va urma. El a căutat surse de inspirație a reformelor fanariote, găsind pe lângă unele elemente turco-bizantine și elemente ale absolutismului luminat francez și habsburgic [2]. A combătut imaginea întunecată a epocii fanariote, relevând legăturile unui număr mare dintre domnii fanarioți cu vechile familii românești, încercările lor de a se prezenta ca succesorii domnilor autohtoni. Nicolae Iorga este cel care a arătat că trăsătura caracteristică a epocii fanariote o constituie politica de reformă.

Este discutabil dacă secolul fanariot trebuie văzut ca perioadă de general declin al societății din cele două Principate, ca o adevărată cenzură în istoria națională, în cursul căreia românii ar fi fost cufundați de grecii fanarului într-o beznă de stoarceri și abrutizare care ar fi amenințat însăși ființa lor națională, sau ca o epocă de reforme sociale și administrative, o epocă de dezvoltare a învățământului prin consolidarea și modernizarea Academiiilor Domnești din cele două capitale, București și Iași. Dincolo de aspectele sale pozitive și negative, epoca fanarioților constituie un capitol comun al istoriei grecilor și românilor [3].

Prin instaurarea regimului fanariot în Moldova și Țara Românească, Poarta otomană a urmărit consolidarea controlului ei asupra celor două Principate, în condițiile instaurării stăpânirii habsburgice în Transilvania și a apariției Rusiei ca factor de putere în Europa de Sud-Est, precum și a manifestării tot mai viguroase a mișcării de emancipare de sub dominația otomană [4].

Aceste evenimente au dus la decăderea pronunțată a puterii otomane, respectiv la schimbarea raportului de forțe pe plan internațional. Un rol important în instaurarea regimului fanariot l-a avut și criza regimului boieresc intern, manifestată și prin stabilirea unor alianțe cu Rusia și Austria, principalele inamice ale Imperiului Otoman.

Formula fanariotă era în fapt un compromis între statutul de autonomie al Principatelor române și cel al administrației directe. Instituirea pașalâcului la nord de Dunăre nu mai era posibilă în secolul al XVIII-lea, întrucât nici Viena, nici Petersburgul nu ar fi tolerat-o, iar impunerea ei ar fi dezlănțuit reacția

violentă a elitei politice a societății moldo-muntene. Alegera domnilor de către boieri, devenită formală, a fost abolită în 1730, aceștia fiind numiți de către sultan și considerați înalți dregători ai Porții. Această situație atribuia domnilor fanarioți o autoritate mai mare, înclinând în favoarea lor raporturile domn-boieri.

Această perioadă este cunoscută ca fiind vârful exploatării otomane prin onorarea obligațiilor celor două state către Poartă în bani, animale, cereale, și alte produse. La aceste cereri se adăugau sumele considerabile pe care fanarioții le plăteau pentru a obține sau păstra domnia.

Noul sistem de guvernare introdus de turci va fi instrumentul cel mai potrivit pentru a ține cele două țări în deplină ascultare și pentru a face imposibilă orice încercare de independență și emancipare națională.

În veacul al XVIII-lea — de la 1711, în Moldova, respectiv de la 1716 în Muntenia — începuseră vremuri foarte grele pentru țările noastre. De aceea a apărut ideea că tot răul vine de la domni fanarioți, ceea ce în parte e nedrept. Nu ei au fost cauza răului, ci acel regim turcesc dur și corupt, caracteristic perioadei de decadență a Imperiului Otoman. Din nevoia de a storce bani pe orice cale, s-a ajuns la vânzarea tronurilor de la Iași și București pe bani grei. Și la suma „oficială” se adăugau daruri, peșcheșuri, către marele vizir sau alți demnitari care înlesniseră „târgul”. Domnitorul, plin de datorii, își aducea creditorii cu el, îi făcea boieri la noi în țară, ca să se căpătuiască [5].

Numirea domnului era făcută în schimbul unei sume de bani, iar domniile erau acordate, de cele mai multe ori, pe trei ani, putând fi reconfirmate de sultan, prin plata mucarului mic, după un an, și a celui mare, după trei ani. Au existat astfel domnii de cinci ani, dar și de două sau trei luni. În mai bine de 100 de ani cât a durat epoca fanarioților, tronul Țării Românești a fost deținut de 40 de domni, iar cel al Moldovei de 36. Numirea directă a domnilor în cele două țări române de către Poarta otomană a făcut ca sistemul tradițional ereditar-electiv, de urmare la tron să fie abolit [6]. Domnii se schimbau dintr-o țară în alta, astfel Constantin Mavrocordat a domnit de 6 ori în Muntenia și de 4 ori în Moldova. Partea benefică a acestor schimbări consta în apropierea celor două țări, pregătind unirea lor.

La conducerea celor două Principate urcaseră și înainte de 1711/1716 domni greci. Nicolae Mavrocordat, de exemplu, cel care a inaugurat regimul fanariot în ambele principate, era înrudit cu Constantin Brâncoveanu și, în timpul domniei în Țara Românească, a încercat prin cronicarii Radu Popescu, Constantin Văcărescu și Iordache Ruset, pe baza cronicilor existente să demonstreze că este descendent din domnul Moldovei Alexandru cel Bun, pentru că mama sa, Sultana Hristoscoleos, era fiica doamnei Casandra a Moldovei, strănepoata lui Ștefan cel Mare [7]. Având o bunică mușatină, astfel se considera os de domn și ștergând din titulatura sa numele de Mavrocordat s-a numit Nicolae Alexandru Vodă.

Din punct de vedere politic, domniile fanariote au fost benefice, deoarece într-o perioadă în care cele două împărății vecine, Austria și Rusia, doreau posesia principatelor, fina diplomație a grecilor a știut să „strecoare barca printre stânci fără să o spargă” [8]. Situația internă, divergențele dintre boierii pământeni ar fi putut transforma țările române în „anexe” ale Austriei sau Rusiei.

Oameni de cultură, în mare majoritate, fanarioții s-au arătat dornici de a introduce reforme în administrație.

Ca reprezentanți ai intereselor Imperiului Otoman la București și Iași, domnii fanarioți au avut misiunea de a garanta îndeplinirea regimului de obligații materiale. Pentru a satisface cererile de bani și produse ale Porții, ei trebuiau să asigure măcar stabilitatea dacă nu sporul masei de contribuabili, formată în imensa majoritate de țărani. O fiscalitate excesivă putea să aducă venituri imediate, dar consecințele de lungă durată erau negative. Reducerea numărului contribuabililor însemna totodată reducerea veniturilor statului. Domnii fanarioți au căutat deci formule care să asigure venituri cât mai mari. Astfel, ei au elaborat reforme fiscale, care aveau ca obiect realizarea unei funcționări ireproșabile a mecanismului de satisfacere a exigențelor Porții. Cum ficalitatea nu putea fi izolată de celelalte zone ale vieții publice, politica de reformă s-a extins progresiv și în sfera relațiilor sociale, a administrației și a justiției [9].

Șirul reformelor este început de către Nicolae Mavrocordat. În prima sa domnie, acesta încearcă să obțină simpatia țărănimii, luând ca primă măsură, la venirea pe tron, restituirea dărilor impuse de Emil Racoviță înainte de mazilire, fapt ce stârnește puternice tuburări sociale, dat fiind că o parte din bani fuseseră deja predați fostului domn de către boierii „zlotăși”, care au fost obligați să restituie din averea personală sumele încasate. Despre impozite, Nicolae Mavrocordat spunea că „se cade să fie moderate, să nu smulgă, cum spune proverbul, și pielea împreună cu lâna” [10].

Constantin Mavrocordat este cel care a pus capăt șerbiei. Mai întâi în Muntenia, în 1746, apoi în Moldova, în 1749, în urma consultărilor cu Adunarea stărilor, a decretat că țărani care lucrau pe moșiile altora nu mai erau legați de glie și a limitat numărul de zile de clacă la 6 pe an în Muntenia și la 12 în Moldova. Comparând situația țăranilor romani după realizarea acestor reforme cu aceea a celor din Transilvania, Polonia, Rusia și Prusia orientală, reiese faptul că aceștia prestau mai multe zile de clacă, iar șerbia a fost desființată abia în veacul următor. Dușmanii lui Mavrocordat, însă, au interpretat reforma acestuia ca fiind o înăsprire a regimului fiscal.

Tot Constantin Mavrocordat este cel care a reformat cinul boieresc, ne mai fiind considerați boieri decât dregătorii de diverse ranguri, iar dacă într-o familie nu mai erau dregători două generații consecutive, membrii acesteia decădeau la rangul de mazili. Dovadă a faptului că nu toți domnii fanarioți au făcut avere în Principate stă faptul că, la ultima domnie în Moldova, la 1769, Constantin Mavrocordat era atât de sărac, încât sultanul îi dă mai multe pungi cu bani ca să-și poată pregăti plecarea [11].

După fuga în Rusia a ultimului domnitor din familia Mavrocordaților, regimul fanariot mai durează aproximativ 35 de ani, cu domnitori din familiile Moruzi, Ipsilanti, Hangerli, Șuțu, Caragea și Callimachi. Opresiunea, corupția, nedreptatea sunt din ce în ce mai stridente, mai greu de suportat — și de atunci se păstrează amintirea că toate nenorocirile țării vin de la regimul fanariot. Totuși, în acest răstimp se cuvine semnalată cel puțin o cărmuire mai umană în Muntenia, cea a lui Alexandru Ipsilanti (1774-1782) care, împreună cu sfetnicul său, Ienăchiță Văcărescu, mare boier dar și mare învățat, a gospodărit bine țara în cursul unei domnii relativ lungi pentru acele vremi. De altfel, fanarioții au adus o tradiție de evergeți, adică de donatori pentru binele obștesc, în special pentru îngrijirea bolnavilor, în vremea lor sau întemeiat mai multe spitale, gerate de efortii înzestrate cu întinse moșii — lucruri admirate de unii călători occidentali [12].

Politica de reforme s-a extins și în domeniul administrației și justiției. Constantin Mavrocordat a pus în fruntea fiecărui județ (în Țara Românească) și ținut (în Moldova), câte doi ispravnici cu competențe administrative, fiscale și judiciare, întărind astfel controlul domniei și eliminând jursdicțiile particulare. Tot el este cel care a introdus salarizarea dregătorilor, ca măsură de protecție a contribuabililor față de abuzurile dregătorilor.

În plan militar, Constantin Mavrocordat organizează un corp de armată alcătuit din arnăuți, corp care avea rolul de pază personală a domnului. Celelalte efective militare au fost substanțial reduse [13].

Pentru modernizarea justiției s-a introdus protocolul, care fixa, în scris, în condica domnească, judecata și sentința domnului, și au fost promulgate ample coduri de legi precum Pravilniceasca Condică a lui Alexandru Ipsilanti (1780, publicată la București în limbile greacă și română, în prefața căruia se evidențiază necesitatea unui astfel de text, care era o sinteză între dreptul bizantin și cel cutumiar), Legiuirea Caragea (1818, de influență franceză) în Țara Românească și Codul lui Scarlat Callimachi, în Moldova [14], (redactat la Iași patru volume, în limba greacă avea ca izvoare Codul Civil austriac și dreptul bizantin, la care se adăugau prevederi din dreptul cutumiar și din Codul Civil francez).

De remarcat este contribuția fanarioților la dezvoltarea culturii. În timpul domniei lui Constantin Mavrocordat, în afara școlilor existente, cu predare în limbile greacă, slavonă și română, sunt înființate și școli cu predare în limbile latină și turcă. În timpul acestor domnii s-au tipărit mai multe cărți în limba română decât în limba greacă, iar cele două Academii Domnești, de la București și Iași, au devenit în epoca fanariotă instituții de învățământ superior la care au venit să studieze tineri din tot sud-estul Europei. Profesorii, în majoritate greci, erau oameni învățați, școliți în universități apusene, iar unele cursuri erau predate în italiană sau franceză [15].

Nu trebuie să negăm totuși partea negativă a regimului fanariot. Nu poate fi dat uitării că domni ajung niște simpli funcționari ai sultanului, care-i schimbă foarte des, fiscalitatea se accentuează, atmosfera morală e grea, intriga, bacșișul, mita au tot mai mare preț, timp în care caracterele devin din ce în ce mai rare.

În ansamblu, secolul fanariot poate fi numit „secolul reformelor” [16], deoarece toate sectoarele vieții sociale, fiscale, agrare, administrative, judecătorești și culturale au fost restructurate. În cazul domnilor fanarioți Nicolae și Constantin Mavrocordat, Alexandru și Constantin Ipsilanti, reformele au fost ample și sistematice. Deși aflați într-un cerc vicios: satisfacerea cerințelor Porții și criza demo-fiscală, aceștia au preferat reforma fiscală pentru asigurarea stabilității.

Domnii fanarioți au fost foarte importanți în ceea ce a privit accentuarea apropierii instituționale dintre cele două Principate. Mulți dintre ei, domnind succesiv în ambele principate, au transferat instituții

și chiar au stimulat trecerea de la București la Iași sau invers a unor mari dregători, contribuind la unitatea instituțională a Țărilor Române. În blazoanele lor au apărut întrunite armele moldo-valahe. Regimul fanariot a avut, în consecință, urmarea pozitivă de a apropia și ușura în viitor unificarea celor două Principate românești.

Referințe bibliografice:

1. Academia de Științe a Republicii Moldova, Institutul de Istorie, Istoria Moldovei din cele mai vechi timpuri până în epoca modernă, Editura Știința, Chișinău, 1992, p. 150.
2. Nicolae Iorga, Istoria românilor vol VII, Reformatorii, ediție îngrijită de Academia Română - filiala Iași, Centru de istorie și civilizație europeană, vol. Îngrijit de Sorin Ifimi, Editura Enciclopedică, București, 2002, p. 125.
3. Florin Constantiniu, Constantin Mavrocordat, Editura Militară, București, 1985, p. 19.
4. Idem., O istorie sinceră a poporului roman, Editura Univers Enciclopedic, București, 1997, p. 180.
5. Neagu Djuvara, O scurtă istorie a românilor povestită celor tineri, Editura Humanitas, 2002, p. 143.
6. Costică Voicu, Istoria statului și dreptului românesc, Editura Universul Juridic, București, 2006, p. 224.
7. Neagu Djuvara, op.cit., p. 141.
8. C. Gane, Trecute vieți de doamne și domnițe, vol. II, Editura Universitas, Chișinău, 1991, p.7.
9. Florin Constantiniu, Constantin Mavrocordat, Editura Militară, București, 1985, p.16.
10. Mihai Țipău, Domnii fanarioți în Țările Române(1711-1821), Editura Omonia, București, 2004, p. 118.
11. Neagu Djuvara, op.cit., p. 144.
12. Neagu Djuvara, op.cit., p. 145.
13. Mihai Țipău, op. cit., p. 106.
14. Florin Constantiniu, op. cit., p. 185.
15. Neagu Djuvara, op.cit., p. 147.
16. Florin Constantiniu, op.cit., p. 181.

RECENSĂMINTELE ȘI STATISTICA OFICIALĂ RUSĂ – SURSE IMPORTANTE PENTRU STUDIAREA PROCESELOR DEMOGRAFICE ȘI SITUAȚIEI SOCIAL-ECONOMICE A BASARABIEI ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-LEA

Valentin TOMULEȚ, Departamentul Istoria Românilor,
Universală și Arheologie, Facultatea de Istorie și Filosofie, USM

Abstract: *In the present study, based on a rich factual material, the author analyzes two types of historical sources in studying of demographic and socio-economic problems of Bessarabia in the modern era - censuses (especially tax censuses) and official Russian statistics (perfected by local district / county or central / regional government institutions). The author ascertains that the historical research of the historian / researcher is based on various historical sources, on the basis of which he analyzes the question, censuses and statistics are important sources in the study of the history of Bessarabia.*

Sub noțiunea de recensământ (*recensământ fiscal*) al populației din secolele XVIII-XIX, în arealul românesc (Țările Române și Basarabia), subînțelegem operația administrativă care se produce la inițiativa instituțiilor de stat imperiale sau regionale în anumite intervale de timp (nu totdeauna regulate) în scopul numărării oficiale a populației pe întreg teritoriul țării și în cele mai mici subdiviziuni teritoriale ale sale, incluzând un șir de caracteristici de ordin demografic, social și etnic, selectând informații referitoare la stocul de locuințe, populație, componența ei socială și națională, numărul de animale, numărul de case de locuit, întreprinderi comercial-industriale, hanuri, prăvălii etc., suprafața terenurilor cultivate etc. Această operație are obiectivul obținerii unei informații veridice referitoare la două dimensiuni majore – *populație și condiții de locuit* – în cadrul aceluiași proces de diseminare, în scopul impunerii fiscale a populației, stabilind în asemenea condiții două criterii: *numărul de familii* sau/și *numărul de persoane de sex masculin*.

Cercetătorul Constantin Vert scrie că „populația (umană) reprezintă o colectivitate formată din persoane, care trăiesc într-o anumită perioadă de timp și într-un teritoriu bine delimitat. Principalele caracteristici ce definesc populația sunt: numărul (efectivul), repartiția, dinamica și structura” [1].

Recensământul, de regulă, include procesul de colectare, agregare, prelucrare, evaluare, diseminare și analiză a informațiilor culese pe teren. Datele detaliate referitoare la mărimea, distribuția și compoziția populației sunt necesare pentru planificarea și implementarea politicilor economice, sociale și fiscale de dezvoltare, pentru activități administrative sau de cercetare științifică. Prin urmare, prin noțiunea de recensământ subînțelegem inventarierea periodică a populației efectuată în cadrul unui anumit teritoriu.

Efectuarea recensămintelor urmărește următoarele obiective: *prioritar* – de a obține informații ample, de calitate și veridice cu privire la numărul și distribuția teritorială a populației, structura demografică, etnică și socioeconomică, date referitoare la gospodăriile populației și potențialul lor economic, precum și la fondul locativ și condițiile de locuit ale populației și ***complementar*** – obținerea unei baze de fundamentare pentru o analiză adecvată a dinamicii fenomenelor demografice și socioeconomice, obiectiv strâns legat atât de gradul ridicat al comparabilității datelor pe plan național și internațional, cât și de gradul comparabilității cu datele obținute la recensămintele anterioare.

Scopul fundamental al recensămintelor și statisticii este de a oferi informații esențiale și de calitate pentru politicile guvernamentale în domeniul economic, social și fiscal, inclusiv pentru dezvoltarea umană.

În plus, efectuarea recensămintelor și perfectarea statisticii este orientată tot mai mult spre cunoașterea, descrierea și analiza evoluției familiilor și a gospodăriilor ca formă esențială a modului de conviețuire umană, servind, în același timp, drept suport informațional statistic pentru construirea politicilor de dezvoltare economică și socială a țării.

Recensămintele răspund la multiple întrebări, cum ar fi: numărul și compoziția familiilor supuse recensământului; fenomenul vârstei și de îmbătrânire a populației; evaluarea numărului și structurii generațiilor care conviețuiesc în cadrul familiei; structura familiilor după numărul de copii, după numărul copiilor întreținuți; componența familiilor după relațiile de rudenie sau parentale (în special, în recensămintele fiscale); statutul femeilor în familie (evidențiat elocvent în recensămintele fiscale din Basarabia din anii 1835, 1850 și 1858); fenomenul migrației – mișcare de mutare în masă sau individuală a populației în alte zone geografice, în special migrația temporară, la muncă în interiorul țării sau în străinătate și altele.

Sociologul român Nicolae Grosu constată că populația ca totalitate a locuitorilor de pe teritoriul unei țări exprimă prin sine proporțiile existenței umane, iar prin raportare la resurse exprimă posibilitatea de a exista. Astfel, se impune ca necesară cunoașterea: **1. stării populației**, ca situație numerică la un moment dat, și **2. a densității populației**, ca repartitie după o anumită caracteristică – vârstă, sex, stare civilă etc. [2].

Starea, densitatea și structura populației depind în mod direct de numărul de nașteri și, respectiv, de numărul de decese, care atestă **rata natalității și rata mortalității** – numărul de nașteri și, respectiv, de decese raportat la 1000 de locuitori. Această modalitate de evidență a populației constituie **indicatorul fundamental** în studierea populației.

Același Constantin Vert scrie că evenimentele demografice, fiind cazuri reale considerate individuale, prezintă un interes deosebit din punct de vedere biologic, medical, social, economic, dar ele nu permit desprinderea unor legități care guvernează populațiile (fenomene demografice) și de aceea nu constituie obiect de studiu pentru geografia umană.

Ca urmare, **fenomenul demografic** definește masa evenimentelor demografice de același fel, înregistrate într-o anumită perioadă de timp. În funcție de natura evenimentelor demografice înregistrate fenomenele demografice poartă denumiri specifice, precum: **natalitatea** (efectivul născuților-vii), **mortalitatea** (totalitatea deceselor), **nupțialitatea** (totalitatea căsătoriilor), **divorțialitatea** (numărul divorțurilor), **migrație** (efectivul unei populații care și-a schimbat domiciliul) etc.

Procesul demografic definește modificarea (variația) în timp și spațiu a fenomenelor demografice din punct de vedere calitativ sub influența unui ansamblu de factori. Procesele demografice determină în mod continuu modificarea stării populației sub aspectul efectivului, distribuției și structurii acesteia. Pe de altă parte, populația se află într-o strânsă legătură cu alte sisteme, constituind obiect al politicii de dezvoltare social-economică. Statul poate influența evoluția populației prin intermediul

măsurilor de politică demografică [3].

Grație tendințelor de modernizare, la popoarele care și-au creat prin efort propriu, dar lent condiții de civilizație (alimentație, igienă, confort, asistență medicală etc.), rata deceselor a scăzut lent și, respectiv, modelându-se în acest proces inclusiv din punct de vedere cultural, a scăzut și rata natalității, astfel încât dinamica populației a rămas relativ echilibrată. La popoarele care au beneficiat de condiții de civilizație mai rapide, generate de mai mulți factori, rata deceselor a scăzut, dar, în lipsa unei modelări din punct de vedere cultural, rata natalității s-a menținut, astfel încât populația a crescut, iar structura acesteia s-a perturbat grav.

Demografii americani Warren Thompson și Frank Notestein consideră că omenirea se află din punct de vedere demografic într-o tranziție care: **1.** pornește de la *stadiul clasic*, caracterizat de o rată mare a deceselor, o rată mare a natalității și, deci, populație relativ **constantă**; **2.** parcurge *stadiul modern*, caracterizat de o rată mică a deceselor, o rată mare a natalității și, deci, populație **în creștere**, și **3.** fundamentează *stadiul contemporan*, caracterizat de o rată mică a deceselor, o rată mică a natalității și, deci, populație relativ **constantă** [4].

Prin urmare, cele relatate *supra* invocă o concluzie logică a demografilor americani: *scăderea ratei deceselor* corespunde nivelului de civilizație la care ajunge omenirea, în timp ce *scăderea ratei natalității* corespunde nivelului cultural la care a ajuns fiecare popor în parte. De aici o altă concluzie: echilibrarea dinamicii populației prin scăderea ratei natalității depinde, în mare măsură, de ridicarea culturală al indivizilor pe baza creșterii nivelului de urbanizare, educație, confort și dezvoltare [5].

Dar dinamica populației este influențată și de alți factori. Sociologul Nicolae Grosu constată că dinamica populației deseori este afectată de migrația unei părți a acesteia, „impusă” de condiții exterioare nefavorabile să-și părăsească localitatea (țara) sau „atrasă” de condiții exterioare favorabile să se stabilească în altă localitate (țară). Migrația dintr-o localitate (țară) constituind *emigrația*, iar migrația într-o localitate (țară) constituind *imigrația*, este evident că prin emigrație (mișcarea de mutare a populației dintr-o anumită zonă geografică în alta) se riscă depopularea localității (țării) de „origine”, iar prin imigrație – suprapopularea localității (țării) de „destinație” și că atât prin emigrație, cât și prin imigrație se riscă dezechilibrarea structurii de sex, de vârstă și profesionale a ambelor categorii de comunități, cu consecințe demografice pe termen lung, dar și cu consecințe sociale imediate. Cunoscându-se, statistic, natalitatea (**N**), mortalitatea (**M**), imigrația (**I**) și emigrația (**E**), se poate determina rata creșterii populației (**RCP**) printr-o ecuație de tipul: $N - M + I - E = RCP$ [6].

Cunoașterea ratei creșterii populației din Basarabia de către instituțiile imperiale, în diferite perioade de timp, face posibilă proiecția la moment a evoluției populației, ca estimare a dimensiunii viitoare a acesteia, pe baza căreia pot fi întocmite strategii politico-sociale, economico-financiare/fiscale și, în anumită măsură, pentru perioada estimată, educaționale și sanitare. În plus, mai este știut faptul că, manifestând un interes sporit și constant pentru Sud-Estul Europei, administrația rusă imperială era interesată de cunoașterea potențialului economic și uman al teritoriilor limitrofe sau al țărilor pe unde urma să treacă și să se hrănească armata rusă.

Deși literatura de specialitate din Republica Moldova înregistrează un număr relativ mare de lucrări consacrate istoriei locale, publicate, în special, în ultimii 10-30 de ani, care, privite în linii majore, conturează tabloul evolutiv al populației localităților rurale cercetate, totuși aceste lucrări suferă de mai multe lacune. Scrise de istorici profesioniști, de publiciști sau de persoane pasionate de istoria locală, de cele mai multe ori la comandă, ele poartă un caracter descriptiv, descriu procesele demografice mai mult în plan general și mai puțin din punct de vedere analitic, trecând conștient cu vederea multitudinea de procese și fenomene de ordin demografic care au avut loc în mediul rural, cum ar fi: natalitatea și mortalitatea, excedentul natural, migrația, dinamica și compoziția populației, apartenența confesională și etnică, evoluția vârstei etc. Folosind izvoarele publicate și de arhivă, în special datele recensămintelor fiscale, ei se mulțumesc doar cu constatări generale: enumerarea listelor contribuabililor sau constatarea numărului general al populației rurale, fără a face o analiză profundă și minuțioasă a proceselor demografice care au avut loc în mediul rural în această perioadă. Lipsește cu desăvârșire o analiză a recensămintelor fiscale prin prisma unor metode științifice de analiză a unor asemenea date de statistică demografică, deși astfel de metode de cercetare nu numai că sunt bine cunoscute, dar au și fost folosite pe larg, de-a lungul anilor, în cercetările istorice din Rusia, SUA, România, Ucraina, Republica Moldova și alte țări. Autorii nu fac o analiză comparativă a dinamicii populației în baza datelor celor patru recensăminte fiscale, reieșind din numărul membrilor fiecărei familie, numărul total de persoane, inclusiv

pe sexe: masculin și feminin, numărul populației conform vârstei, inclusiv pe sexe, nu iau în calcul procesele legate de mortalitatea populației, de migrația populației din mediul rural etc.

O asemenea analiză ar putea scoate în evidență tendințele demografice de ordin general și particular care s-au manifestat în mediul rural în această perioadă.

Trebuie să constatăm că informațiile statistice exercită un impact major asupra înțelegerii proceselor din viața economică și socială a societății, oferă posibilitatea de a cunoaște cu o anumită exactitate ceea ce s-a întâmplat în cadrul unei anumite perioade de timp și conturează prin demersuri și evaluări cuantificabile tendințele generale de dezvoltare a țării, comparativ cu perioadele precedente.

Statistica elaborată la dispoziția instituțiilor administrative imperiale sau regionale din Basarabia în epoca modernă, în anumite scopuri și cu anumite interese, are o istorie comparativ bogată și a cunoscut în evoluția sa mai multe etape. Fiind efectuate de-a lungul timpului în special în scopuri fiscale, statisticile conțin informații valoroase, deși nu totdeauna absolut veridice și credibile, despre situația economică și dezvoltarea țării, evoluția demografică, resursele naturale și umane etc.

Primele date statistice înregistrate în țările române extracarpatice sunt oferite de *sămii* (secolele XV-XVIII) și *catagrafii* (1746-1859). *Sămii*, în caracteristica dată de Venera Achim într-un studiu dedicat țigănilor din Principatele Române, este un „termen vechi, folosit pentru înregistrările de populație din secolul al XV-lea”, pe când *catagrafiile* sunt „sinonimul modern, utilizat încă în prima jumătate a secolului al XIX-lea, fiind treptat înlocuit de actualul *recensământ*” [7]. Cercetătoarea Ela Cozma, caracterizând aceste două tipuri de statistici, constată că „*sămii* și *catagrafiile* din Principatele Române răspundeau unor necesități administrative, fiscale, militare sau religioase, motiv pentru care nu se efectuau periodic, ci la nevoie – de pildă, la începutul unei noi domnii, când se înregistrau categoriile contribuabile și se verifica apartenența la categoriile privilegiate. *Sămii* și *catagrafiile* constituie cele mai însemnate izvoare de date statistice și demografice privind Țara Românească și Moldova la începutul istoriei moderne” [8].

O etapă importantă în formarea statisticii moldovenești datează din secolul al XVIII-lea, când în timpul războaielor ruso-turce autoritățile militare ruse de ocupație dispuneau organizarea unor recensăminte pentru a cunoaște mai bine de ce resurse materiale și umane dispun Principatele, pentru a le folosi în scopuri militare. Importanța acestor recensăminte rezidă din faptul că ele erau elaborate după anumite principii și metodologii, aplicate și verificate deja de mai multe ori în guberniile interne ruse și aprobate la nivel statal.

În Principatul Moldovei, până la anexarea teritoriului dintre Prut și Nistru la Imperiul Rus, au avut loc mai multe recensăminte fiscale ale populației. S-au păstrat doar cele din 1772-1773, 1774 și 1803. Materialele recensămintelor se păstrează în Arhiva Centrală de Stat a Actelor Vechi, fondul „Dosare moldovenești și muntenenești” (F. 293). Fondul s-a format în urma activității administrației militare ruse în Moldova și în Țara Românească în timpul războiului ruso-turc din 1768-1774. Recensămintele au fost efectuate la dispoziția comandantului armatei ruse, mareșalului P.A. Rumeanțev, care dorea să știe pe ce resurse materiale și umane se poate baza comandamentul rus în lupta cu Imperiul Otoman [9]. În 1774, doar după un an de la încheierea primului recensământ, s-a efectuat încă un recensământ al populației, dar în tabelele acestuia nu au fost incluși capii de familie.

Primele recensăminte ale populației de acest fel, efectuate în Țările Române în perioada anilor 1772-1774, au fost depistate și publicate de cunoscutul cercetător P.G. Dimitriu (Dmitriev) [10]. Ulterior, acest tip de recensăminte au fost organizate și în timpul războaielor ruso-turce din anii 1787-1791 și 1806-1812. O catagrafie de acest gen a fost făcută în Țara Moldovei, în 1803, la ordinul domniei.

După anexarea în 1812 a Basarabiei la Imperiul Rus, autoritățile imperiale au sesizat necesitatea unei evidențe riguroase a populației și a resurselor de care dispunea provincia nou-anexată. În instrucțiunile date de amiralul P.V. Ciceagov, comandantul-șef al armatei ruse de la Dunăre, șeful suprem al flotei de pe Marea Neagră și șeful Administrației Generale a Moldovei și Țării Românești, adresate la 23 iulie 1812 guvernatorului civil S.Sturdza privind organizarea teritoriului dintre Prut și Nistru, se sublinia necesitatea efectuării unei statistici riguroase în Basarabia pentru a o putea governa cât mai eficient [11]. Drept rezultat, la 2 februarie 1813, în cadrul Guvernului Provizoriu al regiunii Basarabiei a fost constituit Departamentul doi, cu Expediția statistică, condus de Matei Crupenschi [12]. Grație activității acestei expediții, în ANRM s-au păstrat mai multe informații privind numărul populației din Basarabia în acea perioadă de timp. Însă lipsa de personal calificat (*un expeditor și doi funcționari de birou*) a făcut existența acestei structuri neeficientă și în 1816 ea a fost suprimată în urma reformei Guvernului, funcțiile de evidență fiind transferate Departamentului financiar-economic. Acesta întocmea,

către data de 1 ianuarie a fiecărui an, rapoarte despre numărul populației pe familii și apartenența lor socială [13].

Astfel, până la mijlocul anilor '30 ai secolului al XIX-lea, evidența populației din Basarabia se efectua în baza a două forme principale de selectare a materialului factologic:

I. Recensămintele locale unice/simultane (*единовременные*): *recensământul populației din 1817* [14]; *recensământul din 1820 (trei ținuturi din Bugeac)* [15]; *recensământul (fiscal) din 1824* [16] etc.

II. Statistica anuală a populației efectuată de către autoritățile locale din Basarabia, care presupunea întocmirea unor liste ale populației târgurilor și satelor din județ: *listele privind împărțirea ținuturilor în ocoale și numărul de familii în fiecare ocol, prezentate de ispravnici guvernatorului civil al Basarabiei, C.A. Catacazi (1820)* [17]; *descrierea statistică a ținutului Orhei (1820)* [18]; *descrierea statistică a ținutului Hotin (1820)* [19]; *descrierea statistică a ținutului Orhei (1825)* [20]; *descrierea statistică a ținutului Hotin (1827)* [21].

De la mijlocul anilor '30 ai secolului al XIX-lea, evidența populației din Basarabia se efectua în baza unor principii noi, aplicate în Imperiu [22] – recensămintele fiscale, numite *revizii*. În Basarabia țarismul a efectuat doar trei recensăminte fiscale ale populației.

III. Recensămintele fiscale: *Recensământul fiscal din 1835, 1850 și 1858 (a se vedea, spre exemplu, datele pentru satul Tabani, județul Hotin)* [23]. Listele contribuabililor din satele, târgurile și orașele Basarabiei întocmite în anii 1835, 1850 și 1858 sunt depozitate în fondul Administrația Financiară a Basarabiei (fondul 134), iar dosarele ce conțin date generale ale recensămintelor din 1850 și 1858 – în fondul Administrația Specială de Prestații Rurale a Basarabiei (fondul 24) al ANRM. Rezultatele recensământului din 1858 au fost publicate de Comitetul Central de Statistică al Imperiului Rus [24], de Comitetul de Statistică al Basarabiei [25] și de cercetătorul A. Zașciuk [26].

IV. Listele de evidență bisericească/ecleziastică (gruparea populațiilor pe parohii): *informațiile evidențelor bisericești privind mișcarea naturală a populației creștine (din anii '30-'40 ai secolului al XIX-lea – a întregii populații) din provincie* [27] și *listele privind evidența bisericească din anii '50 ai secolului al XIX-lea despre numărul, amplasarea și componența națională a populației Basarabiei* [28].

V. Evidența administrativ-polițienească a populației: după anul 1858, recensământul pentru fixarea impozitelor a fost înlocuit cu evidența administrativ-polițienească a populației. Populația din Basarabia era înregistrată, spre deosebire de recensămintele fiscale, nu după principiul apartenenței locuitorilor la o anumită comunitate, ci după prezența la o dată stabilită. În Imperiul Rus au fost efectuate șase evidențe administrativ-polițienești generale: în anii 1859, 1863, 1867, 1870, 1885 și 1896, populația fiind trecută în registre sub controlul polițiilor locale. În Basarabia, evidențele curente erau făcute de comitetele de statistică județean și gubernial, care acumulau informațiile necesare privind numărul, componența socială, națională și confesională (dar nu de fiecare dată) și mișcarea populației.

VI. Listele de evidență militară: *lista gospodăriilor și numărul populației de ambele sexe (în unele cazuri, cu indicarea stărilor sociale), puse la dispoziție de administrația locală Cartierului General al Armatei de Sud (1854)* [29]; *listele familiilor contribuabililor care urmau să fie supuse serviciului militar conform Regulamentului din 1872* [30] etc.

VII. Primul recensământ general al populației din 1897 [31]

VIII. Registrele parohiale de stare civilă: *registrul parohial al bisericilor din Basarabia din anul 1835* [32]; *registrele parohiale ale bisericilor din Basarabia din anii 1873-1910* [33] etc.

Numărul de nou-născuți, de cununii și de persoane decedate este cunoscut grație registrelor parohiale, ținute pe parcursul anilor de preoții bisericilor din Basarabia, care sunt depozitate în fondul Registrele Parohiale de Stare Civilă ale bisericilor din Basarabia (fondul 211) și conțin informații destul de valoroase despre locuitorii diferitor localități ale Basarabiei, deși fragmentare (pentru unele sate doar pentru anul 1835), pentru prima jumătate a secolului al XIX-lea și informații mai complete (din anii 1873-1910) pentru a doua jumătate a secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea.

Prin urmare, după anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, administrația imperială a folosit, pe larg, în teritoriul nou-anexat diferite metode cu scopul de a cunoaște numărul populației pentru a putea stabili o politică fiscală și demografică adecvată, de a cunoaște potențialul economic și uman al regiunii pentru a-l folosi în viitoarele confruntări cu Sublima Poartă în Balcani.

Referințe bibliografice:

1. Constantin Vert, Geografia populației. Teorie și metodologie, Timișoara, 2001, p. 16.

2. Nicolae Grosu, Opere alese. Chintesența sociologiei, Cluj-Napoca, 2006, p. 225.
3. Constantin Vert, Geografia populației. Teorie și metodologie, p. 19.
4. Apud Nicolae Grosu, Opere alese. Chintesența sociologiei, p. 227.
5. Ibidem.
6. Apud Nicolae Grosu, Opere alese. Chintesența sociologiei, p. 230.
7. Venera Achim, Statistica Țiganilor în Principatele Române în perioada 1830-1860. În: Revista istorică, București, 2005, tom. XVI, nr. 3-4, p. 97. Apud Ela Cozma, Izvoarele prestatistice și statistice din Principatele Române (secolul al XVIII-lea). În: Istorie, cultură și cercetare. II. Coordonatori Dumitru-Cătălin Rogojanu, Gherghina Boda, Târgoviște, 2017, p. 44.
8. Ibidem.
9. Moldova în epoca feudalismului. Vol. VII. Partea I. Recensămintele populației Moldovei din anii 1772-1773 și 1774, Chișinău, 1975, p. 9-10.
10. Moldova în epoca feudalismului. Vol. VII. P. I. Recensămintele populației Moldovei din anii 1772-1773 și 1774, Chișinău, 1975, passim; П.Г. Дмитриев, Народонаселение Молдавии (По материалам переписей 1772-1773, 1774 и 1803 гг.), Кишинев, 1973.
11. AISR, F. 19, inv. 3, d. 125, f. 50-54 verso.
12. ANRM, F. 1, inv. 1, d. 3995, f. 11-14; ЗБСК, Кишинев, 1868, т. III, с. 113-116.
13. ПСЗРИ. Собр. II, т. I, 1826, № 444, СПб., 1830, с. 658-659; А.Зашук, Материалы для военной географии и военной статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Военное обозрение Бессарабской области, СПб., 1863, с. 147-150.
14. AIMSР, F. АМȘ, d. 18582, f. 37-219; ANRM, F. 5, inv. 2, d. 495, f. 1-405; И.Халиппа, Роспись землевладения и сословного строя населения Бессарабии по данным переписи 1817 года. În: ТБГУАК, Кишинев, 1907, том III, с. 8-229; Т.Поручик, Regiunile naturale dintre Prut și Nistru. În: Viața Basarabiei. Revistă lunară editată de Asociația culturală „Cuvânt Moldovenesc”, An. II, Chișinău, 1933, nr. 3, p. 28-39; С.Н. Томеску, Catagrafia Basarabiei la 1820. 127 de sate din ținutul Orheiului, Chișinău, 1931; Л.Реулец, Г.Кышлалы, Первая перепись задунайских переселенцев в Бессарабии как исторический источник. În: България: метрополия и диаспора. Сборник по случай 65-годишнината на д.и.н. Николай Червенков, Кишинев, 2013, с. 92-106.
15. AIMSР, F. АȘМ, d. 18589, p. I; Descrierea militaro-statistică a Basarabiei, f. 95-106.
16. ANRM, F. 134, inv. 2, d. 780, p. IV, f. 348-349 verso.
17. ANRM, F. 2, inv. 1, d. 716, p. II, f. 266-277 verso; p. III, f. 317-333 verso.
18. С.Н. Томеску, 99 de sate din ținutul Orheiului la 1820. În: Revista Societății Istorico-Arheologice Bisericești din Chișinău. Vol. XIX, Chișinău, 1929, p. 316-368; Idem, Catagrafia Basarabiei la 1820. 132 sate din ținutul Orheiului, Chișinău, 1930, p. 1-56.
19. ANRM, F. 5, inv. 2, d. 398, p. I-III, f. 1 verso-522.
20. AIMSР, F. АМȘ, 1825, d. 18593, p. II; Descrierea statistică a ținutului Orhei, f. 1-24.
21. AIMSР, F. АМȘ, 1827, d. 18593, p. III; Descrierea statistică a ținutului Hotin, f. 1-25.
22. În anii 1719-1858, în Rusia au fost efectuate 10 recensăminte fiscale ale populației.
23. ANRM, F. 134, inv. 2, d. 602, p. I, f. 108-129; d. 782, f. 60-62; p. II, d. 95, f. 221-224; d. 101, f. 85 verso-86; d. 97, f. 171-174; p. III, d. 100, f. 326-328; d. 602, p. II, f. 105-133; d. 782, p. II, f. 60-62; F. 134, inv. 2, d. 281, p. IV, f. 479-525, 479-527 verso; F. 134, inv. 2, d. 435, p. I, f. 44-94; p. II, d. 511, f. 289-303.
24. Список населенных мест по сведениям 1859 года, ч. III. Бессарабская область, СПб., 1861, с. 1-75.
25. Записки Бессарабского областного статистического комитета. Том I, Кишинев, 1864, с. 14-18.
26. А.Зашук, Материалы для военной географии и военной статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Военное обозрение Бессарабской области, СПб., 1863, с. 224-267.
27. A se vedea, spre exemplu, statistica pentru anul 1841: ANRM, F. 2, inv. I, d. 2591, p. I, f. 69, 71-74, 117-118 verso, 120, 129-148, 155-156 verso, 171-172 verso, 182, 186-186 verso.
28. A se vedea, spre exemplu, statistica pentru mijlocul anilor '50 ai sec. al XIX-lea: ANRM, F. 2, inv. 1, d. 2326, f. 1-101.
29. ANRM, F. 2, inv. 1, d. 6070, f. 4-4 verso, 14-18 verso, 19-28, 30-50.
30. В.С. Зеленчук, Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы), Кишинев, 1979, с. 9-10.
31. ANRM, F. 151, inv. 1, d. 71, f. 1-285; Первая всеобщая перепись населения Российской

империи, 1897 г. Ч. III. Бессарабская губерния, СПб., 1905.

32. ANRM, F. 211, inv. 1, d. 65, p. I-IV, passim.

33. ANRM, F. 211, inv. 19, d. 10, f. 339-372; d. 14, f. 368-405; d. 17, f. 379-418; d. 20, f. 363-401; d. 23, f. 401-441; d. 26, f. 376-404; d. 29, f. 402-433; d. 160, f. 1-309; d. 161, f. 1-338, d. 162, f. 1-469 verso.

REPERE ISTORIOGRAFICE ALE RELAȚIILOR COMERCIALE ALE BASARABIEI CU IMPERIUL AUSTRIAC (1812-1867)

Ana-Maria CHIRIAC,
Universitatea de Stat din Moldova

Summary: Scientific topicality of this research is expressed mostly in the intention to realize a dedicated study that is intended to analyze historiography of evolution of the commercial relations between Bessarabia and Austrian Empire (1812-1867), which would facilitate covering existing vacuum in the modern history of Bessarabian commercial relations.

Chronological segment under investigation in given study includes the period from XIXth century. Given limits include a period of deep transformations that significantly influenced evolutions of Bessarabian territory, begging with its annexations in 1812 and up until 1867 when was established the dual monarchy of Austria-Hungary.

The subject's historiography can be divided into four periods: 1. modern historiography, 2. interwar historiography, 3. post-war historiography, 4. contemporary historiography.

This research consists in elucidation of historiography about economic relations established between Bessarabia and Austrian Empire, terms and conditions dictated by Russian commercial border policy in Bessarabian region, extracted from commercial border legislation, along with its impact on the commerce between Bessarabia and Austrian Empire.

Cercetarea și interpretarea politicii comerciale promovate de Imperiul Rus în Basarabia țaristă, în dependență de interesele puterii, a purtat influențe simțitoare de parțialitate și subiectivism. Cercetarea istoriei Basarabiei s-a bucurat de o atenție sporită după evenimentele politice decisive ce au dat un nou curs acestei regiuni, cum ar fi: Anexarea Basarabiei la Imperiul Rus în 1812 sau Marea Unire de la 1918.

Studiile efectuate de reprezentanții unei sau altei școli istorice conțin particularități distinctive în tratarea problemei privind relațiile comerciale ale Basarabiei în decursul secolului al XIX-lea. Este de remarcat interesul major al școlii istorice ruse față de cercetarea relațiilor economice ale regiunii date, în care s-a infiltrat ideea caracterului progresist al încorporării Basarabiei în sistemul economic rus. Spre deosebire de școala istorică rusă, școala istorică română ține să condamne unilateralismul rus și să recupereze golul documentar. Deși relațiile comerciale ale Basarabiei nu au constituit un subiect de cercetare separat pentru școlile istorice din Occident, o serie de lucrări pun în discuție influențele geopolitice rusești, exprimând conștientizarea metamorfozei la care a fost supus spațiul dintre Prut și Nistru sub stăpânire rusă.

Cercetarea de față are ca limită cronologică inferioară anul 1812, când a fost semnat Tratatul de la București și când o parte din teritoriul Principatului Moldovei a fost anexat la Imperiul țarist, iar toate sferile vieții politice, sociale și economice au căpătat caracteristici și direcții de dezvoltare specifice ce au determinat anumite schimbări în desfășurarea comerțului cu Imperiul Austriac. În ce privește limita cronologică superioară, aceasta este plasată în proximitatea anului 1867, an în care în urma pactului dualist este fondată dubla monarhie austro-ungară.

Tabloul istoriografic al subiectului „Relațiile comerciale ale Basarabiei cu Imperiul Austriac (1812-1868)” este analizat sub aspectul a două dimensiuni: criteriul tematic și criteriul cronologic.

Discursul istoriografic al acestui subiect poate fi abordat în temeiul următoarei periodizări:

I. *Istoriografia modernă – 1812-1917.*

II. *Istoriografia interbelică – 1918-1940.*

III. *Istoriografia postbelică – anii '40 – anii '90.*

IV. *Istoriografia de la sfârșitul anilor '90 ai secolului al XX-lea – începutul secolului al XXI-lea.*

Istoriografia modernă (1812-1917) încadrează atât lucrările realizate în istoriografia imperială

rusă, cât și cercetările ce aparțin istoriografiei românești. Din punct de vedere cronologic, această perioadă înscrie cercetările realizate în decursul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea. Cercetării problemei Basarabiei, în istoriografia modernă, i s-a acordat în general o atenție sporită, dar, mai ales, cu ocazia centenarului anexării, când o gamă pestriță de lucrări apar de sub tipar la comanda oficialităților imperiale ruse, în care autorii punctează asupra „situației critice” în teritoriu la momentul anexării acestuia, venerând progresarea și dezvoltarea lui sub administrarea țaristă.

Procesul de includere a Basarabiei în sistemul social-economic, politic și administrativ al Imperiului Rus, a fost abordat de către A.Zașciuk [1], Ia.Saburov [2], A.Nakko [3], P.Krușevan [4], N.V. Lașkov [5], A.A. Skalkovski [6] etc., unii din ei punând accentul pe ramurile economice și căile comerciale. În lucrările lor autorii constată influența poziției geografice favorabile asupra creării condițiilor prielnice de dezvoltare a comerțului extern, dat fiind faptul că Basarabia se afla la răspântia Imperiului Rus, Austriac și Otoman și dispunea de importante căi comerciale, cum ar fi navigația pe râul Nistru și delta Dunării. Cu toate acestea, comerțul se afla la un nivel slab de dezvoltare, fapt argumentat prin daunele provocate de războaie: asigurarea cu provizii a armatei ruse în decursul războiului ruso-turc (1806-1812); susținerea economică a Armatei a 2-a care era dislocată în Basarabia; prestațiile extraordinare din timpul războiului Crimeii (1853-1856) etc. Referindu-se la starea economică a Basarabiei de după războiul Crimeii, A.Nakko menționa că „mult timp după sfârșirea războiului Crimeii n-au putut fi înlăturate daunele provocate de război și recuperate pierderile suportate de populație” [7].

Autorii Ia.Saburov și A.A. Skalkovski constată numărul mic al populației locale implicate în comerț, atât comerțul intern, cât și extern fiind realizat în fond de către negustorii alogeni; preponderența negustorilor evrei, greci și armeni în comerț era vădit superioară ponderii băștinașilor. Pe lângă aceasta, autorii recunosc nerentabilitatea instituirii cordoanelor sanitaro-vamale care încetinește dezvoltarea comerțului extern.

O trăsătură proeminentă a lucrărilor rusești emise în decursul epocii moderne este că autorii proslăvesc guvernarea țaristă în Basarabia, invocând misiunea ei civilizatoare. Este neglijat aportul economic al Basarabiei în aprovizionarea armatei ruse cu produse agricole întru susținerea acesteia. Sunt idealizate măsurile politicii comercial-vamale, fiind orientate spre a asigura „bunăstarea” populației. Autorii caracterizează în ansamblu geografia Basarabiei, viața cotidiană, principala ramură economică – agricultura, specificând varietatea culturilor comercializate „comerțul extern este destul de dezvoltat... principalele produse exportate sunt cerealele, bovinele și lâna” [8]. Cu toate acestea, materialul expus în lucrările lor este destul de sec, fapt ce reduce din posibilitatea de a aborda pe larg problema relațiilor comerciale ale Basarabiei cu Imperiul Austriac, aceasta necesitând revizuirea materialelor de arhivă și investigații suplimentare.

O viziune diferită asupra istoriei Basarabiei secolului al XIX-lea este prezentată de către I.Halippa [9] și Z.C. Arbore [10], argumentele lor fiind susținute atât prin date statistice sociologice, cât și economice. Ei caută să prezinte mai veridic lucrurile constatând că un factor decisiv în dezvoltarea lentă a relațiilor comerciale în Basarabia s-a dovedit a fi politica protecționistă a țarismului. În lucrarea lui Z.C. Arbore se face o analiză generală a comerțului, autorul specificând tipul mărfurilor comercializate, exportul, importul, căile de comunicație, dar și comerțul de tranzit: „Mărfurile care sunt obiectul comerțului pot fi împărțite în patru grupuri: mărfurile produse în Basarabia sau aduse din Rusia pentru a fi exportate în Austria, mărfurile care alcătuiesc comerțul Basarabiei cu România, obiectele importate pentru trebuințele Basarabiei atât din Rusia cât și din Austria, mărfurile tranzitate din Europa în Rusia prin Basarabia” [11]. Deși autorul abordează tangențial relațiile comerciale ale Basarabiei cu Imperiul Austriac în decursul secolului al XIX-lea, el nu realizează o analiză amplă a subiectului dat, limitându-se la materialul factologic acumulat.

Istoriografia interbelică (1918-1940). În istoriografia interbelică rusă actualitatea cercetării istoriei Basarabiei s-a dovedit a fi inevitabilă la 1918, după Unirea cu România. Pe de o parte, se făcea tot mai simțită necesitatea de a demonstra istoria comună a Basarabiei cu România, iar, pe de altă parte se contura motivația ghidată de interesele geopolitice sovietice. Ca exemplu elocvent în acest sens e de remarcat lucrarea lui L.Berg [12], care apare în scurt timp de la proclamarea unirii, în care autorul întocmește materiale statistice, prin intermediul cărora tinde să demonstreze caracterul progresist al guvernării ruse.

În perioada interbelică se reliefează posibilitatea de a analiza consecințele stăpânirii ruse asupra dezvoltării regiunii, apar primele studii analitico-sintetice dedicate istoriei Basarabiei, în care istoriografia

română aduce o contribuție remarcabilă. În această perioadă de timp evoluția istoriografiei capătă noi influențe determinate de conjuncturile politice, dobândite după 1918. Printre autorii care au abordat tangențial aspectele politicii economice și comerciale promovate de Imperiul Rus în Basarabia sunt de menționat: I.Nistor [13], Al.Boldur [14], N.Iorga [15], Z.D. Furnică [16], Șt.Ciobanu [17] etc. Ei descriu principalele direcții de dezvoltare a comerțului Basarabiei cu Imperiul Rus și Imperiul Austriac, comerț care era realizat în mare parte de negustorii alogeni.

O alură critică asupra istoriei Basarabiei este prezentă în literatura occidentală. Istoricii americani Ch.Upson. Clark [18] și W.Howell Reed [19] condamnă politica de stăpânire rusă, exprimându-și opinia că poporul român din Basarabia este supus discriminării, susținând existența unei legături strânse între politica rusă de expansiune și „bunăstarea” populației, politică care și-a lăsat amprenta asupra diferitelor ramuri economice, inclusiv asupra comerțului.

Istoriografia postbelică (anii '40 – anii '90). O mare parte a cercetărilor realizate în perioada regimului sovietic comportă trăsăturile distinctive ale unui sistem totalitar. Subiectul legat de economia și relațiile comerciale ale Basarabiei în secolul al XIX-lea a prezentat un interes aparte în istoriografia sovietică, mai cu seamă în istoriografia RSS Moldovenești. Se prezintă a fi valoroase numeroasele studii ce vizează dezvoltarea social-economică a Basarabiei, însă adesea s-au pronunțat falsuri, prin care autorii tind să reflecte eronat realitățile istorice. Astfel, un interes deosebit în cercetarea relațiilor comerciale ale Basarabiei cu Imperiul Rus, Imperiul Austriac, dar și cu Sublima Poartă prezintă lucrările istoricilor Ia.S. Grosul [20], I.G. Budak, V.I. Jukov [21], în care se insistă asupra demonstrării prin date statistice a efectului prosper al economiei Basarabiei sub regim țarist. De subiectul ce vizează dezvoltarea economică a regiunii Basarabia s-a ocupat istoricul M.P. Muntean [22], care a pus în lumină documente de arhivă ce dau un plus de valoare, demonstrând efectele politicii comercial-vamale asupra comerțului Basarabiei în general și parțial cu Imperiul Austriac în prim jumătate a secolului al XIX-lea.

Istoriografia de la sfârșitul anilor '90 ai sec. XX- începutul sec. XXI. Cercetările efectuate în aceste limite cronologice prezintă noi abordări susținute documentar, ce vin să suplinească lapsurile istoriografice. Conducându-ne de criteriul lingvistic, doctrina ce vizează politica comercială din Basarabia țaristă poate fi clasificată în trei grupuri mari: 1) lucrări ale autorilor ruși; 2) lucrări ale autorilor români și 3) lucrări ale autorilor occidentali. După destrămarea URSS se cristalizează aceeași orientare ca și în perioada interbelică de a analiza și sintetiza efectele politicii de sorginte rusească în spațiul pruto-nistean ce-și găsește reflectare în lucrările lui N.Ciachir [23], P.Cernovodeanu [24], I.Scurtu [25], I.Chirtoagă [26] etc. Autorii fac o analiză amplă a istoriei Basarabiei în context politic internațional, fiind cercetată politica de rusificare în spațiul dintre Prut și Nistru.

O privire de ansamblu asupra evoluției Basarabiei în componența Imperiului Rus oferă autorul A.Cușco [27], care scoate de sub tipar o lucrare monografică la 200 de ani de la producerea anexării Basarabiei. În ea autorul ilustrează mecanismul de încorporare a teritoriului proaspăt anexat în spațiul politic, social și mental al Imperiului Rus și abordează cu lux de amănunte politica de colonizare a acestei zone de periferie, Basarabia.

Specificul istoriografiei s-a conturat în coeziune cu evoluția conștiinței naționale, văzând lumina tiparului o serie de monografii bazate pe documente de arhivă ce se raportează tangențial la politica economică, comercial-vamală rusă în Basarabia. Istoricul A.Agachi [28] se expune asupra situației financiare și politicii financiare a Rusiei promovate în Principate în anii 1806-1812, luând în vizor și comerțul Țării Moldovei sub ocupația militară rusă din anii 1806-1812. Este scoasă în vileag interdependența relațiilor geopolitice dintre Imperiul Rus și Imperiul Austriac, fiind specificată influența acestora asupra activității comerciale: „Comerțul cu teritoriile austriece era dependent de evoluția relațiilor diplomatice dintre cele două imperii: când relațiile erau amicale, negoțul cu Austria se desfășura cu anumite limite” [29]. Aceeași idee este argumentată și de istoricul V.Tomuleț: „...comerțul cu posesiunile austriece și otomane se afla în dependență directă de relațiile ruso-austriece și ruso-turce sau de situația internațională la momentul adoptării diferitelor decizii privitor la această problemă. Când relațiile ruso-austriece se ameliorau sau situația internațională era favorabilă, exportul pâinii, vitelor mari cornute și al cailor era permis, iar când aceste relații se înrăutățeau sau situația internațională se agrava – comerțul era stopat. Cu atât mai mult că pâinea, bovinele și caii erau necesare atât armatelor rusești dislocate în Principatele Române și Basarabia, cât și locuitorilor Basarabiei pentru a putea îndeplini multiple prestații în folosul trupelor de ocupație, îndeosebi în perioada ostilităților ruso-turce” [30].

O serie de date referitoare la istoria Basarabiei în general și, în particular, la viața economică din

regiune se conțin în lucrarea enciclopedică a aceluiași autor „Basarabia în epoca modernă (1812-1918) (Instituții, regulamente, termeni) [31], unde sunt explicați termeni fundamentali ce erau utilizați în viața politică, social-economică și administrativă. Având la bază un incomensurabil suport documentar, V.Tomuleț analizează principalele regulamente, termeni. Autorul realizează importante studii referitoare la integrarea Basarabiei în sistemul intern al pieții ruse și în politica comercial-vamală rusă, impunându-se plenar în plan istoriografic prin demersuri ce implică o largă deschidere documentară și teoretică. Politica comercial-vamală promovată de Imperiul Rus în Basarabia a purtat un accentuat caracter colonial, fapt ce a limitat simțitor direcțiile comerciale. „Protejând afacerile propriei burghezii, guvernul țarist promova în Basarabia o politică comercială colonială. Din anumite interese economice, a început să protejeze și interesele negustorilor străini, ceea ce, în condițiile unei burghezii comerciale autohtone extrem de slabe, a contribuit ca cea mai mare parte a capitalului comercial să se concentreze în mâinile alogenilor – negustorilor greci, armeni, evrei și ale celor din guberniile interne ruse” [32].

Istoricul V.Tomuleț atrage o deosebită atenție politicii de includere a Basarabiei în sistemul politic rus. O cercetare analitico-sintetică fundamentală dedicată politicii economice imperiale ruse în Basarabia se prezintă a fi lucrarea monografică „Politica comercial-vamală a țarismului în Basarabia și influența ei asupra constituirii burgheziei comerciale (1812-1868)”. În ea autorul caracterizează legislația comercială, trăsăturile politicii comercial-vamale, factorii ce au influențat geneza burghezii comerciale, elitele burgheze etc.

Cercetătorul A.Emilciuc, referindu-se la fenomenul „transhumanței comerciale”, analizează comerțul cu animale, în special cel cu vite care se desfășura în mare parte cu Imperiul Austriac, „ce capătă trăsăturile specifice ale unei afaceri de tip marfă-bani” [33].

Istoriografia occidentală conține un număr redus de lucrări ce vizează economia Basarabiei din epoca modernă. Un interes aparte pentru istoricii din Occident îl prezintă politica expansionistă a Imperiului Rus. În acest sens sunt de menționat istoricul olandez W.P. van Meurs [34] și istoricul american G.F. Jewsbury [35]. Merită a fi pusă în discuție opinia emisă de G.F. Jewsbury, care consideră evenimentul de la 1812 drept unul insignifiant: „Anexarea Basarabiei este un episod relativ neimportant în tradiția seculară a expansiunii ruse. Această fâșie de pământ sporea cu foarte puțin suprafața statului eurasiatic, iar din punct de vedere comercial, diplomatic și militar reprezenta un avantaj modest pentru Imperiul Țarist” [36].

Situația politică și economică în întreg spațiul românesc a fost influențată de rivalitățile politice ruse, austriece, franceze. H.Heppner explică motivația austriacă în teritoriul românesc astfel: „Politica Habsburgilor față de cele două principate românești, la cumpăna secolelor XVIII-XIX, se desfășura într-o perioadă de transformări generale în Europa, care au schimbat granițe, structuri organizatorice, orizonturi spirituale și condiții de viață concrete. Politica Austriei față de Moldova și de Valahia se încadrează într-un context mai mare și documentează că Austria a urmărit atunci în special două obiective: pe de-o parte, siguranța unei dezvoltări evolutive, bazată pe tradiție, pe de altă parte, pentru neutralizarea unui concurent: Rusia. Pentru realizarea acestora, Austria nu a întreprins acțiuni spectaculoase și nici nu a abordat tonuri idealiste, ci a acționat mai degrabă realist-cumpănit...” [37].

În perioada de față, cercetările includ o bogată sinteză în baza unui variat material factologic. Cu toate că literatura de specialitate înregistrează un număr relativ mare de lucrări dedicate vieții economico-sociale Basarabiei țariste, constatăm că nu există o lucrare monografică având ca subiect direct relațiile comerciale ale Basarabiei cu Imperiul Austriac în secolul al XIX-lea.

Referințe bibliografice:

1. А.Зашук, Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба, СПб., 1862.
2. Я.Сабуров, Земледелье, промышленность и торговля Бессарабии в 1826 г., Москва, 1830.
3. А.Накко, Очерк гражданского устройства Бессарабской области с 1812-1828. În: ЗООИД, Одесса, 1900, т. XXII.
4. П.Крушеван, Бессарабия. Географический, исторический, статистический, экономический, этнографический, литературный и справочник, Москва, 1903.
5. Н.В. Лашков, Бессарабия – к столетию присоединения к России. 1812-1912 гг. Географический и историко-статистический обзор состояния края, Кишинев, 1912.
6. А.Скальковский, Хронологическое обозрение истории Новороссийского края, ч. I-II, 1731-1823.,

- Одесса, 1836-1838; Idem, Первое тридцатилетие истории города Одессы. 1793-1823, Одесса, 1837; Idem, Торговая промышленность в Новороссийском крае, Одесса, 1851; Idem, Опыт статистического описания Новороссийского края, ч. III, Одесса, 1850-1853; Idem, Опыт хозяйственной статистики Новороссийского края, Одесса, 1853; Idem, Записки о торговых и промышленных силах Одессы, СПб., 1865.
7. А.Накко, Бессарабская область в историческом, экономическом и статистическом отношении (рукопись), Кишинев, 1879, f. 235 verso.
 8. П.Крушеван, Бессарабия. Географический, исторический, статистический, экономический, этнографический, и литературный справочник, с. 54.
 9. И.Халиппа, Основные исторические данные о Бессарабии. În: Труды Бессарабской губернской ученой архивной комиссии. Под редакцией И.Н. Халиппа, т. 2, Кишинев, 1902.
 10. Z.Arboare, Basarabia în secolul XIX, București, 1898.
 11. Z.Arboare, Basarabia în secolul XIX, București, 1898, p. 481.
 12. А.Бер, Страна, люди, хозяйства, Петроград, 1918.
 13. I.Nistor, Basarabia sub dominația rusească, Cernăuți, 1938; Idem, Istoria Basarabiei. Ed. a V-a, București, 1991.
 14. A.Boldur, Autonomia Basarabiei sub stăpânirea rusească în 1812-1828, Chisinău, 1929. Idem. Istoria Basarabiei, București, 1992. Idem. Basarabia Românească, Bucuresti, 1943.
 15. N.Iorga. Istoria comerțului românesc. Epoca mai nouă. Vol. II, București, 1925.
 16. Z.D. Furnică, Din istoria comerțului la români. Mai ales Băcănia. Publicații de documente inedite 1593-1855, București, 1908.
 17. Șt.Ciobanu, Basarabia, Chișinău, 1926; Idem, Cultura românească în Basarabia sub stăpânirea rusească, București, 1944.
 18. Ch.Upton Clark, Bessarabie, New York, 1927.
 19. W.Howell Reed, Bessarabie, New York, 1918.
 20. Я.С. Гросул, Автономия Бессарабии в составе России (1812-1828 гг.). În: Труды по истории Молдавии, Кишинев, 1982.
 21. В.И. Жуков, Торговые правила в Бессарабии и влияние их на развитие внутренней торговли в первой половине XIX века, în: Ученые записки Кишиневского ун-та, Кишинев 1962.
 22. М.П. Мунтян, Экономическое развитие дореформенной Бессарабии, în: Ученые записки Кишиневского ун-та, Кишинев, 1971.
 23. N.Ciachir, Basarabia sub stăpânirea țaristă (1812-1917), București, 1992.
 24. P.Cernovodeanu, Basarabia. Drama unei provincii istorice românești în context politic internațional (1806-1920), București, 1993
 25. I.Scurtu, Istoria Basarabiei de la începuturi până în 1998, București, 1998.
 26. I.Chirtoagă, Din istoria Moldovei de Sud-Est pînă în anii '30 ai secolului al XIX-lea, Chișinău, 1999.
 27. А.Кушко, В.Таки, Бессарабия в составе Российской империи (1812-1917), Москва, 2012.
 28. A.Agachi, Țara Moldovei și Țara Românească sub ocupația militară rusă (1806-1812), Chișinău, 2008.
 29. Ibidem, p. 279.
 30. V.Tomuleț, Politica comercial-vamală a țarismului în Basarabia și influența ei asupra constituirii burgheziei comerciale (1812-1868), Ediția a II-a, Iași, 2015, p. 95.
 31. V.Tomuleț. Basarabia în epoca modernă (1812-1918). Instituții, regulamente, termeni, Ediția a II-a, Chișinău, Lexon Plus, Chișinău, 2014.
 32. Ibidem, p. 193-194.
 33. A.Emilciuc, Transhumanța comercială (1812-1853). În: Tyragetia, Anuarul Muzeului Național de Istorie a Moldovei, serie nouă, vol. XI [XXVI], nr. 2, Chișinău, 2012, p. 208.
 34. W.P. van Meurs. Chestiunea Basarabiei în istoriografia comunistă, Chișinău, 1996.
 35. G.F. Jewsbury, The russian anexation of Bessarabia: 1774-1828. A study of imperial expansion, New York, 1976.
 36. G.F. Jewsbury, Anexarea Basarabiei la Rusia: 1774-1828. Studiu asupra expansiunii imperiale. Traducere de Alina Pelea, Iași, 2003, p. 6.
 37. H.Heppner. Austria și Principatele Dunărene (1774-1812) O contribuție la politica sud-est Europeană a Habsburgilor, Cluj-Napoca, 2000, p. 26.

FENOMENUL INFRAȚIONAL ÎN BASARABIA. 1812 – 1828

Artur LEȘCU, drd., lector universitar,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

Abstract: *The annexation of Bessarabia to the Russian Empire resulted in the establishment of a system of punitive and penitentiary import law in the region. The Russian occupation has led to a sudden and unexpected increase in crime rates. This phenomenon is explained by several causes. The main cause was to increase social tension during the period of adaptation to new living conditions. An equally important cause in the increase in the crime rate was the massive colonization that contributed to the substantial change in the demographic situation in the region. Another cause that contributed to the tension of the social state was the establishment of the state border on the Danube and the Prut and the customs on the Dniester. Finally, one of the causes is the incompetence and abuses committed by the local government. Crimes can be classified in the following categories: theft, robbery, homicide, beatings and hooliganism, falsifying documents, religious offenses, smuggling, counterfeiting and the destruction of the coin.*

Key words: *Bessarabia, Prut, legislation, crime, arrest, garrison, detainee, robbery, annexation, social tension, border, homicide.*

Anexarea Basarabiei la Imperiul Rus a avut drept consecință instituirea în regiune a unui sistem de drept punitiv și penitenciar de import. Totodată, ocupația rusească a generat o creștere bruscă și neașteptată a ratei criminalității. În pofida caracterului blând și tolerant al moldovenilor, fapt recunoscut de majoritatea călătorilor străini [1], începutul secolului al XIX-lea în Basarabia este marcat prin agravarea situației criminogene. Acest fenomen se explică prin mai multe cauze. Cea mai importantă constă în creșterea tensiunii sociale în perioada de adaptare la condițiile noi de viață, legată de incorporarea într-un stat nou străin. Dacă temerile țărănimii privind introducerea iobăgiei au fost contracarate destul de ușor, atunci frustrările psihologice a populației locale au continuat un timp, dând naștere unei psihoze latente de percepere a ocârmuirii noi. Atare stare psihologică este confirmată prin numeroase plângeri și reclamații înaintate de către populația locală autorităților țariste din regiune. Numai în anii 1812 – 1818 au fost înregistrate 1025 cazuri de revendicări, dintre care 51% reveneau ținutului Orhei [2], iar în perioada anilor 1819 – 1828 numărul lor fiind de 477 [3] și 1502 de cazuri pe întreaga durată a anilor 1812 - 1828. Aceste revendicări pot fi grupate în următoarele categorii: revolte împotriva abuzurilor administrației locale, organelor de poliție, moșierilor etc; revendicări împotriva prestațiilor, impozitelor și dărilor exagerate; împotriva abuzurilor militarilor ruși [4]; fuga țăranilor în alte sate și ținuturi; fuga țăranilor în Moldova, peste Prut; reclamațiile populației împotriva funcționarilor ruși și administrației regionale; plângerile împotriva restricțiilor în domeniul comerțului intern și extern; revoltele populației; atacuri înarmate deschise [5].

O cauză nu mai puțin importantă în creșterea ratei criminalității era și colonizarea masivă care contribuia la modificarea substanțială a situației demografice din regiune. Excluderea coloniștilor de sub jurisdicția autorităților locale și acordarea unor privilegii exagerate în comparație cu localnicii crea disensiuni între comunitățile localnicilor și coloniștilor, relativa bunăstare ultimilor generând invidie, de la care era doar un pas până la crimă. Nu este neglijabil nici faptul că coloniștii străini reprezentau cea mai mobilă și energetică, în multe privințe și cea mai aventurieră parte a neamului său de origine, cu caractere și stereotipuri deja formate, care nu coincideau în mare măsură tradițiilor populației locale. Pe lângă buni gospodari și persoane înstărite, fluxul masiv al coloniștilor și migrantilor a adus în Basarabia și sute de vagabonzi, majoritatea veniți din Rusia, care agravau situația criminogenă din regiune.

O altă cauză care contribuia la tensionarea stării sociale era stabilirea frontierei de stat pe Dunăre și Prut și a celei vama pe Nistru, fapt care a avut consecințe nefaste asupra ordinii de drept. Ermetizarea populației băștinașe între două râuri nu a putut opri legăturile dintre cele două maluri ale Prutului, mulți români basarabeni încercând să treacă peste Prut, fapt considerat de autorități drept o crimă deosebit de gravă. În pofida măsurilor luate de către autorități, acest tip de infracțiune este atestat destul de frecvent pentru întreaga perioadă a existenței autonomiei. Numai în primele luni după semnarea Păcii de la București, din Basarabia au fugit peste 3000 de țărani [6]. Interzicerea comerțului extern contribuia la răspândirea contrabandei, mai ales în regiunile de frontieră. Tentativele de violare a hotarului erau comise atât individual, cât și în grup sau în mod colectiv de către familii în deplină componentă. Sugestiv din

acest punct de vedere este și cazul cercetat de tribunalul ținutal din Akkerman, la 24 iulie 1821, care viza pe locuitorii Basarabiei Vasile Anton și Ion Macovenco cu soția, reținuți în Chilia în timpul trecerii ilegale peste Dunăre [7]. Un caz similar, însă cu consecințe mai grave, a avut loc în localitatea Tucikov pe data de 7 februarie 1821. Locuitorul acestui oraș, Danilo Kolosenco, alcătuind un mic grup criminal, din componența căruia făcea parte pământeanul său Ion Plotnicov și Maria Kovalciucova din satul Kislița, au furat de la subofițerul Mavrocordat 3 boi pe care i-au vândut în satul Ivancea. Cu banii câștigați au încercat să fugă peste Dunăre, însă au fost prinși, fiindu-le intentat un dosar penal. Drept urmare, D. Kolosenco și prietena sa, M. Kovalciucova, au fost încarcerati de către poliția din Ismail, iar I. Plotnicov, vina căruia era considerată mai mică, a fost eliberat prin cauțiune [8].

În sfârșit, una dintre cauze consta în incompetența și abuzurile comise de către administrația locală, completată din rândurile nobilimii și oficiali aduși din imperiu, care nu făcea față provocărilor apărute. În Basarabia erau aduși acei funcționari, de care doreau să se debaraseze oficialitățile din guberniile interne ruse, sau acei care veneau în regiune benevol, considerând-o drept un teren prielnic pentru îmbunătățirea stării materiale și îmbogățire. Exemplu clasic a unei astfel de atitudini reprezintă cererea funcționarului din gubernia Minsk, Constantin Crasno-Miloșevici, adresată la 19 decembrie 1919 guvernatorului Ivan Harting, în care, printre altele se menționa că: "...stuația mizerabilă în care mă aflu din cauza ultimului război cu francezii mă impune să las familia și să vin în aceasta Provincie în căutarea unei funcții onorabile, știindu-mă ca o persoana capabilă să îndeplinească funcția de ispravnic, rog să fiu numit, în orice ținut, în funcția respectivă" [9].

Perioada respectivă era marcată de apariția unui tip nou de infracțiuni, foarte alarmant pentru autoritățile țariste, și anume, complicitatea populației băștinașe la ascunderea și legalizarea persoanelor, a unui mare număr de țărani iobagi fugiți de pe moșiile stăpânilor lor din guberniile ruse în Basarabia. Poziția fruntașă din acest punct de vedere era deținută de ținutul Bender, locuitorii căruia se specializase în acordarea acestui tip de servicii, în cea mai mare parte contra plată. Mecanismul falsificărilor era simplu și lipsit de originalitate. Fugarul, sau chiar o întreagă familie de fugari din guberniile rusești, inclusiv din teritoriile ucrainene, se autointitulau rude apropiate ale unui băștinaș și obțineau viza de reședință locală, devenind locuitori ai Basarabiei, cu drepturi depline. De exemplu, pe 5 iunie 1821, 4 locuitori din orașul Bender (Tighina) (Ignatie Kotov, Nicolae Panteev, Egor Esinkov și Minei Reșetnikov) l-au înscris pe Afanasie Condratiev – iobag al moșierului Scepotkin, în calitate de cetățean al orașului Bender sub falsa familie de Șarkovkin, eliberându-i documentele respective. Fiind deconspirați, toți patru au fost puși sub arest [10]. Din totalul celor 48 de dosare penale aflate în proces în judecătoria orașului Bender în prima jumătate a anului 1821, unsprezece făceau parte de această categorie de infracțiuni, constituind 23 % din totalul infracțiunilor, situându-se pe locul doi după furt.

Este de menționat faptul, că infracțiunile deosebit de grave cum ar fi omorurile premeditate, erau foarte rare. Odată cu stabilirea în Basarabia a coloniștilor din diferite regiuni ale Europei, s-au făcut remarcate și unele manifestări de comportament necaracteristic regiunii, interpretat de către autorități drept manifestări cu caracter criminal. La începutul secolului al XIX-lea în Basarabia a început răspândirea masivă a unor erezii și secte religioase. Dacă creștinii ortodocși de rit vechi, sau așa-ziii lipoveni erau în mod oficial recunoscuți de autoritățile ruse, atunci alte secte din cadrul ortodoxiei erau combătute de către autoritățile statului și cele ecleziastice. Una dintre erezii care s-a făcut remarcată în rândul populației de origine slavă din Basarabia era mișcarea subotnicilor. Subotnicii se deziceau de creștinism de rit ortodox și se converteau la iudaism, însă fără să recunoască Talmudul, bazându-se pe Vechiul și Noul Testament. Semnul distinct al sectei era circumscrierea membrilor săi, cum au fost cazurile lui Akim Livitin și Mihailo Hratțov [11], sau cel al unui grup întreg compus din 50 de oameni în frunte cu Andrei și Vasile Moskaliov, Ivan și Kirill Alexeev și Ivan Volkov [12]. În ambele cazuri justiția a avut o atitudine destul de blândă, toți sectanții fiind eliberați prin cauțiune. Profitând de toleranța judecătii, imediat după ce au fost reținuți în libertate, Ivan Volkov și Ivan Hratțov, fratele lui Mihailo Hratțov au continuat activitatea de prozelitism în rândurile populației, reușind să constituie o sectă, care număra în rândurile sale 45 de persoane. Toți au fost arestați, însă în urma hotărârii judecătii ținutale Bender din 7 iunie 1821, au fost eliberați prin cauțiune [13]. Toleranța manifestată față de subotnici și duhobori, o altă sectă ortodoxă, se explică prin simpatiile împăratului Alexandru I pentru sectele respective.

O problemă mai puțin studiată prezintă cea legată de infracțiunile îndreptate împotriva moralității, care cădeau sub incidența codului civil. Conform datelor oficiale depistate, putem observa că infracțiunile

îndreptate împotriva moralității erau destul de rare în Basarabia. În prima jumătate a secolului al XIX-lea au fost descoperite numai 9 cazuri, ceea ce atestă înalta moralitate a societății bazată pe valorile tradiționale creștine. Important este că absolut toate cazurile menționate au fost cercetate de către autoritățile locale sau cele religioase în baza legislației ruse și nu în baza cutumei autohtone.

Analiza dosarelor tribunalelor ținutale ne demonstrează că numai în primele șase luni ale anului 1821 au fost deschise 392 dosare, cu un număr total de 669 inculpați, fără a ține cont de ținutul Sorocii, dosarele cărora nu se regăsesc în arhivă, cifra reală fiind mult mai mare. Reieșind din numărul populației Basarabiei, care potrivit recensământului din 1817, era de aproximativ 482630 de oameni [14], constatăm că sub anchetă se afla 0,13 % din întreaga populație, sau poate ceva mai mult, dacă vom lua în considerație și ținutul Soroca. Cota de 0,13 – 0,15 % prezintă media pe întreaga durată a anilor 1812 – 1828 fiind mult mai mică decât media din Imperiul țarist în prima jumătate al secolului al XIX-lea, care constituia 0,51 % [15]. Infracțiunile cercetate de către tribunalele de toate nivelurile erau clasificate în următoarele categorii:

- a) furt – 108 dosare (27,5 %);
- b) tâlhărie și delapidare a bunurilor materiale – 15 dosare (3,8 %);
- c) omor premeditat și omor nepremeditat – 11 dosare (2,8 %);
- d) bătăi și huliganism – 19 dosare (4,8 %);
- e) trecerea frauduloasă a frontierei de stat – 9 dosare (2,2 %);
- f) falsificarea vizelor de reședință a fugarilor din alte gubernii ale Imperiului Rus – 13 dosare (3,3 %);
- g) infracțiuni religioase - 4 dosare (1%);
- h) contrabanda, falsificarea și distrugerea monedei – 6 dosare (1,5 %).

În săvârșirea infracțiunilor respective au fost implicați 669 de persoane, dintre care, potrivit numelor de familie - metodă imperfectă dar unica posibilă pentru începutul secolului al XIX-lea, moldovenii constituiau 111 de persoane, sau 16,5 %. Putem menționa faptul că în perioada anilor 1812 – 1828, conform datelor statistice, nivelul infracțional în Basarabia a crescut simțitor, ceea ce se explică în primul rând, prin introducerea evidenței statistice în regiune care nu exista în trecut, cât și datorită creșterii masive a numărului populației și lipsei unei administrații eficiente în ținut. În același timp nivelul infracțional în Basarabia era mai mic în comparație cu nivelul general pe imperiu. Din acest punct de vedere Basarabia era considerată ca o oază de liniște și pace. Faptul că populația băștinașă nu era atrasă în săvârșirea infracțiunilor se explică prin numărul mic al moldovenilor, implicați în săvârșirea crimelor (16,5%), cât și prin faptul că majoritatea cazurilor cercetate de către judecătorii ținutale nu erau criminale, ci cele civile. Din numărul total de 72 de dosare luate la evidență de către tribunalul din Akkerman, în prima jumătate a anului 1821, 53 erau cele civile, reprezentând majoritatea absolută, care erau procesate în conformitate cu legile autohtone [16]. Faptul devine și mai relevant, dacă vom ține cont că cea mai mare parte a inculpaților au fost eliberați prin cauțiune, care era cel mai răspândit tip de condamnare în Basarabia, justificat și prin numărul insuficient de închisori.

Avalanșa de dosare stocate la tribunalele din Basarabia paralizau lucrările instituțiilor respective. Ancheta dura ani de zile, în tot acest timp inculpații fiind ținuți sub arest. Controlul Tribunalului regional penal efectuat de către autoritățile regionale, a scos la iveală faptul că, din anul 1820 pentru anul 1821 au fost înaintate pentru examinare 179 de dosare cu 234 de inculpați, trași la răspundere. Pe parcursul anului 1821 a mai apărut încă 422 de dosare cu 710 de inculpați. Din numărul total de dosare acumulate, în acel an au fost rezolvate definitiv numai 241 de dosare fiind condamnate 516 de persoane. Către 1 ianuarie 1822 în Tribunal se mai aflau 300 de dosare nerezolvate cu 428 de persoane acuzate, dintre care numai 80 erau ținuți sub arest, restul, din lipsa locurilor libere pentru deținuți, au fost eliberați prin coațiune [17]. În anul 1824 la Tribunalului regional penal se aflau rămase din anii trecuți 783 de dosare, dintre care au fost rezolvate numai 93 de dosare. În anul 1825 numărul dosarelor rămase din anul precedent constituia 920 de dosare cu 330 de arestați [18].

Situația gravă creată în sistemul judecătoresc a fost constatată de către namestnicul plenipotențiar al Basarabiei, contele Mihail Voronțov, în cadrul inspecției generale a regiunii, desfășurată în toamna-iarna anului 1824. Numai în ținutul Akkerman, au fost descoperite delapidări în sumă de 500 lei, comise de către șeful poliției locale Viteazi și colaboratorii săi [19]. Pentru a ieși din impas, M. Voronțov a propus instituirea în Basarabia a unui organ judecătoresc extraordinar - Tribunalul penal provizoriu al Basarabiei, care urma să examineze numărul mare de dosare neexamine de către Tribunalului criminal

regional. Propunerea a fost dezbătută în ședințele din 12 august și 11 noiembrie 1824 a Colegiului Ministerului de Interne, care a aprobat înființarea în regiune a instituției respective [20].

Tribunalul penal provizoriu al Basarabiei înființat de către guvernul regional la 25 ianuarie 1825, era o entitate judiciară independentă cu termenul limitat de activitate (doi ani), menit să urgenteze anchetarea unor dosare penale cu termenii expirați, preluate de la Judecătoria regională criminală. Președintele aceste judecătoria, la propunerea contelui M. Voronțov, a fost numit asesorul colegial Leibin, transferat la Chișinău din Judecătoria comercială din Odesa, stabilindu-se un salariu de 600 ruble de argint pe an. Pe lângă președintele, în statele judecătoria au fost incluși un consilier din partea guvernului, cu un salariu de 450 ruble de argint pe an, un consilier din partea nobilimii locale, cu un salariu de 450 ruble de argint pe an, doi asesori, unul din partea guvernului și altul din partea nobilimii, cu un salariu de 300 ruble de argint, fiecare, un secretar, cu salariul de 300 ruble de argint pe an, o cancelarie, personal tehnic și traducători [21].

Pe parcursul celor doi ani de activitate, micul colectiv al Tribunalului provizoriu, a examinat și a redus simțitor numărul dosarelor nesoluționate. După expirarea termenului stabilit, la 24 februarie 1827, Tribunalul criminal provizoriu și-a încetat activitatea, predând toate dosarele Tribunalului criminal regional [22].

În concluzie putem menționa că anexarea Basarabiei a determinat creșterea masivă a ratei criminalității, fapt explicabil prin creșterea tensiunilor sociale dintre populația băștinașă și autoritățile de ocupație, creșterea numărului de coloniști, ceea ce provoca conflicte iminente dintre ei și populația autohtonă, cât și instaurarea unei frontiere de stat pe Prut, care a curmat legăturile cotidiene dintre locuitorii de pe ambele maluri ale râului.

Referințe bibliografice:

1. Сви́нъин П. Описание Бессарабской области. Составлено ведомсва государственной коллегии иностранных дел надворным советником Павлом Сви́нъинымб 1816 годаб 1-го июня. În: Записки Одесского общества истории и древностей, т. 6, Одесса, 1867, p. 219.
2. Tomuleț V. Protestele și revendicările populației din Basarabia în anii 1812 – 1828. În: Tyragetia, seria nouă, vol.II [XVII], nr.2, Chișinău, 2008, p. 47-48.
3. Ibidem, p. 55.
4. Leșcu A. Abuzurile ale autorităților militare rusești și forme de rezistență ale populației băștinașe (1818 - 1828). În: Cohorta. Revista de istorie militară, nr. 1, Chișinău, 2015, p. 62.
5. Ibidem, p. 46.
6. Iorga N. Basarabia noastră,. Scrisă după 100 de ani de la răpirea eo de către Ruși. Văleni-de-Munte: Editura și Tipografia Societății ”Neamul Românesc”, 1912, p. 159-160.
7. Ibidem, f. 24.
8. Ibidem, f. 68 verso – 69.
9. ANRM, F 2, inv. 2, d. 4, f. 192 - 192 verso.
10. Ibidem, f. - 82 verso.
11. Ibidem, f. 86 verso.
12. Ibidem, f. 90 verso. - 91.
13. Ibidem, f. 91 verso. – 92.
14. I. Nistor, Istoria Basarabiei, Cartea Moldovenească, Chișinău, 1991, p. 197.
15. Calculul a fost efectuat de autor în baza numărului populației Imperiului în prima jumătate a secolului al XIX-lea și a numărului total de inculpați.
16. A.N.R.M., F. 2, inv. 1, d. 726, f. 138.
17. ANRM, F.38, inv. 1, d. 119, f. 7-7 verso.
18. ANRM, F.38, inv. 1, d. 250, f. 219 verso.
19. ANRM, F.6, inv. 1, d. 216, f. 71.
20. ANRM, F. 2, inv. 1, d. 978, f. 3.
21. Ibidem, f. 5.
22. Ibidem, f. 15.

ABUZURILE MILITARILOR RUȘI ÎMPOTRIVA POPULAȚIEI BASARABIEI. 1830 – 1853

Anatolie LEȘCU, lt.col.(r), prof. univ., dr.,
Academia Militară a Forțelor Armate ”Alexandru cel Bun”, Republica Moldova

Abstract: *The article highlights the problem of the abuse of russian military against population from Bessarabia. Throughout the period under investigation, at least one infantry division with a population of approximately 20,000 people was deployed. During these years, the population has gone through a series of humiliations, conflicts and oppressions in the Russian military. The local population has never resigned to the situation created, opposed as far as possible to resistance to widespread abuse by the military. During the entire period, 15 cases of civilian protest were officially signaled against the abuses of the military, most of them peaceful. They included the refusal to offer soldiers' food or requests to change the deployment of military detachments to other localities.*

Keywords: *regiment, quartering, army, heating, local authorities, military authorities, civil administration, Bessarabia, locality, company, division, resistance, humility, Kishinev, peasant, soldier.*

Odată cu anexarea Basarabiei în regiune au fost dispuse și unitățile militare menite să întărească prezența autorităților țariste în regiune. În perioada anilor 1830 – 1853, Basarabia rămânea o piesă importantă în mecanismul militar rus. Pe întreaga perioadă cercetată în regiune era dislocată cel puțin o divizie de infanterie cu un efectiv de aproximativ de 20 mii de oameni. Pe parcursul acestor ani populația a trecut printr-un șir de umilințe, conflicte și opresiuni din militarilor ruși. De remarcat, totuși, este faptul, că populația locală niciodată nu s-a resemnat cu situația creată, opunând în măsura posibilităților sale rezistență abuzurilor practicate pe scară largă de către militari. Una din formele specifice și cea mai des utilizată de rezistență de către populație era refuzul stăpânilor caselor de a oferi mâncare ostașilor sau sabotarea intenționată acestei îndeletniciri prin prepararea bucatelor necalitative.

Așadar, la 4 februarie 1832 comandantul batalionului serviciului de garnizoană din Chișinău maiorul Bucinschii în raportul său înaintat guvernatorului civil a Basarabiei îi învinuiește pe locuitorii orașului, în curțile cărora erau încartiruiți ostașii, de prepararea hranei necalitative [1]. Ba mai mult, aceasta tendință de sabotaj era susținută tacit de către autoritățile locale, mai cu seamă în ținuturile Tighina (Bender) și Ismail. Autoritățile militare, prin aceasta declarație, recunoșteau public existența problemei de alimentare proastă a ostașilor din partea populației provinciei devastată de secetă și război, dar, totuși, insistau asupra faptului, că hrana unui ostaș de către 3-4 familii nu reprezenta pentru ei o povară grea, care nu ar putea fi suportată [2]. Adresările repetate autorităților locale înaintate unităților militare cu cerința de a scuti populația localităților afectate cel mai grav de seceta, dacă nu de încartiruire, măcar de hrana ostașilor, au rămas fără nici un răspuns. Disperați până la culme și neavând o altă soluție, locuitorii satului Visterniceni, în semn de protest, la 25 aprilie 1836 au părăsit casele sale, mutându-se cu traiul într-o altă parte. Rămăși singuri în casele abandonate, cei 82 de ostași și sergenți, niște persoane în floarea vârstei și perfect sănătoase, au rămas flămânzi ca niște copii fără dădacă, nevenindu-i în gând să prepare singuri mâncare, ci sau adresat comandantului său cu cererea de a fi transferați în altă localitate, fie la Bubuieci, fie la Durlești, de unde locuitorii încă nu au dat bir cu fugiții [3]. Ținând cont de seceta din anul 1839 care a afectat culturile agricole în Basarabia, la 2 martie 1839 Nicolae I a emis un ordin special care prevedea unele înlesniri pentru localitățile afectate de secetă [4]. În pofida acestui fapt, viața populației nu s-a ușurat câtuși de puțin, ei continuând să sufere de prezența militarilor în casele sale, oferindu-le pat și masă. Situația critică s-a creat în anii 1843 – 1845 în ținuturile din centru Basarabiei. Locuitorii satelor Petricani, Visterniceni și Poșta Veche din cauza secetei au ajuns într-o asemenea stare de sărăcie că nu puteau nu numai să-i întrețină pe soldați ci și se întrețină pe sine însuși [5]. Situația asemănătoare s-a creat în toamna anului 1845 și la Călărași, unde din cauza secetei oamenii refuzau oferirea hranei militarilor [6]. Nu mai bine stăteau lucrurile și în alte localități. La 21 noiembrie 1846, comandantul brigăzii nr.2, generalul-maior Obrucev, depune o plângere pe numele comandantului diviziei 15 infanterie, în care invocă faptul că locuitorii satelor Cuzăuca, Bușăuca, Trifănești, Horodiște, Pereni din ținutul Orhei nu numai că ofereau ostașilor regimentului Lublin vânători bucate de calitate joasă, ba și le interziceau să primească oaspeți în casele sale în afara orelor de serviciu [7]. Pretențiile nefondate a militarilor ajungeau până acolo, că comandantul batalionului nr.3 regimentului Kolăvanovsk vânători îi reproșa în vara anului 1852 localnicilor din ținutul Hotin, ca ei se află la lucrul în câmp din

care cauză ostașii rămân flămânzi [8].

O altă formă pacifică de nesupunere față de pretențiile militarilor reprezenta tentativele oamenilor de a scăpa localitățile sale de încartiruire cu ajutorul autorităților locale sau, în cel mai rău caz, de a schimba locurile de dispunere a unităților militare bazându-se pe echitate socială. Populația regiunii depunea autorităților numeroase plângeri cu cererile insistente de a elibera localitățile sale de încartiruire. Autoritățile locale, de la primărie până la ispravnici, în măsura posibilităților sale încercau să rezolve doleanțele oamenilor în sens pozitiv. Cazuri când în urma intervenției prompte a autorităților locale militarii acceptau redisolocarea unităților în alte locuri erau destul de frecvente. Sigur, că comandamentele militare procedau în acest fel nu din altruism sau din simpatie față de țărani, ci din considerente pur practice, cum ar fi cazul localității Vadul Rașcov. Conform schemei de dispunere a unităților militare pentru anul 1833 din ținutul Iași, la Vadul Rașcov era preconizat să fie dispusă compania 2 artilerie ușoară a brigăzii 24 artilerie. Localitatea, arsă în acel an practic până la temelie din cauza unui incendiu, nu putea găzdui ostași, fapt raportat de către ispravnicul ținutului la Chișinău. În urma intervenției prompte a autorităților civile, comandamentul Corpului 6 Infanterie a dispus transferul acestei companii din Vadul Rașcov la Cotuieni [9]. Similar a procedat și primăria din Bălți, la insistențele căreia din oraș a fost transferată în iarna anului 1835 o companie a regimentului Podolia vânători [10].

Exemplul unei colaborări reciproce între autoritățile civile și situației create în localitatea Lăpușna, unde, conform repartizării localităților pentru încartiruire, urma să fie dislocat statul major a regimentului Minsk infanterie cu toate structurile și subunitățile de asigurare existente, cum ar fi cancelaria, infirmeria militară, brutăria, bucătăria, spălătoria, farmacia, baia, depozitul alimentară, corp de gardă, școala de gorniști și toboșari, grajd pentru cai. Vizitând în scop de informare în luna aprilie 1835 localitatea, comandantul regimentului, colonel Pissarjevșchi, a constatat că în loc de 274 de gospodării, cum era arătat în lista de încartiruire [11], localitatea număra real numai 150 de case țărănești, compuse din una, cel mult din două odăi mici, cu un mobilier rudimentar, alcătuit din un pat, laițe și o masă. Calculul simplu efectuat pe teren de către comandant a arătat că pentru necesitățile regimentului sunt necesare 106 de case, în afară grajdurilor, care în sat nici nu existau. Era clar, că localitatea nu putea îndeplini dispoziția de livrare a fondului locativ [12], periclitând prin aceasta bună funcționare unui regiment. În aceste condiții colonelul Pissarjevșchi s-a adresat către Comisia de încartiruire din Chișinău cu rugămintea de a transfera o parte din subunitățile statului major din Lăpușna la Chișinău. Răspunzând operativ la solicitare, Comisia respectivă a permis mutarea unei părți a statului major la Chișinău, numind și localurile respective: infirmeria regimentară cu 112 de paturi în casa porucicului Vitovițchi, școala de gorniști și toboșari în casa lui Donici, cizmăria în casa lui Costachi Russo, ateliere de reparație a armamentului și tâmplăria în casa lui Meleca, croitoria în casa lui Ianache Nastaniu [13].

Ținem să menționăm că cazurile menționate nu erau caracteristice pentru comportamentul comandamentelor militare, care se ghidau în activitatea sa exclusiv de interesele armatei și nu a populației civile, față de care arătau un sentiment de aroganță și superioritate, familiale unui stat militarizat, cum era Rusia în secolul al XIX-lea. Când interesele lor impuneau luarea unei decizii în favoarea armatei, nimic nu putea schimba dispunerea unităților, chiar dacă ele afectau grav viața cotidiană a populației. Semnificativ din acest punct de vedere este situația creată în anul 1837 la Sculeni, important punct strategic de observație și control a întregului spațiu balcanic. Către luna octombrie 1837, la Sculeni, localitate cu numai 200 de case, erau concentrate patru structuri administrative de stat major: statul major brigăzii 2 a diviziei 8 infanterie în frunte cu generalul Arestov; statul major a regimentului Alexopol vânători; statul major a generalului Beghidov, comandantul trupelor de cazaci din Basarabia; statul major a batalionului Prut de carantină [14]. Situația de la Sculeni cu fondul locativ era atât de încordată că din lipsa încăperilor pentru armată unii din locuitori au fost pur și simplu alungați din casele lor pentru a oferi locuință ofițerilor, iar alții închiriau din bani proprii locuințele pentru domnii generali și ofițeri [15]. Toate cerințele insistente a ispravniciei din Iași de a transfera o parte din aceste structuri militare la Fălești au rămas fără răspuns. Ba mai mult. Cadrele militare își băteau joc de oameni, cum ar fi cazul generalului Arestov. Acest înalt demnitar a fost cazat în una din cele mai bune case din Sculeni care aparținea văduvei consilierului titular Osovschi. Contractul semnat prevedea închirierea de către bravul general de la stăpâna casei a trei odăi, bucătăriei, unui șopron și grajd. Restul casei, și anume două odăi, o dependință cu bucătărie din curtea ogrăzii au rămas în folosința proprietăresei imobilului. În absența stăpânei, plecată la moșie, generalul a ocupat abuziv toate încăperile. Reîntorcându-se acasă sărmana

văduvă s-a pomenit fără acoperiș de asupra capului, refuzând categoric să-i cedeze generalului adăugător încă o odaie și dependență. Ciocnindu-se de apărarea dârză a generalului în terenul ocupat, doamna Osovshii, proprietara imobilului, nu a avut altă soluție decât să plece din casă la moșie pe durata șederii acolo a generalului Arestov [16].

Fără rezultat pozitiv s-a terminat și tentativa Judecătoriei ținutului Soroca din luna ianuarie 1841 de a scuti de încartiruie staul Bujărăuca. Argumentul invocat de către Judecătorie, precum că satul Bujărăuca, în număr total de numai 90 de case, nu poate face față încartuirii efectivului bateriei nr.6 brigăzii 12 artilerie în număr de 30 de persoane, deoarece casele din sat sunt deja utilizate pentru popasul de noapte a arestanților, a fost respins de comandamentul brigăzii [17].

Numai autoritatea guvernatorului militar a Basarabiei, generalului-locotenent Fiodorov putea tempera într-o oarecare măsură pretențiile militarilor în a transforma regiunea într-o imensă tabără militară. Cel mai solicitat era Chișinăul cu suburbiile sale, capitala provinciei, cu o infrastructură stabilă și în creștere rapidă. În pofida acestui fapt, orașul era la limita posibilităților sale economice de a răspunde la toate cerințele autorităților militare de a majora cota urbei în încartuirea trupelor. Discuțiilor privind posibilitatea de a mări fondul locativ supus încartuirii a pus capăt Fiodorov, care la 22 iunie 1846 pur și simplu a interzis acest lucru, inclusiv și ocuparea de către unitățile militare a suburbiei Buiucani [18]. Ba mai mult, în luna septembrie aceluiși an a fost emisă o dispoziție prin care comandamentul regimentului Praga infanterie era obligat să elibereze casele locuitorilor primului cartier al orașului și transferarea efectivului în cazarmile destinate anume acestui regiment [19].

Cazurile menționate mai sus, ca și multe altele care nu au fost expuse, confirmă cotidianitatea abuzurilor săvârșite de către armata față de populația civilă. În pofida caracterului pașnic și supus față de autorități ale moldovenilor, fapt confirmat de formele pașnice de ripostă la acestea fărădelegi, în unele momente, de altfel foarte rare, ajunși la limita răbdării, ei recurgeau la aplicarea forței și violenței în conflictele cu reprezentanții armatei. Din toate unitățile dislocate pe teritoriul Basarabiei regimentul nr.2 cazacilor din Orenburg se evidențiază prin numărul mare de abuzuri față de localnici, care, la rândul său, le plăteau cu aceiași monedă. Așadar, la 21 octombrie 1832, cazacul acestui regiment, Rahmetula Bikbov, a fost trimis de către camarazii săi la cărciuma din satul Frășineni după sare. Suspectat de către locuitorii satului că procurarea sării este un simplu pretext de a cerceta împrejurările în vederea planificării unui furt de boi din sat, deoarece militarul sus numit după ce a cumpărat sarea a zăbovit la crâșmă până la apusul soarelui, localnicii, la reîntoarcerea sa în unitate, i-au organizat o ambuscadă. Nicolae Mihailov, însoțit de servitori, a năvălit asupra cazacului în apropierea satului Brătuleni, l-u dat jos de pe cal și l-u bătut, după ce , l-u dus legat în sat unde l-au ținut 3 zile sub arest, predând-ul ulterior Judecătoriei din Orhei [20].

Expresia maximă a atitudinii ireconciliabile a populației locale față de abuzurile militarilor au fost acte de nesupunere deschisă manifestate de locuitorii unor sate autorităților țariste. Chiar dacă aceste forme deschise de protest nu erau foarte răspândite în Basarabia, deoarece pentru prima jumătate a secolului al XIX-lea este atestată numai una singură, cea din vara anului 1834, ignorată de către istoriografia sovietică, ele sunt totuși simptomatice. Cu regret, documentele din arhivele privind acest episod sunt foarte lapidare. Nu sunt arătate motivele concrete ale revoltei, liderii mișcării și desfășurarea evenimentelor. Cunoaștem doar că la începutul lunii iulie 1834, populația satelor Brătușeni, ținutul Hotin, Izbiște și Ustia, ținutul Orhei, s-au răscolit împotriva autorităților țariste. Simptomatic, că toate cele trei sate sufereau de mai mulți ani de povara încartuirii unităților militare. Pentru înăbușirea răscoalei la Brătușeni a fost expediată o companie din cadrul regimentului Vilno vânători, iar la Izbiște și Ustia o companie din cadrul garnizoanei militare Chișinău [21]. Nu încapă nici o îndoială că revolta a fost înăbușită, iar liderii mișcării trași la răspundere.

În pofida reprimării prin forță a manifestărilor de protest față de autorități și militari, cazuri de acest gen se mai întâmplau și în viitor. Astfel de caz a avut loc la 1 decembrie 1850 la Căușeni, unde în conflict au intrat comandantul transportului de recruți locotenent-colonelul Hmelevshii și conțopistul primăriei Gadalii. Poposind la Căușeni cu detașamentul său de recruți proveniți din Poltava în număr de 267 de persoane, locotenent-colonelul Hmelevshii avea asupra sa documente de însoțire și punere la rație alimentară numai pentru 112 de oameni. În absența tuturor documentelor corespunzătoare, ofițerul respectiv într-o tonalitate ridicată i-a cerut conțopistului să ordone populației localității să hrănească întregul efectiv de recruți, cu sau fără justificare documentară. Conțopistul Gadalii a refuzat să îndeplinească ordinul dat, a adunat localnici și i-a îndemnat să ceară de la ofițer plata hranei în numerar

pentru toți cei 267 de oameni. Ba mai mult, la curent cu evenimentele din Transilvania din anii 1848 – 1849, a comparat comportamentul colonelului cu cel al ungarilor rebeli din satele române [22].

În încheiere putem afirma cu certitudine că în anii 1830 – 1853 jumătate din localitățile Basarabiei erau impuse încartuirii obligatorii, fapt, care nemulțumea profund pe oameni și ducea la apariția unei tensiuni latente între societatea civilă și militari. În unele cazuri aceste tensiuni luau forma de protest față de abuzurile săvârșite de către militari față de populația civilă. Pe întreaga perioadă respectivă au fost semnalate oficial 15 cazuri de protest ale populației civile față de abuzurile militarilor, majoritatea din ele pașnice. Printre ele se numărau refuzul de a oferi mâncarea ostașilor sau cererile de a schimba dislocarea detașamentelor militare în alte localități. Numărul redus de cazuri raportate se explică prin dorința autorităților locale de a mușamaliza sau chiar de a tăinui evenimentele de acest gen, cum ar fi răzcoalele țărănești din anul 1834 care au avut loc în ținuturile Hotin și Orhei reprimare prin intervenția forței armate.

Referințe bibliografice:

1. Arhiva Națională a Republicii Moldova (în continuare ANRM), F.2, inv.1, d. 1787, f. 67 verso.
2. ANRM, F.2, inv. 1,d. 1921, f. 11 verso.
3. ANRM, F.2, inv.1, d. 2488, f. 50 verso.
4. ANRM, F.2, inv. 1, d. 3014, f. 2.
5. ANRM, F.2 (3), inv. 1,d. 4095, f. 20.
6. ANRM, F.2 (3), inv. 1,d. 4561, f. 86.
7. ANRM, F.2, inv. 1,d. 4856, f. 266
8. ANRM, F.2, inv. 1,d. 5611, f. 238v.
9. ANRM, F.2, inv. 1,d. 1922, f. 88.
10. ANRM, F.2, inv. 1,d. 2061, f. 158.
11. ANRM, F.2, inv. 1,d. 2240, f. 34.
12. Ibidem, f. 89 verso.
13. Ibidem, f. 112 verso.
14. ANRM, F.2, inv. 1,d. 2725, f. 26.
15. Ibidem, f. 24 verso.
16. Ibidem, f. 12 verso.
17. ANRM, F.2(2), inv. 1, d. 3541, f. 16-16 verso.
18. ANRM, F.2, inv. 1,d. 4856, f. 56.
19. Ibidem, f. 130.
20. ANRM, F.2, inv. 1,d. 2067, f. 5-5 verso.
21. ANRM, F.2, inv. 1,d. 2059, f. 1-2.
22. ANRM, F.2, inv. 1, d. 5612, f. 4.

MODELE ALE SISTEMULUI ADMINISTRATIV AL BASARABIEI ÎN PRIMA TREIME A SECOLULUI XIX: VALENȚE ALE POLITICII IMPERIALE LA PERIFERIE

Sergiu BOȚOLIN, doctorand,
Universitatea de Stat a Moldovei

Abstract: *The selection of the administrative model was a circumstantial one, dependent on the internal and external factors, as well as on the result of the center-periphery interferences. Thus, the application of the transformation model, an expression of the civilizing mission, or of the adaptation one, based on the historical rights of indigenous peoples, would have adjusted in the context of local culture. As a result, hybrid forms were created, based on imitations of models applied in other western provinces of the empire, coupled with local administration traditions and gradually tuned with the practices at the center.*

Thus, the Center did not show a univocal and coherent vision regarding the evolution of the new province. The diversity of policy approaches promoted in the case of Bessarabia was also determined by the lack of homogeneity of the Prut-Dniester area.

The autonomy based on the indigenous laws and habits as well as on the active involvement of the local elites was gradually suppressed in the 1820s by the administrative assimilation. The application of the two models was not a successive one, but a concomitant, with priority emphasis given to the views of the center and determining the province's transient character.

Abordarea preponderent peiorativă a istoriografiei naționale față de dominația Imperiului Rus în Basarabia a limitat considerabil potențialul unui pluralism metodologic. Or, se considera apriori că tendința autorităților (ruse) de a face viața supușilor săi non-ruși cât mai insuportabilă, este una de la sine înțeleasă [1]. Totuși considerăm, că modul în care s-a încercat inserția noii provincii în cadrul imperiului a fost unul circumstanțial. Politicile implementate reieșeau din interesele pe plan intern și extern existente la acel moment, cât și din rezultatul interferențelor *Centru – Periferie*. Astfel, inserția Basarabiei nu a reprezentat o simplă transpunere de model, ci a avut un caracter individual, cu o evoluție sinusoidală, unde punctele critice pot fi considerate modelele administrative distinctive aplicate în provincie. Acestea pot fi numite convențional: *model de transformare* și *model de adaptare*. Primul reprezintă o expresie a *misiunii civilizatoare*, cel de-al doilea este bazat pe drepturile istorice ale populației indigene.

Lipsa unei viziuni univoce și coerente asupra evoluției Basarabiei, în special în perioada 1812-1828, exprimată în pendularea între cele două modele sau periodic în plierea acestora, poate fi explicată și de contextul imperial. Politica autorităților ruse orientată spre centralizare, totuși nu a condus spre uniformizare, fapt ce a permis perpetuarea uzanțelor locale în anumite provincii, efect și al dialogului *Centru – Periferie*. Diversitatea abordărilor politicii promovate în cazul Basarabiei se datorează și altor factori, precum lipsa unei omogenități a spațiului Pruto-nistean la nivel demografic, etnic și teritorial, cât și conflictelor de interese printre factorii de decizie, implicat în cadrul nobilimii locale. Drept rezultat, s-au creat forme hibride, cu evoluții specifice Basarabiei, care s-au bazat pe imitații ale modelelor aplicate în alte provincii occidentale ale imperiului, conjugat cu tradițiile administrației locale și treptat racordat practicilor de la *Centru*. Deși în cadrul circuitului *Centru - Periferie*, Centrul reprezintă instituțiile ce se identifică cu Puterea, iar periferia drept subiectul ce percepe dispozițiile elaborate de primul, totuși ambele categorii poartă caractere flexibile cu derivate intermediare, adică elemente care în dependență de context trec dintr-o categorie în alta, sau comportă caracteristici ale ambelor categorii. Profilul celor două modele se identifică scopurilor autorităților ruse, enunțate de istoriografia națională. Primul scop s-ar rezuma la integrarea cât mai rapidă a Basarabiei în structurile social-politice, prin intermediul lichidării specificului local și rusificării populației autohtone. Cel de-al doilea scop urmărea crearea unei imagini atractive a modelului rusesc de bună guvernare pentru popoarele din Balcani, prin instituirea unei autonomii [2].

Politica centrală în Basarabia a fost marcată de experiența nefastă a administrației rusești din Principatele române în perioada 1806-1812 [3]. Încercările nereușite de transformare/*rusificare* a administrației locale, a determinat o revizuire a practicilor administrative după 1812. Noul program elaborat de către contele Capo d'Istria urma să țină cont de particularitățile locale, însoțit de un discurs bazat pe drepturile istorice ale populației indigene, desigur cu inserții dozate ale retoricii *civilizatoare*, în special ținând cont de existența dihotomiei între centrul civilizat și viziunea profund orientalizată asupra noii provincii. Argumentarea opțiunii deriva din necesitatea teritoriului Pruto-nistean de ași reveni la starea antebelică dar și din ideea unei ameliorări a imaginii imperiului în regiune [4]. Astfel, adițional scutirilor fiscale și cele ce țin de recrutarea tinerilor, amiralul Ciceagov insista pentru păstrarea instituțiilor locale [5], iar ceea ce urma de organizat, trebuia armonizată cu exigențele locale [6]. Aceste recomandări presupuneau un rol activ pentru nobilimea locale în cârmuirea noii provincii.

Instrucțiunile contelui Capo d'Istria cât și măsurile îndreptate spre consolidarea dominației sociale ale boierimii în Basarabia imitau în mare măsură modelul de administrare în Polonia sau Finlanda, ceea ce teoretic, poziționa noua provincie în cadrul grupului periferic-occidental. Efect amplificat de distanța (geografică) considerabilă dintre subiecții imperiali, ce a permis ca anumite sfere ce nu afectează direct interesele imperiului, să rămână în afara razei de acțiune a Centrului, astfel, având loc un transfer de prerogative necesare bunei administrări către elita locală. În cadrul negocierilor cu elita locală, fiind încurajate inclusiv și diverse proiecte autonomiste, așa cum a fost și cazul Basarabiei. Acest comportament al autorităților centrale nu pare a fi, totuși o abandonare a *misiunii civilizatoare*, element esențial al identității imperiale, ci mai curând o accedere mai *soft* al populației basarabene în rândul popoarelor „civilizate” (*politichnye*) [7], prin intermedierea culturii ruse sub toate formele de expresie a

acesteia.

Deja către anul 1816, planurile ambițioase ale lui Capo d'Istria și Ciceagov au fost parțial compromise de vulnerabilitatea și abuzurile administrației locale. Într-o scrisoare adresată generalului Bahmetiev, contelui Capo d'Istria menționa: „Scopul politic pe care l-am urmărit consta să facem ca această provincie să devină un adăpost pentru persoanele și familiile calomniate de către turci dar s-a întâmplat contrariul”. În loc să atragă oamenii, administrația a contribuit la emigrarea locuitorilor băștinași [8]. Autoritățile centrale considerau că o parte din culpă le revine nobililor basarabeni, or, practicilor administrative din regiune le corespundea starea morală a elitei basarabene [9]. În același timp, provocând dezaprobarea rușilor, anume aceste practici (culturale) serveau drept spațiu pentru afirmarea supremației civilizaționale a elitelor imperiale ruse [10], argument în detrimentul practicilor vest-periferice în spațiului Pruto-nistean.

Pentru ameliorarea situației dar și în vederea pilotării unui nou sistem administrativ, ceea ce se va numi ulterior experimentul basarabean, Alexandru I va delega la Chișinău un loțiitor plenipotențiar (namesnic). Înalta dispoziție, conținea stipulări clare ce prevedeau nesubordonarea acestei regiuni față de ministere, cu excepția celui de interne, instituție responsabilă de colonizarea Basarabiei [11]. Principala sarcină a namesnicului consta în elaborarea noului Regulament de organizare a Basarabiei, ținând cont de contradicțiile dintre cursul de colaborare cu elita locală și politica de colonizare [12]. Regulamentul constituirii regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818 a fost elaborat cu respectarea specificului local și prevedea acordarea unei autonomii limitate cu statut de regiune în componența Imperiului Rus. Nobilimii, una din cele 9 stări sociale reglementate de așezământ, i se garantau pe deplin toate drepturile și beneficiile de care se bucura și nobilimea rusă, păstrarea privilegiilor garantate de dreptul moldovenesc, inclusiv recunoașterea tuturor proprietăților mobile și imobile [13]. Orientarea liberală a Regulamentului se datorează și rezultatelor activității lui P. Svinin și a „Comitetului Nobiliar” [14].

De asemenea, Regulamentul institua și un organ deliberativ suprem al nobilimii basarabene. Prin intermediul Adunării Deputaților Nobilimii, exponenții păturii superioare a Basarabiei avea dreptul de a alege și a destitui funcționarii instituțiilor regionale [15]. Astfel, în condițiile în care societatea rusă era în pragul marilor transformări, administrația centrală urmărea să creeze în Basarabia o puternică și fidelă bază socială pe care avea s-o constituie *boierii* moldoveni [16]. În același timp, Regulamentul oferea nu doar drepturi exclusive nobilimii basarabene dar acorda și privilegii largi coloniștilor străini [17], element ce modera substanțial discursul autonomist.

Înclinarea balanței spre modelul *de transformare* devine evidentă în 1822 odată cu numirea succesorului lui Bahmetiev. I.N. Inzov cumulând și funcția de șef al Departamentului coloniștilor, promova insistent interesele celor strămutați de la sud de Dunăre, în detrimentul moșierilor [18]. Aceste fluctuații au dus în final la o situație neclară, în privința cărui spațiu ideatic pe harta politică a Imperiului îi aparținea Basarabia: fie periferiilor occidentale (modelului *de adaptare*), fie spațiului colonizării - Novorosia (modelului *de transformare*) [19]. Privilegiile acordate moșierilor conform Regulamentului din 1818 erau considerate de către Inzov ca un impediment al procesului de integrare [20], ceea ce l-a determinat să întreprindă măsuri privind diminuarea autonomiei, precum suplimentarea reprezentanților coroanei în Consiliul suprem, dar și revizuirea titlurilor nobiliare, ce a condus spre reducerea numărului familiilor nobiliare [21].

Numirea lui Mihail S. Voronțov în calitate de loțiitor plenipotențiar al Basarabiei, fiind în același timp guvernator general al Novorosiei, a fost decisivă pentru inserarea regiunii într-un câmp mai vast al colonizării, și prin urmare a aplicării modelului *de transformare*. Dacă în cazul clasării Basarabiei în cadrul grupului periferic-occidental, retorica centrului se bazează pe drepturile istorice și a tradițiilor locale, iar din punct de vedere social pe elita locală, atunci reclasificarea regiunii ca parte a Novorosiei în 1820 a condus spre consolidarea discursului civilizațional și optarea în favoarea coloniștilor veniți în Basarabia. Deși în principiu M.S. Voronțov era un simpatizant al drepturilor istorice și a privilegiilor elitelor locale datorită anglofiliei sale, totuși față de Basarabia acesta a moștenit o abordare civilizațională a predecesorului său, mai ales că în cadrul primei sale inspectări, a depistat un haos administrativ, voalat sub autonomia locală [22].

Autonomia bazată pe legile și obiceiurile indigene cât și pe implicarea activă a elitei locale a fost treptat suprimată în anii 1820, de direcția asimilării administrative, implicit cu promovarea activă a politicii de colonizare. Aplicarea celor două modele nu a fost una succesivă, ci una concomitentă/complexă, cu accente de prioritate în dependență de viziunile centrului. Pendularea între

cele două modele determinat caracterul tranzitoriu a provinciei ce îngloba elemente ale periferiilor occidentale și cea a regiunii tradiționale de colonizare, Novorosia, După 1928, și în special 1934, Basarabia devine o parte certă a Novorosiei, cu un accent redus pe rolul elitei locale, fiind un spațiu de colonizare masivă cu un accent pe componenta agrară a provinciei.

Referințe bibliografice:

1. КУШКО А., ТАКИ В., (при участии Грома О.), Бессарабия в составе Российской империи (1812-1917), серия Historia Rossica / Окраины Российской империи, Новое литературное обозрение, М., 2012, p.6.
2. DRAGNEV D., VARTA. I., Istoria Românilor. Epoca Modernă, ed. Civitas, Chișinău, 2000, p.104.
3. КУШКО А., ТАКИ В., Конструируя Бессарабию: имперские и национальные модели построения провинции, Imperium inter pares: роль трансферов в истории российской империи (1700-1917), серия Historia Rossica, Новое литературное обозрение, М., 2010, p. 212-214.
4. PÂSLARIUC V., Reconstruind istoria Basarabiei sub dominație țaristă. Note pe marginea unei monografii recente, în Archiva Moldaviae, Vol VII, Iași, 2015, p. 357.
5. КУШКО А., ТАКИ В., Конструируя Бессарабию: имперские и национальные модели построения провинции, Imperium inter pares: роль трансферов в истории российской империи (1700-1917), серия Historia Rossica, Новое литературное обозрение, М., 2010, p. 216.
6. POȘTARENCO D., Anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, ed. Prut Internațional, Chișinău 2006, p. 32.
7. ВУЛЬПИУС Р., Вестернизация России и формирование российской цивилизаторской миссии в XVIII веке. Imperium inter pares: роль трансферов в истории российской империи (1700-1917), серия Historia Rossica, Новое литературное обозрение, М., 2010, p. 19-20.
8. POȘTARENCO D. Anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, ed. Prut Internațional, Chișinău 2006, p. 28.
9. КУШКО А., ТАКИ В., (при участии Грома О.), Бессарабия в составе Российской империи (1812-1917), серия Historia Rossica / Окраины Российской империи, Новое литературное обозрение, М., 2012, p.85.
10. Ibidem, p. 84.
11. Basarabia în colecția completă a legilor Imperiului Rus. Volumul 1. Documente extrase din Colecția 1 (1649 - 1825), p. 575-576.
12. КУШКО А., ТАКИ В., Конструируя Бессарабию: имперские и национальные модели построения провинции, Imperium inter pares: роль трансферов в истории российской империи (1700-1917), серия Historia Rossica, Новое литературное обозрение, М., 2010, p. 224.
13. Basarabia în colecția completă a legilor Imperiului Rus. Volumul 1. Documente extrase din Colecția 1 (1649 - 1825), p. 607.
14. TOMULEȚ V., Basarabia în epoca modernă (1812-1918) (instituții, regulamente, termeni), ed. Lexon, Chișinău 2014, p. 216.
15. Basarabia în colecția completă a legilor Imperiului Rus. Volumul 1. Documente extrase din Colecția 1 (1649 - 1825), p. 599-664.
16. TOMULEȚ V., Basarabia în epoca modernă (1812-1918) (instituții, regulamente, termeni), ed. Lexon, Chișinău 2014, p. 109.
17. Basarabia în colecția completă a legilor Imperiului Rus. Volumul 1. Documente extrase din Colecția 1 (1649 - 1825), p. 599-664.
18. ВИГЕЛЬ Ф., Замечания на нынешнее состояние Бессарабии//Вигель Ф.Ф. Воспоминания. Ч.6, СПб.: Сытин. 1892, p. 4.
19. PÂSLARIUC V., Reconstruind istoria Basarabiei sub dominație țaristă. Note pe marginea unei monografii recente, în Archiva Moldaviae, Vol VII, Iași, 2015, p. 367.
20. КУШКО А., ТАКИ В., Конструируя Бессарабию: имперские и национальные модели построения провинции, Imperium inter pares: роль трансферов в истории российской империи (1700-1917), серия Historia Rossica, Новое литературное обозрение, М., 2010, p. 225.
21. Ibidem, p. 26
22. Idem.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI SECUNDAR DIN BASARABIA ÎN PERIOADA 1812 – 1917

Daniel MIHOCIU, prof.,
Școala Gimnazială Umbrărești, jud. Galați

Deja în anul 1812, comandantul suprem al armatei dunărene amiralul P. V. Ciceagov, în instrucțiunile sale adresate guvernatorului civil al Basarabiei, Scarlat Sturdza, scria: „...*Este necesar să fie pus în mișcare tot ce e în stare să uimească privirea și să creeze imaginația acestei provincii, pentru a cultiva în sufletele locuitorilor din ținut dragostea de patrie și stima față de conducerea ei. Ocupați-vă, printre altele, de înființarea unie școli primare, astfel ca tinerii să învețe cel puțin să citească și să scrie*”.

Dovada elocventă a faptului că deschiderea școlilor în regiune avea o conotație politică că sunt și cuvintele aceluiași P. V. Ciceagov, care scria guvernatorului civil al Basarabiei în legătură cu deschiderea Seminarului Teologic din Chișinău: „...*planul instruirii acestei regiuni vă obligă să aveți girjă de a deschide treptat în acest teritoriu instituții de învățământ*... ” [1].

În Regulamentul cu privire la instituirea administrației rusești în Basarabia din 23 iulie 1812 se menționa că departamentul întâi al acestei administrații coloniale se va ocupa cu problemele „învățământului”. Astfel interesul rușilor pentru dezvoltarea sistemului școlar din Basarabia cunoaște un prim pas prin introducerea educației copiilor în Regulamentul cu privire la administrația rusească în Moldova dintre Prut și Nistru.

Învățământul pimar din Basarabia, pe durata primelor decenii de ocupație imperială rusă, aproape că n-a înregistrat schimbări calitative, având o evoluție întârziată, în raport cu alte gubernii rusești, dar și a politicii statului în domeniul educației. Deși existau diferite forme și tipuri de școli ecleziastice și private, primele școli primare care au fost înființate din inițiativa ministerului de resort, au fost școlile lancasteriene.

Debutul politicii statului în învățământul laic din Basarabia se produce în anul 1827, când guvernul rus a aprobat „*Instrucțiunea cu privire la înființarea școlilor în regiunea Basarabia*”. În conformitate cu prevederile acestui document, se preconiza să fie înființate în Basarabia un liceu, câteva școli ținutale și coli parohial – laice, întreținute de comunitățile locale. În baza „*Instrucțiunii*” au fost organizate: un gimnaziu regional, la 12 septembrie 1833, și șase școli ținutale, la 1828: în Chișinău, Bălți, Hotin, Bender, Akkerman și Ismail. Școlile parohial – laice erau înființate anevoios. Până în 1840 a fost înființată o singură școală parohială, acest proces înviorându – se după 1840, când sunt atestate șapte asemenea școli până în anul 1852, majoritatea din ele fiind înființate în reședințele ținutale urbane [2].

În anul 1824, în Basarabia a fost instituită rețeaua de școli primare, cu instruire reciprocă, de tip lancasterian. În acest an, școli de acest fel au fost înființate la Chișinău, Bălți și Ismail, iar trei ani mai târziu, în anul 1827 – la Tighina și Hotin. Acestea au fost primele școli primare din Basarabia. În anii 1830 – 1840 au mai fost înființate încă șapte școli de acest tip [3].

În privința subordonării învățământului primar din Basarabia, acesta se afla în subordinea mai multor ministere, în 1835 în Basarabia, nu exista nicio școală primară în subordinea Ministerului învățământului public.

Școlile primare din Basarabia se mai aflau și în subordinea Ministerului domeniilor statului, care a înființat majoritatea școlilor primare din această regiune, iar mai mult de jumătate aparțineau coliniștilor germani și bulgari [4]. Din cauza numărului mic de școli, dar și a unei subvenționări pe măsură, au avut un impact minor asupra evoluției instruirii publice din regiune [5].

Prin crearea, în anul 1828, a șase școli ținutale, în Basarabia se instituie învățământul secundar. Școlile județene erau întreținute de așa – numitul fond basarabean de 10 procente. Începând cu anul 1830, 50 % din subvențiile pentru acest tip de școli erau oferit de Ministerul Instrucțiunii Publice. În debutul activității școlilor județene, ele se bucurau de un anumit prestigiu, fiind apreciate de cei care doreau să-și instruiască copiii. Cu timpul însă, importanța școlilor județene a scăzut, mai ales, după reorganizarea lor, în anii 1835 – 1837, când acestea au fost excluse din rețeaua liceală.

Instituirea, în anul 1833, în Basarabia a Liceului regional din Chișinău, semnifică consolidarea învățământului secundar laic din ținut. Acest liceu avea menirea să pregătească funcționari pentru instituțiile publice din ținut. Durata studiilor în liceu era de șapte ani. Predarea era în limba rusă. Corpul profesoral era alcătuit aproape în exclusivitate, din reprezentanții etniilor ucrainene și ruse. Doar un

singur român făcea parte din colectivul de cadre didactice al acestei instituții. Elevii, în marea lor majoritate, erau de asemenea din rândul grupurilor minoritare, cu preponderență, ruși și ucraineni, românii fiind în minoritate [6].

În anul deschiderii, liceul era frecventat de 40 de elevi, care erau împărțiți, conform cunoștințelor la momentul înmatriculării, în cele trei clase inferioare. Cei 40 de elevi reprezentau următoarele categorii sociale:

Tabel 1 Numărul și apartenența socială a elevilor din Liceul Regiona din Chișinău între anii 1833-1842

Anul de studii	Nr. total de elevi	Raportul în % față de 1833	Apartenența socială a elevilor					
			Nobili	În %	Preoți	În %	Alte categorii	În %
1833	45 [7]	100,0	36	80,0	-	-	9	20,0
1834	85	188,0	71	83,0	-	-	14	16,5
1835	135	300,0	56	41,5	-	-	79	58,5
1836	135	300,0	56	41,5	-	-	79	58,5
1837	184	408,9	40	21,7	-	-	74	40,2
1838	211	468,9	170	80,5	-	-	41	19,4
1839	205	455,6	164	80,0	-	-	41	20,0
1840	277	615,6	189	68,2	3	1,1	85	30,6
1841	258	573,3	195	75,6	4	1,5	59	22,8
1842	252	560,0	164	65,0	5	1,9	86	34,1

Datele din Tabelul 1 atestă o creștere anuală a numărului de elevi. Dacă în anul 1833 numărul de elevi în liceu era de 45 (100), atunci către anul 1842 numărul lor crește de 5,6 ori. Datele incluse în acest tabel, ne permit să apreciem faptul că majoritatea elevilor proveneau din familii de nobili, tendința de micșorarea numărului elevilor descendenți din familii de nobili, comparativ cu alte categorii sociale este una evidentă. Spre anul 1842, numărul fiilor de nobili scade. Numărul redus al copiilor de preoți în această instituție se explică prin obiceiul acestei categorii sociale de a-și învăța copiii în familie, dar și prin prezența în regiune a unei instituții de învățământ cu profil religios – Seminarul Teologic din Chișinău [8].

În anul 1850 în Basarabia existau 300 de instituții de învățământ, în care își desfășurau activitatea aproximativ 10 000 de elevi. Însă anul 1858, excluzând sudul Basarabiei, care se afla în componența Principatului Moldovei din 1856, conform datelor din Arhiva Națională a Republicii Moldova existau doar 162 de instituții de învățământ de diferite tipuri, care dispuneau de 242 cadre didactice și 3877 de elevi. Astfel, se constată o scădere drastică a numărului școlilor în aproximativ 8 ani, chiar excluzând sudul Basarabiei, care, la retrocedare către Moldova, avea doar o școală județeană la Bolgrad și câteva școli primare coloniale bulgare. Învățământul din Basarabia era în degradare datorită subvenționării slabe din partea statului rus, care trecând printr-o criză profundă, nu putea pulta eficient cu problemele interne.

Începând cu 8 martie 1864, în Basarabia începe să funcționeze și prima instituție de învățământ secundar pentru fete, care la început activa ca Școală privată pentru fete, a cărui patroană era Liubovici A. Beliugova. Primul liceu pentru fete urmarea scopul de a atrage în sistemul de învățământ fiicele de nobili, funcționari, negustori și alte și ale altor pături sociale înstărite. În anul deschiderii liceului dispunea de două clase începătoare, fiind întreținut cu banii proveniți de la impozitarea nobilimii, bisericilor și mănăstirilor, care trebuiau să achite $\frac{1}{4}$ copeici pentru fiecare desetină de pământ deținută. Acești bani, care se adunau în visteriile din județe, urmau să fie transferați direct către liceu. Însă, banii astfel adunați nu erau suficienți pentru întreținerea acestei instituții de învățământ. În anul 1870 Consiliul zemstvei guberniale a hotărât să aloce anual, pentru întreținerea liceului 9430 ruble. Din acest moment liceul privat este transformat în liceu de stat cu denumirea Liceul pentru fete de zemstvă din Chișinău [9].

Școlile și Liceul din Chișinău, care deși erau finanțate de stat, totuși nu aveau posibilitatea să ofere spațiu locativ elevilor veniți din alte localități și care aveau nevoie de cazare în orașul de reședință al școlii. Astfel elevii, erau distribuiți la profesorii din oraș, cărora li se oferea o licență pentru o astfel de activitate. Existau „profesori - tutori” și doar tutori, fără studii pedagogice. Marea lor majoritate fiind totuși profesori cu studii pedagogice. În acest fel, elevii erau trimiși să locuiască cu profesori, tutori, care obțineau licență de la Direcția școlilor din Basarabia. Numărul elevilor care erau cazați în astfel de „cămine” era diferit, în dependență de posibilitățile profesorilor tutori, cât și de numărul de elevi care aveau nevoie de cazare [10].

În 1813 este organizat Seminarul Teologic din Chișinău sub conducerea lui Gavril Bănulescu – Bodoni [11], în care s-a predat „în primul rând și neapărat” în limba rusă, iar în limba română, numită „moldovenească” se studia numai ca obiect aparte, pentru ca absolvenții „să poată propovădui cuvântul lui Dumnezeu” în satele Basarabiei [12]. Limba moldovenească era la începutul dominației rusești privită ca o limbă paralelă celei oficiale de stat. Cunoșterea ei se cerea în Seminarul Teologic din Chișinău și în școlile primare parohiale [13]. La început guvernul rus a fost obligat să recunoască unele drepturi moldovenilor, între altele cel de a folosi limba lor în școală, administrație și biserică [14].

La 28 februarie 1868, guvernatorului Basarabiei Egor Gangardt [15] i s-a prezentat un proiect privind identificarea și finanțarea pentru întreținerea școlilor pentru popor, prezentat de inspectorul judiciar pentru țărani din ținutul Hotin. Acesta menționa, că țărani erau dispuși să ofere câte 10 copeici pentru întreținerea școlilor.

Inițiativele locale indică situația dificilă în care se aflau școlile primare și întârzierea aplicării legii „Cu privire la școlile primare pentru popor”. Din informațiile direcțorului școlilor din Basarabia, care a efectuat un control împreună cu supraveghetorii de sta, la începutul anului 1868, școlile sătești, marea lor majoritate, se aflau într-o stare degradantă, chiar dacă țărani erau de acord cu acceptarea unor taxe suplimentare pentru întreținerea lor.

Unele școli erau create din contul unor persoane private, ca de exemplu: moșierul N. N. Macri în Dubăsarii Vechi, Kayițin – în târgușorul Edineț, principesa Obolenskaia – satele Noua Suliță și Tărăsăuți și satul Stălinești, principele Gagarin - Sturza. Unele dintre aceste persoane înființaseră școli școli parohiale – laice anterior, însă în anul 1868 aceștia încheiau contractele de pace pentru întreținerea acestora cu conciliatorii în litigii financiare și Direcția școlilor din basarabia, cum a fost cazul moșierului N. N. Macri și principelui Gagarin – Sturza [16].

Situația învățământului în Imperiul Rus devenea din ce în ce mai critică, fapt dovenit de datele statistice din anul 1871 care atestă că în Basarabia existau 17 școli de stat și 11 școli particulare. Din numărul total de 2448 de elevi care își făceau studiile în aceste școli, 1879 (76, 7 %) erau băieți și 569 (23, 2) fete [17].

Un moment important în evoluția dominației ruse în Basarabia a fost reprezentat de păstoria episcopului Pavel Lebedev [18]. În urma unei inspecții, în perioada 5 februarie – 4 martie 1873, în școlile și seminarele din eparhia Chișinău a dispus înlăturarea deficiențelor în privința cunoașterii slabe a limbii ruse. Problema principală, după Lebedev, consta în faptul că, în instituțiile de învățământ din eparhia Chișinău, intrau copii care nu cunoșteau deloc limba rusă: „*Aceștia aduc și fac domnie în instituție limba lor maternă în care vorbesc în casele lor. Folosind această limbă în relațiile și discuțiile lor nu doar că ei înșiși se lipsesc de posibilitatea de a cunoaște limba rusă, da și pe cei care cunosc această limbă îi fac să vorbească cu greșeli*”.

În acest scop, Lebedev a propus clerului să pregătească copiii, să-i pentru școală în modul adevărat și, în special, să facă limba rusă limba sa maternă. „*Pentru a face o anumită limbă maternă a copiilor – sugera ierarhul – este necesar ca aceștia să învețe limba respectivă de la vârstă fragedă, copiii preiau desigur limba din familia în care trăiesc de la părinții și educatorii lor, de aceea prima obligație a părinților este aceea ca ei să vorbească cel puțin în familie nu altă limbă decât cea rusă*”. Pentru a înlesni demersul părinților în această privință, Lebedev a propus Consiliului Pedagogic al Administrației Seminarului Teologic din Chișinău să indice metoda optimă a învățării limbii ruse în casele părinților [19].

Deși obiectivul principal al școlilor ruse din Basarabia era învățarea limbii ruse, acest lucru era dificil de realizat în contextul lipsei de învățători de limbă rusă, dificultatea acestei limbi și penuria de mijloace în ceea ce privește asigurarea școlilor deschise de către Direcția școlilor publice și Consiliului

eparhial școlar. Elevii nu erau asigurați cu rechizite și manuale. În plus majoritatea dintre aceștia erau moldoveni, care nu vorbeau limba rusă. Din această cauză, învățătorii se confruntau cu dificultăți în a-i învăța să reproducă corect și coerent ceea ce citiseră. În cele mai multe cazuri, învățătorii numiți de preoți erau incapabili să predea elevilor materia și nici nu vorbeau rusește [20].

Deși în Basarabia, Imperiul Rus a început să deschidă mai multe școli, în perioada 1876 și 1886, cele mai multe școli aveau cheltuieli importante, autoritățile centrale criticau ritmul lent de rusificare. Astfel, în anul școlar 1879 – 1880 în Basarabia existau 247 de școli - cele mai multe cu o clasă – învățau 12 745 elevi, dintre care cu singură clasă învățau 11 419 elevi, iar în școlile cu două clase - 1326 elevi. Iar aportul financiar al zemstvelor județene județene la întreținerea acestor școli în anul de studii 1879 – 1880 a fost de 14 650 ruble. Cea mai mare contribuție la susținerea procesului de învățământ a avut-o zemstva județului Iași, care a sprijinit funcționarea celor 44 de școli cu aproximativ 5 000 de ruble. La polul opus se afla zemstva județului Chișinău, care a acordat celor 39 de școli doar 600 de ruble. În ansamblu se poate constata că în anul de studii 1879 – 1880 zemstvele județene nu s-au implicat prea mult în susținerea școlilor, lăsând această preocupare pe seama comunităților sătești [21].

Abia după prima Revoluție Rusă din 1905 se pune problema învățământului în limba maternă. Cadrele didactice de etnie română din Basarabia au început să militeze pentru introducerea limbii române în școli, dar acest lucru nu s-a întâmplat deoarece guvernul rus a continuat politica de rusificare a populației române din Basarabia, ce-i drept cu un ritm mai lent.

Abia în anul 1917, la Congresul Învățătorilor Basarabeni se stabilește introducerea limbii române în școli, precum și instruirea profesorilor în acest sens.

Referințe bibliografice:

1. Tyragetia. Istorie. Memorie, serie nouă volumul VIII (XXII), nr. 2, Chișinău, 2014
2. Tyragetia. Istorie. Cultură. Muzeologie, Serie nouă, volumul VIII (XXIII), nr. 2, Chișinău, 2014
3. Buletinul științific tinerilor istorici, serie nouă I (VI), Chișinău, 2012
4. Tyragetia. Istorie. Cultură. Muzeologie, Serie nouă, volumul VIII (XXIII), nr. 2, Chișinău, 2014
5. Buletinul științific tinerilor istorici, serie nouă I (VI), Chișinău, 2012
6. Buletinul științific al tinerilor istorici, Serie nouă, I (VI), Chișinău, 2012
7. Conform altor izvoare, în primul an de studiu, în Liceul de băieți și fete făceau parte 40 de elevi (ANRM), F. 1862, înv. 25, d. 9, f. 198 – 199), iar conform datelor oferite de F. F. Ciobotaru – 42 de elevi, dintre care 2 erau din rândul micii burghezii, iar ceilalți erau copii de nobili și funcționari (Ciobotaru 1962, 93)
8. Tyragetia. Istorie. Muzeologie, serie nouă, volumul VIII (XXIII), nr. 2, Chișinău, 2014
9. Ibidem
10. Buletinul științific al tinerilor istorici, Serie nouă, I (VI), Chișinău, 2012
11. Gavril Bănulescu – Bodoni – a fost mitropolit ortodox al Moldovei, Ekaterinoslav și Herson – Tavriceski, al Kievului și ulterior al Basarabiei.
12. Anton Moraru, Basarabia sub jugul colonial al Rusiei țariste (1812 1917), Editura Labirint Chișinău, 2012, p. 63 - 64
13. Ion Țurcanu, Descrierea Basarabiei, Editura Cartier istoric, Chișinău, 2012, p. 465
14. Alexandru Boldur, Istoria Basarabiei – ediția a II –a, Editura Victor Frunză, București, p. 465
15. Egor Gangardt – guvernator militar și civil al Basarabiei în perioada 1868 - 1871
16. Tyragetia. Istorie. Muzeologie, Serie nouă, vol. X (XXV), nr. 2, Chișinău, 2016
17. Tyragetia. Istorie. Muzeologie, Serie nouă, vol. X (XXII), nr. 2, Chișinău, 2014
18. Pavel Lebedev (1827 - 1892) – Arhiepiscop al Chișinăului și Hotinului în perioada 1871 – 1881
19. Conferința științifică internațională “200 de ani de la problema Basarabiei. Aspecte social – politice și culturale”, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău, Chișinău, 2012
20. Conferința științifică internațională “200 de ani de la problema Basarabiei. Aspecte social – politice și culturale”, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău, Chișinău, 2015
21. Ludmila Coadă, Zemstva Basarabiei. Aspecte istorico – juridice, Editura Portos, Chișinău, 2009, p. 89

PROCESELE DEMOGRAFICE PRIVIND POPULAȚIA EVREIASCĂ DIN BASARABIA (din a doua jum. a sec XIX – prima jum. a sec. XX)

Rodica NASTAS,
Institutul Patrimoniului Cultural
Liceul «Mihail Koțubinschii»

Summary: *In the article were analyze the economic and demographic processes on the Jewish community from Bessarabia. Toward to the end of the 19th century – the beginning of the 20th century, the territory of Bessarabia became one of the four European provinces of the Russian Empire with a large Jewish population – 12.1%. The basic occupation of the Bessarabian Jews were the crafts (making clothing and footwear, metal processing, wood processing, etc.) and trade (in some branches, such as the sale of clothes and grains, Jewish held a monopoly). The economy of Bessarabia progressed largely due to Jewish activity. The Jewish community grew demographically due to the natural increase, but also because of immigration to Bessarabia from other region of the Russian Empire. Were analyzed the stages of emigration of the Jewish population from the territory of Bessarabia. Following the pogroms that took place in the center of Chisinau in 1903 and 1905, the number of Jewish population has considerably diminished because of the intensification of emigration processes from Bessarabian Jews to the USA, the Western European countries and the Palestinian Region.*

Key words: *Jewish population, economy, demography, Bessarabia, emigration.*

Conform datelor ce le oferă istoricul Dron I., pe teritoriul Țării Moldovei în anii 80 a sec. XVIII, locuiau aproximativ 1279 de familii de evrei [1]. În 1806 numai în Hotin erau menționate 216 gospodării evreiești [2]. Conform datelor oferite de Sviniin C., pe teritoriul județului Hotin locuiau 8000 de evrei, iar în oraș aproximativ 1000 de persoane. În județul Iași (Bălți), populație de origine evreiască era 3 600 persoane, în Bender 110 de persoane, în Chilia 62 de persoane, în județul Soroca 104 persoane [3]. În 1816, în Basarabia s-a numărat 100 000 de familii, adică aproape o jumătate de milion de locuitori. Repartiția după naționalități releva că românii constituiau 86% din populația de atunci a Basarabiei. În afara acestora, mai erau 6,5% ruteni (ucraineni), 4,2 evrei, 1,5 lipoveni, 0,7% greci, 0,6% armeni, 0,25% bulgari și la fel 0,25% găgăuzi [4].

Prima încercare de a efectua un recensământ al populației din Basarabia, a fost realizat în 1817, în care au fost incluse lista localităților din toate județele regiunii, și numărul populației. În cadrul acestui recensământ au fost colectate informații cu privire la biserici creștine și la casele de rugăciuni evreiești. Conform rezultatelor obținute, în teritoriul dintre Prut și Nistru locuiau 282 063 dintre care și evreii în număr de 19 013 [5], în total în Basarabia au fost identificate până la 5 000 de familii evreiești [6]. Conform legislației introduse de autoritățile țariste în 1828 imigrarea evreilor din Polonia a fost interzisă. În continuu în Basarabia imigrau populație de origine evreiască din gubernia ucraineană și bielorusă [7].

Conform datelor celei de-a opta revizuire a populației, în anii 30 a sec. XIX numărul evreilor a crescut considerabil și erau atestați în număr de 42,3 [8] mii de persoane. Actele celei de-a zece revizuire a populației în Basarabia, de către comitetul de statistică, au înregistrat numărul populației evreiești la începutul anilor 60 a sec. XIX, fiind în număr de 95,9 mii de oameni (9,6 % din toată populația Basarabiei), iar în localitățile rurale 48.5 mii de oameni [9].

Datele privind numărul populației obținute în cadrul acestui prim recensământ nu erau reale, fiindcă nu au fost incluși posesorii de moșie și cetățenii străini, dar și pentru că multe persoane se ascundeau, fiindu-le frică de noile realități care au survenit în urma anexării Basarabiei de către Imperiul Rus [10]. Conform datelor acestui recensământ în Basarabia locuiau oficial 282063 persoane. După datele oferite de Șandru D., evreii constituiau -19013 persoane (4,2%) [11], iar cercetătorul Nistor I., menționează – 3826 [12] familii. Ofițerul ștabului General Zașuc A., considera că, la acel moment pe teritoriul Basarabiei locuiau 5000 [13] de familii evreiești. Desigur datele ce le avem sunt contradictorii dar discrepanța dintre informațiile furnizate nu sunt foarte considerabile.

Următorul recensământ a fost efectuat în 1897, stabilindu-se un număr de 1 935412 persoane [14]. Către 1897 în gubernia Basarabia erau înregistrați 228 620 de evrei (11,8 din numărul populației) [15]. La acel moment în Basarabia majoritatea erau moldoveni și ucraineni. Creșterea substanțială a populației evreiești se explică atât prin creșterea naturală dar cel mai mult datorită proceselor

imigraționiste continui din alte regiuni ale Imperiului Rus. Conform studiului lui Tabac I., populația de origine evreiască a crescut din sporul natural cu 38,4% iar datorită imigrării în Basarabia cu 61,6%. De aici reiese că emigrarea evreilor în Basarabia din alte gubernii ale Imperiului Rus a continuat pe tot parcursul perioadei sf. sec XIX- înc. sec. XX [16]. După ce teritoriul dintre râurile Prut și Nistru au fost incluse în componența Imperiului Rus, datorită politicii ruse de colonizare planificată, creșterii naturale și imigrării individuale, până la recensământul din 1897 populația din Basarabiei a crescut, ajungând la aproape două milioane. Până în anul 1916, ea ajunsese la 2 521 277 de «suflete» [17]. În Basarabia numărul comunității evreiești a început să crească considerabil. Evreii se strămutau îndeosebi din teritoriile poloneze, ucrainene și bielorusse. Populația evreiască crește natural cu - 38% din totalul numeric, iar datorită procesului de imigrare – cu 61,6%. Reieșind din acest fapt concluzionăm că procentajul populației evreiești a crescut în continuu până la sf. sec. al XIX- înc. sec. XX, datorită în mare parte valorilor de imigranți care veneau în Basarabia din alte gubernii rusești [18].

Către ultimul sfert al sec. XIX în Basarabia era una din cele patru gubernii din partea europeană a Imperiului Rus unde populația de origine evreiască era cea mai concentrată: în gubernia Minsk- 20,1%, în gubernia Grodnen- 19,7%, în gubernia Podolia- 18,7% și în gubernia Basarabia- 12,1%. La sfârșitul secolului XIX, cel mai înalt procent al evreilor în Basarabia era în orașele Chișinău (19,5%), în Hotin (15,6%) și în Soroca (14,1%). Populația evreiască era concentrată în raioanele de centru și nord a Basarabiei. Partea de sud a regiunii era destinată pentru coloniștii bulgari, găgăuzi și nemți.

Către sf. sec. XIX, în Basarabia majoritatea familiilor evreiești locuiau în orașe și târguri (77%) [19], în localitățile rurale evreii erau foarte puțini la număr (23%) [20]. În orașe evreii constituiau 37,2% din totalul populației, în județe (excluzând orașele)- 7,2%. Cei mai mulți evrei erau în Orhei – 57,8% (7135 persoane), în Soroca – 56,9% (8745 persoane), în Bălți – 55,9 % (10323 persoane), în Hotin – 50% (9210 persoane), în Chișinău – 45,9% (49829 persoane), în Bender- 33,4% (10632 persoane). Dintre județe (excluzând orașele), la începutul sec. XX cei mai mulți evrei sunt înregistrați în Hotin (11,9%) și Soroca (10,8%), dar cel mai puțin în județul Chișinău (2,5%) [21].

În anul 1897, evreii constituiau aproape 46% din locuitorii Chișinăului [22]. Mai mult de jumătate din evreii din Basarabia locuiau în orașele din nord: ei constituiau 37,2% din totalul numărului orașenilor [23]. Astfel sociologul francez Babel nota în lucrarea sa următoarele: «Aproape jumătate din evreii basarabeni locuiesc în orașe mici sau mari, unde se ocupau cu comerțul. Toate cartierele de la periferia Chișinăului sunt populate de ei: căsuțe joase, ale căror magazine sunt doldora de cele mai diferite mărfuri, împrejmuesc ulicioarele aglomerate clocotind de viață. Multe firme ale magaziilor sunt în ebraică. Evreii care reprezintă aproape jumătate din populația Chișinăului, formează baza meșteșugului și a comerțului» [24].

La sf. sec. XIX- înc. sec. XX, în localitățile rurale erau stabiliți 7% din populația evreiască, dar și acestea locuiau în regiuni mai mari ale județului Leova, Ismail și Cetatea Albă (Tatarbunar, Bairamea, Tarutino) sau în localități mai mici cu populație mixtă [25].

Vom analiza încă o importantă sursă etno- statistică, recensământul realizat din propria inițiativă de către cercetătorul ucrainean Butovici V., în anul 1907. Butovici a colectat informații etno – statistice prin satele Basarabiei în baza unor anchete, care erau transmise profesorilor și fețelor bisericești. Anchetele conțineau întrebări despre numărul populației, religia și limba vorbită. Pentru fiecare localitate a fost întocmit rezultatele. Unele localități au fost reverificate de autorul recensământului. Aceste date nu au fost publicate integral într-un raport. Ulterioarele calcule demografice au fost făcute de academicianul Berg L., care a valorificat datele etno – statistice din Basarabia, colectate de Butovici V. Conform datelor lui din 1907, în regiune erau 122 000 de evrei ce locuiau în localități rurale (6,7 %). Cel mai mar procent al evreilor din localitățile rurale erau stabiliți județele Hotin (11,9%), Soroca (10,8%), Bălți (9,2%), Orhei (8,8%). Evreii locuiau în târgul Hîncești, Novoselița, Edineț, Secureni, Briceni, Otaci, Vadul – Rașcov, Căprești, Mărculeși, Briceva, Alexandreni, Rezina, Tuzora, Criuleni. În unele sate și târguri evreii ajungeau la număr de 4000 de persoane. Evreii locuiau practic în toate satele din centrul și nordul Basarabiei, de la câteva familii, până la câteva sute de persoane conlocuind cu moldovenii, ucrainenii, romii, polonezii, găgăuzii și bulgarii [26].

Încă o mențiune, recensământul populației din Basarabia a stabilit destul de elocvent numărul populației evreiești de – 228 620. Dacă să comparăm cu o sursă statistică relativ mai târziu, datele statistice despre apartenența națională realizate de către administrația română în 1919, putem să constatăm că în Basarabia locuiau 267 000 de evrei. Concluzionăm, că numărul populației evreiești era

comparativ mare, cu toate că populația a avut de suferit pierderi umane în urma pogromurilor, emigrării și operațiilor armate din Primul Război Mondial [27].

Începutul secolului XX a fost marcat de Pogromul evreiesc din 1903, care a avut loc în orașul Chișinău, centrul gubernial a provinciei rusești Basarabia. Pogromul din Chișinău s-a soldat cu 49 de evrei decedați și mai multe sute au fost răniți. În 1905, pogromurile antievreiești și-au lăsat amprenta sângeroasă în trei orașe și 68 de localități din Basarabia. Pogromurile evreiești au intensificat procesele de emigrare din Basarabia, care se pot analiza în contextul emigrării din tot teritoriul Imperiului Rus în care emigrarea în masă s-a început încă din anii 80 a sec. XIX, odată cu venirea la tron a imperatorului Alexandru al III-lea, care a promovat politica antisemită la nivel de stat [28].

Către sf. sec. XIX- înc. sec. XX pentru populația evreiască se caracterizează prin prisma transformărilor serioase care au avut loc în Basarabia după ce a fost încorporată la Imperiul Rus în 1812. Evreii ca parte componentă a populației din Basarabiei au contribuit considerabil la dezvoltarea economică a regiunii.

Către sf. sec XIX- înc. sec XX, teritoriul Basarabiei a devenit una din cele patru gubernii europene ale Imperiului Rus cu un număr mare a populației evreiești- 12,1%. Ocupațiile de bază ale evreilor basarabeni fiind meșteșugurile (confecționarea îmbrăcămintei și încălțămintei, prelucrarea metalelor, prelucrarea lemnului etc.) și comerțul (în unele ramuri precum comercializarea hainelor și a grânelor evrei dețineau monopol). Economia Basarabiei se dezvoltă în mare parte datorită activității evreilor. Comunitatea evreiască creștea demografic datorită sporului natural dar și imigrării spre Basarabia din alte regiuni ale Imperiului Rus. Au fost analizate etape ale emigrației populației evreiești din teritoriul Basarabiei. În urma pogromurilor care au avut loc în centrul guberniului Chișinău din 1903 și 1905 sa diminuat considerabil numărul populației evreiești în urma intensificării proceselor emigraționiste din Basarabia către SUA, țările Europei de Vest și în regiunea Palestina.

Referințe bibliografice:

1. Дрон И.В. Евреи Молдовы по данным переписи населения 1772- 1773 и 1774. Кишинэу. Штиинца. 1993. С. 7.
2. Киртоагэ И.Г. Население Хотинских земель в XVIII- нач. XIX в. Проблемы исторической демографии СССР и Западной Европы: период феодализма и Капитализма. Кишинёв. 1991. С. 80.
3. Свиньин П. описание Бессарабской области. Записки Одесского общества истории и древностей. Т. 6. Одесса. 1867. С.206.
4. Schmidt U. Basarabia. Coloniștii germani de la Marea Neagră. Chișinău 2014. P. 258.
5. Табак И.В. Особенности расселения евреев в Бессарабии и на левобережье Днестра в XIX- нач. XX в. В: Еврей в духовной жизни Молдовы. Страницы истории и современности. Кишинёв, 1997, с. 159.
6. Клейман Р., Шихова И. Культурное наследие евреев Молдовы. Кишинёв, 2010, с. 6.
7. Зеленчук В.С. Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. Кишинёв, 1979, с. 205.
8. Могилянский Н. Из итогов сельскохозяйственной переписи 1916. Кишинёв. 1918. С. 11.
9. Записки Бессарабского областного статистического комитета. Т 1. Кишинёв. 1864. С. 91.
10. Труды Бессарабской губернской учётной архивной комиссии. Т. III. Кишинёв. 1907. С. 4-230.
11. Șandru D. Populația rurală a României între cele două războaie mondiale. Iași. 1980. P. 45.
12. Nistor I. Istoria Basarabiei. Chișinău. 1991. P. 167.
13. Защук А. Статистика и этнография Бессарабской области. Т. V. Одесса. 1863. С. 505.
14. Тройницкий Н. Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 года. Т. III. Бессарабская губерния. СПб. Изд. Центрального Статистического Комитета МВД. 1905. С 11.
15. Краткая еврейская энциклопедия. Том 1. Иерусалим, 1976, с. 379
16. Табак И.В. Особенности расселения евреев в Бессарабии и на левобережье Днестра в XIX- нач. XX в. В: Еврей в духовной жизни Молдовы. Страницы истории и современности. Кишинёв, 1997, с. 163.
17. Schmidt U. Basarabia. Coloniștii germani de la Marea Neagră. Chișinău 2014. P.260.
18. Табак И. Ibidem. С. 163.
19. Берг Л. Бессарабия. Страна – Люди – Хозяйства. Кишинёв, 1993. с.118.
20. Зеленчук В.С. Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. Кишинёв, 1979. с.206.
21. Табак И. Особенности расселения евреев в Бессарабии и на левобережье Днестра в XIX- нач.

- XX в. В: Еврей в духовной жизни Молдовы. Страницы истории и современности. Кишинёв, 1997. с.161-162
22. Schmidt U. Basarabia. Coloniștii germani de la Marea Neagră. Chișinău 2014. P. 50.
23. Hausleiter M. Germanii și evreii în Basrabia în secolele XIX și XX. Istoria între știință și școală. 2008. P. 79.
24. Babel A. Bessarabie. Etude historique, ethnographique et économique. Paris. 1926. P. 219.
25. Schmidt U. Basarabia. Coloniștii germani de la Marea Neagră. Chișinău 2014. P. 266.
26. Берг Л. Население Бессарабии: этнографический состав и численность. Труды комиссии по изучению племенного состава населения России. Ч.6. Пг. 1923. С. 18.
27. Dicționarul statistic al Basarabiei. Chișinău. 1923. P. 11.
28. Тудоряну Н. Эмиграционная политика и законодательство России в начале XX века. Кишинёв. 2000. С. 9.

ПОЛЕВЫЕ АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ НЕСТОРА-ЛЕТОПИСЦА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX СТ.

Охана ГРИЦЮТА, к. и. н.,
доцент кафедры всемирной истории
и методологии науки
Южноукраинского национального педагогического
университета им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

***Abstract:** The article is devoted to the history of field archaeological research of ongoing by the Historical Society of Nestor the Chronicler at the Kiev University of St. Vladimir (HSNC). The members of the Society were such famous scientists as V. B. Antonovich, S. Gamchenko, V. Zavitnevich and others. According to the Statute of the Society, its goal was to promote the development of historical science with all its subsidiary directions. One of the most important areas of the scientific activity of the Society was archaeological research. A significant place among the reports made at the meetings of the HSNC is occupied by publications on the results of field research and archaeological exploring or, as they were then called, archaeological excursions. Geographically, these studies covered practically the entire territory of the South of the Russian Empire. Significant excavations were carried out in Southern Bessarabia, Kiev, Volyn and Poltava province and the Crimea. Activities of representatives of the Historical Society of Nestor the Chronicler in the II half of XIX century was marked by measures aimed at the formation and development of archeology as a historical science on the Ukrainian lands. This was reflected in the active field activities (excavations, exploration), numerous reports presented at the meetings of the Society. The archeologists, why were he members of the HSNC, did a lot introduce into the science unique material evidence that allowed us to restore the view of the past.*

Началом систематических археологических исследований на территории левобережной Украины традиционно считают начало XIX ст. В этот период в Российской империи возрос интерес к давнему прошлому, начали создаваться профессиональные и любительские объединения историков. Особенно актуальными были изыскания в области древней истории, что привело к активному развитию археологии. В результате накопления и осмысления археологических материалов значительно пополнилась источниковедческая база данных для периодов, когда письменных источников не было. Таким образом, появилась возможность развивать такие направления как древнейшая история, история античности, древнеславянская история, история Киевской Руси.

Одним из первых киевских ученых, заинтересовавшихся древнерусской археологией был Максим Федорович Берлинский. Он был автором вышедшей в 1820 г. книги «Краткое описание Киева, содержащее историческую перечень сего города, а также показание достопримечательностей и древностей оного». В этой книге он локализовал исторические районы города и конкретные памятники старины, правильно определил Старокиевскую гору как первое

место пребывания основателя Киева князя Кия. Книга стала документальным фундаментом всех последующих исследований древнейшей истории города.

Для написания своего труда М. Ф. Берлинский, наряду с данными письменных источников, использовал археологические материалы. Он фиксировал находки на карте, делал зарисовки. Таким образом был зафиксирован целый ряд объектов, которые до нашего времени не сохранились. М. Ф. Берлинский впервые ввел в научный оборот археологические источники по древней истории Киева, став родоначальником нового направления – церковной археологии [1].

Появление массовых археологических находок в Киеве связано с интенсификацией строительства. Инициаторами первых планомерных археологических работ были археолог-любитель Кондрат Лохвицкий и митрополит Евгений Болховитинов В 1824 г., под их руководством были проведены раскопки Десятинной церкви. Ними велись работы по исследованию фундаментов Ирининской церкви, храмов вокруг усадьбы Софийского собора, церкви у Иорданского ручья на Подоле. С 1832 по 1838 гг. они раскапывали остатки Золотых ворот [2].

Мощным толчком в развитии украинской археологии было открытие в 1834 г. Киевского университета св. Владимира. Университет с первых же лет своего существования становится центром по выявлению, собиранию и изучению памятников старины. Через год в нем был учрежден "Временный комитет поисков древностей", многочисленные материалы, собранные Комитетом, поступали в Киевский университет. Данная коллекция стала основанием для открытия при университете археологического музея в 1837 г. В 1859 г. Была основана Археологическая комиссия (действовала до 1917 г.). Активную деятельность по фиксации археологических памятников Украины развернула созданная в 1843 г. В Киеве Временная комиссия для разбора древних актов. В 1845-1846 гг. Сотрудником этой комиссии был Т. Шевченко [3].

Археологические исследования второй половины XIX в. охватили почти всю территорию Украины. Археология стала одной из ведущих учебных дисциплин в университетах Киева, Одессы, Харькова, Львова. Началось исследование памятников эпохи палеолита, трипольской культуры, курганов эпохи меди, бронзы, раскопки античных городов Северного Причерноморья. Таким образом, стало очевидным, что к 70-м годам XIX ст. назрела необходимость институализировать эту сферу, что и привело к формированию соответствующих организаций, в деятельности которых в последствии был реализован интеллектуальный и исследовательский потенциал. Именно этот процесс и выдвинул Киев на лидирующие позиции среди других центров археологии Юго-Запада Российской империи.

Важным этапом в развитии археологии Юго-Западного края было создание в 1873 г. Исторического общества Нестора-летописца (ИОНЛ) при Киевском университете – объединения профессиональных историков и археологов. В разные годы в него входили такие известные историки как Костомаров Н. И., Антонович В. Б., Владимирский-Буданов М. Ф., Котляревский А. А., Багалей Д. И. и многие другие. Его членами были ректоры и профессора из других университетов (Московского, Петербургского, Варшавского, Венского, Тартусского, Харьковского и др.), а также преподаватели гимназий. Оно поддерживало тесные научные связи с аналогичными обществами Москвы, Петербурга и других городов.

Идея создания общества принадлежала профессору Киевского университета М. А. Максимовичу. В начале 40-х годов XIX в. в Киеве был организован кружок местных историков и Максимович, взяв за основу Уставы Московского и Одесского обществ, составил проект Устава Киевского общества истории и древностей славяно-русских и представил ходатайство об его утверждении. Местные власти проект поддержали. Однако царское правительство отклонило эту просьбу.

Позже, в 1871 г., М. А. Максимович вернулся к идее организации исторического общества, однако воплотить ее удалось И. П. Хрущову, доценту кафедры русской словесности Киевского университета. Официально открытие общества состоялось 14 января 1873 г. Первым главой ИОНЛ был М. А. Тулов. С 1874 по 1877 г.г. Общество возглавлял известный историк В. С. Иконников, при котором ИОНЛ претерпело серьезные организационные изменения. В. Иконников реорганизовал работу и жизнь Общества, связав последнее с Киевским университетом. В его каденцию членами Общества стали преподаватели историко-филологического факультета университета св. Владимира, членство в ИОНЛ стало престижным. Научные заседания ИОНЛ начали проходить на регулярной основе и стали публичными. В. Иконников приложил значительные усилия для создания

библиотеки Общества Нестора-летописца. Огромной заслугой профессора Иконникова была организация печатного издания ИОНЛ – «Чтения в Историческом обществе Нестора-летописца» [4]. В общей сложности было издано 24 книги в 48 выпусках (1879-1914 г.г.).

Согласно Уставу Общества, его целью было содействовать развитию исторической науки со всеми вспомогательными к ней направлениями. Потому в ИОНЛ развивались археография, проводились этнографические изыскания и антропологические исследования. Как уже указывалось выше, одним из важных направлений научной деятельности Общества были археологические поиски. В «Чтениях в Историческом обществе Нестора-летописца» опубликовано около ста двадцати статей на археологическую тематику. Это исследования археологических памятников, публикация результатов раскопок и подготовка карт, работа по музеефикации, и изучение найденных монет и кладов, организация археологических съездов. Значительное место среди докладов, сделанных на заседаниях ИОНЛ занимают публикации, посвященные результатам полевых исследований и археологическим разведкам, или, как они тогда назывались, – археологическим экскурсиям.

Географически эти исследования охватывали практически всю территорию Юга Российской империи, известны отчеты об археологических экскурсиях Завитневича В. З. в Припятское Полесье, верхнее Поднепровье [5] разведки в, Полтавской и Киевской губерниях [6], Крыму [7].

В 1891 году Обществом Нестора-летописца была организована археологическая экскурсия в Аккерманский уезд, во время которой известным археологом Ф. И. Кнауэром был исследован «двойной курган» в селе Павловка Аккерманского уезда. На самом деле была обнаружена группа из трех курганов, которые имели необычную структуру. В них находилось около 30 захоронений разного времени. Данные материалы заинтересовали В. Б. Антоновича. Рассмотрев их, он пришел к выводу, что курганы были насыпаны не одновременно, а в течение определенного времени, поскольку в них находились захоронения нескольких эпох. Новые материалы позволили пересмотреть ранее сделанные выводы и правильно интерпретировать, курганы, в которых найдены костяные или каменные орудия, как «или полностью каменного века, или те, что находятся на грани каменного и бронзового веков». Учитывая сложную стратиграфии исследованных насыпей верным было замечание, что «скелеты были расположены этажами», в современной археологии такой тип захоронения получил название «впускные захоронения». Это один из первых научных выводов о планиграфии горизонтов курганных насыпей [8].

В марте 1876 В. Б. Антонович вместе с А.С. Роговичем исследовали группу пещер у Кирилловского монастыря. В результате удалось собрать информацию о 45 пещерах, которые простирались от Межигорья до с. Монастырка, а также были приведены их количественные показатели. Было выяснено, что пещеры находятся не обособлено, а связаны между собой. Самые ранние археологические свидетельства, найденные у пещер, по мнению автора, относятся ко времени перехода от каменного к бронзовому веку. Кроме того, в результате раскопок удалось составить план пещерного городка, где жили монахи, начиная с IX в.

Дальнейшие раскопки, произведенные вблизи Киева (в окрестности Китаевой пустыни) позволили выявить древнее городище, М. А. Максимович предположил, что это Пересечен – центр земли уличей. К юго-западу от городища были обнаружены 500 курганов, отнесенные к христианским временам. Некоторые из археологических находок были представлены во время доклада для наглядного ознакомления с материалом и последующим оформлением в фонды университетского музея [9].

Следует отметить, что отчеты об исследовании памятников древнерусской эпохи составляли не малую часть археологических докладов, прочитанных на заседании ИОНЛ, учитывая это можно предположить, что в Обществе сформировался центр древнерусской археологии, где наряду с В. Антоновичем успешно работали такие известные исследователи как С. С. Гамченко, Н. И. Дашкевич, В. З. Завитневич и др.

Еще одним значимым направлением полевых археологических ИОНЛ исследований были раскопки памятников античной эпохи в Крыму. На протяжении нескольких полевых сезонов, начиная с 1890 г., под руководством известного историка-антиковеда Ю. А. Кулаковского проводились раскопки близ г. Керчь. В первый сезон раскопок у горы Митридат ему удалось открыть несколько склепов с надписями и росписями, среди которых уникальный христианский склеп с написанной на стене датой 491. Стены склепа были покрыты надписями, представляющими

псалмы и молитвы, по мнению автора они соответствовали обряду освящения пещеры, где находился склеп. При чем, было замечено, что способ постройки склепа не отличается от языческих пещер того же времени, что дало возможность предположить, что захоронение принадлежало местным готам, не утратившим христианство под влиянием гуннов [10]. В дальнейшем раскопки были продолжены, их результаты имели большое значение для изучения древней истории Крыма. Исследования Ю. А. Кулаковского позволили начать систематические раскопки древнего Пантикапея, благодаря его усилиям удалось сохранить уникальные археологические материалы, которые являются предметом пристального изучения современных ученых.

Члены ИОНЛ были участниками раскопок и разведок и в других регионах. Так, в 1879 г. по поручению предварительного комитета Тифлиского археологического съезда В. Антонович принял участие в экскурсии по северному склону Кавказа. Задачей данной экспедиции было выяснить была ли связь между древними народами Кавказа и России, а также выяснить не являются ли материальная культура Кавказа переходной между культурами Центральной Азии и Восточной Европой.

Для решения поставленных задач были произведены раскопки в Кобанском ущелье, в результате которых был раскопан 17 гробниц и 72 кургана. После изучения результатов раскопок, Антонович выделил несколько типов гробниц: пещерные могильники, могильники в виде каменных ящиков, надземные гробницы. Основываясь на находках византийских монет автор датировал памятники не позже VII н. э. В. Антонович, также, заметил, что доказать связь между культурами Кавказа и Восточной Европы не удалось [11].

Деятельность представителей Исторического общества Нестора-летописца во II пол. XIX в. отмечалась мерами, направленными на становление и развитие археологии как исторической науки на украинских землях. Это нашло свое отражение в активной полевой деятельности (раскопки, разведки), многочисленных докладах, представленных на заседаниях Общества. Ученые-археологи, входившие в состав ИОНЛ сделали очень много для сохранения и введения в научный оборот уникальных материальных свидетельств, которые позволили нам восстановить картину прошлого.

Библиография:

1. Грицюта О. О. «Перший Київський Археолог» М. Ф. Берлінський. Двадцять третя всеукраїнська наукова конференція молодих істориків науки, техніки і освіти та спеціалістів, присвячена 100-річчю національної академії наук України: мат. конф., 20 квітня 2018 р., м. Київ, К., 2018, С. 39-41.
2. Ананьева Т. Десятинна церква: коло витоків досліджень. Церква Богородиці Десятинна в Києві. До 1000-ліття освячення, К. 1996, с. 15-23.
3. Линёва Е.А. Предпосылки и история зарождения отечественной археологии. *Vita Antiqua*, №1, 1999, С. 99-106.
4. Дашкевич Н.П. Историческая записка о возникновении и деятельности Исторического Общества Нестора-летописца по январь 1898. Чтения в Историческом обществе Нестора-летописца, Кн. 13, К., 1899, Отд.1, С.17-98.
5. Завитневич В.З. Из археологической экскурсии в Припетском Полесье. Чтения в Историческом обществе Нестора-летописца, Кн. 4, Киев, 1890, с. 1-26.
6. Щербина В. И. Отчёт об археологической экскурсии в Бердичевский, Васильковский и Уманский уезды летом 1901 г. Чтения в Историческом обществе Нестора-летописца, 1901 г., Кн. 15, с. 76-82.
7. Кулаковский Ю.А. О новейших находках в Старом Крыму. Чтения в Историческом обществе Нестора-летописца, Кн. 13, с. 104-105
8. Кнауэр Ф. И. Результаты археологической экскурсии в Акерманский уезд, предпринятой весной 1891 г. Чтения в историческом обществе Нестора-летописца. 1892, Кн. 6, С. 10-13.
9. Антонович В.Б. Археологические находки и раскопки в Киеве и в Киевской губернии в течении 1876 года. Чтения в историческом обществе Нестора-летописца. К., 1879, Кн. 1, С. 244 - 261
10. Кулаковский Ю. А. Археологические раскопки близ Керчи летом 1890 г. Чтения в историческом обществе Нестора-летописца. К., 1891, Кн. 5, С. 20-25
11. Антонович В. Б. О результатах археологической экспедиции по северному склону Кавказа, совершенной летом 1879 г. Чтения в Историческом обществе Нестора-летописца, Кн 2, 1880, с. 114-118.

АРХИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ОДЕССКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ КАГУЛА (конец XIX - начало XX столетий)

Сергей БЕРЕЗИН, главный научный сотрудник
Государственный архив Одесской области (Украина)
Екатерина КУДРЯ магистрант
Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова (Украина)

Summary: Sergii Berezin and Kateryna Kudria (Odessa, Ukraine) in their article «Archival documents of the institutions of the Odessa Academic District as a source on the history of Cahul» publish for the first time unique documents from the funds of the State Archives of the Odessa Region - Office of the Trustee of the Odessa Academic District (fund 42), Novorossiysky University (fund 45), Odessa Higher Women's Courses (fund 334), - for the biographies of the teachers of the City school (1880) and the Gymnasium (1913). These documents clarify and supplement the information available in historiography on the life and work of pedagogical personnel in Bessarabia (late XIX - early XX century).

Проходящие в наших государствах реформы сферы образования, не только устанавливают отвечающие запросам современного общества стандарты в организации учебного процесса и подготовке педагогических кадров, но и объективно требуют от нас уважения традиций и чёткого понимания характерных особенностей развития «школьной инфраструктуры» в регионе. Ретроспективный интерес представляет «имперский» период – когда менее чем за столетие, совместными действиями российской администрации, земства и духовенства Бессарабии, здесь была создана система низшего и среднего образования. В этом плане, актуальным видится проведение работы по систематизации находящихся в библиотеках и опубликованных на интернет-ресурсах документальных материалов, а также поиску, изучению и введению в научный оборот новых свидетельств той эпохи, хранящихся в архивах Украины и Республики Молдова. Перспективность работы в этом направлении показывают результаты предыдущих археографических разведок, в ходе которых были обозначена значительная источниковая база, в фондах учреждений Одесского учебного округа конца XIX – начала XX столетий [1]. Данные материалы осветили новые грани этно-культурной истории региона: в частности, дополнили страницы жизни еврейской [2] и армянской [3] общин Одессы, и дали возможность провести биографические реконструкции, примером чему может служить публикация материалов о представителях Комратского VI-классного женского училища II разряда («гимназии») [4], и документов о жизни поэтессы и переводчицы Ольги Крушеван [5].

Присоединение к Российской империи обширных земель (и в частности, Буджака) потребовало решения вопроса подготовки квалифицированных людских ресурсов для освоения края. Хронологическими маркерами процесса организации системы образования в регионе могут служить отнесение Бессарабской области к юрисдикции Харьковского (1827 [6]), а затем Одесского (1830 [7]) учебного округа. Осуществляя общий надзор, попечитель округа напрямую курировал высшие учебные заведения, казённые гимназии, реальные и технические училища; методическим центром округа являлся Ришельевский лицей (с 1865 – Новороссийский университет) руководству которого были подотчётны директора губернских гимназий, которым в свою очередь – начальники уездных училищ, контролировавшие деятельность низших учебных заведений на местах. В ходе последовавших реформ, коллегиальными органами управления стали училищные советы (1864 [8]) – уездные и областной (губернский, с 1873); надзор за «прочими» заведениями возлагался на «инспекторов народных училищ» (1869 [9]; 1871 [10]), а затем на губернские Дирекции и на инспекторов районов в уездных городах (1874 [11]).

Своеобразный итог развития этой системы представлен в справочном издании за последний до Мировой войны год (в дальнейшем её функционирование проходило в условиях военного времени вплоть до реформ румынской администрации), на страницах которого, в Кагуле значатся: Мужская гимназия (открыта 1.VII.1913; 5 классов, учащихся – 63) и Высшее начальное училище (статус 1.I.1913, открыто 6.IX.1880; учащихся 117) [12].

Обращение к информации адрес-календарей показало (с известной хронологической погрешностью, выборочно за 1882/1916), динамику изменения статуса училища от двух- до трёх-

(1907) и IV-х (1912) -классного; предоставило сведения о существовании в городе женского училища (I- либо II-классного, по крайней мере в 1883/93), а также позволило нам зафиксировать более пятидесяти имён – в официально опубликованных списках административно-педагогического персонала этих учебных заведений [13].

Обозначая круг опубликованных (и потому не требующих объективно более долгого и сложного поиска, в сравнении с архивными) документальных источников по теме, следует выделить «министерские сборники» и «официальные части» в ведомственных журналах – с информацией об учреждении, преобразовании, реорганизации и закрытии учебных заведений, а также со сведениями об определении на службу, пожаловании чинами, награждениях, поощрениях и взысканиях, перемещениях и увольнении со службы административно-педагогического персонала; второй блок представлен отчётами и статистическими обзорами в земских и епархиальных изданиях [14].

В отношении поиска архивных материалов по истории училищ и гимназии, сведений о биографиях учеников и педагогов, а также о получении уроженцами Кагула образования в других населённых пунктах губернии, следует отметить значение фондов Национального архива Республики Молдова (но здесь следует учитывать специфику названий и нумерации фондов, в связи с реорганизацией учётной документации): насчитывавшиеся в советский период, более 200 «профильных» фондов (в том числе, ф. 943 – «Кагульская гимназия», содержащий 150 единиц хранения) [15], в настоящее время представлены, за исключением «старого» фонда «Дирекция народных училищ Бессарабской губернии» (ф. 152, 2101 ед. хр.), в формате описей в трёх объединённых фондах: «Кишинёвский областной школьный инспекторат» (ф. 1772, 1033 ед. хр.), «Бессарабский директорат просвещения и культов» (ф. 1862, 4463 ед. хр.) и «Бессарабский директорат народного образования» (ф. 2108, 274 ед. хр.); также безусловный интерес представляют фонды земств и консисторские материалы (документы епархиального училищного совета, официальные «бумаги о службе», в том числе и преподавательской деятельности, священников, а также метрические книги, с записями о крещении, венчании и отпевании всех обозначенных лиц, связанных с историей города [16].

Интерес также представляют и фонды бывшего филиала Госархива Одесской области – Коммунального учреждения «Измаильский архив», где информация по теме содержится в делах канцелярии окружного инспектора училищ (ф. 786, 56 ед. хр.) а также в фондах городских управ и учебных заведений Измаила, Аккермана и Болграда, где могли обучаться жители Кагула и работать бывшие или будущие преподаватели кагульских учебных заведений (свыше 100 ед. хр.: фонды 1, 2, 3, 292, 652, 669, 870, 874, 1132, 1163 и др.; порядка тысячи дел периода румынской администрации, 1918-1940) [17].

В Государственном архиве Одесской области, перспективной сферой поиска информации о начальном этапе народного образования на юге Бессарабии следует обозначить фонды «Управление Новороссийского и Бессарабского генерал-губернатора» (ф. 1, 29624 ед. хр.), «Попечительный комитет об иностранных поселенцах Южного края России» (ф. 6, 15227 ед. хр.) а также, за отсутствием в канцелярии попечителя за эти годы документов – дела по учебной части в фондах Ришельевского лицея (ф. 44, 3361 ед. хр.) и Новороссийского университета (ф. 45, 45640 ед. хр.; материалы за 1865 – нач. 1870-х гг.). Фонды лицея и университета, Одесских высших женских курсов (ф. 334, 11432 ед. хр.) и более тридцати средних учебных заведений Одессы конца XIX – начала XX столетий, являются и ценным источником информации не только к биографиям лиц, учившихся там. И естественно, что в фонде «Канцелярия попечителя Одесского учебного округа (ф. 42, 16069 ед. хр.) находится документация как об учащих, так и учащих и официальная переписка с губернской Дирекцией и учебными заведениями прямой юрисдикции [18].

Так, среди «бумаг попечителя» имеется переписка управления и «Кагульской имени генерал-фельдмаршала графа П.А.Румянцева-Задунайского гимназии»: на запрос об учредительных документах (3.IX.1916), директор П.Д.Драганов в копии переслал официальное уведомление предыдущего попечителя В.Н.Смольянинова (от 31.VII.1913) о «министерском разрешении» – «открыть с 1913/14 учебного года мужскую гимназию в Кагуле в составе I-IV классов» (16.VII.1913, № 29753) [19]. Отметим: поиск подобных сведений в Одессе возможно принесёт положительные результаты, но первостепенным источником информации в этом плане

всё же являются опубликованные документы и фонды в Кишинёве. Официальные документы (правда, иной ординации), присутствуют и в такой форме делопроизводства, как «личные дела», – каковых, на разных лиц нами выявлено уже более двадцати. Они (в разной степени полноты) содержат сведения о прохождении преподавателями службы – в формулярных списках и переписке (отметим: «формуляры» родителей могут находиться в делах детей – учащихся и студентов), получении прав преподавания в качестве домашних наставников и домашних учителей; прошения учебному начальству о зачислении, перемещении и увольнении, получении стипендий и допуске к экзаменам, лекционные книжки, бланки записей на занятия и другие документы о ходе обучения; также, выписки из метрик, копии свидетельств и аттестатов о предыдущем обучении, фотографии и другие материалы.

Говоря о Кагуле тех лет, мы безусловно связываем все страницы истории города с именем видного деятеля Бессарабии, *Алексея Дмитриевича Кара-Васили* (1846-1915). Дополнением к рассказу о представителях этой известной семьи, вероятно могут служить документы «окончившей курс Одесского института Императора Николая I» (или, «благородных девиц», старейшего женского среднего учебного заведения в городе; дело в фонде не отложилось), *Кара-Васили Елизаветы Алексеевны* (род. 1.XII.1885, Кагул), отложившиеся в деле о получении ею звания домашней наставницы: собственноручное прошение; канцелярские копии свидетельства (28.VI.1903, № 10745; в документе указаны и оценки из аттестата); переписка с уездным полицмейстером о взятии подписки про непринадлежность к тайным обществам и сам документ; уведомление о высылке в Кагул и расписка девушки о получении свидетельства, а также метрики, аттестата и послужного списка отца [20]. Как видно из «дела» её двоюродной сестры, *Елены Дмитриевны Кара-Васили* (род. 25.I.1883, г. Галац), она окончила VII классов Измаильской гимназии, а восьмой «педагогический» – в одесской частной гимназии Г.Р.Березиной (фонд на хранение в архив не поступал), и после чего, предоставив документы в установленном порядке в канцелярию, получила свидетельство домашней учительницы, с правом преподавать русский язык (13.X.1903, № 21417) [21].

Обращаясь к фигурам педагогов тех лет, условно «хронологически первыми» можно считать формулярный список и аттестат о службе надворного советника *Арсения Степановича Мешкова* – сына унтер-офицера, выпускника Феодосийского учительского института (14.VI.1882), учителя Болградского (1.VII.1882), и затем – более десятилетия, учителя и заведующего Кагульским училищем (1.VIII.1884 / 1.VIII.1895). Свою педагогическую и административную деятельность он продолжил в должности учителя-инспектора во Верхнеднепровском, Мариупольском и Павлоградском городских училищах, а также в Павлоградской женской гимназии, где преподавал физику (с 1903/07), и там же, в возрасте 51 года вышел в отставку с орденом Св. Станислава III ст. и памятной «Александровской медалью». Педагог владел «благоприобретённым» его родителями деревянным домом в Павлограде, был женат на дочери подполковника Марии Михайловне Чеботкевич (вероятно, сестре учительницы *Екатерины Чеботкевич*), имея в браке сына и шестерых дочерей – Евгению, Марию, Елену, Анастасию и Ольгу.

Небезынтересны документы и Николая Арсеньевича – выпускника Павлоградской гимназии, студента физико-математического факультета Новороссийского университета (1910/11): помимо прошений и бланков, здесь отложилось фото (1910), переписка о переводе в Харьковский университет (1911) и копия метрической записи – о его рождении (6.XII.1891) и крещении в Архангело-Михайловской церкви города Кагула (29.XII.1891; тут значатся восприемники – отец девушки, Михаил Фомич и жена учителя, Ольга Александровна Добрянская; обряд совершал священник Александр Кипер) [22].

Формуляр её супруга – *Петра Ивановича Добрянского*, – также выявлен в личном деле их сына, Виктора (род. 1.VII.1890, Кишинёв) – выпускника Кишинёвской I мужской гимназии, студента юридического факультета Новороссийского университета (1910/14). Здесь вообще отложилась достаточно полная подборка документов об обучении в Одессе (включая несколько фотографий) [23], дополняемая материалами канцелярии попечителя об успешно сданных в Государственной испытательной комиссии экзаменах, и получении молодым юристом диплома (15.X.1914, № 4624) [24].

Об отце мы узнаём, что в 1910 году он был 53 лет от роду, состоял в чине коллежского советника, имел ордена Св. Станислава III ст. и Св. Анны III ст. и памятную «серебряную медаль в

память царствования императора Александра III»; денежного содержания он получал: жалования 350, столовых 190, квартирных 75, и за преподавание на педагогических курсах 250, всего – 865 рублей в год. Происходивший из мещанского сословия, Пётр Добрянский также являлся воспитанником Феодосийского института; был определен учительским помощником в Болградское городское I-классное училище (1.VIII.1884), но вскоре перемещён учителем в училище Кагульское (19.XI.1884 / 19.VIII.1895). Можно предположить, что венчание с Ольгой Александровной (ур. Охман, род. 10.IX.1869) состоялось в Кагуле (6.VII.1886); в этом браке появились дети – будущий дипломированный юрист Виктор, Ефросинья (род. 2.III.1893) и Борис (род. 3.IX.1897). В дальнейшем, Пётр Иванович работал надзирателем в Бессарабском училище виноделия (с 1895) и учителем математики в Кишиневском II-м городском трехклассном училище (1903), где Добрянский имел «родовое имение» – каменный дом. Свою деятельность он совмещал с общественной работой, как попечитель Новоградской церковно-приходской школы, член-соревнователь Кишинёвского уездного комитета попечительства о народной трезвости, почётный член Бессарабского губернского попечительства детских приютов. Судя по формуляру, был на хорошем счету начальства – в список регулярно вносились записи о жаловании чинами и «искренних благодарностях» попечителя, и по выслуге был оставлен на службе (с назначением пенсии 300 рублей, 1909) [25].

Условно, к представителям «второго» (или даже третьего) «поколения» педагогов, может быть отнесён *Димитрий Михайлович Мыйна* (род. 16.III.1874) – сын жителя города Рени, по получению диплома в том же Феодосийском институте, работал в Тараклийском народном (1893), Ренийском городском (1894), Сорокском уездном (1895) и Болградском городском (1897) училищах и в связи с поступлением в Новороссийский университет, уволен от службы (20.IX.1905). С разрешения попечителя был допущен, состоя студентом, к исполнению обязанностей в Кагульском училище по найму (от 18.XI., с 1.XII.1905) от каковых, по прошению, был освобождён (от 9.XI., с 1.XI.1906) [26]. Дополнительные сведения имеются в студенческом деле, где представлены консисторское свидетельство о регистрации рождения в примарии и крещении в «Царе-Константиновской церкви» города Рени (в 1874); свидетельство Болградской гимназии об «испытании зрелости» (сдаче т.н. «министерских экзаменов», необходимых для поступления в высшие учебные заведения, 4.VI.1905); также, из прошений и официальной переписки видно, что первоначально он год числился на физико-математическом факультете (1905/06; фактически, из-за революционных событий в Одессе, университет был закрыт), затем два семестра на историко-филологическом (1906) и оттуда, со второго курса перевёлся в столицу (1907) [27]. В дальнейшем, был назначен учителем русской словесности в Болградское училище (13.X.1910); по получению же диплома I степени от Санкт-Петербургского университета (23.XI.1910), был утверждён в звании учителя гимназии и прогимназии (16.II.1911). Состоял в браке (с 3.VI.1911), супруга – Софья Николаевна (ур. Кирияк, род. 14.IX.1886); имел памятную «Александровскую медаль» и чин коллежского секретаря; содержания (с прибавочными) получал 738 рублей в год [28].

Единственным выявленным «личным делом», на весь женский педперсонал Кагула рубежа веков, пока что являются документы «исполняющей обязанности учительницы» в 1909/10(?) году в училище [29] – *Ольги Петровны Пертик*, представленные её прошениями о зачислении на словесное отделение Одесских высших женских педагогических курсов (с упоминанием об углублённом изучении французского языка в Болградской гимназии и аттестате с отличием; июль, 1904) и затем о выдаче документов из канцелярии, на руки её брату (27.VII.1906) [30]. В свою очередь, в деле студента Александра Пертика – посещавшего занятия на физико-математическом факультете Новороссийского университета (1905/07) и вероятно, продолжившего обучение в Санкт-Петербургском технологическом институте [31], – находится составленный в 1895 году формуляр их отца, надворного советника Петра Терентьевича Пертика (1855 г.р.), также выпускника Феодосийского учительского института, определённого в Алёшковское училище (1.VII.) но вероятно, даже не доехавшего к месту службы, и уже перемещённого на должность учителя-инспектора в Болградское училище (23.VIII.1882), где и продолжил служебную карьеру, отмечаемый благодарностями окружного начальства, орденами Св. Станислава III ст., Св. Анны III ст., и получая содержания (с добавочными за заведывание училищем) 627 рублей 20 копеек в год. Документ позволяет уточнить дату рождения будущей кагульской учительницы (29.V.1886);

вообще же в браке учителя Петра Пертика с дочерью священника, Александрой Андреевной (ур. Гуторович), родились старший брат Александр (1884 г.р.), и три младшие сестры Ольги – Вера (1888), Мария (1891) и Надежда (1893) [32].

Примерно в одно время с Ольгой Пертик, в Кагульское училище пришёл *Емельян Гордеевич Марикуца*, но задержался он здесь значительно дольше (работал по крайней мере, в 1910/16 годах [33]). Из «бумаг» окружной канцелярии известно, что он родился в семье отставного унтер-офицера в селе Иванковец Александрийского уезда Херсонской губернии (8.VIII.1883) и затем успешно выдержал в Костромском реальном училище «полное испытание» на звание учителя уездного училища (с правом преподавания арифметики и геометрии, 23.XII.1906) [34].

Приведёнными выше сведениями, безусловно не ограничивается потенциальный круг источников о жизни и деятельности педагогов Кагульского городского училища в фондах Государственного архива Одесской области, что в равной степени справедливо и в отношении биографий преподавателей Кагульской мужской гимназии. Вообще, история этого учебного заведения (особенно учитывая прямую подчинённость управлению округа и наличию архивного фонда в Кишинёве) требует отдельного рассмотрения; на данный момент мы можем предоставить краткий обзор выявленных материалов.

О первом учителе истории (1913) а затем инспекторе гимназии, коллежском асессоре *Александре Фёдоровиче Чернявском* из документов одесского архива становится известно, что он уроженец селения Ново-Божедаровки Славяно-Сербского уезда Екатеринославской губернии, сын священника (род. 27.VIII.1876); образование получил в Екатеринославской духовной консистории и Киевской духовной академии (кандидат богословия, 1.VII.1900); как преподаватель Кишинёвского женского епархиального училища (1.VIII.1907), подал прошение о желании приступить к педагогической деятельности в учебных заведениях гражданского ведомства и получении для того прав домашнего наставника, о чём и было ему выдано свидетельство (25.VIII.1907, № 17166), после этого, он значится уже как преподаватель Аккерманской женской гимназии (21.IX.1907) [35].

С момента открытия гимназии, математику преподавал *Маркелл Сипаткин*, – сын вилковских мещан-старообрядцев Фёдора Максимовича и Матроны Леонтьевны (ур. Семибратневой, дочери священника Рождество-Богородицкой церкви, где и была сделана запись о рождении (20.XII.1883) и последующем крещении. По аттестату Одесской V мужской гимназии (7.VI.1903), юноша продолжил обучение на физико-математическом факультете Новороссийского университета (1903/10) [36], предоставил на рассмотрение Государственной испытательной комиссии работу «Общие свойства алгебраических кривых» и успешно сдал экзамены по результату чего получил диплом II степени (1910) [37]. Небезынтересно, что его родной брат Иван (род. 24.VII.1886) также учился в V одесской гимназии и был удостоен медицинским факультетом степени лекаря (1910) [38]; младший же Сипаткин, Тимофей (род. 11.VI.1899, Одесса), – окончил Реальное училище и затем по крайней мере, год учился на физико-математическом факультете (1918) [39].

Первым в стенах гимназии природоведение и географию начал читать *Фёдор Фролов* – уроженец села Бадичаны Сорокского уезда (род. 16.VIII.1886), сын народного учителя Филиппа Васильевича Фролова; окончивший курс наук по физико-математическому факультету Новороссийского университета с оценками по всем (кроме физиологии животных) предметам на «весьма удовлетворительно» и получивший диплом I степени (7.VIII.1909, № 20613), а в последующее время – вероятно, работавший в Бендерской гимназии (август 1917 - ?) [40]. Не многим более сведений имеется о втором преподавателе математики (1916), *Иване Георгиевиче Попове* – болгарском уроженце (24.XII.1886), по аттестату местной гимназии принятом на физико-математический факультет (1906), но уже во втором семестре отчисленном за невзнос платы и в дальнейшем продолжившем обучение в Санкт-Петербурге (1909) [41]. Наконец, не совсем понятной видится атрибуция преподавателя древних языков гимназии *Ивана Яковлевича Маккавеева* (1916) [42] с *Иваном Маккавеем* (род. 26.IX.1891), старшим унтер-офицером учебной команды 112 бригады, чьё дело обнаружено в канцелярии попечителя, с документами об обучении и сдаче экзаменов по программе для вольноопределяющихся II разряда, на «частных средних общеобразовательных вечерних курсах группы офицеров в г. Одессе» (в документах «*Иванович*» исправлено на «*Яковлевич*», 1917) [43]. Кроме того, ряд выявленных нами сведений ещё требует

проверки их отношения к биографиям преподавателей и подтверждения информацией из других источников. Однако даже такая небольшая археографическая разведка, показала перспективность дальнейшей работы по поиску в библиотечных и архивных собраниях Украины и Республики Молдова материала по истории народного образования, жизни и деятельности его представителей в учебных заведениях Кагула конца XIX – начала XX столетий.

* Приложение. Фотографии некоторых из упомянутых в статье лиц, выявленные в фондах Государственного архива Одесской области (слева направо): Маркелл Сипаткин (1903), Николай Мешков (1910), Виктор Добрянский (1910), Иван Маккавеев (?) (1917)



Библиография:

1. БЕРЕЗИН, С. Документы учебных заведений Бессарабии (XIX - нач. XX ст.) в архивах Одессы, Измаила и Кишинёва. În: Știință, educație, cultură. Vol. II. Comrat, 2017, p. 236-238.
2. БЕРЕЗИН, С. Материалы фондов Государственного архива Одесской области как источник по истории развития просвещения еврейского населения юга Российской империи. В: Воронцовский сборник. Вып. III. Одесса, 2010, с. 3-10.
3. БЕРЕЗИН, С. Армянки в гимназиях Одессы в конце XIX – начале XX ст. (по материалам фондов ГАОО). В: Актуальні питання вірменознавства. Вип. III-IV. Вінниця, 2016, с. 147-154.
4. БЕРЕЗИН, С. Биографии выпускников Новороссийского университета и Одесских высших женских курсов как источник по истории народного образования в Комрате в начале XX столетия. În: Știință, educație, cultură. Vol. II. Comrat, 2018, p. 287-292.
5. БЕРЕЗИН, С. Одесский период биографии Ольги Крушеван (1896-1975). În: Studia Universitatis Moldaviae (Seria: “Științe Umanistice”). Nr. 4 (104). Chișinău, 2017, p. 99-109.
6. Полное собрание законов Российской империи, Собрание II (далее – ПСЗ II), Т. II; № 1520, 8.XI.1827: Об учреждении училищ в Бессарабской области. Санкт-Петербург, 1830, с. 955-957.
7. ПСЗ II, Т. V, Отд. II; № 4184, 12.XII.1830: О подчинении учебных заведений Бессарабской области Ришельевскому лицейю и попечителю Одесских учебных заведений. СПб., 1831, с. 488.
8. ПСЗ II, Т. XXXIX, Отд. I; № 41068, 14.VII.1864: Положение о начальных народных училищах. СПб., 1867, с. 613-618.
9. ПСЗ II, Т. XLIV, Отд. I; № 47148, 29.V.1869: О некоторых мерах к развитию начального народного образования. СПб., 1873, с. 541-543.
10. ПСЗ II, Т. XLVI, Отд. II; № 50092, 29.X.1871: Инструкция инспекторам народных училищ. СПб., 1874, с. 436-443.
11. ПСЗ II, Т. XLIX, Отд. I; № 53574, 25.V.1874: По проекту нового «Положения о начальных народных училищах». СПб., 1876, с. 834-840.
12. Памятная книжка Одесского учебного округа на 1913/14 уч.г., Одесса, 1914, с. 62, 354-355.
13. Адрес-календарь Бессарабской губернии, Кишинёв, 1882-1916: 1882, с. 229; 1883, с. 132; 1888, с. 110-111; 1893, с. 73; 1899, с. 89; 1902, с. 93; 1907, с. 121; 1910, с. 216; 1912, с. 230; 1913, с. 214; 1914, с. 323; 1916, с. 180-181. В данные годы, Кагульским училищем заведовали: Фёдор Андреевич Шеневский, Николай Петрович Фотинский, Арсений Степанович Мешков, Яков Георгиевич Горбатюк, Степан Васильевич Потоцкий и Пётр Алексеич Гузеев; законоучителями состояли: протоиерей Иоанн Ферлат, священники Александр Кипер и Александр Грозав; преподавали учителя и помощники Степан Степанов, Пётр Иванович Добрянский, Пётр Павлович Муравлёв, Максим Яковлевич Хмельницкий, Анатолий Николаевич Топчиев, Дмитрий

Феодосьевич Щирбу, Дмитрий Михайлович Мыйна, Емельян Гордеевич Марикуца, Андрей Макарович Телегин, Николай Саввич Шевченко, Михаил Николаевич Крыжановский; «исполняющие обязанности учительниц» Евдокия Григорьевна Иноземцева, Ольга Петровна Пертик, Мария Георгиевна Танасова и Олимпиада Георгиевна Чебанова. В штате также значились: учитель музыки Иван Евфимович Пуя; пения – диаконы Дмитрий Винийчук и Антоний Чакир; гимнастики – прапорщик Сергей Семёнович Дьяков и вахмистр Яков Лушецкий, а также врач, Николай Афанасьевич Зафири. Почётный смотритель училища (с 1888) – Алексей Дмитриевич Кара-Васили.

В адрес-календарях имеются сведения о педперсонале Кагульского женского училища: учительницы Елена Павловна Бутович, Екатерина Михайловна Чеботкевич, Вера Ивановна Фиалковская и Ольга Владимировна Коронская; законоучитель – священник Александр Кипер.

Издания показывают штат Кагульской мужской гимназии, неизменный до 1916 года: директор Пётр Данилович Драганов; законоучитель священник Александр Грозав; учителя – истории Александр Фёдорович Чернявский (также и.д. инспектора, 1916), русского Константин Иванович Корнеев, математики Маркел Фёдорович Сипаткин, французского Анна Ионовна Островская; помощник наставника Гаврил Филиппович Топчиу, письмоводитель Иван Иванович Лобода, врач Николай Афанасьевич Зафири. Природоведение и географию вначале преподавал Федор Филиппович Фролов, затем Василий Петрович Аникин; в штате на 1916 год также значатся учителя: русского Николай Викторович Белинский, немецкого Эдмунд Данилович Детке и древних языков – Евгений Дмитриевич Чемякин и Иван Яковлевич Маккавеев, математики – Иван Георгиевич Попов и Всеволод Дмитриевич Тодоров, пения Пётр Филиппович Попович, музыки Иосиф Иосифович Стейскал. Почётный попечитель – Алексей Дмитриевич Кара-Васили.

14. См.: Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. VII, 1887-1881, СПб., 1883 и след.; Журнал министерства народного просвещения. (до 1917); Циркуляр по управлению Одесским учебным округом. (до 1916); Школьная сеть с кратким обзором состояния начального образования. Выпуск 8: Измаильский уезд. Кишинёв, 1907, 118 с.; также см., напр.: Отчёт о наблюдении за законоучительством и духовно-нравственным воспитанием в земских и министерских училищах Бессарабской губернии (1910/11 год). Кишинёв, 1911, 237 с.; ежегодный Отчёт Измаильской уездной земской управы и проч. Издания представлены в фондах и на веб-ресурсах Национальной библиотеки Республики Молдова (Biblioteca Națională a Republicii Moldova: <http://www.moldavica.bnrm.md/index.html>), Одесской национальной научной библиотеки (Одеська національна наукова бібліотека: <http://odnb.odessa.ua>), Научной библиотеки Одесского национального университета имени И.И.Мечникова (Наукова бібліотека Одеського національного університету імені І.І.Мечникова: <http://lib.onu.edu.ua/elektronnye-resursy>) и других библиотек.

15. Путеводитель по Центральному государственному архиву МССР. Кишинёв, 1959, с. 104 и след.

16. Îndrumător al Arhivei Naționale a Republicii Moldova (partea 1, până la anul 1917, ediția a II-a revăzută și completată). Chișinău, 2004, 272 p.

17. Филиал Одесского областного государственного архива в г. Измаиле. Киев, 1966, 184 с.

18. Электронные версии изданий, научно-справочного аппарата и цифровые копии всех описей представлены на веб-сайте архива (Державний архів Одеської області: archive.odessa.gov.ua).

19. Державний архів Одеської області (ДАОО), ф. 42, оп. 35, спр. 1618 [Переписка], арк. 33-34.

20. ДАОО, ф. 42, оп. 3, спр. 6314 [Каравасили Елизавета], 11 арк.

21. ДАОО, ф. 42, оп. 3, спр. 6313 [Каравасили Елена], 14 арк.

22. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 8725 [Мешков Николай Арсеньевич], 25 арк.

23. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 4329 [Добрянский Виктор Петрович], 88 арк.

24. ДАОО, ф. 42, оп. 36, спр. 379 [Добрянский Виктор Петрович], 12 арк.

25. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 4329, арк. 22-26 зв., 83-87.

26. ДАОО, ф. 42, оп. 35, спр. 3633 [Мыйна Дмитрий Михайлович], 3 арк.

27. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 9205 [Мыйна Дмитрий Михайлович], 26 арк.

28. ДАОО, ф. 42, оп. 35, спр. 3633, арк. 2-3 зв.

29. Адрес-календарь Бессарабской губернии, Кишинёв, 1910, с. 216.

30. ДАОО, ф. 334, оп. 3, спр. 2362 [Пертик Ольга Петровна], 2 арк.

31. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 10077 [Пертик Александр Петрович], 50 арк.

32. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 10077, арк. 15-17 зв., 44-46.
33. Адрес-календарь ...: 1910, с. 216; 1912, с. 230; 1913, с. 214; 1914, с. 323; 1916, с. 180-181.
34. ДАОО, ф. 42, оп. 3, спр. 7807 [Марикуца Емельян Гордеевич], 2 арк.
35. ДАОО, ф. 42, оп. 3, спр. 11222 [Чернявский Александр Фёдорович], 2 арк.
36. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 12026 [Сипаткин Маркелл Фёдорович], 55 арк.
37. ДАОО, ф. 42, оп. 36, спр. 1013 [Сипаткин Маркелл Фёдорович], 8 арк.
38. ДАОО [Сипаткин Иван Фёдорович]: ф. 42, оп. 5, спр. 521, 5 арк.; ф. 45, оп. 5, спр. 12027, 39 л.
39. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 12025 [Сипаткин Тимофей Фёдорович], 14 арк.
40. ДАОО, ф. 42, оп. 36, спр. 1215 [Фролов Фёдор Филиппович], 5 арк.
41. ДАОО, ф. 45, оп. 5, спр. 10543 [Попов Иван Георгиевич], 8 арк.
42. Адрес-календарь ..., 1916, с. 180-181.
43. ДАОО, ф. 42, оп. 35, спр. 3555 [Маккавей Иван], 3 арк.

РУМЫНИЯ И УКРАИНА: ПРОБЛЕМНЫЕ ПЕРИОДЫ В ИСТОРИИ XX ВЕКА

Dmytro BONDARENKO,
Institute of Strategic Studies and Forecasting
of Transatlantic Processes (Odessa)

Summary: Some periods in the history of XX century in Ukrainian consciousness, especially relations with Romania in 1918-1920 and 1939-1941, have still been under the Soviet myths. For instance, there is widely known Soviet myth about so-called “Romanian aggression against Soviet state”. However, on the contrary, it was the Bolsheviks’ aggression against Romania. So, this myth had been created in order to hide real state of affairs. Unfortunately, this myth has still existed in Ukrainian historiography and historical consciousness. Although, logically, Ukraine should not inherit Soviet historical myths. Overcoming of Soviet myths is possible only through integration Ukrainian historiography into European area, especially by discussions with Romanian researchers and studying Ukrainians in Romanian Archives and Historic Museums, etc.

Keywords: Romania, Ukraine, Historiography of History of XX century, Soviet historical myths, decommunization.

Процесс декоммунизации в Украине проходит достаточно медленно в сфере исторического сознания и преодоления коммунистических мифов в истории, главным образом, связанных с периодами Первой и Второй Мировых войн. Мифы были навязаны коммунистической идеологией в условиях оторванности от европейской исторической мысли, исследования которой были заклеены как «буржуазная фальсификация». Необходимо признать, что значительная часть этих мифов продолжает существовать, что является серьезным тормозом евроинтеграции исторической науки Украины.

Например, в отношении Румынии до сих пор продолжают существовать мифы о «румынских захватчиках» периодов 1918 и 1941 гг., о, так называемой, «героической обороне Одессы 1941 года», а также о массовом сопротивлении «героических партизанах и подпольщиках Одессы 1941-1944 гг.». Особенно это касается музеев, преподавания истории в школах, а также некоторых исторических научно-популярных исследований.

Для преодоления этих мифов необходимы научные дискуссии с румынскими коллегами, обращение украинских историков к румынским архивам и воспоминаниям эмигрантов. Историк должен руководствоваться принципом Леопольда фон Ранке: писать историю «как это было на самом деле» (wie es eigentlich gewesen), без гнева и пристрастия (Sine ira et studio).

1918 год в истории Румынии и Украины значимый: это интеграция всех румынских земель и создание Великой Румынии, и возникновение Украинской Державы. Надо признать, что в период так называемого «Триумфального шествия советской власти» Украина и Румыния рассматривались правительством советской России как «территория Русской революции» [1]. Позднее, в 1919 году, когда украинская государственность фактически была уничтожена

большевиками, Румыния вынуждена была отражать большевистскую агрессию на два фронта: Российский (вдоль Днестра) и Венгерский (в Трансильвании). При этом на Венгерском фронте успешное наступление румынской армии привело к ликвидации советской республики и восстановлению монархии в Венгрии, а на Российском фронте велись позиционные бои, поскольку, несмотря на требования Антанты Румыния не желала углубляться в территорию советских Украины и России, более того, искала мира для признания Бессарабии как части Королевства Румынии. Именно поэтому, румынская армия, несмотря на давление со стороны Антанты, не предоставила помощь ни российским белым, ни Польше в 1920 году [2]. Большевики вместо установления дружественных дипломатических отношений всячески вели подрывную работу против Королевства Румынии через Одесское отделение Закардота [3].

Следует вспомнить, что Бессарабия и Буковина были землями Княжества Молдовы, аннексированными Австрией (в 1775 г. - Буковина) и Россией (в 1812 г. - Бессарабия). Таким образом, инкорпорация Бессарабии в Королевство Румыния было важным шагом к национальному воссоединению и исторической справедливости. Однако, советская Россия и СССР не признавали Бессарабию частью Румынии, что давало повод для советского вторжения в Румынию и дальнейшего продвижения на Балканы [4]. Так, например, после поражения Франции, как главного гаранта территориальной целостности Румынии, в 1940 году, состоялась советская аннексия Бессарабии, и была создана так называемая Молдавская ССР, как база для дальнейшего продвижения в Румынию и на Балканы [5].

Аннексия Бессарабии в июле 1940 года не рассматривалась советскими историками как акт агрессии, равно как и Зимняя война против Финляндии 1939-1940 гг. Кстати, вторжение в Бессарабию проводилось именно теми соединениями и частями красной армии, которые принимали участие в Зимней войне [6]. Фактически, именно Сталин подтолкнул Румынию к союзу с нацистской Германией, о чем замалчивали советские историки. Свое участие в кампании против СССР на стороне Германии румынская сторона рассматривала как «справедливую войну», аналогично в Финляндии это получило название «война-продолжение», за освобождение аннексированной территории, а дальнейшее продвижение вглубь СССР как «Крестовый поход против коммунизма», с целью обезопасить рубежи своей страны, о чем писал 6 декабря 1941 года маршал И. Антонеску в ответ на ультиматум Великобритании 30 ноября 1941 года [7]. В то же время советская историография однозначно это расценивала как «агрессивное нападение» [8], чтобы скрыть собственную агрессию против Румынии в 1918-1919 и 1940 годах. Необходимо обратить внимание на то, что Румыния в 1918-1919 и в 1941 годах не стремилась к захвату территории, где румынское население не составляло большинство, поэтому румынское войско остановилось на Днестре в 1918 году, а в 1919 году участие Румынии в интервенции Антанты было ограничено занятием Тирасполя с последующей передачей его российским белым [9], а в 1941 году так называемая Транснистрия не была включена в состав Королевства Румынии, но была территорией временно оккупированной румынскими войсками по праву войны с созданием гражданской администрации [10], о чем также умалчивали советские историки. В то же время советское государство стремилось навязать Румынии свой строй и включить ее в свой состав, начиная с 1919 года, когда предполагалось соединение Российской и Венгерской советских республик в Бухаресте [11]. Поэтому советская агрессия лета 1940 года в отношении Румынии может рассматриваться как продолжение 1919 года.

Необходимо также обратить внимание на то, что в 1941 году в Одессе население встречало румынскую армию, как освободительницу от «двадцатилетнего большевистского ига» [12]. Как отметил А. Оржеховский: «Не думаю, что нам хуже бы жилось, чем эти прошедшие 24 года» [13].

Так называемая «организованная эвакуация» красной армии на завершающем этапе 15-16 октября 1941 года превратилась в паническое бегство, и сопровождалась массовым дезертирством мобилизованных в ряды красной армии одесситов. Из воспоминаний М. Мануйлова: «... Еще вчера жестокие, суровые и безжалостные «они» бежали, позорно бежали ... Естественно, что дезертировали в большой степени одесситы, так как другие части были чужаками для Одессы. ... остатки армии разбежались, ища убежище и переодевшись в гражданское у родственников. ... Утром можно было видеть по улицам и дворам оставленные военное обмундирование, винтовки, сумки. Армия еще раз показала свои пораженческие настроения...» [14]. Надо отметить, что воины-одесситы, которые во время оккупации находились в Одесском лагере военнопленных, в

ходатайствах об освобождении, как правило, указывали: «в коммунистической партии не состоял», или «коммунистом никогда не был», «был мобилизован», «в боях против Союзных войск участия не принимал», и «намерений против Союзных войск не имею» [15].

Необходимо отметить, что румынские войска вошли в город походным порядком без боевой охраны колонн, что свидетельствует о том, что они заранее были уверены, что город эвакуирован красной армией и сопротивления не будет. Первые встречи с местным населением происходили в атмосфере корректности [16], например, румынские офицеры были, в отличие от советских, галантными и говорили по-французски, чем напомнили старой интеллигенции российских дореволюционных [17]. Старая интеллигенция и люди «из бывших», которые чудом сохранились после сталинского террора, «лет на двадцать помолодели», то есть почувствовали свободу творчества, но, с другой стороны, исходя из полученного личного жизненного исторического опыта, у них сохранялся страх перед возможным возвращением большевиков [18].

Необходимо обратить внимание на преступления советской власти во время так называемой «героической обороны Одессы»: расстрел румынских военнопленных, засылки в тыл румынской армии особо опасных преступников для дестабилизации, расстрелы своих граждан за высказывания против советской власти, использование детских учреждений и школ как военных объектов, уничтожение собственных раненых и лошадей, которых не удалось эвакуировать, уничтожение объектов городской инфраструктуры и коммунального хозяйства во время эвакуации, особенно подрыв плотины Хаджибейского лимана, что привело к значительным человеческим потерям среди гражданского населения, артиллерийский обстрел города в последние дни эвакуации.

Во время оккупации Одессы 1941-1944 годов румынской гражданской администрацией был проведен целый ряд реформ, нацеленных на преодоление последствий большевизма: декоммунизация, восстановление частной собственности, восстановление инфраструктуры города, борьба с коррупцией. Все эти факты старательно замалчивали советские историки.

Итак, в целом следует отметить, что процесс преодоления советских исторических мифов в Украине весьма сложен и требует участия европейских, главным образом, румынских коллег, путем совместных научных дискуссий, работы украинских историков в румынских архивах и музеях, и знакомства с современными достижениями европейской историографии.

Библиография:

1. История Румынии 1918-1970, отв. ред. Н. Лебедев, Москва, Наука, 1971, с. 20; I. Şişcanu, R.A.S.S. Moldovenească – o replică a Careliei sovietice execută de Kremlin (1924), În: Analele Universităţii Dunărea de Jos din Galaţi. Seria Istorie, Vol. 9, 2010, p. 155-156.
2. М. Мельтюхов, Бессарабский вопрос между мировыми войнами 1917-1940, Москва, Вече, 2010, с. 382; M. Mitraica, Moldova: A Romanian Province under Russian Rule. Diplomatic History from the Archives of the Great Powers. New York, Algora Publishing, 2002, p. 112.
3. V. Ponomariov, Considerations Regarding the Communist Activity in Bessarabia between 1918 and 1921, In: Danubius, Vol. XXX, Galaţi, 2012, p. 328-331, 335-336, 339, 341-342, 347, 349; I. Şişcanu, Op. cit., p. 148.
4. Şişcanu, Op. cit., p. 152, 158-159, 162.
5. Ibid., p. 158-159, 162
6. М. Мельтюхов, Указ. Соч., с. 265-289.
7. Romanian answer to the British ultimatum of 30 November 1941, published by D. Pusca, In: Romanian Armed Forces in the Second World War. URL: <http://www.worldwar2.ro/arhivistica/?article=807>
8. Н. Левит, Вступление Румынии в войну против Советского Союза, В: Крестовый поход на Россию: Сборник статей, ред. М. Чернов, Москва, Яуза, 2005, с. 195-270.
9. А. Деникин, Очерки Русской Смуты, Кн. 3, Т. 4-5: Вооруженные Силы Юга России, Москва, Айрис Пресс, 2006, с. 584.
10. Е. Тверской, Румынская оккупация области между Бугом и Днестром в 1941-1944 годах и ее политические и экономические четы, В: Под немцами. Воспоминания, свидетельства, документы. Историко-документальный сборник, ред. К. Александров, Санкт-Петербург, Скипториум, 2011, с. 346; D. Giurescu, Romania in the Second World War (1939-1945), Boulder, 2000, p. 166-168.
11. М. Мельтюхов, Указ. Соч., с. 69.

12. Державний архів Одеської області, ф. Р-2262, оп. 1, спр. 1, арк. 51-51, 101, 160; спр. 2, арк. 2, 24, 25, 29-30 зв.; М. Мануйлов, Одесса в период Второй Мировой войны 1941-1944, В: Одесса: жизнь в оккупации. 1941-1944, ред. О. Будницкий, Москва: РОССПЭН, 2013., с. 113.
13. Дневник Адриана Оржиховского. Записки 1941-1944, публ. Л. Мельниченко, В: Дом князя Гагарина. Сборник научных статей и публикаций, Вып. 4, Одесса, 2007, с. 275.
14. М. Мануйлов, Указ. Соч., с. 112-113.
15. Державний архів Одеської області, ф. Р-4415, оп. 1, спр. 1, арк. 25, 49; спр. 2, арк. 5, 7, 83, 89-89 зв.
16. Дневник Адриана Оржиховского. Записки 1941-1944... с. 283; М. Мануйлов, Указ. Соч., с. 115-116; В. Бекерский, Мир и война, т. 1, кн. 2, Одесса, 2001, с. 144.
17. Державний архів Одеської області, ф. Р-2262, оп. 1, спр. 1, арк. 51; Дневник Адриана Оржиховского. Записки 1941-1944... С. 289.
18. Державний архів Одеської області, ф. Р-2262, оп. 1, спр. 1, арк. 101, 109, 122, 160; спр. 2, арк. 9, 18, 20-21 зв., 24-25, 29-30 зв.; спр. 3, арк. 1, 5, 10-14, 17, 21-25 зв. 30-32 зв. 36-43 зв., 70, 82 зв., 100-101.

PARTICIPAREA REPREZENTANȚILOR BISERICII CATOLICE DIN ROMÂNIA LA PRIMA EDIȚIE A CONGRESULUI PRESEI CATOLICE

Iulian GHERCĂ,

Liceul Teoretic “Bogdan Vodă” Hălăușești
jud. Iași, România

***Summary:** The first edition of the Congress was a manifestation that took place during the celebration of the centenary of Belgium's national independence, which involved several activities, the Belgian National Eucharistic Congress (which gathered around 200,000 people and which took place on 29th, 30th and 31st August 1930) included. One of the main purposes was to give an impulse and a new momentum to the Catholic press across the globe, but also to bring together Church leaders in charge of the press in order to establish the priorities and the themes of interest, as well as the methods of addressing the current problems of society. In our country, this extremely important event was not publicized. We find a few fragments referring to its organization only in some Catholic publications. At the request of the Vatican, an Executive Committee was created, consisting of Monsignor Gustavo Mailath - Bishop of Alba-Iulia and Monsignor Valeriu T. Frentiu - Bishop of Oradea, who prepared the Romanian delegation who participated in the congress and drew up the necessary materials. The Apostolic Nuncio was also involved in the organization of the Romanian representatives' participation at the World Congress of the Catholic Press, but he did not give too much importance to the event. The bishops and representatives of the Romanian Catholic press were interested in and aware of the importance of such a congress; they actively participated in the creation of the delegation to participate in the event, as well as in the preparation of the necessary materials.*

Principalul organizator al primei ediții a Congresului general al presei catolice, din anul 1930 (perioada 31 august - 4 septembrie 1930), a fost Oficiul Internațional al Ziariștilor Catolici, ce a emis o circulară prin care acest eveniment era convocat la Bruxelles, cu ocazia centenarului independenței naționale a Belgiei [1]. Au fost trimise adrese de la Secretariatul de stat al Sanctității Sale Papa Pius al XI către toate nunciaturile și diecezele din întreaga lume, prin care se sublinia importanța acestei reuniuni; argumentul îl reprezenta interesul manifestat de Papă la întâlnirea din decembrie 1929 cu organizatorii congresului, pe care i-a încurajat și a căror inițiativă a lăudat-o, manifestându-și preocuparea pentru acest eveniment cu caracter mondial ce viza o problemă considerată atât de importantă. Aceste adrese au fost trimise pentru a atrage atenția și pentru a implica pe toți cei responsabili de presa catolică (dar mai ales pe publiciștii catolici) în participarea la Congresul general al presei catolice.

Inițiativa a fost girată de însuși Sfântul Părinte, care își exprimase interesul pentru acest eveniment, iar miza a reprezentat-o impulsivitatea presei catolice, pentru a o pregăti în vederea

problemelor curente ale societății, dar și de a coordona toate forțele implicate în acest fenomen. S-a urmărit ca în cadrul acestei activități, toți cei care s-au ocupat de presa catolică să fie informați cu privire la mijloacele practice necesare dezvoltării și consolidării mai eficiente a acesteia. Nunțiatura și episcopii din toate țările catolice au fost cei care s-au ocupat de înștiințarea și de organizarea participării reprezentanților din respectivele state la Congresul general al presei catolice [2].

Prima ediție a Congresului a fost o manifestare ce a avut loc în cadrul sărbătorilor centenarului independenței naționale a Belgiei, care au cuprins mai multe activități, inclusiv Congresul euharistic național al Belgiei (ce a adunat aproximativ 200.000 de oameni și care s-a desfășurat în zilele de 29, 30 și 31 august 1930 [3]).

Unul dintre scopurile principale a fost acela de a da un impuls și un nou avânt presei catolice de pe tot globul, dar și de a aduna la un loc pe responsabilii Bisericii care se ocupau de presă, pentru a stabili atât prioritățile și temele de interes, cât și metodele de abordare a problemelor curente ale societății (procedee ce trebuiau să fie conforme cu viziunea Bisericii). Pe lângă rolul de centralizare și de unificare a catolicismului prin presă, acest congres a adus în discuție și a oferit ulterior câteva rezoluții referitoare la unele probleme concrete și actuale ale societății, cum a fost situația prigoanei din Rusia. În urma prezentării foarte documentate referitoare la situația religioasă din Rusia, s-a votat o rezoluție „energică împotriva acestor ticăloși în numele întregii presei catolice” [4]. Ulterior, au apărut în presa catolică românească numeroase articole în care s-a prezentat situația din Rusia și atitudinea de condamnare a regimului comunist ateu de acolo. Aceste materiale au fost rezultatul rezoluțiilor stabilite în urma Congresului presei, care s-au aplicat tuturor publicațiilor catolice din întreaga lume.

Importanța Congresului a fost demonstrată o dată în plus de interesul special acordat de Papă acestui eveniment, preocupare izvorâtă din convingerea conform căreia „doar cunoașterea cât mai bine a purtătorilor de condei și studiind împreună trebuințele presei catolice, vor putea să-i dea în adevăr o dezvoltare potrivită cu menirea ei”, după cum aprecia Papa Pius XI, citat în revista catolică românească *Almanahul Presa Bună* [5]. S-a conștientizat puterea și importanța considerabilă a presei în cadrul societății moderne: „Nici o forță din lume nu i-ar putea sta împotrivă, dacă ar fi între toți o strânsă unire și o organizare după cerințele timpului” (fragment din discursul adresat de Papă participanților la Congres) [6]. Practic, prin aceste evenimente s-a încercat unificarea prin presă și modernizarea, profesionalizarea și dezvoltarea presei, care devenea o „armă” extrem de utilă pentru catolicism.

La această manifestare au participat și înalți prelați, tocmai pentru a oferi o legitimare și o importanță sporită evenimentului în sine și hotărârilor și măsurilor adoptate în cadrul acestor dezbateri și întâlniri. Menționăm participarea cardinalului Van Roey, nunțiul apostolic Micara și mons. Hilén, episcop de Namur [7].

A existat o corespondență bogată între Secretariatul de Stat al Sanctității Sale și Nunțiatură pe de o parte și între Nunțiatură și episcopi pe de altă parte, pentru pregătirea acestui Congres internațional al jurnaliștilor catolici și pentru participarea diferitelor delegații din toate colțurile lumii la eveniment. Amploarea și importanța acestei manifestări a făcut ca ea să fie prezentată în diverse ziare din Occident (în publicațiile catolice din România a fost prezentat destul de puțin în comparație cu Expoziția mondială a presei catolice).

În țara noastră, acest eveniment extrem de important (aflat la prima ediție) nu a fost mediatizat. Doar în unele publicații catolice întâlnim câteva fragmente referitoare la organizarea lui. La solicitarea Vaticanului, s-a creat un Comitet Director, format din monseniorul Gustavo Mailath – episcop de Alba-Iulia și monseniorul Valeriu T. Frențiu – episcop de Oradea, care au pregătit delegația românească ce a participat la congres și care a întocmit materialele necesare. Implicat în organizarea participării reprezentanților români la Congresul mondial al presei catolice a fost și nunțiul apostolic, însă el nu a acordat o prea mare importanță evenimentului, sau mai degrabă a manifestat o anumită neglijență, pierzând programul manifestației: „Referindu-mă la viitorul Congres Internațional al jurnaliștilor catolici ce va avea loc la Bruxelles, de care i-am vorbit deja Sfinției Voastre cu mai multe ocazii, nemaivând nicio copie a programului în nunțiatură, apelez la Dvs. cu rugămintea de a binevoi să trimiteți susmenționatul program, sau măcar un extras al acestuia, indicând de asemenea adresa Comitetului Director” [8]. El a scris de mai multe ori episcopilor din România în vederea participării unei delegații din România la eveniment; aceasta trebuia să reprezinte presa catolică românească și să se conecteze la problemele și direcțiile de acțiune ale presei catolice internaționale [9].

Implicarea nunțiului apostolic Angelo Dolci în constituirea delegației reprezentanților presei

românești la Congresul mondial al presei catolice s-a explicat prin faptul că acesta a fost solicitat în mod direct de către reprezentantul Secretariatului Vaticanului, E. Pacelli; el trebuia să prezinte la Vatican rapoartele privitoare la organizarea și participarea delegației românești la evenimentul amintit [10].

Episcopii și reprezentanții presei catolice românești au fost interesați și au conștientizat importanța unui astfel de congres; ei s-au implicat activ în crearea delegației de participare la eveniment, precum și în întocmirea materialelor necesare: „Făcând referire la venerata scrisoare oficială a Eminenței Voastre N91034 din 23 mai curent cu privire la Congresul internațional al jurnaliștilor catolici, care va avea loc la Bruxelles în primele zile ale următorului septembrie, am plăcerea de a vă comunica că episcopii noștri, fie ei latini sau greco-catolici, pe care i-am informat corespunzător, au remarcat imediat marea importanță a unei asemenea conferințe, și nu numai că au atras atenția jurnaliștilor și publiciștilor catolici din diecezele lor asupra acesteia, dar au și decis să trimită la congres trei reprezentanți ai presei catolice din România” [11]. Delegații propuși spre participare la congres au fost: Prof. Ioan Georgescu – din arhiepiscopia din Blaj, (autor al unor studii istorice și reprezentantul presei greco-catolice), monseniorul Dr. Anton Gabor – director al Institutului „Presa Bună” din Iași (din partea presei latine din diecezele Iași și București) și monseniorul Andrea Lestuan – director al publicației *Orszem* din Oradea (reprezentând presa catolică în limba maghiară din România [12]). Profesorul Georgescu a realizat un raport despre presa catolică din România, care a fost trimis nuniului apostolic de la București, dar și la Vatican; în document a prezentat evoluția presei catolice încă de la apariția ei, până la data întocmirii respectivului raport [13]. Printre rezultatele care au fost așteptate de la participarea reprezentanților români la Congresul din Bruxelles, două au fost considerate cele mai importante și urgente: „a. constituirea unui „Sindicat al jurnaliștilor și publiciștilor catolici” din România, cu sediul la București; b. publicarea, în București, a unui ziar săptămânal cu caracter politic și religios” [14]. Îndeplinirea acestor inițiative era văzută ca fiind „începutul unei noi și fericite perioade a presei catolice române” [15]. Implicarea ierarhilor catolici din România în pregătirea participării la Congresul presei catolice a fost una activă și s-a concretizat în constituirea unui comitet director ce a coordonat organizarea delegației românești participante la eveniment și a desemnat persoanele reprezentative pentru a merge în Belgia; s-a stabilit și scopul acestei deplasări, care includea și prezentarea raportului referitor la presa din România.

Responsabilii presei catolice din România și episcopii din întreaga țară cunoșteau problemele și nevoile presei catolice românești, precum și ce era necesar ca aceasta să se dezvolte și să aibă o amploare semnificativă. Aceste dificultăți (în primul rând lipsa de unitate, inexistența unui cotidian reprezentativ în București care să trateze inclusiv probleme politice, lipsa unor organizații catolice de presă la nivel național) nu au fost rezolvate, iar planurile de dezvoltare au eșuat în mare parte din cauza incapacității de comunicare între rituri, ordine și etnii. În raportul realizat în vederea participării la Congres, autorul a prezentat un scurt istoric al presei catolice românești, starea actuală a acesteia, principalii redactori, colaboratori, personalități ale culturii românești, dar și unele publicații la care au scris unii ziariști catolici. Tot aici, se atrăgea atenția asupra celei mai mari probleme existente: lipsa de unitate și acțiune [16].

Raportul a fost realizat din perspectiva profesorului Georgescu, reprezentantul publicațiilor greco-catolice, fapt ce reiese din atenția deosebită acordată presei unite și a superficialității prezentării celei latine (nici în participarea la un eveniment mondial al presei catolice, reprezentanții din România nu au găsit calea prin care să exprime unitatea manifestării presei catolice) [17]. În concluzia raportului autorul a semnalat lipsa de unitate existentă în domeniul presei catolice din România [18]. Profesorul Georgescu a pus nivelul considerat scăzut al presei catolice pe seama catolicilor de rit latin din arhidieceza de București și a schimbărilor produse după 1918. El considera că uniților nu li se acorda importanța cuvenită în dezvoltarea presei. Practic, lipsa de unitate și acuzele reciproce între reprezentanții comunității catolice din România privitoare la dezvoltarea presei au trecut granițele interne, fiind prezentate și la Congresul mondial presei catolice. Au fost surprinse totuși și avantajele create de noul context politico-social de după Marea Unire: „Cu toate acestea, în situația politică actuală, presa catolică română a câștigat un avantaj. Înainte de 1918 ortodocșii uniți (imensa majoritate a catolicilor români) erau obligați să lupte pe două fronturi pentru a-și apăra credința și naționalitatea. Din momentul în care existența și viitorul poporului român sunt complet asigurate, cei care sunt convinși că acest popor nu poate progresa și nu se poate dezvolta decât sub egida eternei Roma, păstrând intact caracterul său ecleziastic oriental, vor putea mai ușor să-și apere punctul de vedere și să-l valorifice” [19]. Au fost oferite și posibilele soluții pentru rezolvarea problemelor presei catolice românești și pentru unificarea acesteia (și odată cu ea, a catolicismului din România): crearea unui sindicat al jurnaliștilor catolici, a unui birou de informații la nivel național care să

alimenteze toate publicațiile catolice din România și unificarea instituțiilor de presă catolice [20].

Așadar, în cadrul unui eveniment internațional, au fost identificate și prezentate problemele presei catolice ce funcționa în realitatea politico-socială și culturală de după Marea Unire, dar și lipsa colaborării între cele două rituri (pe de o parte) și cu catolicii maghiari din România (pe de altă parte). Prin presă s-a încercat unificarea catolicismului românesc și crearea unui ziar puternic și reprezentativ pentru toți catolicii din România, (scop care în mare parte nu s-a realizat, inițiativa Vaticanului în această privință- prin finanțarea cotidianului *Albina*- este sugestivă).

Un fapt important legat de acest eveniment îl reprezintă modesta lui mediatizare, în presa catolică din România. Deși a fost prima ediție a Congresului mondial al presei catolice-o temă și un domeniu extrem de important pentru papalitate și Biserică, lucru înțeles și de episcopii din România (așa cum reiese din corespondența purtată între aceștia și nunțiul apostolic, dar și cu Secretariatul de Stat al Sanctității sale)- totuși această întâlnire care s-a organizat cu ocazia unei sărbători naționale (centenarul de la independența Belgiei) nu a fost prezentată pe larg în publicațiile catolice românești. Evenimentul a scos din nou la suprafață lipsa de unitate existentă în comunitatea catolică din România, precum și incapacitatea de colaborare în domeniul presei a forțelor implicate.

În mod paradoxal, expunerea situației din România s-a făcut la un eveniment internațional ce a fost organizat tocmai pentru a unifica presa catolică din întreaga lume și pentru a trasa direcțiile unitare de dezvoltare a acesteia, alături de temele majore ce trebuiau să fie tratate în publicațiile catolice, dar și de modul de raportare la problemele contemporane. Acest eveniment a fost unul adresat specialiștilor catolici din domeniul presei, fiind astfel unul intern, spre deosebire de Expoziția mondială a presei catolice care s-a adresat și întregii lumi, dorind să se evidențieze performanțele și amploarea presei catolice. Ca urmare a participării la Congres, publicațiile din România au preluat „agenda” discutată la această întâlnire și în perioada următoare, aceste concepții și teme, menționate în cadrul evenimentului (lupta împotriva comunismului, contestarea francmasonilor etc) s-au regăsit ulterior în publicațiile catolice românești (urmând cu fidelitate directivele stabilite în cadrul congresului).

Referințe bibliografice:

1. ASV, Fondul Archivio della Nunziatura Apostolica in Romania 1920-1933, busta 19, fascicolo 59, f. 690-710.
2. „Așadar Excelența Voastră va binevoi să-și dea silința cu toată grija și zelul caracteristice, astfel încât, chiar și în această națiune, jurnaliștii și publiciștii catolici să vrea să acorde sprijin și să coopereze la fericita reușită a congresului viitor și să dorească de asemenea, dacă circumstanțele o vor permite, să trimită și un reprezentant. La cele de mai sus, v-aș ruga să mă țineți informat în mod adecvat cu privire la pașii făcuți în acest sens și cu privire la eventualele rezultate, în așa fel încât eu să fiu în măsură să raportez Sfântului Părinte” (Ibidem, f. 69)
3. Almanahul Presa Bună, Iași, 1931, p. 73.
4. Ibidem.
5. Ibidem.
6. Ibidem.
7. Ibidem.
8. ASV, Fondul Archivio della Nunziatura Apostolica in Romania 1920-1933, busta 19, fascicolo 59, f. 722.
9. Nunțiul a scris episcopilor: „Din data de 31 august până pe 4 septembrie 1930, va avea loc la Bruxelles Congresul internațional al jurnaliștilor catolici, pentru care același Sfânt Părinte și-a manifestat viul interes. Dată fiind necesitatea presei catolice de a se dezvolta continuu, cât și oportunitatea de a coordona variile forțe angajate în această formă de apostolat, rog Excelența Voastră să binevoiască să-și dea silința cu zelul caracteristic, pentru ca jurnaliștii și publiciștii catolici din această dieceză să-și ofere cooperarea spre fericita reușită a congresului viitor și să dorească, de asemenea, dacă este posibil, să-și trimită reprezentanții. În așteptarea unui răspuns binevoitor...” (Ibidem, f. 710).
10. Iată răspunsul organizatorilor cu privire la raportul întocmit de nunțiu referitor la pregătirile pentru participarea reprezentanților din România la Congres: „Excelența Voastră, Am primit raportul nr. 6524 din 20 august curent, cu veștile care sunt un semn al grijii și amabilității dvs. Vă mulțumesc mult și cu sinceră și deosebită stimă, am plăcerea de a mă declara servitorul Excelenței Voastre...” (Ibidem, f. 711).
11. Ibidem, 698.
12. Ibidem.

13. Ibidem, busta 19, fascicolo 59, f. 699-708.
14. Ibidem, 698.
15. Ibidem.
16. Ibidem, f. 699-708.
17. Ibidem, f. 699.
18. Georgescu a afirmat: „Așa se prezintă situația actuală a presei catolice române. De altfel, este inferioară celei din trecut. Motivele care explică această diferență sunt numeroase. Cauza principală este reprezentată de crearea României Mari, ceea ce a dus la transferarea centrului românismului întreg la București. În acest oraș este o oarecare indiferență în ceea ce privește problemele confesionale. De asemenea, este posibil ca ortodocșilor uniți din București să nu li se acorde importanța pe care o au, sau pe care ar trebui să o aibă” (Ibidem, f. 707).
19. Ibidem.
20. Iată concluziile raportului privitoare la soluțiile pentru dezvoltarea și unificarea presei catolice din România: „În acest scop s-a dorit crearea unui sindicat de jurnaliști catolici la București care nu doar să se intereseze de problemele profesionale, dar și de cooperarea presei catolice române cu confracții săi din străinătate. Un birou special s-ar ocupa de informațiile necesare publicațiilor periodice române și ar putea preveni ca presa catolică din străinătate să fie indusă în eroare cu privire la realitatea din România. Acesta ar fi un mare serviciu adus catolicismului universal și național. Schimbul între aceste publicații periodice este o condiție esențială a dezvoltării colaborării dorite” (Ibidem).

FORMELE MODERNE ALE RASISMULUI

Dorica MIRON,
Colegiul Național „Spiru Haret”
Tecuci-Galați –România

***Abstract:** Of course the most important theoretician of breeds has been Hitler, which in principle all teorie sistematizat racial older. It will start with a general crisis which has undergone a Germany after the first world war, transforming, it gradually in practice- the genocide against the Jews, represented by the extermination camps-the final solution of the Jewish problem. But pursuing the mass muder he helped and distrust in the world of racism, from the point of view of the journal. Because of the german genocide on the Jews, the concepts of crimes against humanity and genocide have a new direction in the United Nations Convention, in oder to avoid such facts in the future. Through the Auschwitz, racism white to have gotten the better of himself and practically killed himself from a moral point of view. The Holocaust was considered an extreme manifestation of genocide. Although the order of Himmler was that the final solution has to be stopped in October 1944, the SS hatred against the Jews was so great that the assassination has continued and in the last weeks of the war. The United Nation have condemned colonialismul and all segregatie practices and discrimination which accompany him, in any form and in place would exist, it was claimed and solemnly proclaimed in the need to put an end to quickly and unconditionally. Any doctrine of superiority based on the differentiation between laughed is false from the scientific point of view bad under the moral report,unfair and dangerous from the point of view of the social and nothing could justify, wherever they are, racial discrimination, in theory, in practice. It is considered that discrimination between human beings on grounds of race, color ethnic origin in an obstacle in the way of peaceful relations of friendship among nations, being likely to disturb the peace and security of the peoples, and harmonious coexistence of persons in the bosom of the same state. However postcolonial wars - since 1946 - the massacre of religion Hindu and Muslim population, when declared sovereignty, post-communist wars since 1988 in Armenia and Azerbaijan reveals strikingly different. At the latest after decolonization of Africa in 1960 and the adoption of legislation on civil rights in the US in 1965, which meant the disappearance prectica white racism have reignited a series of racist indigenous European colonial domination that had managed to cover or to extinguish apparently. Visible tip of racism Europe was replaced by racism indigenous uncontrollable elsewhere, accompanied by repression and massacre which took the form of actual genocides such as that triggered by the Turks against Kurds, Serbs in the former Yugoslavia, the Russians against Chechens.*

Rasismul european modern s-a bazat pe teorii care își au originea în ideologiile secolului al XVIII-lea. Filozofi și teoreticieni ai vremii ca Johann Gottfried von Herder, Immanuel Kant și Georg Wilhelm Friedrich Hegel au căutat să explice în mod științific diferențele de rasă. Acești gânditori ai vremii iau în considerare nu numai caracteristicile biologice (corporale) diferite ale raselor ci și mentalitatea și caracterul indivizilor unei rase. Mai târziu dezvoltarea biologiei și geneticii ca urmare a teoriei evoluționiste a lui Charles Darwin creează anumite puncte de sprijin pentru teoriile rasiste. Făcând o scurtă incursiune în istorie, putem spune că au existat diverse denumiri, pentru desemnarea grupurilor de populații noi întâlnite de către europeni în descoperirile și expansiunea lor, peste mări și oceane. Astfel cuvântul *negro* [1] apare de exemplu în anul 1516, la începutul comerțului transatlantic cu sclavi – aceștia ar fi inferiori situați undeva între oameni și maimuțele superioare, în timp ce termenul de mulatru, apare în 1604, provenind de la mulus – catâr. Noțiunea de rasă a fost introdusă de medicul și exploratorul francez François Bernier, care a fost un timp îndelungat medicul personal al Marelui mogul din India.

În cartea sa „*Nouvelle Division de la Terre par les différentes espèces ou races d'homme qui l'habitent*”, [2] a încercat o subîmpărțire pe cât posibil științifică a oamenilor în rase. În lucrare nu apar însă evaluări și calificative morale sau de discreditare, caracteristice rasismului de mai târziu. Medicul și naturalistul suedez Carl von Linné a fost primul care a ținut cont de culoarea pielii raselor, împărțindu-le în albă, roșie, galbenă și neagră – conferindu-le albilor valori pozitive și negrilor valori negative.

De-a lungul vremii au existat gânditori care s-au opus sistematic, rasismului incipient- J. Gottfried Herder a respins noțiunea de rasă, considerând-o inumană, Kant a împărțit omenirea în rase albe, negre, mongole, calmuce sau hindu [3] fără să stabilească o ierarhie a valorilor. Deasemenea antropologul Johann Friedrich Blumenbach, un precursor al luptei împotriva sclaviei, a introdus termeni noi ca – rasă caucaziană sau rasă evreiască, care cu siguranță au suferit împotriva voinței sale o modificare cu adânci conotații rasiale. Constatăm că a încercat în același timp să stabilească și o ierarhie din punct de vedere estetic - „caucazienii erau frumoși, iar negrii erau urâți”...

Hume, Voltaire și Rousseau îi consideră și ei pe negri inferiori. Mai mult decât atât Voltaire se referă disprețuitor la evrei, ca reprezentanți ai evului mediu întunecat. Firește iluminismul a prevăzut emanciparea evreilor care a început practic cu Revoluția franceză – emanciparea individuală și egalitatea în drepturi a evreilor pe plan social în schimbul renunțării colective, de a fi considerați un popor în sine și o comunitate religioasă. Dacă revenim la Edward Long, acesta în scrierile sale a sistematizat prejudecăți mai vechi, împotriva negrilor având pretenții științifice. Se pleacă de la o egalitate mai veche între negri și sclavi, dar se vehiculează și teoria conform căreia mulatrii nu se pot reproduce – teorie ce poate fi găsită și în lucrarea lui Hitler *Mein Kampf* [4].

Firește un rol important în analiza rasismului l-a avut filosoful și gânditorul Meiners, care a scris prima istorie universală tratată din punct de vedere rasial- Bazele omenirii, în 1785, precizând „că europenii cu excepția slavilor sunt superiori tuturor celorlalți”, „Treptat s-a deschis o paletă extrem de variată de teorii rasiale, total diferite mai ales în ceea ce privește, definirea și numărul „raselor”, pe care acestea le decretau. S-au remarcat mai ales Gobineau - aristocrat francez care este cel mai bine cunoscut astăzi pentru că a ajutat la legitimizarea rasismului prin folosirea teoriei rasiste științifice și a „demografiei rasiale” și pentru dezvoltarea teoriei rasei ariene.

Firește o importanță deosebită l-a avut și darwinismul social prin consecințele sale rasiale. Teoria sociologică este populară la sfârșitul secolului al XIX-lea – până la sfârșitul celui de-al doilea război mondial. Întemeietorul darwinismului social a fost Herbert Spencer care a susținut că cei bogați sunt de regulă mult mai bine adaptați climatului economic și social al epocii lor. Menționăm că darwinismul social a fost utilizat în Marea Britanie în mod special pentru a justifica colonialismul. Firește cel mai important teoretician al raselor a fost Hitler, care a sistematizat în principiu toate teoriile rasiale mai vechi. El va porni de la criza generală pe care a suferit-o Germania după primul război mondial, transformând-o treptat în practică – genocidul împotriva evreilor simbolizat de lagărele de exterminare - „soluția finală a problemei evreiești”. Dar practicând uciderea în masă el a contribuit și la discreditarea pe plan mondial al rasismului, din punct de vedere oficial. Din cauza genocidului german asupra evreilor, noțiunile de crimă împotriva umanității și genocid au un sens nou în Convenția ONU, cu scopul de a se evita pe viitor astfel de fapte. Prin Auschwitz, rasismul alb s-a întrecut pe sine și practic s-a lichidat pe sine din punct de vedere moral. Holocaustul a fost considerat o manifestare extremă a genocidului. Soluția finală a problemei evreiești în Europa (în limba germană: Die Endlösung der Judenfrage) se referă la planul germano-nazist de executare a genocidului sistematic împotriva evreilor europeni în timpul celui de-al

doilea război mondial. Termenul a fost folosit pentru prima oară de Adolf Eichmann [5]. Punerea în practică a „soluției finale” a dus la Holocaust. Expresia reflectă credința conform căreia populația evreiască europeană este o „problemă” în sine.

Chiar și înainte de punerea în definitivă în practică a planurilor soluției finale în 1942, au fost uciși în masă aproximativ un milion de evrei, dar numai după ce s-a luat decizia eradicării întregii populații evreiești în lagărele de exterminare au început cu adevărat măcelul. Decizia de a ucide în mod sistematic evreimea europeană a fost luată cu puțin timp înainte sau în timpul conferinței de la Wannsee, care a avut loc în Berlin, în vila Wannsee, pe 20 ianuarie 1942. În timpul conferinței a avut loc o discuție în cadrul unui grup de oficiali naziști chemați pentru a lua o decizie asupra „Soluției finale a problemei evreiești”. Stenogramele și minutele încheiate la sfârșitul acestei întruniri au fost găsite intacte de Aliați la sfârșitul celui de-al doilea război mondial și au fost folosite ca dovezi la procesele de la Nürnberg. Începând cu primăvara anului 1942, a fost declanșată Operațiunea Reinhard – exterminarea sistematică a evreilor – deși trebuie amintit că și până în acel moment, sute de mii de evrei fuseseră uciși în diferite pogromuri. În discursul său de la Posen de pe 6 octombrie 1943, Himmler a prezentat pentru prima oară tuturor liderilor naziști în mod detaliat, brutal și fără ocolișuri modul de rezolvare a „problemei evreiești”. Până la sfârșitul lui 1944, soluția finală fusese derulată. Acele comunități evreiești ușor accesibile regimului nazist fuseseră exterminate în proporții de la peste 90% în Polonia, până la aproximativ 25% în Franța. În luna mai, Himmler anunța într-un discurs că problema evreiască din Germania și din țările ocupate a fost rezolvată. În ciuda situației militare disperate, naziștii au organizat numeroase acțiuni prin care au încercat să distrugă aproape în întregime tot ceea ce se întâmplase în lagărele de exterminare. Astfel camerele de gazare au fost demontate, crematoriile dinamitate, cadavrele din gropile comune dezgropate și arse, iar țărani polonezi au cultivat terenurile. Deși ordinul lui Himmler a fost ca soluția finală să fie oprită în octombrie 1944, ura SS față de evrei era așa de mare încât asasinatul a continuat și în ultimile săptămâni ale războiului.

Dar înainte de a atinge punctul culminant în Germania rasismul se practica pe mai multe planuri : în S.U.A. de exemplu în perioada 1861-1877 a existat o perioadă de rasism antinegroid [6], apoi segregarea a devenit un model pentru buri pe drumul lor către apartheid după întemeierea Uniunii Sudafricane, în 1910 [7], apoi a venit rasismul nazist.

„Astfel avem trei centre ale rasismului practicat și proclamat în mod deschis – S.U.A., Africa de Sud și cel de-al Treilea Reich. Dar rasismul latent a existat în mai toate țările lumii Japonia, China, India, etc conform tradițiilor și structurilor prerasismului indigen. Națiunile Unite au condamnat colonialismul și toate practicile de segregare și de discriminare care îl însoțesc, sub orice formă și în orice loc ar exista, s-a afirmat și a proclamat în mod solemn necesitatea de a i se pune capăt în mod rapid și necondiționat. Orice doctrină de superioritate bazată pe diferențierea dintre rase este falsă din punct de vedere științific, condamnată sub raport moral, injustă și periculoasă din punct de vedere social și nimic nu ar putea să justifice, oriunde ar fi, discriminarea rasială, nici în teorie, nici în practică. Se consideră că discriminarea între ființele umane pentru motive de rasă, culoare sau origine etnică este un obstacol în calea relațiilor pașnice de prietenie între națiuni, fiind susceptibilă să tulbure pacea și securitatea popoarelor, precum și coexistența armonioasă a persoanelor în sinul aceluiași stat.

Cu toate acestea războaiele postcoloniale – începând din 1946 - masacrarea populației de religie hindu și musulmană, în momentul declarării suveranității, războaiele postcomuniste începând cu 1988 din Armenia și Azerbaidjan, dezvăluie o realitate total diferită. Cel mai târziu după decolonizarea Africii, de la 1960 și de la adoptarea legislației privind drepturile cetățenești în S.U.A. în 1965- care a însemnat practic dispariția rasismului alb- au re izbucnit o serie întreagă de manifestări rasiste indigene, pe care dominația europeană colonial reușise să le acopere sau să le stingă în mod aparent. Vârful vizibil al rasismului european a fost înlocuit cu rasisme indigene, necontrolabile în restul lumii, însoțite de represiuni și massacre care au luat forma unor adevărate genocide, cum ar fi acela declanșat de turci împotriva kurzilor, de sârbi în fosta Iugoslavie , de ruși împotriva cecenilor.

Referințe bibliografice:

1. Edward Long (1774), History of Jamaica, Cap. 2 Negroes, London: T. Lowndes
2. Bernier, François(1684), Nouvelle Division de la Terre par les différentes espèces ou races d'homme qui l'habitent 2nd ed. 7 vols. Lyon: Anisson, Posuel & Rigaud.
3. Ion Ceapraz, (1984), Empiric și teoretic în cunoașterea științifică, Editura Scrisul Românesc, Craiova.

4. Adolf Hitler, (1999), Lupta mea, traducere Iosua Calin, Editura Beladi, Craiova.
5. Wiesel, Elie (președintele comisiei), Friling, Tuvia, Ioanid, Radu, Benjamin, Lya & Ionescu, Mihail E. (edit.): International Commission on the Holocaust in Romania Final report (electronic resource, Comisia internațională pentru studierea Holocaustului în România), Polirom, 2004 ISBN 973-681-989-2
6. Fields, Barbara, “Ideology and Race in American History” 143-177, in J. Morgan Kousser și James M. McPherson, ed Region, Race and Reconstruction: New York: University Press, 19823.
7. Robinson, Alonford James “Apartheid, social and political policy of racial segregation and discrimination enforced.....”

ANEXAREA BASARABIEI (28 Iunie 1940).

SCURT STUDIU COMPARATIV ÎN PRESA DE PE AMBELE MALURI ALE PRUTULUI

Mădălin NECȘUȚU, doctorand,
Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei,
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”, Chișinău.
Coordonator: conf.univ.dr.hab. Gheorghe E. Cojocaru

Synopsis: The annexation of Bessarabia after the two ultimative notes of June 26,28, 1940, by the Soviet Union, was a tragic episode for Romania and especially an attractive opportunity for the researchers to find out the truth.

Nevertheless, Romanian historiography to not insist on researches related to press in those days.

So, this study tries to get an as much as possible and in-depth look into the main newspapers in Romania in search for „warm information” about the event related to the annexation and evacuation of Romanian administration and civils in just a few days.

However, this study also tries to bring into the light some facts related to Moscow`s move in building an aggressive and propagandistic press in the new territories that they annexed after this invasion of Bessarabia, northern Bukovina and Herta county.

Istoriografia anexării Basarabiei de către URSS, în urma notele ultimative date guvernului României în 26-27 iunie 1940 a fost cercetată intens de către istorici în ultimele decenii. Cu toate acestea, un izvor important și anume presa acelor vremuri a fost lăsat într-un con de umbră. Tocmai din acest motiv, poate ar trebui să stăruim mai mult asupra sa, deoarece abundă în informații cel puțin interesante de a întregi tabloul acelor zile zbucimate.

Așadar, nu mai puțin importante sunt relatările detaliate prin presași anume acele ziare care consemnează conștiincios toată desfășurarea de forțe în privința retragerii trupelor, dar mai ales se concentrează pe dimensiunea umană a tragediei.

Presa românească formează în acele zile un puternic curent de opinie în rândul populației române în sensul oferirii de ajutor sub toate formele refugiaților basarabeni care nu au acceptat să trăiască sub noua orânduire sovietică, ce se intala în acele zile peste Prut.

Istoriografia românească tratează în general fugitiv și complementar relatările din presa acelor vremuri, dar coroborarea informațiilor alcătuiesc un tablou general destul de complex privind a stării de spirit în rândul populației române și a sentimentelor care oscilau de la teamă până la furie și răzbunare.

Momentul anexării Basarabiei a fost reflectat în presa românească succesiv. Inițial, informarea despre ultimatumul sovietic a venit pe cale undelor, odată cu adresarea la postul public de radio a unei cuvântări din partea regelui Carol al II-lea al României, pe data de 27 iunie 1940.

Ulterior, niciun ziar nu a mai relatat despre acest lucru până la data de 30 iunie, atunci când cel mai puternic cotidian al vremii, „Universul”, a scris pe larg despre acest lucru. Situația ca atare denotă faptul că presa scrisă era sub o strictă cenzură din partea organelor de stat.

În ediția din 30 iunie 1940, ziarul „Universul” publica un articol mic despre Consiliul de Miniștri care va analiza notele ultimative ale guvernului sovietic.

Tot în „Universul”, pe 2 iulie, apărea un comunicat al Marelui Stat Major din 30 iunie privind retragerea trupelor românești și faptul că cele ruse nu au mai așteptat termenul convenit de retragere și au intrat în aceste teritorii pe care le revendicau [1].

Problematica retragerii trupelor, ca de altfel toată această tragedie, era reflectată în linii sumbre și cu uzitarea din abundență a adjectivelor, metaforelor și opiniilor personale, excedând astfel cadrul rece a unei relatări de presă, dar context era unul cu totul deosebit cu care nici măcar presa românească nu se mai confruntase înainte.

Ziarul „România”, officiosul Partidului Națiunii, oferă un exemplu în acest sens în încercarea de a descrie evacuarea trupelor române: „Astăzi părăsesc pământul scump al Basarabiei și Bucovinei de nord cei din urmă soldați români. Cu sufletul sfâșiat de durere, cu ochii în lacrimi, împietriți în cea mai crâncenă suferință ce se putea abate asupra noastră, șimțim cum inimile românilor zvâncesc rar, în cadența pașilor care măsoară ultima fâșie de pământ basarabean și bucovinean. Cei din urmă soldați români părăsesc Basarabia și Bucovina ciuntită. Nu ne urlăm durerea, nu ne dăm curs lacrimilor care se îmbulzesc tremurătoare pe marginile ochilor, nu ne prăbușim în scrumul deznădezdii. Basarabia și Bucovina nu au murit. Ele trăiesc în noi, lângă noi, sub același soare românesc” [2].

Un alt articol din „Universul”, intitulat „Misiunea Presei”, făcea apel la calm în rândul populației pentru a prelua dezinformările lansate în presa străină despre evenimentele recente (cu precădere presa rusească) și avertiza că vor începe campanii de dezinformare [3].

După anexare, toate tipografiile din teritoriile ocupate și-au oprit activitatea, iar o parte dintre ziarele și revistele care se tipăreau până atunci la Chișinău au început a fi tipărite în România, precum Raza, Luminatorul, Basarabia, Glasul Basarabiei. În marea lor majoritate, acestea aveau caracter laic, dar au existat și unele, precum „Luminatorul” care avea un conținut editorial aplecat spre spiritualitate și viața bisericească.

Ziariștii basarabeni, dar și figurile politice și religioase ale vremii s-au reorganizat la București în așa-numitul „Cercul Basarabenilor” și au început să ducă o viață intelectuală productivă în scopul unor întâlniri periodice și editare de gazete din România. Printre aceștia se aflau Î.P.S.S. Mitropolit Gurie Grosu, Ion Pelivan, Pantelimon Halipa, Gherman Pântea sau Ion Inculeț [4].

Presa românească oferea largi spații misiunii de evacuare a populației civile din Basarabia și detalii despre mobilizarea în România pentru primirea acestora. Se fac eforturi din partea autorităților publice, biserică, dar și a oamenilor de rând pentru adăpostirea refugiaților, asigurarea hranei și educației pentru copii și plasarea lor în condiții normale de trai. Refugiații au fost triați după posibilitățile de întreținere pe care le aveau. Cei care aveau rude în România a fost lăsați să meargă la acestea, în timp ce pentru ceilalți s-au organizat condiții de trai decente în mai multe județe ale României.

Ziarele românești publicau, de asemenea, mesajele de ajutorare a refugiaților din Basarabia, iar ziarul „Universul” pornește o acțiune de colectă publică pentru strângerea de fonduri care să meargă către aceștia. Directorul ziarului „Universul”, Stelian Popescu, donează și el circa 50.000 de lei, dar și alți jurnaliști din redacție vor cotiza. Suma ajunge, în doar câteva zile, la circa 2,4 milioane de lei.

Presa acelor zile indică deja semnele unui „război informațional” care se ducea în acele zile, fapt ce nu făcea decât să dezinformeze și să neliniștească populația. Confruntare nu se purta doar în teren, ci și în spațiul mediatic românesc și sovietic.

Deși era un termen de retragere de patru zile, asta însemnând data de 2 iulie 1940, agenția rusă de știri Tass scria încă de pe 30 iunie, că „în Bucovina de nord, armata sovietică și-a îndeplinit misiunea, ajungând la frontiera stabilită cu România. În Basarabia, armata sovietică termină ocuparea până la noua graniță a României, adică până la Prut și Dunăre. Înaintarea armatei sovietice se face pretutindeni fără incidente”.

De asemenea, Radio Moscova difuza știrea cu titlul „Basarabia, lăsată în părăsire de guvernele românești, este complet lipsită de industrii”, iar a doua zi același post relatează că „Basarabia are un număr considerabil de fabrici de tutun, mori, fabrici de ulei, două fabrici de macaroane și peste 1.000 de întreprinderi mai mici.” Cu toate că bunurile și pagubele materiale lăsate în urma evacuării Basarabiei și Bucovinei de Nord de către administrația românească se ridicau la 2,6 miliarde de lei.

Presa internațională era și ea dependentă de poziția fiecărei țări în acest război ce se purta pe bătrânul continent, fapt ce indică intrarea într-o logică de război și pe linia mass-media.

Pe 1 iulie 1940, ziarul Journal de Genève scria că cedarea chiar și numai a două provincii va constitui pentru București un sacrificiu dureros” și că România nu ar fi putut face față superiorității armatei sovietice și că războiul este iminent pentru toate țările balcanice, chiar dacă acestea încearcă să rămână în afara acestuia.

Publicația italiană „Piccolo” se întreba retoric dacă România se putea opune armat URSS-ului,

concluzia fiind că aceasta „ar fi fost o întreprindere mai mult anevoiasă, ale cărei rezultate ar fost mai mult decât problematice”. „Singura și izolată, România a cedat exigențelor puternicului vecin sacrificiul a două provincii bogate”.

Ziarele portugheze „Republica” și „Diario de Lisboa” publică articole despre raptul Basarabiei și insistă pe păstrarea intergrității teritoriale a României, stabilită de Tratatul de la Trianon cu includerea teritoriilor proaspăt anexate de URSS. Cotidianul Vaticanului - „Observatore Romano” - scrie la rândul său despre caracterul românesc al Basarabiei.

Ceea ce este interesant din punct de vedere istoriografic este și schimbarea de paradigmă a informațiilor generale prin intermediul mass-media. Noile condiții ale României, practic de țară parțial ocupată de trupe străine aveau să schimbe și paradigma stilului jurnalistic abordat de condeiele românești.

Se trece practic de la o bătălie internă de opinii privind taberele și desfășurarea generală a războiului, la o raliere colectivă a jurnaliștilor români care se va concentra cu precădere pe „chestiunea basarabeană”.

Imediat după anexarea Basarabiei și a nordului Bucovinei, majoritatea cotidianelor mari din România, precum „Universul”, „Curentul” sau „Neamul Românesc” a lui Nicolae Iorga, lansează o campanie de informare publică privind pericolul străin [5].

Aceasta constă într-o serie de fotografii-simbol cu un soldat român care duce sugestiv un deget la gură în semn de tăcere, împreună cu textul „...Dușmanul ascultă”. Acest fapt inducea ideea că se intra deja într-o logică de ocupație, în care URSS-ul era deja văzut ca un dușman împotriva căruia trebuie luptat prin diverse metode silențioase. De notat este faptul că ziarele naționaliste, cu un mai puternic caracter de dreapta, precum „România Liberă” [6] sau „Curentul”, se vor concentra și mai mult pe o politică editorială anti-rusească, dar și filogermană și antisemită.

De asemenea, cotidianul „Timpul” publică un material în care erau dezmințite o serie de știri false, potrivit cărora URSS ar fi cerut României și baze pe Dunăre și în Marea Neagră. „Deasemeni sunt inexacte știrile despre pretinse incidente la frontierele Ungariei și Bulgariei”, scria publicația menționată [7].

Concomitent, ambasadele României din Europa vor arbora în bernă drapelul național odată cu aceste rapturi teritoriale. Pe data de 3 iulie, guvernul de la București decretează zi de doliu național, iar tot în aceea zi, instituția „Cenzura presei” va trece sub controlul Ministerului Propagandei.

Germania și Italia vor primi „cu satisfacție” vestea rezolvării pașnice a „chestiunilor dintre URSS și România”, scria agenția italiană Stefani de la Roma. De altfel, la 2 iulie 1940, aceeași agenție italiană anunțat faptul că „D. Molotov a confirmat colaborarea ruso-germană și atitudinea favorabilă dezvoltării raporturilor cu Italia” [8].

În paralel, presa din Basarabia anexată de sovietici a început să funcționeze imediat rapt în scopuri propagandistice. Aceasta era concentrată pe propagandarea retoricii politice a Moscovei și pe o serie de povestiri subiecte cu caracter anti-românesc privind „ocupația de 22 de ani a acestui teritoriu de către români” și toate pagubele produse de administrația românească în așa-numita stare de exploatare a țăranilor basarabeni. Totul urma, în fapt, rețeta tezelor sovietice ale luptei de clasă și între țăranime și burghezo-moșierii exploatare ai maselor.

Istoriografia românească este oarecum săracă în ceea ce privește cercetarea izvoarelor presei acelor vremuri din Basarabia anexată. Cele mai multe cercetări și în această direcție au fost făcute de istoricii de pe malul stâng al Prutului, dar nici acolo cercetarea nu este atât de aprofundată și poate ar merita acest lucru o lucrare separată și dedicată acestui fenomen.

În numărul din 2 iulie 1940, ziarul „Basarabia Sovietică” publică un articol despre scrisoarea muncitorilor din Chișinău către soldații Armatei Roșii în care aceștia și-ar manifesta bucuria eliberării Basarabiei chinuită și distrusă de țăranii români” și scoaterea ei din „robia capitalistă”.

Aceeași publicație prezintă imagini eliberatoare pentru „țăranii asupriți de către români”, de după anexarea Basarabiei de către URSS, a căror libertate ar fi fost redată de către venirea Armatei Roșii.

Agenția TASS publică o serie de știri, preluate din ziarul german „National Zeitung”, în care se afirmă că „restituirea Basarabiei și a nordului Bucovinei lichidează definitiv nedreptatea păcii de la Versailles”. De asemenea, presa țărilor baltice, ocupate deja de sovietici, publică articole elogioase în ceea ce privește Basarabia ocupată de sovietici și despre „politica Moscovei de pace” [9].

În numărul din 3 iulie, același ziar vorbește pe larg despre vizita întreprinsă de secretarul Comitetului Central al Partidului Comunist (bolșevic) din Ucraina, Nichita Sergheevici Hrușciiov și Comisarul Poporului al Apărării Naționale din URSS, mareșalul Uniunii Sovietice, Semeon

Constantinovici Timoșenco în satul de baștină a ultimului, Furmanovca.

Astfel, presa trecerea deja în zona politizată a ziarului de partid, fără a mai exista nicio libertate editorială.

De asemenea, paginile ziarelor vor fi umplute de materiale denigratoare la adresa României și despre viața plină de virtuți din URSS. Articolele negative se regăsesc despre toate sferile de activitate: de la viața de zi cu zi, la cele despre țărani și muncitori, soldați, etc.

Numărul din 4 iulie 1940, avea să descrie parada Armatei Sovietice din Chișinău, în cadrul căreia „locuitorii Chișinăului cu mare bucurie și mândrie salutau pe liberatorii lor”, cu toate că pozele relevă un număr mic de oameni, de circa câteva sute, strânși la acest eveniment.

În ceea ce privește emigrarea în Basarabia ocupată, ziarul scria că „mii de refugiați” se întorc din regatul vechi al României, sub titlul „Cum au venit în patria lor Sovietică refugiații din iadul românesc”. Armata română era acuzată de „crime odioase”, iar cea bolșevică elogiată pentru „eliberare”.

De asemenea, o bună parte din ziarele care se tipăreau la Chișinău erau concentrate pe republicarea știrilor ce veneau din Uniunea Sovietică, din instituțiile mass-media ale acelor vremuri, precum agenția de presă TASS sau ziarul „Pravda”.

Tonul materialelor era unul festivist, potrivit căruia se saluta la toate nivelurile eliberarea Basarabiei și a nordului Bucovinei din cadrul administrației românești. Articolele erau scrise cu caractere chirilice și cuvânte românești, unele calchiate din limba rusă, fapt ce avea să pregătească și mai mult terenul ideologizării lingvistice și betonarea existenței „limbii moldovenești” [10].

În paralel cu invadarea Basarabiei, sovieticii au adus la Chișinău un tren tipografic, ce avea capacitatea de a tipări nu mai puțin de 15-16.000 de exemplare pe oră. Pe lângă cele două ziarul amintit „Basarabia sovietică”, armata rusă a mai adus ziarul de front „Krasnaia Armia” și „Besarabscaia Pravda”. Ziarul Armatei a tipărit între 28 iunie și 3 iulie în total 6 numere ce numărau în total nu mai puțin de 700.000 de exemplare.

Pe lângă acestea, sovieticii au tradus din rusă în română circa 270.000 de exemplare din Constituția URSS, biografia comisarului poporului pentru apărare S. Timoșenko, precum și raportul lui Stalin de la Congresul al VII-lea extraordinar al Sovietelor. La toate acestea se adăugau și 520.000 de exemplare de literatură românească comunistă sau circa 13.000 de afișe și diverse lozinci. Totul pentru a servi propagandei sovietice [11].

Toate aceste detalii ilustrează că disputa nu se ducea numai în plan militar, ci și în plan propagandistic pentru câștigarea adeziunii basarabenilor la politicile Uniunii Sovietice față de noile noile regiuni încorporate.

Propaganda sovietică începuse deja să lucreze la „un proiect de țară” în noile teritorii, ziarul „Pravda” precizând că noile de teritorii de 50.000 de km pătrați și cele 3,7 de milioane de locuitori noi vor face din R.S.S. Moldovenească să aibă un teritoriu mai mare decât state europene precum Belgia, Olanda sau Elveția [12].

Referințe bibliografice:

1. Ziarul „Universul”, edițiile din 30 iunie, 1-2 iulie 1940, București, România
2. Scurtu, Ioan, ... Istoria Basarabiei de la începuturi până în 1998, Editura Semne, București 1998, p. 212
3. Ziarul „Universul”, edițiile din 30 iunie, 1-2 iulie 1940, București, România
4. Mihai Tașcă, op.cit., Procesele verbale ale ședințelor Comitetului și Adunării Generale a „Cercului Basarabenilor (29 iunie -6 iunie 1941), p.81
5. Ziarul „Neamul Românesc”, edițiile din iulie 1940, București, România
6. Ziarul „România Liberă”, ediția din 6 iulie 1940, București, România
7. Ziarul „Timpul”, ediția din 1 iulie 1940, București, România
8. Ziarul „Timpul”, ediția din 2 iulie 1940, București, România
9. Ziarul „Basarabia sovietică”, edițiile din 28 iunie- 6 iulie 1940
10. Ziarul „Moldova socialistă”, edițiile din 28 iunie - 5 iulie 1940
11. Șișcanu Ion, Vitalie Văratec, Pactul Molotov-Ribbentrop și consecințele lui pentru Basarabia, Editura Civitas, Chișinău 1991, p.64
12. Giurgescu, C.Dinu, România în cel de-al doilea război mondial, Editura ALL, București, 1999, p.222

УСТНАЯ ИСТОРИЯ БЕССАРАБСКИХ НЕМЕЦКИХ КОЛОНИЙ (1814/1940) В ИНТЕРВЬЮ ПОТОМКОВ ПЕРВЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ

Natalia GOLOVINA, Phd., Associate Professor,
Izmail State University of Humanities, Ukraine

Summary: In the article is presented the oral history of the Bessarabian German colonies (1814/1940) in the interviews of the descendants of the first settlers. Oral history and life stories help to create a truer picture of the past and connects public and private experience. Oral history strives to obtain information from different perspectives and most of these cannot be found in written sources. It is the collection and study of historical information about individuals, families, important events, or everyday life using audiotapes, videotapes, or interviews. These interviews are conducted with people who participated in or observed past events and whose memories and perceptions of these are to be preserved as history for future generations.

Роль устной истории в культурологическом пространстве ряда современных наук трудно переоценить. Результаты практики научно организованной устной информации участников или очевидцев событий, зафиксированной специалистами, является одной из наиболее важных составляющих научно-исследовательской работы историков, этнографов, культурологов, краеведов, филологов и многих других специалистов, решающих задачу восстановления и сохранения исторической памяти народа.

“Зачастую история, “написанная” учеными на основе письменных документов, способна отразить лишь общие тенденции и закономерности. Изучение истории на микроуровне – через призму сознания реальных людей, делает возможным формирование нового взгляда на закономерности исторического процесса” [1], поскольку “устная история построена вокруг людей. Она проникает в общую историю и расширяет ее сферу” [2].

Для многих людей, живущих на территории, носившей некогда название Бессарабия, определенную часть истории их семей занимают воспоминания, связанные с периодом немецкой колонизации (1814/1940). Сегодня благодаря активному сотрудничеству Союза бессарабских немцев (Штутгарт) (Bessarabiendeutscher Verein e.V., Stuttgart) с учеными историками, социологами, лингвистами, общественно-культурными организациями, представителями городских, районных и сельских администраций, местными краеведами, студентами высших учебных заведений Украины и Молдовы, а также постоянным контактам с современными жителями бывших немецких колоний и потомками немецких переселенцев, книга событий тех времен дополняется все новыми фактами и подробностями.

В рамках программы международного сотрудничества осенью 2016 г. стартовал молодежный проект обмена студентов Южно-Восточной Украины и Германии “Происхождение и Родина. Историческая память – будущее Европы”. Членами молодежной команды проекта стали двадцать юношей и девушек (по 10 человек от каждой страны-участницы), которые были разделены на немецко-украинские пары интервьюеров. Совместный немецко-украинский проект ставил перед молодежью двух стран ряд задач, главной из которых являлось знакомство с устной историей региона. Основным методом исследования служило интервью по единой программе, разработанной известным немецким ученым историком, политологом, профессором Свободного университета Берлина Утой Шмидт, которая является автором серии книг по истории немецких колоний. Опираясь на перечень отдельных вопросов программы, основная часть информации собиралась путем открытого интервью-беседы студентов с опрашиваемым, что позволило в большей степени раскрыть индивидуальное отношение информантов к тем или иным историческим событиям. Интервью проводились на территории Одесской области в с. Тарутино, Бородино, Подгорное и в г. Штутгарт (Германия) – административном центре земли Баден-Вюртемберг.

Зная о повышенном интересе профессорско-преподавательского коллектива Кагульского государственного университета им. Богдана Петричейку Хашдеу к теме немецкой колонизации Бессарабии, преследуя цель широкого освещения результатов проекта, а также пользуясь возможностью участия в научной конференции, в данной работе изложены некоторые материалы

проекта, опубликованные в журнале “Herkunft und Heimat. Historisches Gedächtnis – Zukunft Europas” (September – November 2016).

Из интервью Натальи Дондовой (*1931) в Украине. Причиной переезда в Бессарабию вначале XIX в. было *“желание найти работу и улучшить жизнь семьи”*. В то время ее дедушке Кристиану было только три года. Период налаживания жизни в бессарабской степи был для всех чрезвычайно трудным. *“Однако нашей семье вдруг очень повезло: маленький Кристиан, играя однажды в поле с высокой кукурузой, нашел там что-то блестящее желтого цвета и принес этот золотой предмет в виде пластины домой. И хотя на том месте, где он ее нашел, больше ничего подобного не было, этих денег хватило семье на то, чтобы построить дом”*. Тут следует отметить, что подобные истории о найденных сокровищах, о которых довольно часто рассказывают интервьюенты, по словам У. Шмидт, являются вымышленными.

Уже будучи взрослым, Кристиан вместе со своей женой, которая сама была родом из колонии Фриденсталь, поселился в Бородино. В 1895 г. у молодых супругов родилась мать Натальи. В 1940/41 гг., когда немцы выезжали из Бессарабии, три ее брата вернулись в Германию. Наталье было тогда 9 лет.

Наталья сообщила, что ее *“мать очень долго горевала из-за разъединения семьи”*. (Наталья плачет). Этот конфликт расколол семью и долгое время был тягостным для всех.

“Раньше планировалось, что в Германию вернется вся семья. Но мой дедушка был тогда уже очень старым и не смог бы преодолеть столь тяжелый и далекий путь. Он хотел остаться со мной, моим братом и сестрами, потому что в то время мы были еще совсем маленькими. Мои старшие сестры были уже замужем и жили в Юрьевке, там где они и родились. Я и мой брат родились в Бородино. Мой брат – в 1930, моя сестра – в 1933, а я – в 1931 году.

Мой отец хотел переехать в Германию из-за матери. За это его братья называли папу “русская свинья”. Мои родители погрузили свои вещи в машину и поехали в Юрьевку, расположенную недалеко от с. Гофнунгсталь. Им было очень тяжело видеть, что в Юрьевке осталось очень мало немцев. Отец взял вещи, моих старших сестер и пошел к машине; мама и я стояли на пороге и плакали. Когда мы пошли попрощаться, а отец сел уже в машину, его братья силой вытащили его оттуда и не дали уехать. Так мы все тут и остались”.

Наталья говорит, что родные и знакомые ее матери, *“чтобы вернуться в Германию, отправились сначала в Румынию. По пути у них отобрали все: подводды, лошадей, абсолютно все. В Германию они так и не попали, добрались до Польши, где и остались до конца Второй мировой войны”*.

Еще она рассказывает историю ее побега в Германию в 1945 г.: *“По дороге в Германию их схватили советские солдаты. Это случилось на мосту. По одну сторону моста стояли немцы, с другой стороны – шли русские солдаты. Один из них сказал, что все немцы должны сдать, иначе их расстреляют. После таких его слов среди людей сразу же началась паника. Лошади тоже испугались и стали скапливаться в одном месте, таща за собой фургоны и телеги. Находившиеся там люди ложились на дно телеги, плотно прижавшись друг к другу, что, собственно, и спасло им жизнь”*.

По дороге в Германию их часто обстреливали. *“Женщины и дети прятались в церквях. Мужчин, которые оставались в своих фургонах, расстреливали, а женщин и детей отправляли в Сибирь на принудительные работы”*.

Один из родственников Натальи был в Сибири. Она показывает фотографии и говорит, что многие из тех, кого депортировали, посетили ее в прошлом году.

“Все, кроме одной двоюродной сестры моей матери, переехали жить в Германию. Только она осталась в Бессарабии, в селе Бориталь (Постталь). Моя мама очень долго об этом не знала. И когда они снова встретились, радость была невероятно большая”.

Наталья плачет все время, пока рассказывает свою историю.

На вопрос *“Что является Вашей Родиной?”* Наталья отвечает:

“Ну, часть моей Родины, находится, конечно, в Германии, ведь там живет много моих родственников. Однако здесь я провела всю свою жизнь. Это – моя настоящая Родина”.

На момент интервью Наталье Дондовой исполнилось 85 лет. Со своими интервьюерами Малин Планкенхорн и Елизаветой Найдой она могла свободно общаться как на русском языке, так и на швабском диалекте, на котором разговаривали ее родители и предки.

Необходимо отметить, что встречу двух девушек с этой женщиной вполне можно считать уникальной, поскольку Наталья впервые за много лет говорила на своем родном швабском диалекте с юной студенткой из Бад-Ураха Малин Планкенхорн, тоже швабкой, которая была так впечатлена этим событием, что не могла без слез передать свои эмоции от переполняющего ее чувства любви и гордости за своих соотечественников, которые находясь за тысячи километров от колыбели немецкой культуры, сохраняют ее неповторимую языковую индивидуальность.

Из интервью Ольги Шенкевич (*1969) в Украине. Ольга Ивановна рассказывает о том, что знает от своих бабушки и мамы.

Ольгина прабабушка была немкой. Она жила вместе со своей семьей в немецком селе Березино. Однако, из-того, что она вышла замуж за русского, все ее родственники перестали с ней общаться. Когда в 1940 г. семья переселялась из Бессарабии в Германию, то ее тоже хотели взять с собой. Однако она отказалась, поскольку тогда она должна была бы оставить своего мужа и детей. Она осталась в Бессарабии и прожила тут до 99 лет.

Ее дочка, т. е. бабушка Ольги, была владелицей столовой в Тарутино. Когда в 1941 г. в Бессарабию вернулась румынская власть, она и еще три тарутинские семьи уехали в Одессу, а в 1944 г. люди снова вернулись в село.

“Все дома были разрушены, кроме одного, в котором раньше жила семья евреев. Поскольку все думали, что эта семья уже не вернется, они заняли его. Однако через некоторое время дочь хозяев все-таки приехала в Тарутино с документами на дом, чтобы продать его. Тогда у моей бабушки было трое детей и не было денег. Но случилось так, что этот дом купила живущая по соседству семья болгар, которая предложила моей бабушке жить вместе. И тогда две семьи стали жить под одной крышей.

Бабушка долгое время работала санитаркой в местной больнице. Она очень хорошо шила, вязала и готовила. Она была глубоко верующей женщиной и каждый год перед Рождеством по всему нашему дому чувствовался запах свечей”.

Бабушка Ольги Ивановны хорошо знала немецкий язык, однако говорила на нем только украдкой со своей мамой. Кроме того, она знала еще иврит, румынский, русский и болгарский языки.

Из интервью Зигмунда Цибарта (*1927) в Германии. *“Я родился в 1927 г. в Арцизе. О моих предках, которые переселились в Бессарабию в 1816 г. я знаю не так много, однако помню, что там они получили большой участок земли и занимались сельским хозяйством. Мой дед рассказывал мне, что вначале жить в Бессарабии было очень сложно. Засуха и насекомые-вредители становились причиной быстрого распространения разных смертельных болезней, таких, например, как оспа и холера. От эпидемии только в 1838 г. в Арцизе умерло почти треть населения, в связи с чем потребовалось заложить новое кладбище. Другой причиной высокой смертности людей было недостаточное количество питьевой воды. В целом, условия жизни стали постепенно улучшаться начиная с 1860 г., когда люди уже более-менее приспособились к природным условиям и тяжелому труду.*

К тому времени моя семья построила дом и наладила хозяйство. В 1870 г. в Арцизе родился мой дедушка, у которого позже с его женой было пятеро детей (два сына и три дочери). Мой отец был в семье самым младшим, поэтому унаследовал дом и все хозяйство отца. По профессии он был учителем, его жена – домохозяйкой. Моя мать тоже родилась в Бессарабии, в колонии Бриен. Время от времени она помогала как медсестра в местной больнице. У меня были еще два брата, но один из них умер при рождении.

К 1917 г. Арциз был полностью населен немцами, поскольку таким образом правительство пыталось избежать конфликтов между представителями разных этнических групп. У людей, живущих в этом регионе, всегда были хорошие отношения в быту, торговле, деловых связях, которые строились на дружественной основе.

В первое время после переезда в Бессарабию семьях переселенцев говорили только на немецком языке, а вот с администрацией колонии – на русском. Мой дедушка и папа должны были его учить в школе, я же учил русский язык на улице. После того, как в 1918 г. Бессарабия перешла в состав Румынии, в нашем городе появилось много новых жителей: болгар, гагаузов, русских, румын и украинцев.

Когда началась Вторая мировая война, моя семья и я были поставлены перед выбором:

либо мы возвращаемся в Германию, или нас ждет Сибирь. Поэтому решение переселиться по собственному желанию на Родину было принято очень быстро. В дорогу разрешалось брать с собой не более 50 кг груза на каждого члена семьи. При этом запрещалось вывозить украшения, документы, деньги, а также крупный рогатый скот и техническое имущество, например, конные коляски, фаэтоны и пр. Все имущество немцев, выехавших из Бессарабии, передавалось местным жителям”.

Из интервью Леонтины Вакер (*1938) в Германии. Дедушка и бабушка Леонтины были крестьянами. Они и ее прадед с прабабушкой были богатыми людьми, поскольку владели 33 га земли, которую получили при переселении в Бессарабию. Однако после революции в октябре 1917 г. у них эту землю отобрали и разделили между теми, у кого ее было мало или вообще не было. Так они остались без собственного хозяйства.

“По всей Бессарабии было так много немецких сел, что всюду говорили по-немецки. До войны я тоже говорила только по-немецки. В 1937 г. арестовали моего отца. Какое-то время он прятался, но потом, когда он однажды ночью тайком от всех пришел домой и успел там побыть всего около двух часов, его схватили и увели двое мужчин. После этого мы его никогда больше не видели”.

В 1943 г. Леонтина отправилась вместе с семьей в Германию на повозке, запряженной одной лошадей. Тогда ей было 5 лет, ее маленькой сестричке – всего несколько месяцев.

“Те, у кого не было своего транспорта, шли пешком. Женщины с младенцами на руках вели коров, чтобы кормить своих детей в дороге”.

Из интервью Зигфрида Штандке (*1951) в Германии. Зигфрид Штандке родился в ГДР, в семье отца – бессарабского немца и матери – саксонки.

Отец Зигфрида был родом из Сараты. Он родился в 1925 г. и был четвертым ребенком в семье, в которой было десятеро детей. В 15 лет ему пришлось покинуть свою Родину. У бабушки и дедушки матери Зигфрида было 6 га земли, которая кормила всю семью. Кроме того, дедушка продавал религиозную литературу в окрестные села, что приносило дополнительный доход в их семейный бюджет. Семья жила в маленьком глиняном домике с двумя комнатами, поэтому многие дети спали в одной кровати.

“Переселение, трудные условия жизни, недостаточное школьное образование, а также то, что детям приходилось работать с раннего возраста, очень расстраивало родителей. Вместе с тем, для всех очень важными были религия и сплоченность семьи.

В то время дети учились в школе семь лет. Причем занятия проводились только зимой, потому что в другие периоды года они должны были помогать родителям в хозяйстве. Когда отец пошел в школу, Бессарабия относилась к Румынии, поэтому обучение в школе было на румынском языке, на котором дети обязаны были говорить и на переменах во время игры в школьном дворе. Уроки немецкого языка проводились два раза в неделю и столько же – уроки религии на немецком языке. В результате незначительного количества уроков родного языка, немецкие дети плохо знали правила грамматики и правописания (они писали, как говорили, что позже составило серьезную проблему для переселенцев, вернувшихся в Германию)”.

Дедушка Зигфрида был сыном крестьянина из колонии Альт-Эльф. Он ничего не мог унаследовать после своего отца, поскольку в Бессарабии существовал закон, предусматривающий передачу наследства родителей младшему сыну. Поэтому он уехал в другое село (Мараслиенфельд), где наладил свое небольшое хозяйство.

Необходимо отметить, что даже небольшая часть материалов проекта в интервью потомков немецких колонистов, живущих в наше время на территории Украины и Германии, кратко представленные в этой работе, дает возможность получить “из первых уст” ценные сведения об исторически важных подробностях множества событий, представляющих особый интерес для современников. Эти сведения невозможно получить из специальных исторических текстов, составляющих общую картину происходившего в целом с акцентом “на передний план панорамы” и не дающих возможности детально рассмотреть то, что находится на ее дальней части, подобно тому, как художник, создавая свое большое полотно, уделяет особое внимание крупным объектам, тогда как в качестве основы картины использует смешанную палитру красок со множеством оттенков.

Между тем, в картине устной истории бессарабских немецких колоний (1814/1940) в

интервью потомков первых переселенцев можно достаточно четко выделить, по меньшей мере, три главные фигуры, определяющие особую специфику ее исторического портрета: 1) трудности, связанные с физиологической адаптацией человека к природным условиям Бессарабии, а также налаживанием хозяйства; 2) языковые проблемы в различных сферах общения; 3) осложнения, вызванные необходимостью возвращения в Германию.

Таким образом, сведения, полученные в результате проекта, могут служить материалом для глубокого анализа и дальнейшего изучения как объект исторических и лингвистических исследований, выполненных в рамках международного сотрудничества Германии, Украины, Румынии, Молдовы, а также Польши, Болгарии и других стран Европы, в истории которых обнаруживается “след” немецкой колонизации Бессарабии (1814/1940), оставаясь при этом пока еще недостаточно освещенным в современной науке.

Библиография:

1. Козьмин В.А., Семенов И.В., Чистяков А.Ю. Устная история Российской деревни XX века, 2004. стр. 83. <http://www.vestnik.vsu.ru/>
2. Thompson, Paul. The Voice of the Past: Oral History, 2000. <https://books.google.com.ua/books>

„COZI DE TOPOR AU FOST ȘI VOR FI ÎNTOTDEAUNA PESTE TOT...” [ECATERINA CHELE [1]]: DESPRE COLABORAȚIONISMUL BASARABEANO-SOVIETIC ÎN MEMORIILE DEPORTAȚILOR

Anatol PETRENCU, prof. univ., dr. hab.,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *One final form of political repression of the Soviet Power in Moldovan SSR was the deportation of the population in Siberia, in places unfavorable to people's lives. The mechanism of deportation lists was made with the help of the so-called "ax tails", ie the local collaborators attached to the Soviet Power for various reasons: poverty, revenge, ideological considerations. It is the case of the Kirov family, deported to Siberia in 1949.*

Rezumat: *Una din formele de represiune politică a Puterii sovietice în RSS Moldovenească au constituit-o deportările populației în Siberia, în locuri neprielnice vieții oamenilor. Mecanismul de formare a listelor deportaților s-au alcătuit și cu ajutorul numiților „cozi de topor”, adică a colaboraționiștilor locali, atașați Puterii sovietice din diverse motive: sărăcie, răzbunare, din considerente ideologice. Este adu cazul familiei Kirov, deportată în Siberia în 1949.*

Cuvinte-cheie: *deportați, colaboraționiști, Gulag, Siberia, Moldova sovietică*

În istoriografia română nu s-a pus problema științifică a colaboraționismului între indivizi/individ și forțele de ocupație sovietice în anii când URSS a anexat Basarabia, nordul Bucovinei și Ținutul Herța, precum și în anii impunerii și manifestării regimului comunist în restul României. Cercetările de teren și interviurile cu persoanele deportate din RSSM în Siberia de către sovietici, realizate în cadrul Programului de Stat „Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din RSS Moldovenească în perioada anilor 1940-1941, 1944-1953” demonstrează convingător că supraviețuitorii Gulagului au rămas cu cele mai proaste amintiri despre activiștii comuniști ai localităților lor, care au întocmit listele pentru deportare sau au însoțit militarii sovietici în nopțile ridicării (12 spre 13 iunie 1941, 5 spre 6 iulie 1949). Doar un exemplu: „Cel care l-a pârât pe tata a fost un neam [o rudă] de-al lui, unul tot Fedeleş, un văr de-al doilea sau al treilea cu tata, mai era și Toader Tudos, tot neam de-al nostru... Când venise *Sovietskaia vlasti* [Puterea sovietică] aceste neamuri ale noastre erau ca vai de dânsule, cam bețivi, orfani... Această rudă a tatălui a fost numit șef de oloiniță în sat, a fost consilier local...”.

Interviul cu Gheorghî Kirov, născut în 1944, în familia Nadejdei și a lui Petru Kirov din satul Tvardița, raionul Ceadâr-Lunga, a avut loc în cadrul mai multor întâlniri, în perioada februarie-septembrie 2017. Mărturiile relatate de Gheorghî Kirov și documentele aflate astăzi în arhiva familiei fac dovada

acțiunilor represive, aplicate de statul sovietic asupra acestei familii. Menționăm aici că narațiunile interlocutorului nostru au fost însoțite de un set de documente ale timpului, adunate de Gheorghi Kirov pe parcursul ultimelor decenii în scopul elucidării istoriei familiei sale din perioada sovietizării forțate în RSS Moldovenească și păstrate astăzi în arhiva familiei [2]. Aceste documente reflectă procesele și mecanismele represive, acționate de serviciile sovietice secrete în vederea dresării unui dosar personal, în cazul celor intrați în vizorul autorităților totalitar-comuniste. În cazul de față, este vorba de procesul de acumulare a „probelor” în vederea deportării familiei Kirov, în 1949, în regiunea Tjumen [3].

În baza studierii documentelor de arhivă constatăm că, în data de 19 iunie 1946, șeful secției raionale Ceadâr-Lunga a Ministerului Securității Statului al RSS Moldovenească a întocmit o notă informativă cu parafa „strict secret”, pe numele bunicului lui Gheorghi P. Kirov, Gheorghi Dm. Kirov: „Kirov Gheorghi Dmitrievici, născut în 1881 [1884], originar și locuitor al satului Tvardița, raionul Ceadâr-Lunga, județul Cahul, RSS M[oldovenească], [proveniență socială] din țărani chiaburi, starea socială – chiabur, fost membru al Partidului Liberal burghez. Lucrează în gospodăria proprie” [4]. Dosarul este completat cu informații colectate de la agenții secreți. Astfel, sursa cu numele conspirativ „Zelionyi” relatează despre întrevederile frecvente ale lui Gheorghi D. Kirov cu șeful postului de jandarmi din satul Tvardița în perioada 1941-1944, fără a putea indica despre subiectul discuțiilor purtate de aceștia. Datele sunt reiterate în relatările agentului secret „Mișin”. În pofida caracterului superficial și calomnios al relatărilor prezentate de „Zelionyi” și „Mișin”, acestea au fost suficiente pentru demararea urmăririi secrete a lui Gheorghi Dm. Kirov și intentarea unui dosar personal cu nr. 1044 [5].

În perioada iunie 1946 – iunie 1949, dosarul pe numele lui Gheorghi Dm. Kirov va fi completat sistematic cu date noi, furnizate de agenții secreți ai serviciului de securitate sovietică. Agentul „Mișin” relatează că odată cu instalarea postului de jandarmi în satul Tvardița, la sfârșitul lunii iunie 1941, mai multe persoane din sat, între care și Gh. Kirov, au avut întrevederi sistematice cu șeful de post („au vizitat sistematic postul de jandarmi și l-au vizitat pe șeful de post”). În data de 20 august 1946, sursa secretă „Diaconescu” relatează că Gheorghi D. Kirov, de naționalitate bulgar, [este] un „mare chiabur”, care a lucrat „un timp oarecare ca ajutor al primarului” [subl. în original] în timpul administrației românești. În data de 11 iulie 1947, sursa „Zelionyj” informează ofițerul MSS al RSS Moldovenești cum că Gheorghi Dm. Kirov, „mare chiabur-exploatator, în perioada 1941-1944, a fost locuitor al primarului” [observați: nu un „timp oarecare”, dar pe întreaga perioadă 1941-1944] și a întreținut relații „foarte prietenești cu șeful de post al jandarmeriei române”; „în prezent” [iulie 1947] Gheorghi Dm. Kirov manifestă atitudine „negativă” față de puterea sovietică, fiind în legătură cu Fiodor Maev și cu Gheorghi Lambovoi [6]. Ca urmare, este emisă rezoluția: „Să fie stabilit caracterul relațiilor lui Gh. Kirov cu F. Maev și Gh. Lambovoi și să fie depistată activitatea dușmănoasă a lui Gh. Kirov în timpul de față”, însoțită de precizarea: „Maev este urmărit, dosar nr. 2488” [7].

În septembrie 1947, împuternicitul operativ superior [rus.: *starșii operupolnomočennyj*] din secția raională Ceadâr-Lunga a MSS al RSS Moldovenești, căpitanul Vyblov, a constatat că în timpul acțiunilor întreprinse în vederea „colorării” [depistării] lui Gheorghi Dm. Kirov în calitate de „agent al jandarmeriei române” [ghilimelele puse de Vyblov] nu s-a confirmat prestarea activității criminale din partea lui Gh. Kirov și solicită superiorului său, maiorul Garev, prelungirea termenului de cercetare cu trei luni [8]. Cererea a fost satisfăcută. În data de 18 octombrie 1947, „Zelionyj” semnează următoarea pâră pe numele lui Gheorghi Dm. Kirov în care indică despre criticile aduse de Gheorghi Dm. Kirov, într-o discuție privată cu a acestuia cu „Zelionyj”, în adresa președintelui colhozului „Molotov”, Paskov, pentru „atitudinea neomenească față de colhoznicii de rând” [9] – fapt ce sugerează că „Zelionyj” era persoană apropiată lui Gheorghi Dm. Kirov, față de care ultimul nu avea temeri că va fi turnat autorităților comuniste.

Acțiunile de colectare a informațiilor secrete pentru dosarul nr. 1044 au continuat pe parcursul 1948, ca urmare a solicitării ofițerului de urmărire a MSS al RSS Moldovenești privind prelungirea termenului de monitorizare a lui Gheorghi Dm. Kirov. La scurt timp, au început să fie furnizate și noile informații. Astfel, în data de 15 ianuarie 1948, la ora 06.00 dimineata, Gheorghi Dm. Kirov a fost văzut vorbind cu consăteanul său, Gheorghi Paskalov, iar când „sursa” s-a apropiat de ei, aceștia s-au despărțit, plecând în direcții diferite [10]. În data de 10 mai 1948, sursa „Diaconescu” relatează despre întâlnirea sa cu Gheorghi Dm. Kirov, despre subiectele discutate și nemulțumirea exprimată de Gheorghi Dm. Kirov față de puterea sovietică: „Oare cât timp vom suporta acest chin? Se pare, însă, că în curând se va termina chinul poporului. Acești comuniști nu au nimic altceva decât tractoare, ei se laudă doar cu acestea” [11]. Rezoluția ofițerului MSS al RSS Moldovenească a fost: „Să continue întâlnirile cu Kirov, să fie studiată

starea lui de spirit și a persoanelor cunoscute acestuia” [12]. Într-o altă notă informativă, semnată de agentul secret „Ciolac”, conducerea raională Ceadâr-Lunga a MSS al RSS Moldovenească era informată că, în data de 2 iunie 1948, „Ciolac” s-a întâlnit cu Gheorghii Dm. Kirov și Gheorghii Lambovoi, tustrei mergând să bea vin la Lambovoi unde Gheorghii Dm. Kirov și-a exprimat ostilitatea față de puterea sovietică: „Acum tu [adică „Ciolac”] trăiești bine, dar va veni timpul când vor suferi toți șefii [...] N-a rămas mult de așteptat. Atunci când Anglia și America vor veni aici, atunci tu nu vei mai fi șef” [13].

În dosarul întocmit pe numele lui Gheorghii Dm. Kirov s-au păstrat cel puțin două (puteau fi mai multe) planuri de acțiuni operative de agentură, datele cu 15 iunie 1948 și cu 8 octombrie 1948 (*Anexa 1, 2*), în scopul obținerii unor „fapte compromițătoare”, „comise” de Gheorghii Dm. Kirov. Acestea sunt urmate de nota informativă din data de 29 decembrie 1948 și semnată de „Vladimirov”, prin care „activitatea antisovietică” de care era învinuit Gheorghii Dm. Kirov a prins contururi clare: între anii 1941-1946, Gheorghii Dm. Kirov este învinuit că practica angajarea a doi-trei muncitori sezonieri în propria sa gospodărie; că a întreținut relații apropiate cu jandarmii români; că a cumpărat pământ de la consătenii lui săraci prin mijloace necinstite; că angajații săi, spre deosebire de el, erau impuși să muncească din greu; că fiind vice-primar în anii 1941-1944 [în realitate, Gheorghii Dm. Kirov a fost ajutor de primar timp de două luni și două săptămâni], Gheorghii Dm. Kirov ar fi „mobilizat cai și căruțe pentru Armata Română” și ar fi încercat să se retragă cu administrația românească [în 1944], dar „nu a reușit”; că în 1946 a fost admis în colhoz, iar în 1948 a fost eliminat sub motiv că era „chiabur” [14].

În iunie 1949, pe numele ministrului Securității Statului al RSS Moldovenești, Iosif Mordoveț, a fost înaintat un raport cu următorul conținut: „Examinând dosarul privind expulzarea familiei chiaburului Kirov Gheorghii Dmitievici, subsemnatul, împuternicitul operativ superior al Secției a IV a MSS al RSS Moldovenești, căpitanul Buneak, am constat: în conformitate cu decizia Consiliului de Miniștri al RSS Moldovenești din 1949 familia urmează a fi expulzată din RSS Moldovenească în locurile îndepărtate ale Uniunii Sovietice, în una din localitățile speciale [rus.: *спецпоселение*]”. În același document, Buneak precizează că Gheorghii Dm. Kirov și membrii familiei sale nu au prestat serviciul militar în Armata Sovietică, nu au merite față de patrie [aici: patria sovietică], nu au făcut parte din detașamente de partizani. „Dispon, scrie Buneak, ca familia chiaburului ce locuiește în satul Tvardița, raionul Ceadâr-Lunga, RSS Moldovenească, în componența Kirov Gheorghii Dm. a.n. 1884; soția Kirov Elena P. a.n. 1887; fiul Kirov Petru Gh. a.n. 1924; soția fiului – Kirov Nadejda Gh. a.n. 1923; nepotul Kirov Gheorghii P. a.n. 1944, în conformitate cu decizia Consiliului de Miniștri al RSS Moldovenești, să fie trimisă în locurile îndepărtate ale Uniunii Sovietice, într-o localitate specială” [15].

Ajustate la turajii maxime, mecanismele de represiune din cadrul MSS al RSS Moldovenești, în baza unui dosar cu informații colectate dispersat, cu conținut denaturat, dar oferite de cei loiali statului sovietic, au reușit să se impună ca „acțiuni legitime” întru condamnarea familiei Kirov: în noaptea de 5 spre 6 iulie 1949, familia Kirov din satul Tvardița, raionul Ceadâr-Lunga, a fost ridicată forțat din casă, transportată sub paza militarilor la stația de cale ferată Strășeni, unde căpitanul Poletaev „a predat”, iar șeful eșalonului, maiorul Șpak „a luat în primire” familia Kirov, în componența de cinci persoane, cu destinația finală stația Tobolsk, regiunea Tjumen [16].

De menționat eforturile întreprinse de activul sovietic din sat în vederea includerii familiei Kirov în lista „chiaburilor”. Consiliul sătesc Tvardița, în data de 10 iulie 1948, a evaluat averea familiei Kirov (*Anexa 3*), indicând 1/3 din moară și teascul de ulei și darea acestora în arendă anuală pentru suma de 120 000 de lei pe an; că între anii 1941-1944, Gheorghii Dm. Kirov angaja pe Stepan Ch. Adamov, Maria și Ivan Tinov ca muncitori sezonieri; că între anii 1942-1944, a dat în arendă 10 ha de pământ în schimbul a 3/4 din recoltă [17]; la rubrica „alte particularități ce completează caracteristica gospodăriei”, activiștii satului au notat că „în perioada ocupației [Gheorghii Dm. Kirov] stătea acasă, pentru că a fost loțiitor al Primarului, iar oamenii îi prelucrau pământul, după care se ocupau și cu plugăria” [18].

Dosarul familiei Kirov prezintă interes și din considerentul studierii mecanismelor represive la locul deportării. Aflăm, de pildă, că în septembrie 1950, în timpul lucrului în pădure, Gheorghii Dm. Kirov a vorbit despre războiul Statelor Unite ale Americii în Coreea [19] și cum că ar exista știri că americanii vor ataca Moscova. În alt context, Gheorghii Dm. Kirov ar fi spus: „Atunci când a ločit în Moldova, el a avut moara lui, mult pământ și mult grâu, vite cornute mari și cai, lucra doar pentru el, iar acum muncește în zădar” [20]. Informațiile au fost preluate de ofițerii locali ai MSS al URSS și transmise la respectivele organe de la Tjumen. Este o dovadă clară că și în Siberia a funcționat sistemul de urmărire politică a persoanelor deportate.

Referințe bibliografice:

1. Ecaterina Chele. Povestea vieții mele, București, 2013, p. 169.
2. Copia acestui dosar este depozitată în Arhiva Institutului de Istorie Socială (INIS) „ProMemoria” și, respectiv, referințele sunt făcute la această sursă arhivistică: Arhiva INIS „ProMemoria”, dosar Gh. Kirov.
3. Kirov Gheorghe Dm. (a.n. 1884), Kirov Elena M. (a.n. 1887) – soția, Kirov Petru Gh. (a.n. 1924) – fiul, Kirov Nadejda [Gh.] (a.n. 1923) – nora, [Kirov Gheorghe P. (a.n. 1944) – nepotul] (vezi: Cartea Memoriei. Catalog al victimelor totalitarismului comunist, vol. II, Chișinău: Ed. Știința, 2001, p. 450). Aici și în notele din continuare, precizările între croșete sunt indicate prin contribuția mărturiilor consemnate de Gheorghe Kirov.
4. Arhiva INIS „ProMemoria”, dosar Gh. Kirov, f. 2.
5. Ibidem.
6. Ibid., f. 7.
7. Ibidem.
8. Ibid., f. 6.
9. Ibid., f. 8-9.
10. Ibid., f. 11.
11. Ibid., f. 12.
12. Ibidem.
13. Ibid., f. 23.
14. Ibid., f. 24.
15. Ibid., f. 25-26.
16. Ibid., f. 31-32.
17. Așa cum scria Gheorghe Dm. Kirov din Siberia, el deținea 1/5 parte din moară, pentru că erau cinci frați moștenitori. Tot de la el aflăm că, în realitate, a arendat 10 ha de pământ pe care, la rândul său, le dăduse în arendă altor agricultori.
18. Arhiva INIS „ProMemoria”, dosar Gh. Kirov, f. 67-68.
19. Războiul din Coreea, 25 iunie 1950 - 27 iulie 1953.
20. Arhiva INIS „ProMemoria”, dosar Gh. Kirov, f. 72-73.

**ANTON RACU – PRIMAR ÎN BASARABIA ROMÂNEASCĂ:
RADIOGRAFIA DEPORTĂRII FAMILIEI SALE, REFLECTATĂ ÎN AMINTIRILE
FIICEI PROFIRA (S. SCĂIENI, R-NUL DONDUȘENI)**

Valentin ARAPU,
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de
Istorie și Filosofie, Departamentul Istoria
Românilor, Universală și Arheologie

***Abstract:** The deportation of the family of the Bessarabian mayor Anton Racu in June 1941 is reflected in the memoirs of his daughter Profira, accompanied by the information of the dossier, handled by the Soviet security officers. Relevant are the tremendous memories of the teenager Profira Racu who, at that age of 11, remained orphaned, forced to survive under the severe conditions of the Siberian orphanage.*

Basarabeanul Anton Racu a fost în vizorul securiștilor sovietici, în certificatul de 11 iunie 1941 este menționat că s-a născut în 1898, cunoaște carte, făcând parte din marii chiaburi. Avea în proprietate 35 ha de pământ, doi cai, două vaci, 22 de oi și tot inventarul agricol [1]. Datele despre avere diferă în filele dosarului, sovietul sătesc din Scăieni prezenta următoarele informații: „Părinții ei [Profirei Racu] aveau în jur de 25 ha de pământ, 2 case, 3 cai, 2 vaci, 20-30 de oi” [2].

Fiind membru al partidului liberal, Anton Racu a îndeplinit funcția de primar al satului Scăieni (Scăienii de Sus, județul Soroca). Înviniurile aduse se rezumă la faptul că era „un mare culac - exploatator” [3], „se comporta brutal cu populația, avea forță de muncă angajată pe care o bătea și o

preda șefului de post care la fel îi bătea” [4], „îi obijduia pe oameni cu sarcini [de muncă], se judeca cu țărani” [5]. Se caracterizează prin comportamentul său antisovietic, fiind un element social periculos pentru care urmează a fi arestat. Familia sa urmează a fi deportată în afara RSSM. Anton Racu urmează a fi deportat pentru cinci ani în ținutul Krasnoiarsk [6].

În noaptea de 12 spre 13 iunie 1941, Anton Racu, fiind un tată grijuliu și afectuos, le-a declarat securiștilor trimiși că nu v-a pleca nicăieri fără unicul său fiu Dumitru (a. n. 1931) care se afla la stână. Credea că, dacă-i va fi alături, va reuși să-l protejeze, dar, nu a fost așa. Familia a fost despărțită, tatăl a nimerit în lagărul din regiunea Sverdlovsk, iar mama Alexandra Racu împreună cu cei patru copii - Profira (a. n. 1939), Dumitru (a. n. 1931), Anastasia (a. n. 1937), Ana (a. n. 1938) - au fost duși în regiunea Novosibirsk.

Profira Racu, fiind la vârsta de 11 ani, a fost ridicată împreună cu părinții, două surori și un frate. Starea de îngrijorare generală - stres, frică, incertitudine și disperare - este redată pe deplin în mărturiile adolescenței de atunci, care, după drumul calvarului, când moartea era eminentă la fiecare pas, iar zvonurile despre pierzanie circulau cu viteza gândului, elocvent fiind exemplul că vor fi înecați cu toții în râul Volga, s-a pomenit brusc într-un tărâm străin, vitreg din toate punctele de vedere.

Prima pierdere suferită a fost despărțirea de tata Anton Racu pe care nu l-a mai văzut niciodată, va afla despre soarta lui, după lungi insistențe și nenumărate scrisori adresate diferitor instanțe, abia în anul 1990, când a primit certificatul de deces al părintelui „din cauze necunoscute”, or, tănuite de autoritățile lagărului Bobrovka în care s-a aflat: în 1942, în plin război, nu-și făceau griji sovieticii pentru a ancheta cazurile de omor ale deținuților politici.

Membrii familiei Racu au suferit un șoc de la noile realități în care s-au pomenit. Având în Basarabia o stare materială bună, îndestulată, au fost nevoiți să supraviețuiască în condiții de austeritate, lipsuri și foamete. Frigul cumplit și extenuarea fizică i-au trecut pe rând la ceruri pe toți, în viață rămânând numai Profira, derutată și distrusă psihologic când de una singură s-a pomenit în casă cu trei cadavre: al mamei, al fratelui Dumitru și al surioarei Anastasia (Tosica). Sunt oribile și pe deplin criminale acțiunile autorităților sovietice care au condiționat și determinat ca o copilă adolescentă să treacă prin acest calvar al pierderilor și lipsurilor de tot felul, „numai mințile bolnave puteau atribui copiilor săvârșirea infracțiunilor politice [7].

Rămânând orfană, Profira Racu a fost trimisă la orfelinatul din Vdovino, mai apoi au urmat cele din Pihovka și Usti-Toia, unde de rând cu alți copii basarabeni, prestau anumite munci. Publicistul rus Nicolai Kuznețov (Uglov) împreună cu fratele său mai mare Șura, s-a aflat în acest orfelinat în perioada anilor 1945-1949 [8]. Ambii discipoli ai orfelinatului - Profira Racu în memoriile orale și Nicolai Kuznețov în amintirile publicate - menționează varietatea muncilor prestate de către copiii mai mari: ajutau bucătarii să strângă masa, făceau curățenie, spălau vesela, curățeau cartofi, tăiau lemne, despicau lemne, creșteau legume, pregăteau fân, strângeau spice de secară, strângeau inul, recoltau rapiță, ridiche, sfeclă, cartofi, mazăre, adunau paie de pe deal. Autorul rus concluzionează că „educația prin muncă a intrat din primele zile în viața noastră de la orfelinat” [9].

Profira Racu se confesează asupra perioadei sale de aflare în orfelinatul din Vdovino, instituție în care se aflau numeroși copii basarabeni, orfani sau semi-orfani, micuți cu mame condamnate la ani grei de închisoare pentru că au luat de pe câmp „o poală de cartofi înghețați”. În orfelinat nu erau intimidăți sau agresați fizic, din cauza subnutriției „nu avei nici ce bate” în copiii ceea. Alimentația era insuficientă, Profira se salva cu o cană de lapte, băută pe ascuns cu permisul bucătăresei după ce mulgea vacile, gustul și savoarea de la consumul laptelui păstrându-l pentru întregul rest al vieții sale. Profira Racu a supraviețuit grație afecțiunii și dorului față de Basarabia unde îi rămase sora mai mare Ileana care a realizat toate demersurile necesare pentru a o readuce acasă. Despărțirea de orfelinat s-a dovedit a fi bucurare pentru Profira, dar foarte tristă și motivă pentru „cârdul acela de copii” din Basarabia care „au rămas toți plângând”.

La orfelinat, în prezența străinilor, Profira Racu evita să vorbească în limba română cu copiii din Basarabia. Revenind acasă, se ferea să vorbească față de oameni mai mult de teama de a se exprima incorect, deoarece putea cineva să râdă de ea. La fel de mult s-a temut să vorbească despre calvarul deportării sale pe parcursul întregii perioade sovietice. Chiar în confesiunea sa a relevat, mai mult în șoaptă, că este româncă basarabeană, că „noi nu suntem și nu avem nimic nici cu turcii nici cu rușii, deoarece suntem români basarabeni”.

În aspectul psihologic, această traumă, suferită atunci, o urmărește pe Profira Racu pe parcursul

întregii sale vieți, momentele tragice, precipitându-se în subconștient, ies la suprafață deseori, fiind însoțite de erupții emoționale, suspine și multe lacrimi vărsate în memoria celor care i-au fost cei mai dragi pe lume. Orice reabilitare în acest sens nu este în stare nici pe departe să recupereze prejudiciile cauzate, chinurile, suferințele și umilințele la care au fost supuși basarabienii numai pentru simplul fapt că se numeau români și își onorau onest datoriile civice și creștine.

Pe dimensiunea umană, Profira Racu a rămas până astăzi recunoscătoare câtorva persoane și familii de ruși care au tratat-o cu compasiune și înțelegere, acordându-i asistență și ajutoare unei copile orfane, venite de la capătul lumii în Siberia. În acest context este elocvent exemplul veteranului de război Mitea (Dmitrii) Sfarovski care a îndrumat-o și ajutat-o să preia legătura cu sora mai mare Ileana, rămasă în Basarabia. Anume demersurile făcute și garanțiile oferite de sora Ileana Burunciuc i-au permis Profirei Racu să se întoarcă acasă. Față de bătrânii Stepan Șestakov și nevasta sa Maria, Profira Racu are cele mai blânde amintiri, îi numește bunicul (*deduška*) Stepan și bunica (*babuška*) Maria, ei o sfătuiau și ajutau în cele mai dificile situații. Fiul lor, nenea (*diadia*) Mișa, i-a acordat sprijin, fiind și persoana care a însoțit-o și îmbarcat-o pe vapor, călăuzind-o cum să se ferească de nevoi și de oameni haini pe parcursul drumului spre casă.

Profira Racu s-a întors acasă la începutul verii anului 1945, dar la 20 mai 1949 a fost arestată la secția raională Tîrnova a MAI. Direcția MAI din regiunea Novosibirsk i-a intentat Profirei Racu un dosar, reieșind din ordinul MAI al URSS № 001445 emis 7 decembrie 1948 [10].

În decizia de arest se stipula că Profira Racu provine din țărani, are studii de patru clase, este căsătorită, nefiind membru de partid [11]. În anul 1941 a fost deportată din RSSM în regiunea Novosibirsk, raionul Pihtovka împreună cu tatăl său Racu Anton Chirilovici care până în anul 1940 a lucrat primar în satul Scăieni, fiind membru activ al partidului liberal. „În anul 1945 Racu Profira A. a fugit din așezarea specială și a venit la locul de trai în satul Scăieni, raionul Tîrnova” [12]. Anchetatorii subliniază că familia Racu a fost deportată pe o perioadă de 20 de ani în regiunea Novosibirsk [13].

Autoritățile locale din Scăieni au acordat organelor de anchetă informațiile solicitate, menționând că părinții Anton și Alexandra Racu au fost deportați în 1941, locul destinației fiind necunoscut. Profira Racu a venit în 1945 în satul Scăieni, în 1946 s-a măritat cu țăranul mijlocăș Guțu Fiodor [Toderică] V., împreună au un copil de 4 ¹/₂ luni. Profira Racu (Guțu) „își achită sânguincios obligațiunile față de stat, nu a fost implicată în careva acțiuni îndreptate împotriva Puterii sovietice” [14].

În apărarea Profirei Racu s-a pronunțat soacra sa Guțu Ana M., menționând în preambulul adresării sale către Prezidiul Sovietului Suprem al Miniștrilor a RSSM că este văduvă. În plângerea adresată, ea releva că fiul Fiodor Racu îndeplinește serviciul militar în regiunea Kuibâșev, în orașul Kineli [15] - unitatea militară „73-768 k”. Fiul „are acasă soție cu un copil cu vârsta de șase luni, [soția] Guțu Profira Antonovna a fost ridicată de Puterea sovietică încă în anul 1940 împreună cu părinții ei”. Ajungând la locul de destinație, Profira era mică, având 10 ani, „a fost separată de părinți și trimisă la orfelinatul pentru copii unde ea a crescut neștiind [nimic] despre părinții săi și la atingerea vârstei de 15 ani i-au permis să plece acasă în satul Scăieni, raionul Tîrnova unde și locuia, iar peste doi ani s-a măritat cu fiul meu”, care-și îndeplinește serviciul militar. „La moment, adică 18 mai, soția sa a fost luată cu copilul mic *la poliția* din Tîrnova a RSSM” [16], pentru a o trimite înapoi în Siberia, în locul de unde s-a întors. Ana Guțu invocă faptul că familia fiului dispune de un câmp însămânțat pe care nu are cine să-l lucreze, rugând să fie eliberată nevasta fiului său, care-și onorează serviciul militar în Armata sovietică [17].

Arestarea a parvenit în urma demersului maiorului Nikitenko care insista ca Profira Racu să fie privată de libertate și cercetată penal pentru evadare din așezarea specială în conformitate cu articolul 78/III a Codului penal al RSS Ucrainene. Arestata împreună cu copilul de patru luni urma a fi adusă la închisoarea Nr. 1 din Chișinău [18].

În urma anchetei întreprinse, locotenentul inferior Oleinik, împluternicit operativ al Secției raionale Tîrnova al MAI RSS Moldovenești, a formulat la 28 mai 1949 o decizie finală în care se specifica că Profira Racu s-a întors în localitatea de baștină în 1945 „fără a avea documente de eliberare din așezarea specială”, ulterior s-a căsătorit cu Fiodor [Teodor] Guțu care în perioada desfășurării anchetei își îndeplinea serviciul militar în armata sovietică. În concluzie, ofițerul consideră că Profira Racu „urmează a fi lăsată cu traiul în satul Scăieni, raionul Tîrnova, RSSM, deoarece nu prezintă pericol pentru societate, are un copil sugar iar soțul ei îndeplinește serviciul militar în Armata sovietică, începând cu luna martie, 1949” [19]. Această decizie a fost aprobată și de către șeful Secției raionale Tîrnova a MAI a RSSM, locotenentul superior Iurkov. La 29 mai Profira Racu a fost eliberată din arest, asumându-

și obligațiunea să nu părăsească localitatea de baștină.

La 12 iulie 1949 împuternicitul operativ superior al secției raionale Tîrnova al MSS locotenentul Fomin, cu aprobarea șefului său, a maiorului Kașirin, au formulat o decizie în privința cererii cetățenei Guțu Ana M. care solicita anularea deportării rudei sale Racu-Guțu Profira Antonovna. Ofițerii securiști constatau că după moartea părinților ei în raionul Pihtovka, regiunea Novosibirsk, Profira Racu a fost trimisă „la orfelinat pentru educație”, în 1945 ea a fugit din locul de deportare sosind în raionul Tîrnova, RSSM, în 1946 ea s-a căsătorit cu Fiodor Guțu care în 1949 a fost înrolat în Armata sovietică. Securiștii finalizează actul cu concluzia pe care o deduc din faptul că „Racu-Guțu Profira Antonovna este fiica unui mare culac și *primar al primăriei*, pe lângă toate a evadat din locul de deportare”, „ea urmează a fi trimisă la fostul loc de deportare în regiunea Novosibirsk, raionul Pihtovka” [20].

La 21 octombrie 1950, Consfătuirea specială pe lângă MSS a URSS a decis ca „Guțu-Racu Profira Antonovna să fie eliberată de așezarea specială” [21].

Numeroasele demersuri ale Profirei Racu pe lângă autorități, s-au soldat cu obținerea unor informații despre soarta părintelui său care a fost internat în lagărul Bobrovka [22], localizat în raionul Ivdeli, regiunea Sverdlovsk [23]. În regiunea Sverdlovsk a existat secția de lagăr Mănăstirea-Bobrovka care din 1944 a făcut parte din lagărul Alapaevsk Nr. 200 în care erau internați prizonierii de război: români, nemți, unguri, austrieci, cehi, polonezi, francezi [24]. După datele lui V.P. Motrevici, în lagărul Alapaevsk Nr. 200 au murit 321 de deținuți: cetățeni străini internați și prizonieri de război. Tabloul etnic al celor decedați se prezintă în modul următor: 180 români; 99 germani; 15 unguri; 1 japonez [25].

Racu Anton Ch. a decedat în lagăr în anul 1942. În adeverința de deces este menționat că a murit „din cauze necunoscute” la 3 februarie 1942, la vârsta de 44 de ani în orașul Ivdeli, regiunea Sverdlovsk [26]. În sursele orale ale localității Scăieni a fost prezentată versiunea conform căreia Anton Racu, aflându-se în lagăr, a intrat în conflict cu un deținut rus de drept comun, ultimul a pretins să-i ia porția alimentară – „bucățița de pâine”, iar Anton Racu l-a refuzat categoric, punându-l la respect. Ulterior deținutul rus împreună cu doi complici (frați sau verișori) l-au pândit și omorât pe Anton Racu. Versiunea are dreptul la existență deoarece astfel de conflicte erau frecvente în lagăre, unele dintre ele fiind relevate în memoriile lui Alexandru Smochină. Deținuții politici erau nevoiți să coabiteze alături de criminali, bandiți și ucigași. Intimidările, amenințările și agresiunile la adresa deținuților politici erau frecvente, la fel de mare era și mortalitatea, cauzată de comiterea omorurilor în lagăre [27].

Mama, Alexandra Racu, două surori și fratele au fost înmormântați în satul Jirnovka, raionul Pihtovka, regiunea Novosibirsk [28], în prima iarnă de deportare. Culmea este că la 18 noiembrie 1950 anchetatorii din Novosibirsk au dat-o în căutare generală pe Racu Alexandra Ivanovna deoarece în evidența deportaților din anul 1949 ea nu a fost de găsit în raionul Pihtovka, fiind suspectată de evadare [29]. În luna august 1951 secția raională de miliție din Pihtovka a primit certificatul prin care se constata că Racu Alexandra I. (a. n. 1899) a decedat la 6 martie 1943, Racu Feodosia (Anastasia) A. (a. n. 1936) a decedat la 21 martie 1943, Racu Ana A. (a. n. 1938) a decedat la 7 aprilie 1943, Racu Dumitru A. (a. n. 1932) a decedat la 18 aprilie 1943 [30].

Certificatul în cauză are un grad minim de credibilitate deoarece din amintirile Profirei Racu reiese că mama ei Alexandra, frățiorul Dumitru și surioara Tosica (Anastasia) au murit la un interval de doar câteva zile, fiind înmormântați, de fapt „i-au pus movilă acolo și au astupat” cu omăt în cimitirul din Jirnovka. Mărturiile cutremurătoare ale adolescenței Profirei Racu, care s-a pomenit în casă „cu trei morți”, vin numai să confirme atrocitățile sistemului represiv totalitar comunist, care, după expirarea unui deceniu de la decesului victimelor, instantaneu, le-a declarat în căutare generală în spațiul sovietic, intentând și dosare penale în acest sens, cu toții fiind învinuiți de evadare din așezarea specială. Cu regret, dar nici până în ziua de astăzi nu există o siguranță în privința înhumării osemintelor membrilor familiei Racu în cimitirul din satul Jirnovka, fiica Profira fiind sceptică în acest sens, mai ales având în vedere gerul (*zgrigotul*) cumplit care făcea imposibilă săparea unor morminte pentru înhumarea decedaților.

Autoritățile locale din satul Scăieni au oferit în 1990 informația alcătuită „după spusele ei” [a Profirei Racu], precum că mama Alexandra Racu a decedat în anul 1942 în satul Jirnovka, r-nul Pihtovka, RSFSR. Fratele Dumitru Racu, surorile Racu Anastasia și Ana au decedat în anul 1942 în satul Jirnovka, r-nul Pihtovka [31], RSFSR [32]. În memoriile sale Profira Racu susține că rudele apropiate au decedat în iarna (posibil primăvara devreme) anului 1942, în același an ea a fost primită la orfelinat.

La 3 aprilie 1990 procurorul interimar al RSSM D.H. Postovan a expediat un protest pe adresa lui G. I. Lavranciu, președinte al KGB-ului RSSM de atunci, în care specifica următoarele: a) la

„11.06.41 Racu Alexandra Ivanovna (a.n. 1898), Racu Profira Antonovna (a.n. 1929), Racu Dmitrii Antonovici (a. n. 1932), Racu Anastasia Antonovna (a. n. 1936), Racu Ana Antonovna (a. n. 1938) – toți fiind locuitori ai satului Scăieni, raionul Tîrnova, făcând parte din familia unui membru activ al partidului liberalilor, la 13.06.41 au fost deportați din Moldova în regiunile îndepărtate ale URSS, iar capul familiei, Racu Anton Chirilovici a fost internat în lagăr”; b) drept temei de arest a lui Anton Racu l-au servit informațiile precum că „până în anul 1940 a fost membru al partidului liberal, a lucrat primar al satului, se comporta brutal cu populația, avea gospodărie de chiabur și folosea munca năimită”; c) decizia despre deportarea familiei Racu urmează a fi anulată din următoarele considerente: în dosar lipsesc datele care ar confirma că membrii familiei Racu au avut vre-o legătură cu activitatea lui politică sau altă activitate până în anul 1940; în conformitate cu Ucazul Prezidiului Sovietului Suprem al URSS din 16.01.89, A. C. Racu este reabilitat; este anulată decizia de deportare, fiind reabilitați membrii familiei - A.I. Racu, P.A. Racu, D.A. Racu, A.A. Racu, A.A. Racu; certificatul de reabilitarea urmează a fi expediat Profirei Guțu (Racu) în satul Scăieni, raionul Dondușeni [33].

Referințe bibliografice:

1. Arhiva Ministerului de Interne a Republicii Moldova – AMIRM. Fondul celor deportați, Nr. 46 («Дела о выселении»). Dosarul 1158 („Агентурно-розыскное дело № 171 на бежавшего с места поселения”), f. 6-29. În continuare: AMIRM, F. 46, d. 1158). AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 8.
2. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 15.
3. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 7.
4. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 87.
5. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 15.
6. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 87.
7. Parascovia Moșanu, Prețul plătit pentru unire. În: „Literatura și Arta”, Chișinău, 12 iulie 2017. / <http://www.literaturasiarta.md/pressview.php?l=ro&idc=297&id=806&zidc=4#backtop> [Accesat: 24.07.2017].
8. Informațiile lui Nicolai Kuznețov (pseudonimul literar Uglov) sunt sigure deoarece autorul în copilărie a alcătuit jurnale de notițe zilnice în baza cărora a alcătuit ulterior mai multe lucrări autobiografice: „Cărările primei dragoste”, „Copilărie sărată în lagăr” și „Copilăria în GULAG” .
9. Николай Углов, Тропинки первой любви, с. 6. În: https://bookz.ru/authors/nikolai-uglov/tropinki_378/1-tropinki_378.html [Accesat: 19.07.2017].
10. Ordinul prevedea ca în termen de până la 48 de ore de la evadarea deportatului din așezarea specială, lucrătorul operativ era obligat să introducă toate informațiile în dosarul intentat: datele despre evadat, rudele sale, circumstanțele evadării etc. Lucrătorul operativ urma să elaboreze un plan de acțiuni concrete în privința căutării evadatului. Toate actele și corespondența erau incluse în dosarul de agentură și căutare (Агентурно-розыскное дело). Dacă după expirarea a 15 zile din momentul evadării, persoana nu era reținută, ea era dată în căutare unională.
11. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 3.
12. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 3 verso.
13. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 5.
14. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 15.
15. „Кинель” – oraș din regiunea Samara (până la 25.01.1991 regiunea Kuibâșev), actualmente este centrul administrativ al raionului cu același nume. Kineli se află la o distanță de 41 de km pe direcția estică de orașul Samara.
16. Literalmente afirmația este: „его жену забрали с маленьким ребёнком в Тырновскую полицию МССР”.
17. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 25-26.
18. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 16.
19. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 22.
20. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 33.
21. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 71.
22. Actualmente Bobrovka (Бобровка) este un sat din regiunea Sverdlovsk, amplasat pe direcția nord-vest de orașul Alapaevsk la o distanță de 33 km.
23. Istoria acestei localități își ia începutul de la mănăstirea de măicuțe Bobrovka care a fost fondată în

- anul 1894, fiind amplasată pe malul râului cu același nume, în anul 1919 bolșevicii au închis mănăstirea, iar stareța Evghenia Ghighina a fost împușcată (Край родной, земля Урала. Осколки истории. Архив записей: Бобровский женский монастырь, 20 января 2017. // http://oskolki.moy.su/blog/bobrovskij_zhenskij_monastyr/2017-01-20-676 [Accesat: 18.07.2017])
24. Край родной, земля Урала. Осколки истории. Архив записей: Модьяровский мост, 19 июля 2017. // http://oskolki.moy.su/blog/madjarovskij_most/2014-08-01-93 [Accesat: 18.07.2017]
25. В.П. Мотревич, Кладбища военнопленных Второй Мировой Войны на Среднем Урале: Дислокация кладбищ интернированных иностранных граждан и военнопленных Второй Мировой Войны на территории Свердловской области. În: „Край родной, земля Урала. Осколки истории. Архив записей: Захоронение военнопленных в Верхней Синячихе”, 4 августа 2014. // http://oskolki.moy.su/blog/zkhoronenie_voennoplennykh_v_verkhnej_sinjachikhe/2014-08-04-105 [Accesat: 18.07.2017]).
26. Adeverință de moarte IV-БМ № 352308, eliberată la 13 septembrie 1990 de către Oficiul de înregistrare a actelor civile Dondușeni.
27. Alexandru Smochină, Care patrie ? Memoriile unui subprefect român în Transnistria, Editor Vadim Guzun, Cluj-Napoca, Argonaut, 2014, p. 264-458.
28. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 71 verso.
29. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 6.
30. AMIRM, F. 46, d. 1158, f. 28.
31. Raionul Pihtovka (Пихтовский район) a fost format la 20 decembrie 1935, constituind o unitate teritorial-administrativă în cadrul ținutului Siberiei de Vest. Din 28 septembrie 1937 raionul Pihtovka a fost atribuit regiunii Novosibirsk din cadrul RSFSR.
32. Adeverința 382 din 21.05.90 eliberată de către comitetul executiv Scăieni de deputați ai poporului din raionul Dondușeni, RSS Moldovenească. Semnată de președintele comitetului executiv M. P. Ceban.
33. Протест (в порядке общего надзора) № 13-916/89 от 03.04.90 (AMIRM, F. 46, d. 1158).

DEPORTAT ÎN SIBERIA DIN CAUZA CÂINELUI STALIN [1]

Ion Valer XENOFONTOV, dr.,
Facultatea de Istorie și Filosofie a Universității de Stat din Moldova;
Biblioteca Științifică „Andrei Lupan” (Institut),
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării,
Lidia PRISAC, dr.,
Institutul Patrimoniului Cultural,
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Dimensiunea psihologică a represiilor staliniste, de esență politico-ideologică, a vizat imobilizarea societății pentru o eventuală rezistență împotriva sistemului politic. Pe larg a fost utilizată sintagma „pe cei fără culpă nu-i pedepsim”. Lipsurile de bunuri materiale, pauperizarea maselor au generat intensificarea agresiunii emoționale și necesitatea de a identifica adversarul, potrivit formulei „cine-i de vină?”. A fost un stereotip al psihologiei de masă, utilizat abil de I. V. Stalin (1878–1953), secretar general al PC al URSS (1922–1953) și prim-ministru al Uniunii Sovietice (1941–1953), care a divizat societatea în „ai noștri” și „dușmani” [2].

Pe acest fundal, specificăm faptul că politica lui Stalin în Moldova sovietică, ca și în alte republici unionale, după cel de-al Doilea Război Mondial a însemnat teroare, foamete, anxietate, deportare, colectivizare și pauperizare. Criza sociopsihologică prin care trec cetățenii Republicii Moldova este o consecință directă a terorii staliniste. Frica față de autoritatea centrală, obediența excesivă a cetățeanului față de elementul politic – în mod special față de conducătorul autoritar – au generat o fobie în fața subzistenței, a supraviețuirii fizice. Indiscutabil, a existat un segment al populației care s-a împotrivit sistemului prin diferite modalități, inclusiv prin refuzul de a se înscrie în colhoz (așa-numiții, *edinolișnici*). Au existat și situații elucubrante, în care oameni au devenit victime ale sistemului politico-ideologic din motive stupide. Cercetătoarea româncă Mariana-Alina Urs a depistat în arhivele din

România o formă ciudată de protest – „Cazul pisicii Bombonica”. Este vorba de o femeie care, în semn de doliu pentru decesul lui Stalin din 5 martie 1953, a legat de coada pisicii Bombonica o panglică de culoare bleumarin, afirmând că este în doliu. Femeia a fost prinsă și pedepsită de autorități [3].

În acest sens consemnăm și cazul din RSS Moldovenească a lui Pantelimon Cătăraș, fixat de autori studiului de față în contextul unui interviu realizat la 9 august 2017, în satul Olănești, raionul Ștefan-Vodă. Olăneșteanul a fost deportat în Siberia în urma unui motiv nostim...

Pantelimon Cătăraș, născut în 1925, s-a însurat în anul 1946 cu o fată bogată, socrul acestuia „avea un câine căruia i-a pus numele Stalin! Când au venit rușii, l-au pârât la KGB-ști și pentru asta l-au luat pe 25 de ani la pușcărie”. Moș Alexei, socrul lui P. Cătăraș „era un moșneag zdravăn, avea și o femeie zdravănă, din Olănești. Deținea o livadă mare... în locul căreia pe urmă s-au făcut 10 case”.

Nu se cunosc persoanele care au fost implicate în actul de trădare: „Cine l-o fi pârât? Vreun lucrător care activa la el.? Noaptea au venit și l-au arestat”. „În seara aceea când ne-au luat în *Sibiri*, a venit o *curvă* de miliție, pe care l-am cinstit, l-am hrănit și i-am cântat... putea să-mi spună: *în noaptea asta fugi că o să te ia în Sibiri!* Dar, la ora 2, acesta a venit cu trei soldați străini, ruși... Numai intră în casă și spuse: *Cătăraș Pantelei Lukovici siudenii v Sibiri na vekov, vekov!* Și zic: *da pentru ce, ce am făcut eu? N-am nimic, sunt sărac, am tată, mamă, surori, frate? Ei, te legăm și o să te sui în mașină acum, îmbrăcate cu ce vrei și srok îți dăm jumătate de ceas!*”. Astfel, Pantelimon Cătăraș a fost deportat împreună cu soacra, soția și copilul minor: „Când m-au luat în *Sibiri*, cu nevasta aveam o fetiță, Nina”.

A urmează drama pregătirilor de deportare, a pregătirilor de rezerve alimentare sumare pentru a se deplasa într-un spațiu intrus și scena implicării rudelor în tendința de a bara exilul: „Aveam jumătate de sac de făină de grâu și oleacă de brânză... Eram eu, femeia, copilul, și baba (soacra). Noi trăiam în casa socrilor, de-acolo ne-au luat. Ei aveau două rânduri de case... și când m-am însurat cu fiica lor, nouă ne-au dat una... Am vrut să fug, dar mai nu m-au împușcat, am avut noroc că m-am aplecat... *Nu fi prost că o să te împuște, trebuie să te duci..!* M-au speriat..., ne-au suit în mașină și au mai mers pe la 7 case, și după ce i-au luat pe toți ne-au dus la *raispolkom* [4]... Tata și mama au știut că ne-au arestat, și s-a dus tata la *predsedateli raispolkoma* și i-a zis: *de ce îl trimiteți pe copilul meu în Sibiri, că el este sărac, toată familia noastră e săracă..!* *Predsedateliu* când le-a dat o blende, mama a căzut pe scările de la *raispolkom*, s-a julit și a început a plânge...”.

Scenariul deportării include geografia exilului, intinerarul: „Pe noi ne-au dus la Căușeni la stație, trei zile ne-au ținut până i-au grămădit pe toți și după aceea ne-au ambarcat în vagoanele de vaci... era o căldură, muream de sete, fetița plângea, soția îi dădea sân, ne aduceau apă... 12 sau 18 zile am mers cu trenul până am ajuns...”.

După un traseu dificil, familia deportată a ajuns în regiunea Kurgan, raionul Safakulievsk, sovhozul Elansk. Aici erau mai mulți moldoveni, care au fost intimidați de către reprezentanții anumitor instituții: „săracii moldoveni, când ne-au dus noaptea într-o pădure, nu era nimeni acolo, și-au venit trei generali și ne-au *sudit* [5] pe loc... mie mi-a zis să mă iscălesc să sunt deportat pe toată viața, la care eu am zis: *da nu mă iscălesc că nu sunt vinovat! Piși esli hocеș jiti..!*” [6].

Apoi a urmat trierea și condițiile precare de trai: „ne-au dus într-o școală, acolo erau niște ploșnițe, măi frate! A doua zi au venit mașini și ne-au împărțit pe secții – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ș.a.m.d.”. În fiecare bordei a fost plasată câte o familie: „Eu am căzut la un om calic, bătrân, el și femeia. Casa lui era plină cu ploșnițe, ne-au dat un pat, noaptea aprindeam un bec și toate ploșnițele veneau la mine. Nu se ducea să o mănânce pe soacră-mea, soție sau copil, da veneau toate doar la mine. Aveam bube, mușcăturile de la ploșnițe se făceau umflături și toată noaptea plângeam... După ce ne-au împărțit la lucru, m-am dus la *upravleaiușii* [7]și i-am zis că nu mă pot odihni din cauza ploșnițelor. El atunci mi-a dat niște benzină și mi-a zis să scot patul, să fac curățenie și să ard în încăperea ceva benzină ca să moară ploșnițele...”.

A urmat edificarea propriei locuințe: „pământul era ca țelina... mergea plugul, făcea brazdă și apoi făceam gard din nuiele, puneam brazde cu sârmă și le ungeam... am făcut bordeiul acela la două familii, am stat cu o familie din Antonești. Deasupra am pus *toli* care nu permitea să treacă apa când ploua, atunci când ninge omătul era așa de mare că ne părea că ne înădușim... am mai pus și niște *trube* [8] din fier ca să țină...”.

De menționat că deportații nu trebuiau să fie din aceeași localitate: „Eram doi din Olănești, o familie din Purcari, vreo trei familii de bulgari, eram împărțiți ca să nu fim toți dintr-un loc...”.

Alimentația era una precară, ceea ce putea agrava și mai mult starea de sănătate a celor deportați:

„pâinea era acră, din secară... eu bolnav cu *iazvă* [9], ziceam că nu mai scap, aici îmi cântă cucul...!”

În Siberia a fost luată și icoana din casă, fiind menținute astfel ritualurile creștin-ortodoxe: „Decum când s-a născut acolo a doua fată, erau două familii din Olănești și m-am rugat de dâșii și de *upravleaiușcii* să-mi dea o căruță. La vreo 40 km, într-un raion, era o biserică care lucra, acolo, așa cum scrie cartea, am botezat fetița...”. Morala creștină, a fost cea care l-a ghidat în viață: „De mic am iubit rugăciunile, și aveam frică de Dumnezeu, îmi era frică să nu fac rău, să nu sudui, să nu fumez, să nu fiu cuminte!”

Componenta etnică, religioasă și socială din așezare era una pestriță, iar necunoașterea particularităților acestor realități putea genera și situații punitive: „erau acolo tot de alde noi ridicăți sau pușcăriași..., erau tătari... femeile lor erau îmbrăcate în roșu și nu li se vedea fața, erau îmbrobodite. Când veneau la fântână să ia apă noi le vedeam... odată, unu când mi-a dat o palmă, că n-aveam voie să le privim... erau frumoșele, dacă erau tinere... nația lor – toți musulmani, aveau 3-4, 5, 6 copii, da trăiau într-o sărăcie lucie, în niște bordeie...”. Focul în bordei era făcut inițial la o placă de fontă, ulterior au zidit o sobă.

Întoarcerea din Siberia a fost intermediată de rudele apropiate, care au apelat la autorități în vederea eliberării: „am avut noroc că fratele meu, Visarion, două săptămâni a șezut la Moscova sub păreții Kremlinului. Fratele meu era învățător la raion în Cimișlia, și i se plângea unui general.: *Uite, tata îi acasă, surorile – acasă, da pe fratele meu l-au luat în Siberia, au zis că a avut cu nemții magazin, a fost „vrag naroda” și l-au luat în Sibiri!* Și-atunci generalul i-a zis că-i face o cerere să se ducă la raion, la Olănești, la *selsovet* [10], și acolo să facă o jalbă pe care să o iscălească 70 de oameni, iar la final să confirme președintele că ceea ce s-a spus despre fratele lui, adică despre mine, nu e drept... Peste vreo 2-3 ani de zile, fratele meu s-a dus și a scris la *predsedateli Verhovnogo soveta* [11]... Când a venit vremea și a ajuns la el în cabinet, acesta i-a zis: *Sînok, esli eto pravda, ia pošliu tuda liudei i cerez dve nedeli tvoi brat budet doma!* A trecut cât a trecut, da eu scriam jalbe și jalbe... și părinții scriau jalbe, și Visarion scria, da venea *otkaz* [12]. Când au trimis special KGB-ul de la Moscova în sat, cei care s-au iscălit au venit și au confirmat că nu eram vinovat...”

Drumul spre casă a fost precedat de elementele configurate din mentalul colectiv, specific lumii rurale, ancorate în misticism dar și în credințele populare: „Am visat că a venit un avion și s-a așezat pe bordeiul nostru, pe care parcă deja îl turtea și noi ne înădușeam. Între timp unul a ieșit din avion și a zis: *ia familia și pleacă acasă..!* Soacra-mea dormea după sobă, iar noi într-un pat... Atunci m-am sculat și plângând i-am spus visul... la care ea îmi zice: *Panchiușa, tu degrabă o să te duci acasă, da mie n-o sa-mi deie voie!* La scurt timp m-au chemat la raion... Era o iarnă, măi frate! M-am îmbrăcat și m-am dus la KGB, acolo unde mă controla. Da de câte ori mă chema îmi spuneau că am fost refuzat, era un uzbek... pe urmă era un *starșii leitenant* [13], Sokolov. Când au ajuns documentele, de la raion au venit să mă cheme, noaptea *nacialnicul* mi-a dat păsle, cojoc, un harmăsar, și am plecat. Acolo m-au întreat: *nu kak nravitsea tebe eto jizni? Nravitsea, no ne mogu vîterpeti etot moroz!* [14] Da el: *sadisi!* [15] Mă așează pe un scaun, deschide o ladă din fier și zice: *Sidi spokoino! Cătărău Pantelei Lukovici imeet pravo vozvratitsea v Moldaviu na vekii vekov. Vozmeș jenu i detei, a babușku ne trogai!*” [16]

În anul 1957, Pantelimon Cătărău a revenit acasă, iar viața personală a acestuia a luat o altă turnură.

Din cele relatate, putem estima că studiu de caz reflectă o biografie individuală marcată profund de parcursul istoric tumultuos, de conjunctura aleatorie și anecdota tragică a unui destin individual conectat la „marea istorie”.

Referințe bibliografice:

1. Cercetare realizată în cadrul proiectului „Deportările din RSS Moldovenească între istorie și memorie: biografii individuale și colective, valorificări istoriografice” (director: dr. hab. conf. univ. Constantin Manolache), parte componentă a Programului de Stat „Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din RSS Moldovenească în perioada anilor 1940–1941, 1944–1953, coordonator: dr. hab. prof. univ. Anatol Petrencu.
2. Елена Зубкова, Послевоенное советское общество: политика и повседневность, Москва, Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999, с. 198-199.
3. Vezi: Ion V. Xenofontov, Zece curiozități despre scrisorile cetățenilor din Moldova sovietică către Stalin, în Moldova Suverană. Cotidian național independent, nr. 103 (2044), 20 septembrie 2016, p. 2.

4. În limba rusă, Comitetul Executiv Raional.
5. În limba rusă, judecat.
6. În limba rusă, „Semnează, dacă vrei să trăiești”.
7. În limba rusă, administrator.
8. În limba rusă, țevi.
9. În limba rusă, ulcer stomacal.
10. În limba rusă, sovietul sătesc.
11. În limba rusă, președintele Sovietului Suprem.
12. În limba rusă, refuz.
13. În limba rusă, locotenent superior.
14. În limba rusă, Ți place viața aceasta? Îmi place, dar nu pot suporta acest frig.
15. În limba rusă, așează-te!
16. În limba rusă, Stai liniștit! Cătarău Pantelei Lukovici are drept să se întoarcă în Moldova pentru totdeauna. I-ați soția și copiii, dar pe bătrână s-o lași! Ulterior soacra e revenit și ea în RSS Moldovenească – n.n.

„N-AM AVUT PRACTIC NIMIC”... ȘI FAMILII SĂRACE AU FOST DEPORTATE ÎN SIBERIA [1]

Lidia PRISAC, dr.,
Institutul Patrimoniului Cultural,
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării,
Ion Valer XENOFONTOV, dr.,
Facultatea de Istorie și Filosofie a Universității de Stat din Moldova;
Biblioteca Științifică „Andrei Lupan” (Institut),
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Oficial, deportările organizate, inclusiv cele din 5-6 iulie 1949, au fost considerate drept acțiuni sociopolitice, orientate împotriva elementelor sociale înstărite [2]. În realitate, mărturiile fixate în teren demonstrează că în Siberia au fost deportate și familii sărace.

La 10 august 2017, autorii studiului l-au intervievat (în acest context, apelându-se la interviul semistrukturat) pe Ion Buzilă (născut la 12 iunie 1949) din satul Olănești, raionul Ștefan-Vodă și au constatat faptul că părinții acestuia erau dintr-o familie social-vulnerabilă. Mama, Sofia, născută în anul 1923 și tata Mihai, născut în anul 1922 dețineau minimum necesar pentru a-și întreține familia constituită din cinci copii (Grișa, născut în 1942; Dumitru născut în 1943; Jenea născut în 1945; Tudor născut în 1947 și Ion născut în 1949, ulterior în Siberia născându-se Valentina și Maria): „Nu știu de ce ne-au ridicat.., n-am avut practic nimic, un bac de untură de vacă și un sac de făină de mămligă...”. De aici, și explicația interviueatului: „Cu noi au astupat locul cuiva...”. Pe lângă faptul că familia respectivă ar fi putut „lua locul alteia” o altă cauză rezidă în poziția strategică a locuinței, aflată în centru localității: „Casa părinților era amplasată în centrul satului, acolo unde era *garajul*. Nenea Pavel Babin ne povestea că în casa noastră trebuiau deja să vină alții să trăiască. Dacă ei au avut cu ce răspunde.., la noi a fost un procuror, Butuc, care era rău și avea *blat* [3]... Trebuia să fie ridicat altcineva, dar iată ne-au băgat pe noi..., ne-au ridicat pe noi, da cel care a rămas râdea. Tot sătenii s-au pârat unul pe altul..., când venea *rusul* el doar nu știa oamenii din sat, când vine în sat un om străin, cum e..?”.

Drept urmare a acestor acțiuni acerbe, stâlpul casei, adică soțul, a fost închis, iar soția cu copii minori în condiții dificile au fost deportați în Siberia: „Pe tata l-au închis, iar pe noi ne-au ridicat în Siberia, cu ochi legați. Mama cu copii, și cu mine de o lună, au fost băgați într-un vagon. Așa ne povestea mama. Acolo, în *Belii Dom*, la Chișinău, ne-au băgat într-o cameră și ne-au legat ochii, iar după aceasta, într-o noapte, ne-au îndesat într-un vagon și ne-au adus până în regiune Celeabinsk, raionul Kurgansk, în Siberia”.

Apoi a urmat calvarul din Siberia: „Am stat acolo într-o baracă până și-a găsit mama de lucru... Grigore, cel mai mare, care n-a învățat la școală, a lucrat să ne țină pe noi toți... Mama lucra din noapte în noapte la *zernosklad* [4]. Era și acolo sărăcie de Doamne ferește, cât mai lua niște grâu prin buzunare și

facea niște turte să ne hrănească...”. La întreținerea familiei erau implicați și copiii cei mai mici: „Mi-aduc aminte că mă făcusem mai măricel, de vreo 4 ani și mă duceam să strâng fiare pe care le duceam la un moșneag, iar el îmi dădea bomboane, cărora noi le spuneam *căpătâieșe*...”.

În contextul frigurilor subieriene, ca o formă de supraviețuire, deportații își îmbrăcau copii în exces sau îi „țineau numai în casă”. Când timpul era mai bun copiii se duceau la săniuș ori improvizau schiuri.

După moartea lui Stalin au urmat amnistiiile. În acest val a fost inclus și Mihai Buzilă: „După ce a murit Stalin, am mai trăit oleacă acolo, au apărut fetele cele două și prin 1956/1957 am venit acasă. Tata a venit după noi și ne-a luat!”.

Nedreptatea a continuat și după revenirea acasă. Conflictele personale, de sorginte subiectivă, economică au fost generate și de criza în care se afla statul sovietic: „Când am venit din Siberia am cerut casa înapoi, dar n-au vrut să ne-o înapoieze. Deja anii aceștia, când s-a schimbat puterea, am cerut casele de la Tiulei (sătean – n.n.), dar nici el n-a vrut să ni le întoarcă. Ne-a dat câte 1 000 de ruble, care peste o lună, când s-au schimbat, nu mai valorau nimic”.

În urma procesului de reabilitare a fost instituită o recompensă simbolică, care însă n-a putut acoperi calvarul deportărilor: „Ne dau ei câte oleacă de bani, ba 700 de lei, acum iată ne mai dau pe lună pe deasupra câte 100 de lei, dar chinul pe care l-am tras în Siberia nu se compară... ce e 100 de lei?”.

Din cele relatate, putem conchide că mărturia provocată consemnează un studiu de caz, epizodic, care relevă aleatoria deportărilor, în contextul cărora nu s-a ținut cont strict de legislația sovietică, ci au fost consemnate și situații generate de anumite realități locale, implicite de factorii subiectivi.

Referințe bibliografice:

1. Cercetare realizată în cadrul proiectului „Deportările din RSS Moldovenească între istorie și memorie: biografii individuale și colective, valorificări istoriografice” (director: dr. hab. conf. univ. Constantin Manolache), parte componentă a Programului de Stat „Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din RSS Moldovenească în perioada anilor 1940–1941, 1944–1953, coordonator: dr. hab. prof. univ. Anatol Petrencu.
2. Vezi: Viorica Olaru-Cemîrtan, *Deportările din Basarabia, 1940–1941, 1944–1956*, Chișinău, „Lexicon Prim”, 2017, p. 121.
3. În limba rusă, pile.
4. În limba rusă, depozit de cereale.

RELAȚIILE AUTORITĂȚILOR ROMÂNEȘTI CU LOCUIITORII ORAȘULUI ODESA ÎN TIMPUL ADMINISTRAȚIEI ROMÂNEȘTI (1941-1944)

Radu DAN, doctorand,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The mood of the population of Odessa and Romanian authorities' relations with the inhabitants, here we refer to the population living in the city and was hanging authorities towards them. We should mention that a special status in Odessa and they had not only Jews, who had suffered most from were placed in camps and ghettos. A large number of them have been killed due to living conditions. But we should mention that archival documents reveal that Romanian authorities' attitude towards the population of Odessa was largely benevolent, although not excluded violence, but we must not forget that the conditions dictated by the state of war time.*

Key words: *Odessa, Romanian authorities, population, Ion Antonescu, administration.*

România s-a angajat în cel de al Doilea Război Mondial alături de Germania hitleristă în baza apartenenței la Pactul Tripartit, care a fost semnat la 23 noiembrie 1940. Angajarea a fost convenită de către generalul Ion Antonescu care dorea să reîntrăgească țara, care a fost ciopârțită în anul 1940. În acest context, la 22 iunie 1941 atunci când Germania a atacat Uniunea Sovietică. Ion Antonescu a fost cel care și-a asumat singur responsabilitatea angajării țării în război și a cerut militarilor români, prin celebrul ordin „*Ostași, vă ordon: treceți Prutul!*” să dezrobescă din „*jugul roșu al bolșevismului pe frații noștri*”

cotropiți” și să readucă „în trupul țării glia străbună a Basarabilor și codrii voievodali al Bucovinei, ogoarele și plaiurile noastre!... Înainte! Fiți mândri că veacurile ne-au lăsat aici de strajă dreptății și zid de apărare creștină. Fiți vrednici de trecutul românesc!” [1]. Reușind să elibereze Basarabia și Bucovina de Nord până pe 26 iunie 1941, însă generalul Ion Antonescu nu s-a oprit la Nistru, dar a luat decizia de-a continua operațiunile militare dincolo de Nistru, o decizie criticată la acel moment. Lupta ce-a mai crâncenă a fost dată pentru orașul-port Odesa, cel de-al doilea oraș al Ucrainei, al cincilea ca mărime din URSS, fiind o bază militară de însemnătate majoră, unde se găseau bazele marinei și a aviației rusești, a doua după Sevastopol. Armata română a intrat la Odesa pe 16 octombrie 1941, trupele sovietice fiind deja evacuate din oraș. Cucerirea orașului Odesa a înregistrat grele pierderi umane și materiale pentru România, care ia adus multiple critici generalului Ion Antonescu pentru acțiunile sale.

A doua zi după cucerirea Odesei s-a emis un decret referitor la constituirea Guvernământului Transnistriei, care a fost semnat de mareșalul Ion Antonescu. Decretul stipula trecerea Odesei sub administrație românească și transformarea ei în capitală a Transnistriei. Administrarea Transnistriei a fost preluată de statul român fiind instaurat un regim administrativ civil. Instaurarea administrației românești a fost efectuată treptat. Chiar din primele zile de administrație s-au început și primele măsuri de redresare a orașului.

Primar al orașului Odesa a fost numit basarabeanul Gherman Pântea, care era și cunosător ai limbei ruse. Odată numit el a lansat un apel în publicația de limbă rusă „Gazeta Odesei” ca să liniștească spiritele băștinașilor cu următorul conținut: „*Am primit acest post de mare răspundere în timpul războiului, fiind convins că voi face numai bine populației și Odesei... Știu și cunosc sufletul bun și blând, sincer și ospitalier al poporului rus. De aceea, am venit cu bucurie, cu dragoste și entuziasm să vă ajut într-un moment greu pentru voi. Suferințele voastre de acum înainte vor fi și suferințele mele. Bucuriile voastre de acum înainte vor fi și bucuriile mele*”. A menționat și a dat promisiunea că tot ce ține de administrarea orașului se va ocupa el și va face tot posibilul ca localnicii să nu ducă lipsă de nimic și că el nu a venit să fac politică la Odesa, el a venit să administrez, „*să vă dau pâine, apă, lumină, tramvaie etc., să vă fac viața cât mai ușoară, cât mai bună, cât mai dulce. Veți vorbi în limba voastră maternă în instituții, școli, universități și veți cânta la marea, frumoasa și vestita Operă de la Odessa, ca întotdeauna, în limba marilor voștri poeți și scriitori*”. Pentru a realiza ceea ce a promis primarul Gherman Pântea i-a îndemnat pe locuitori să participe și ei la reconstrucția orașului, sesizând următoarele lucruri „*... totul este distrus de bombardamente nemiloase: și fabrici, și clădiri, și uzine, și întreprinderi. Trebuie totul să refacem rapid. Singur nu voi face nimic, cu Dvs. voi face totul. Declar de la început, că atât timp cât voi conduce Odessa, voi sprijini inițiativa particulară, comerțul particular etc. Nici o restricție, sub nici o formă. Asigurați cu această libertate, porniți cu toții, și cei care cunoașteți, și cei care nu cunoașteți, dar veți învăța, la comerț de tot felul, la industrie și alte îndeletniciri, pentru a vă asigura existent voastră, a familiilor voastre și a ajuta să refacem orașul Odessa, pentru ca în timpul cel mai scurt să-și recapete faima de odinioară și anume „Crasavița Odessa”, adică „Frumoasa Odessa”*”. A mai menționat că este gată să primească pe oricine „*Dragi cetățeni, Ușile primăriei și ale casei mele sunt deschise pentru voi la orice oră. Vreau să fiu un adevărat părinte al vostru nu numai prin vorbe, ci și prin fapte. Vreau să cinstesc țara care m-a trimis aici, vreau să vă cinstesc și pe voi, autohtonii Odesei*” [2].

Apelul făcut de Gherman Pântea a arătat populației că autoritățile române sunt deschise la orice apel făcut de populație și că ei au venit nu ca niște cotropitori, dar cu soluții pentru localnici pentru a avea un trai mai bun, dar pentru aceasta trebuie să depună umărul fiecare în parte.

Chiar din primele zile autoritățile române au întreprins acțiuni de amenajarea orașului. Însă după amiaza zile de 22 octombrie s-a întâmplat o tragedie, cu toate că din primile zile ale ocupației Odesei autoritățile române au primit diverse informații atât de la serviciul secret român, cât și de la localnici, precum că, clădirea în care se instalase Comendamentul militar Român, fusese minat la retragere de către sovietici. Această clădire fiind și fostul sediu al NKVD situat pe str. Engels (după alte surse str. Marazlie) [3]. Deși clădirea a fost controlată de geniști și nu a fost identificat nimic suspect. După-amiaza zilei de 22 octombrie, ora 17.45, ea a sărit în aer. În urma exploziei și-au pierdut viața și au fost răniți un număr de 135 de militari români și germani, din ei 79 uciși, 43 răniți și 13 dispăruți, printre care comandantul diviziei 10 infanterie, generalul Ion Glogojeanu, șeful de stat major, colonelul Ionescu Mangu, ofițerii germani, căpitan de corvetă Walter Reichert, comandor Herwart Schmidt, căpitan Valter Kern [4].

Acest atentat care a produs victime în rândurile armatei române și germane a schimbat radical comportamentul autorităților române față de populația localnică și anume o parte din populație a avut de

suferit în urma acestui atentat, unii chiar au fost pedepsiți cu moartea.

Catastrofa a produs o emoție considerabilă, atât în oraș cât și în țară. Sub efectul indignării, Mareșalul Antonescu a luat măsuri drastice de represalii în masă. Primind informații că explozia ar fi pusă la cale de către comuniștii locali, ordinul de represalii prevedea: „*pentru fiecare ofițer român sau german, mort în urma exploziei, vor fi executați 200 de comuniști, iar pentru fiecare soldat mort câte 100 de comuniști*” [5]. Ordinul mai prevedea luarea de ostatici. Executarea ordinului a început în dimineața zilei de 23 octombrie. Un număr de evrei, considerați comuniști, au fost împușcați ori spânzurați pe străzile orașului. În același timp, masa populației evreiești a fost încolonată și dirijată spre Dalnik, la distanța de 7-8 km, spre a fi executată. S-a exagerat mult cu cifra victimelor acestui groaznic și regretabil masacru. Însă, după cele mai serioase izvoare, s-a stabilit cu oarecare aproximație, la 100-200 numărul celor executați pe străzile orașului și la cel mult 2000 al celor ce au fost masacrați în barăcile de lângă Dalnik [6]. Istoriografia rusă operează cu cifra de 18000-20000 victime.

Tragicul eveniment a produs o mare tulburare în rândurile locuitorilor, îngreunând foarte mult administrarea orașului. Odată cu instalarea administrației românești în orașul Odesa, sovieticii au lăsat în urma lor mai multe grupe de partizani care aveau misiunea să aducă cât mai multe daune noii administrații. Partizanii se ascundeau în catacombele de la Odesa, care aveau o lungime de 4000 km. Incursiunile de jaf, atacuri comise împotriva elementelor armatei și a avutului locuitorilor, intenția de a arunca în aer cartiere întregi ale orașului a produs și mai mare panică în rândurile populației.

În aceste catacombe s-au întâmplat cazuri cutremurătoare, de exemplu, Alexandr Soldatenco cu un grup de 9 persoane, care aveau misiunea de spionaj și terorism s-au ascuns în aceste catacombe. După ce militarii români au zidit ieșirile din catacombe, iar altele puse sub pază i-au pus în dificultate, nu puteau ieși la suprafață, duceau insuficiență de hrană, situația devenind critică, care doreau de a se preda, erau împușcați de Soldatenco, ducera lipsei de hrană i-au făcut ca să taie cadavrele în bucăți și puse în butoaie de sare pentru a putea fi consumate și de a mai supravețui ceva timp [7]. Acesta nu e unicul caz, condițiile prin care se lichidau aceste grupuri ne trimit la comuna primitivă, trebuie de menționat că românii aveau un comportament mai uman față de populație și foștii inamici. De asemenea, în forțele armate ale oricărui stat normal comandantul de subunitate, după ce epuizase toate posibilitățile de a rezista, este obligat să se predea. Dar în Uniunea Sovietică funcționa regula: „*noi nu avem prizonieri de război, noi avem trădători*” [8].

După toate nenorocirile nefaste atât pentru Armata română, cât și pentru populația băștinașă, încetul cu încetul s-a reușit să se restabilească ordinea și încrederea locuitorilor. Acest fapt se datorează nu doar acțiunilor negative întreprinse de către autorităților române, dar anume prin faptul că, administrația românească a depus efort maxim pentru îmbunătățirea condițiilor de trai a locuitorilor urbei.

La 6 noiembrie 1941, Șeful Marelui Cartier General, generalul Alexandru Ioanițiu a semnat documentul Instrucțiunii asupra modului cum trebuie să se comporte trupele cu populația civilă în ținutul ocupat la est de Nistru, care stipula că „*...prin măsurile administrative luate se urmărește a se asigura populației un tratament bun și drept*”. Ofițerii și soldații au fost atenționați să se comporte cu populația civilă cu bunăvoință și, în special, să nu-și însușească bunurile cetățenilor. Acei care încălcau prevederile Instrucțiunilor urmau să fie sancționați inclusiv condamnați, care nu luau măsurile necesare pentru prevenirea unor asemenea acte [9].

Într-un raport a dlui maior Alexandru Enescu din Comandamentul Militar Odesa făcut la 27 februarie 1942, expunându-se asupra situației de la Odesa s-au constatat următoarele că, administrația românească „*a făcut să se nască multă simpatie în rândurile populației..., populația vine cu toată inima la noi și ne cere lămuriri sau ajutoare..., ei găsesc la noi o vorbă bună ceea ce face să ne simpatizeze foarte mult...*”, în acest raport se mai precizează care autorități se poartă rău cu populația și este precizat „*poliția..., agenții, comisarii își permit să bată și să înjure oamenii pentru vini neînsemnate, se mai plâng că poliția pătrund în casele lor sub pretext de percheziție și ei pleacă cu aparate de radio, fețe de mese, aparate de fotografiat, lucruri de preț...*”. Prin așa mod le sunt confiscate lucrurile fără a le da vreo lămurire și sunt înjurați, adresându-le tot felul de epitete „*boi, tâmpiți, ciolovec tâmpit*”. Tot în acest raport se precizează că mulți locuitori sunt învinuiți pe nedrept „*este destul să fie un denunț, pentru ca cineva să devină cel mai suspect om și să fie supus la fel de fel de samavolnicii*”, și dacă un comisar vrea să profite de vreo femeie „*ea trebuie să cedeze*”, pentru altfel își poate vedea fiul, bărbatul sau fratele acuzat de „*partizan al comuniștilor*”. De armată populația are o părere mai bună, în afară de unele cazuri izolate, care sunt înfăptuite doar de unii soldați și nici decum de ofițeri, e de menționat că au o părere mult mai

bună decât armata germană [10]. Mai recunoaște că după atentatul de la 22 octombrie armata a reacționat cu duritate „a fost o noapte desfrânată, a fost o reacțiune spontană și puternică”. Pe urmă s-a făcut ordine „desăvârșită”. În acest raport se recunoaște că autoritățile românești au infiltrat în rândul populației peste 300 de agenți, de misionari, bărbați și femei în toate ramurile de activitate pentru a cunoaște care este moralul populației, și că vin din partea populației doar cuvinte de laudă „ne vin cuvinte de laudă și bune aprecieri” [11].

Jandarmeria au aceiași „purtare lipsită de urbanitate ca și polițiștii, în raporturile cu populația [12].

Toate acestea sunt fapte care pun într-o lumină urâtă acțiunile autorităților românești, dar e de menționat că în urma cazurilor care într-un fel sau altul compromit acțiunile autorităților se cerea ca să se facă o anchetă severă, să se ia măsurile cele mai drastice împotriva acelor care indiferent de statut abuzează.

La preluarea administrației românești localnicii în aparență păreau liniștiți, totuși erau supravegheați în mod continuu de către autoritățile române, din cauza unor nemulțumiri din partea unor categorii de persoane. În rândul ucrainenilor se deosebeau trei curente, și anume: „curentul contra tuturor „ocupanților”, adică împotriva românilor și a germanilor, susținut de elementele anglofile; curentul pro-român și curentul pro-german” [13]. Intelectualii ucraineni îi considera pe ruși ca autori reali ai neajunsurilor pe care le întâmpină și au pornit o campanie împotriva a celor înalți funcționari ruși din administrație, care, ca și sub regimul bolșevic continuă să anihileze prin diferite măsuri tendințele de emancipare națională ale ucrainenilor. Din spirit de răzbunare ucrainenii denunțau organelor de siguranță și poliției pe foarte mulți ruși, ca fiind comuniști [14].

Referitor la populația rusă, care locuia cu precădere în orașul Odesa și în alte localități urbane. Rușii, manifestau aceleași îngrijorări și nemulțumiri ca și populația ucraineană. Curentul rus, deși era slab, avea destui aderenți ai Rusiei în vechile ei granițe [15]. Într-un raport contrainformativ cu referire la acest subiect se relatează următoarele: „Populația este tot mai neliniștită din cauza numeroaselor zvonuri lansate de evrei și comuniști în legătură cu mersul războiului, în special al operațiunilor pe frontul de est. Pentru a câștiga cauza lor întreaga populație rusă, comuniștii strecoară în rândurile ei ideologic - trebuie să fie în slujba luptei pentru unitatea națională rusă în fruntea căreia stă patriotul Stalin”. Intelectualii ruși, înțelegeau că aceste manevre ale agenților comuniști puteau influența populația docilă, criticau propaganda românească, considerând-o prea slabă pentru a o combate pe cea comunistă [16]. Dar erau și alți ruși care gândeau altfel vom face aceste concluzii dintr-o notă a SSI din septembrie 1942 unde se spune că populația rusă continuă să păstreze aceiași atitudine de expectativă, având în general, o comportare corectă față de autoritățile române și că intelectualii doresc o înfrângere cât mai neîntârziată a bolșevismului, pentru a nu se distruge complet țara, în războiul pe care îl duc conducătorii URSS. Chiar unii foști ofițeri ai armatei imperiale au făcut la Sf. Magdalena din Odesa, un parastas de pomenire a țarului Nicolai al II, asasinat de bolșevici în anul 1918 [17].

Polonezii, bulgarii, grecii, armenii etc. formau celelalte grupuri conlocuitoare din Odesa. Aceste grupuri etnice erau liniștite și muncitoare, dar aveau aceleași nemulțumiri ca și ucrainenii.

Germanii din reg. Odesa adeseori manifestau o atitudine abuzivă și antiromânească față de oficialități. Astfel, într-o notă secretă din 22 iulie 1942, se relatează următoarele: „În urma ocupării Transnistriei de către trupele aliate minoritarii germani din acest teritoriu căutau să ocupe toate funcțiile de conducere din unele centre..., chiar și în localitățile unde numărul lor este mic. Deținătorii de funcții germani au comis în repetate rânduri acte de indisciplină față de autoritățile române de ocupație, care sunt puse în situația penibilă de a nu-și putea exercita misiunea lor” [18]. În altă notă din septembrie 1942 se menționează „Germanii, deși se bucură de un tratament excepțional de bun, au, în genere, o atitudine de insobordonare față de autoritățile române. În comunele germane funcționarii administrativi și jandarmii execută serviciul cu foarte mare greutate” [19].

Un statut aparte l-au avut evreii din Odesa care au fost supuși unor tratări inumate. O parte importantă a evreilor erau plasați în lagăre de concentrare, ghetouri unde și-au și găsit moartea din cauza condițiilor. O parte din ei și-au găsit moartea pe străzile și în închisorilor orașului, din cauza că au colaborat cu sovieticii. Este de menționat, toate lagărele și coloniile pentru evrei au fost înființate din dispoziția Guvernului român și s-au aflat sub conducerea și supravegherea nemijlocită a armatei, și nu a administrației civile din Transnistria.

Este important să subliniem că pentru populația moldovenească (românească) din Odesa s-a creat de la început un regim de protecție materială și spirituală, regim care a fost mai blând decât cel aplicat celorlalți locuitori din provincie. Aceasta s-a făcut „atât pentru a le ușura românii transnistrieni

condițiile de existență, cât și pentru a accentua în sânul lor conștiința națională românească și comunitatea de aspirații și idealuri cu neamul românesc” [20].

În concluzie, autoritățile românești față de populația orașului Odesa a fost, în linii generale, toleranți, deși n-au fost excluse și cazuri de violență. Dar autoritățile române au emis și o serie de acte normative: dispoziții, ordine, instrucțiuni ca locuitorii să nu fie supuși pedepselor corporale, de către autorități și cei care nu vor ține cont vor fi sancționate sau chiar trași la răspundere. Mai mulți locuitori cu anumite abateri au fost totuși grațiați, li s-au redus pedepse, au fost și cazuri când a fost comutată pedeapsa cu moartea. Lista cazurilor care atestă bunătatea și omenia autorităților române cu locuitorii orașului Odesa este foarte bogată. Însă, din considerentul situației de război au fost cazuri, care au impus duritate din partea administrației românești față de populația civilă din Odesa. Acest lucru se datorează evenimentului când a fost aruncat în aer clădirea Comandamentului Militar, în cazul căruia au murit ofițeri români și germani, atunci și s-a recurs la represalii nejustificate. Totuși, situația s-a normalizat și autoritățile române au întreprins acțiuni de redresare, spre bine a locuitorilor orașului Odesa, acest fapt este bine conturat și în documentele de arhivă care s-au păstrat.

Referințe bibliografice:

1. Buzatu Gherge, Beldiman Dana, Ardeleanu Eftemie. Mareșalul Antonescu în fața istoriei, Craiova, 2002, p. 97-98.
2. Constantin Ion, Gherman Pântea între mit și realitate, București, 2010, p. 101.
3. Idem
4. Ottmar Trașcă, Ocuparea orașului Odessa de către armata română și măsurile adoptate față de populația evreească octombrie 1941-martie 1942, În: Anuarul Institutului de Istorie Cluj-Napoca, Cluj-Napoca, 2008, 47, p. 391
5. Kirițescu Constantin I., România în al Doilea Război Mondial, vol. II, Text stabilit și îngrijit, adnotat și comentat de Buzatu Gh., București, 1996,, p. 56.
6. Ibidem, p. 57
7. Alexandr Gogun, Ivan Dereiko, În catacombele Odessei, în Revista Magazin istoric, nr. 11(536) noiembrie 2011, p. 24-26.
8. Ibidem, p. 26
9. Rodica Solovei. Activitatea Guvernământului Transnistriei în domeniul social-economic și cultural (19 august 1941-29 ianuarie 1944), Iași, 2004, p. 83.
10. A.N.R.M., F. 706, inv. 1, d. 11, p. 1, f. 4-6.
11. F.706, inv. 1, d. 11, parte I, f. 4-7.
12. A.N.R.M., F. 706, inv. 1. d. 39, f. 28.
13. Rodica Solovei. Activitatea Guvernământului Transnistriei în domeniul social-economic și cultural (19 august 1941-29 ianuarie 1944), Iași, 2004, p. 83.
14. A.N.R.M., F. 706, inv. 1, d. 8, p. 2, f. 327.
15. O istorie a regiunii transnistriene. Din cele mai vechi timpuri până în prezent, Coordonator Demir Dragnev, Chișinău, 2007, p. 311.
16. A.N.R.M., F. 706, inv. 1. d. 11, p. 1, f. 50
17. A.N.R.M., F. 706, inv. 1, d. 8, p. 2, f. 328.
18. A.N.R.M., F. 706, inv. 1., d. 13, p. 2, f. 208.
19. A.N.R.M., F. 706, inv. 1, d. 8, p. 2, f. 328.
20. Olivian Verenca. Administrația Civilă Română în Transnistria, Chișinău, 1993, p. 33-34.

REPRESIUNILE STALINISTE DIN BASARABIA, DRAMA LUI ANDREI ZBÎRNEA, UN INTELECTUAL AL ORAȘULUI ORHEI

Maria ZINOVII, doctorand,
USM

Drama deportărilor, chinurile cumplite prin care românii basarabeni au fost obligați să treacă sunt încă și astăzi încărcate de ecouri, iar cei care au reușit să rămână în viață și rudele celor care au suferit

drama deportărilor mai povestesc și acum cu frică despre acele zile. Aceste informații, adânc întipărite în memoria colectivă a românilor basarabeni, sunt extrem de prețioase pentru reconstituirea fenomenului deportărilor, în vreme ce versiunea oficială asupra acestor măsuri represive o regăsim în documentele organelor sovietice. Din fericire, în 2010, prin decretul președintelui interimar M. Ghimpu, au fost desecretizate dosarele personale a victimelor represiunii comuniste din arhivele Serviciului de Informare și Securitate și o parte din dosarele personale ale arestaților care se păstrau la Ministerul Afacerilor Interne. Între 2010 și 2014, au fost aduse la Arhiva Națională a Republicii Moldova în jur de 25.000 dosare. Circa 15.000 de dosare au fost primite de la SIS, așa zisul NKVD, iar alte aproximativ 5000 dosare provin de la MAI, și sunt în curs de ordonare.

Din numărul uriaș de persoane care au avut de suferit de pe urma regimului sovietic ne-a reținut atenția celei a cărei situație este cuprinsă în dosarul nr. 1261, din F. 3401, inv.2, este vorba de dosarul personal al deportatului Zbîrnea Andrei Panteleimon, născut la 17 octombrie 1884, în localitatea Slobozia Doamnei, județul Orhei, într-o familie de țărani, care aveau în proprietate 8 ha teren. La 19 iulie 1940 când a început să fie anchetat de NKVD, era locuitor al orașului Orhei, proprietar al unui imobil care se afla pe str. Basarabia, alcătuit din 4 camere și bucătărie, și mai avea în proprietate 61 ha teren arabil. A fost arestat pe 19 iulie 1940, fiind învinuit de propagandă pentru administrația românească, și folosirea țaranilor la munca pământurilor pe care le avea în posesie.

Era căsătorit cu Zbîrnea Maria, născută în 1895, avea 2 copii, Vladimir de 19 ani și fiica Victoria de 17 ani. A fost soldat în armata țaristă 3 ani, din 1906 până în 1909, iar în momentul arestării era șef al oficiului poștal și al telegrafului din orașul Orhei.

În timpul percheziției care i s-a făcut în casa unde locuia, la 19 iulie 1940, de la ora 20 și 15 min. până la ora 21 și 35 min., i s-au găsit următoarele bunuri:

- Aparat radio-1
- Acordeon HOHNER -1
- Ceas de metal Watch -1

Au avut loc în timpul anchetei mai multe ședințe de judecată, al căror număr este în jur de 10, anchetator fiind angajatul pentru investigații al NKVD or. Orhei, Kurlean, care la fiecare ședință îi putea practic, aceleași întrebări: cine îi lucra terenurile, care era plata pe care o dădea țăranilor pentru munca depusă la pământurile lui, dacă a făcut propagandă pentru administrația românească, dacă a slujit în armata țaristă etc. În declarațiile pe care le dădea la ședințele de judecată, Zbîrnea Andrei a explicat că 48 ha teren le-a procurat în 1939 de la niște țărani din Susleni și că el nu le muncea, dar le dădea în arendă țăranilor. Astfel, el însemînța, iar țăranii lucrau terenul și roada o împărțeau în jumătate, iar alte 13 ha le dădea în arendă pentru bani. Din aceleași mărturii mai aflăm că în acele timpuri un ha de teren era dat în arendă cu 800 lei. De asemenea a mai fost interogată și ca șef al oficiului poștal și al telegrafului din or. Orhei, fiind întrebat cui și ce informații furniza el. La acestea, Zbîrnea a răspuns că dările de seamă le făcea Directorului General al poștei de la București și, parțial, la cel de la Chișinău. Drept martori au fost interogați câțiva țărani care arendau terenuri de la Zbîrnea Andrei și care au dat declarații împotriva acestuia, exprimându-și nemulțumirea că ei munceau, iar roada trebuiau să o împartă în jumătate. Întrebați de ce au acceptat să lucreze pământurile lui Zbîrnea Andrei dacă nu îi avantajau condițiile, răspunsul acestora a fost că aveau mulți copii și trebuia să-i hrănească cumva.

La 20 septembrie 1940 anchetatorul Kurlean a decis că Zbîrnea Andrei Panteleimon să fie arestat, învinuit pe baza art. 54, alin. 13 Cod Penal al URSS, pentru exploatarea țăranilor la munca terenurilor pe care le avea în proprietate.

De asemenea, în timpul anchetei, s-a mai solicitat și o caracteristică a lui Zbîrnea Andrei Panteleimon de la Sovietul Orășenesc Orhei, în care au scris că acesta era proprietar a 100 ha teren arabil, că este coproprietar al cinematografului din or. Orhei și că mai posedă o casă pe str. Basarabia.

La 21 octombrie, locțiitorul procurorului RSSM pe dosare speciale, Bulaev, a studiat dosarul nr 782 al secției NKVD RSSM al învinuitului Zbîrnea Andrei Panteleimon și l-a găsit vinovat de faptul că a fost soldat în armata țaristă, membru al partidului frontului renașterii naționale, a exploatat țăranii pentru a i se lucra terenurile ce le avea în proprietate, lucra ca șef al oficiului poștal și al telegrafului, era un executor docil al administrației românești, iar din toate aceste motive era considerat periculos, motiv pentru care dosarul lui trebuia examinat de NKVD URSS.

Decizia finală a fost luată la 26 noiembrie 1940 de către Comisarul Norodnic al Afacerilor Interne al URSS, care i-a dat sentința: Munca într-un lagăr de corecție pe o perioadă de 8 ani, din ziua arestării

acestui, adică de la 19 iulie 1940.

Abia în 1989 el a fost reabilitat prin hotărârea Prezidiului Sovietului Suprem al URSS.

Acest caz este interesant și pentru faptul că am avut posibilitatea să discutăm cu nepoata lui Zbîrnea Andrei, Sârbu Marilena, născută în România, actualmente locuitoare a Germaniei. Bunica ei împreună cu mama și unchiul acesteia s-au refugiat în 1944 în România. Cu lacrimi în ochi, aceasta ne-a mărturisit despre așteptarea bunicii sale, Zbîrnea Maria, care spera că soțul ei, Andrei va întoarce și ne-a arătat câteva cărți poștale pe care le-a trimis acesta din lagărul unde se afla și care erau păstrate cu sfințenie de către nepoata acestuia. Din puținele cuvinte scrise aici putem să ne dăm seama despre modul de viață pe care l-au dus conaționalii noștri în lagăre, care nu au reușit să se salveze și să se mai întoarcă la familiile lor, dar au trăit cu o mare speranță că o să revină acasă la cei dragi. În una din cărțile poștale trimise pe 16 martie 1941, din regiunea Karaganda, acesta scrie : *„Dragii mei, am ajuns eu la locul destinației la adresa indicată pe cartea poștală, sunt sănătos. Dorința mea este să știu care este situația la voi, cum e cu sănătatea mamei, cum ești tu și copiii? Unde draga mea lucrezi tu, copiii continuă să învețe ori merg la muncă? Vova își continuă orele de muzică, locuiești în apartamentul vechi sau v-ai mutat în altă parte cu traiul? La 2 ianuarie am primit coletul de acasă, blana, cizmele călduroase, izmene, și 20 ruble, de 2 ori câte 10. Dacă aveți posibilitatea sa-mi mai trimiteți măcar 30 ruble, câteva plicuri, o bucată de slănină, câteva pachete de mahorcă de 35 copeici și hîrtie pentru mahorcă. Vă cuprind cu drag scumpa mea Musea, pe Vovocica, pe Viculica și pe mama, vă doresc sănătate și numai bine, al vostru tată.”*

O altă carte poștală, care a fost și ultima după cum ne mărturisește nepoata Marilena, trimisă din regiunea Karaganda de către Zbîrnea Andrei familiei sale a fost la 14 iunie 1941, în care el relatează : *„Dragii mei, astăzi am primit cartea poștală pe care mi-ați trimis-o pe 30 mai, sunt foarte bucuros că sunteți sănătoși și nu m-ați uitat, mulțumesc cerului că Vova a fost salvat, transmiteți-i salutări lui Chiruşa și familiei lui din partea mea, mulțumiri din inimă pentru faptul că a avut grijă de Vova, și sper că îl va supraveghea medical și în continuare. Victoriei îi transmit din suflet succese mari pe tărîmul pedagogiei, îi doresc să aibă răbdare și dragoste pentru munca pe care o face. Maria, tu ce lucrezi, aveți pe ce vă cumpăra pâine?, despre asta nimic nu scrii. Noua locuință în ce parte sau mahala a orașului este? Să dea Dumnezeu să primească Vica locuință de serviciu și o să trăiți mai bine, dar pînă ce răbdați și nu vă pierdeți speranța. Unde lucrează Al. Al. Roza, Mitea, Andrei Ivanovici, cum trăiesc, ei sunt în Orhei? Transmite-le salutări lor și lui Costea, fratele lui Petru. Te sărut pe tine, pe mama, pe Vova și Vica, cu sufletul eu mereu sunt cu voi. Salutări Irinei, lui Sevastian, Petea Venicovec, lui Sașa și Lizei, vă doresc viață liniștită și fericită. Eu sunt sănătos, trăiesc și lucrez. Vă rog pe viitor să nu mai trimiteți colete cînd îmi trimiteți scrisori, nu am nevoie de nimic, lucrați și trăiți voi mai bine, eu lucrez în calitate de paznic la un depozit, primesc 15 ruble pentru tutun îmi ajunge, iar de îmbrăcat și de mîncare îmi dau de aici. Acum aici sunt 55-60 grade căldură. Pînă acum am primit de la voi 2 scrisori și 2 cărți poștale, scrieți-mi mai des despre toate ce se întîmplă la voi, bucuria vieții mele, pînă cînd soarta ne va face să fim iarăși împreună. Vă sărut cu drag pe toți, al vostru tată, Andrușa.”*

Fiica Victoriei a păstrat ca pe niște odoare de mare preț aceste cărți poștale și, cu un fel de teamă și în zilele noastre, ne povestea că bunicul ei parcă bănuia că nu se va mai întoarce, căci transmițîndu-le tuturor salutări și nemandorînd nimic deja, el arăta că probabil știa ceva ori poate a avut o presimțire pe care nu a comunicat-o celor de acasă, fiindcă după acest ultim răvaș, nimeni nu a mai știut nimic despre Andrei Zbîrnea. Maria împreună cu copiii s-au refugiat în 1944 în România, iar între timp au făcut multe demersuri pe la arhivele regionale din Karaganda pentru a obține măcar un act de deces, o informație despre bunicul lor, o informație despre locul înmormîntării acestuia; întîmplător sau nu, au întîlnit persoane care s-au aflat și ele în detenție în lagărele din acea regiune și care au reușit să supraviețuiască ororilor din acele condiții inumane, astfel că prin intermediul acestora au încercat de foarte multe ori să găsească măcar un loc într-un cimitir al celor care s-au stins acolo, dar nu s-a putut găsi nimic. Cum ne mărturisea D-na Marilena Sârbu – *„bunica l-a așteptat toată viața, iar mama a visat cît a trăit că va reuși să aducă măcar o mîină de pămînt de pe mormîntul lui ca să-l pună pe cel al bunicăi, și nu am reușit nici eu să găsesc ceva”*, Cu mari emoții pozitive și, totodată, cu lacrimi în ochi am observat-o atunci cînd a înțeles că dosarul personal a lui Zbîrnea Andrei este dat la păstrare în fondurile Arhivei Naționale și că îl poate vedea; cu mare grijă a privit fiecare fotografie și fiecare amprență digitală care era în dosar, fiindcă nu cunoaște limba rusă și să citească ceva de acolo nu a putut, s-a bucurat ca un copil, enorm că a ajuns să atingă lucruri pe care a pus mîna bunicul ei cîndva, că tot ce a mai rămas de la el sunt doar

fotografiile din acest blestemat dosar și acele amprente digitale lăsate de bunicul lor, iar bucuria cea mare era că va putea să aibă în casă aceste amprente înrămate fie ele și foto copii.

Mii de astfel de familii își deplîng strămoșii, osemintele cărora sunt împrăștiate pe pământurile îndepărtate ale Siberiei.

Unul din obiectivele majore ale comuniștilor a fost recrutarea populației din RSS Moldovenească la muncile din URSS, drept dovadă servesc cele 3 hotărîri pe care le-au adoptat în august-noiembrie 1940, Comitetul Central al Partidului Comunist din Moldova și Consiliul Comisarilor Poporului al RSS Moldovenești, care prevedeau recrutarea a 59500 de persoane din Basarabia, preponderent din localitățile rurale, pentru industria carboniferă și cea siderurgică din URSS, pentru munci în minele de cărbune, precum și pentru construcții [1].

Deportările din Basarabia reprezintă unul din principalele elemente ale politicii Uniunii Sovietice de deznaționalizare a pământului românesc basarabean. Iar basarabenii noștri erau nevoiți să trăiască cu gîndul că „Existența este regula, iar supraviețuirea este excepția”. (*Carl Sagan*)

Acest caz ilustrează încă o dată drama deportărilor, trăirile cumplite prin care au trecut basarabenii în gulag, care și astăzi mai au încă ecouri și provoacă durere, groază și lacrimi victimilor care au reușit să supraviețuiască acelor orori, acelor condiții îngrozitoare, fiind nevoiți să locuiască în bordeie unde mișunau șobolani, sau în barăci unde erau îngrămădite cîte 60 familii [2] atunci cînd lumea se îmbolnăvea, puncte medicale și medicamente nu existau decît doar praful de mangan [3]; acolo foamea domina frigurile extrem de dure îi chinuia pînă la oase, iar magazine pentru a face cumpărături nu existau. Urmașii acestora și astăzi încă speră ca vor găsi răspunsuri la întrebările: cum, unde și în ce condiții au dispărut rudele lor?

Prin acest material aducem noi detalii privitoare la politica regimului comunist în vederea creării unei noi societăți și expansiunii acesteia în lume, la consecințele represiunilor și a muncii forțate în vederea realizării scopului propu și arătăm cîteva din metodele extrem de dure care au fost folosite pentru sovietizarea spațiului basarabean. Toate aceste elemente demonstrează că tot ce s-a întimplat pe teritoriul RASSM(1924-1940), RSSM (1940-1941), (1944-1956), nu a fost altceva decît un ansamblu de represiuni, în urma cărora au fost deportate mii de familii, au fost afectați mii de copii, au fost frînte milioane de destine și Basarabia a fost lipsită de mii de minți lucide.

Referințe bibliografice:

1. I. Varta, T. Varta, „Deportările în masă din RSS Moldovenească din 13-16 iunie 1941”, Studiu, Documente, p. 12-13.
2. „Arhivele Memoriei”, Vol II, p. 258.
3. Vadim Ștefan Pirogan, „Cu gîndul la tine, Basarabia mea”, p. 58.

PRIZONIER ÎN PROPRIA ȚARĂ. Pr. Martir DIMITRIE BEJAN (1909-1995)

Ion DÂMBU, doctorand,
USM

Abstract : Healed by all the complexes with which we are infesting from the outside, we must recover in our collective, ancestral and national memory, the fighters, the heroes, the martyrs, the saints, to set us the way forward, because we betrayed and sold on nothing we were: in Yalta (February, 4-12,1945) and Malta (December, 2-3,1989). In other words, liturgical and historical: "Remember!" Without becoming the apologists of a course of thought and action that is eminently Christian, we allow a historical-nationalist reflex (until the love of nation and country has been declared a crime and punished as) and make a necessary memory of a Church personality, Father Martyr DIMITRIE BEJAN, a model of culture, moral rectitude and spiritual experience. The subject of this present paper is relevant since it attempts to highlight the answer of the Church to the numerous and more and more insidious postmodernist challenges, complex and tragic through its desperate effort to limit its own disintegration, but also as a stage in a redefinition which is beyond the scope of human knowledge.

Key words : *martyr, historical, memory, church, knowledge.*

1. **Trecutul din oglinda spartă a prezentului**

Poate nu nepăsarea, ci doar o formă involuntară de impusă ignoranță, ne face să mai rămânem cu pete albe pe răbojul neștiuților martiri creștini ai Neamului, victime ale Gulagului și Securității, dar veșnici biruitori, prin Hristos, ai terorii. Rolerii din lojele de serviciu, abominabila elită a urmașilor comuniștilor, aduși pe tancuri, de ocupații din august 1944 și care, împreună cu comuniștii locali (ei înșiși mare parte alogeni), au instituit cea mai cruntă teroare asupra poporului român odată cu preluarea prin fraudă a puterii, având în sarcină circa un milion de victime, morți, schingiuiți, suprimați în regim de exterminare în Siberia și ulterior, în noile lagăre comuniste din România – ei bine, găsește astăzi cu cale să condamne și să impună poporului român, din care dovedește acum prin chiar aceste măsuri demente și arbitrarie că nu face parte, restricții în ceea ce privește istoria lui netrucată, dar falsificând-o ei înșiși.

O caracteristică a statelor totalitare, dar mai ales în cele de orientare marxistă [1], este transformarea Serviciilor secrete în structuri represiv-punitivă, așa cum au fost CEKA [2] lui Lenin transformată în NKVD-ul care avea să atingă apogeul sub Stalin, devenind apoi, din 1954, KGB [3]. În România, după desființarea Siguranței (DGSP), o divizie a NKVD, SMERȘ [4] condusă până în 1948 de col. Alexandru Nikolski (Boris Grumberg) avea să creeze Securitatea, instituție care avea scopul de a înlocui vechile structuri ale Siguranței. Oficial, Prezidiul MAN a RPR, prin Decretul 221/30 aug.1948, înființează DGSP (Direcția Generală a Securității Poporului) pentru „apărarea cuceririlor democratice și de a asigura securitatea RPR împotriva dușmanilor interni și externi”, primul ei director fiind Gheorghe Pintilie (Panteleimon Bodnarenko). În România, sovietizată masiv după 1945, noul regim nu ar fi rezistat fără un puternic aparat de represiune și abuzuri care abia după douăzeci de ani de teroare au ieșit la iveală. După moartea lui Gheorghiu Dej (19 mart. 1965) Securitatea este „decapitată” la Congresul al IX-lea al PCR, prin alegerea lui Drăghici (la 25 iul. 1965) ca membru al Secretariatului CC, fostul agent NKVD fiind înlocuit cu ilegalistul Cornel Onescu, un fidel al lui Ceaușescu [5]. Pentru a evidenția abuzurile perioadei Dej, dar vizându-l direct pe Alexandru Drăghici, Ceaușescu apelează la Vasile Patilineț pentru înființarea unei Comisii de cercetare și elaborare a unui *Raport de condamnare a cultului personalității lui Dej și a consecințelor lui*, îndeosebi orientată pe asasinarea lui Lucrețiu Pătrășcanu și a lui Ștefan Foriș.

Fiind dirijată de consilierii sovietici până în 1958, Securitatea a fost subordonată unui Partid unic înarmat cu o „viziune bazată pe exclusivism, dogmatism feroce și suspiciune la nivel național” [6], de aceea, după modelul creatorilor ei, apelează la „teroarea generalizată: sute de mii de arestări, deportări în lagărele de muncă forțată și, nu în ultimul rând, asasinate.” [7] Aceasta este perioada istorică în care, unul dintre așa-numiții „dușmani ai poporului”, Părintele Dimitrie Bejan, își trăiește dramatica viață înscrisă ca propriul episod din drama unui întreg popor.

2. **Martiriul ca alternativă existențială**

Personalitate complexă și, din păcate, încă prea puțin cunoscută, Părintele Dimitrie Bejan este un caz simptomatic pentru situația intelectualului român de după cel de-al Doilea Război Mondial. Viața acestui om, simplu la port, dar cu o minte scilpitoare și bun prieten al marilor intelectuali din perioada interbelică, poate fi descrisă ca o adevărată saga a suferinței asumate și convertite în lumină interioară și în bucurie a credinței. Destin unic și veritabil model pentru generația tânără actuală, Părintele Dimitrie Bejan, deși a petrecut puține clipe în libertate, viața consumându-și-o în mare măsură în captivitate, mai întâi în Gulagul rusesc, iar mai apoi, în cel din propria-i țară, a reușit ceea ce foarte puțini oameni pot: anularea prăpastiei dintre suferință ca dezumanizare și suferință ca umanizare.

Părintele Dimitrie Bejan s-a născut pe 26 octombrie 1909, la Hârlău, jud. Iași. A urmat cursurile Seminarului Teologic Ortodox „Veniamin Costachi” din Iași (actuala Facultate D. Stăniloae), apoi Facultatea de Teologie și, în paralel, Facultatea de Istorie din București. A avut astfel parte de mari dascăli, ca Nichifor Crainic și Nicolae Iorga. Cu Nicolae Iorga se întâlnea nu numai la cursuri, ci și la Hârlău, unde Iorga avea un bun prieten, protopopul locului. După absolvirea celor două facultăți, a avut burse de studii post-universitare la Ierusalim și Atena. La întoarcere, a devenit Asistent universitar la catedra lui Iorga, în același timp a predat istoria și la Liceul „Carmen Silva” din București. Apoi s-a înscris în echipele de cercetare sociologică ale prof. Dimitrie Gusti, cu care a venit în Basarabia, între 1930-1935, perioadă redată în volumul „Hotarul cu cetăți” [8] unde prezintă secvențe istorico-memorialistice, impresii de călătorie, observații sociologice despre Basarabia perioadei interbelice. S-a

înscris, în spiritul antibolșevic al epocii, în Mișcarea Legionară, alături de cele mai strălucite minți ale culturii române dintotdeauna, pe care le reîntâlnește mai târziu în lagărele de detenție. La începutul celui de-al Doilea Război Mondial, s-a înrolat în armată ca preot militar și se întoarce în Basarabia.

Părintele Dimitrie a fost martor în ziua de 6 septembrie 1940, în fața a douăzeci de persoane, ofițeri superiori, când Patriarhul Nicodim al României a primit Jurământul de credință al Regelui Mihai I al României, pe care l-a uns atunci ca Rege al Românilor. Era prezent alături de Mareșalul Antonescu, cel care împreună cu PS Episcop al Armatei, General de Brigadă Partenie Ciopron (1937-1948) [9], în august 1941 treceau Nistrul, realizând astfel prima parte a *Planului activităților misionare militare*, iar prin Misiunea Bisericii Ortodoxe în Transnistria, prin planul activităților civile similare, realizau o adevărată „Cruciadă contra bolșevismului.” La Sevastopol a fost decorat de Rege, primind „Coroana României” cu panglică de cavaler. A fost avansat în gradul de maior, în octombrie 1941 fiind în mijlocul soldaților la Odesa, unde se săvârșește prima slujbă arhierescă în capitala dezrobită a Transnistriei [10]. Misiunea reprezenta o prioritate religioasă și națională în același timp [11], Ministerul Cultelor adresând o serie de scrisori Mitropolitului Irineu al Moldovei, în care sublinia necesitatea conștientizării misiunii preoților detașați în Transnistria, care „trebuie să ajute cu cuvântul și cu fapta.” [12] O altă scrisoare, Adresa 39542/27 ianuarie 1942, comunica Statutul personalului care urma să se deplaseze în Transnistria [13]. Misiunea din Transnistria [14] a reprezentat un exemplu excepțional de dăruire, de patriotism și credință nestrămutată. Realizările Mitropoliei Bucovinei sub păstoria lui Visarion Puiu, „călugărul ostaș” [15], în doar cinci ani „erau de-a dreptul neașteptate.” [16]

Dar, vremuri tulburi și nori negri se abătuseră iarăși asupra României, căci alte răni adânci provocate de ororile unui război ce părea că nu se mai sfârșește, aduc lacrimi amare, lacrimi de sânge pe altarul neamului românesc. Astfel, prin raptul teritorial al Pactului secret Ribbentrop-Molotov din 1939, Basarabia și Bucovina de Nord sunt smulse din România cu brutalitate, și prin nota ultimativă din 26 iunie 1940 „autoritățile românești, inclusiv cele bisericești au fost obligate să se retragă” [17] vremelnic, deoarece tăvălugul istoriei a făcut ca pentru o scurtă perioadă, din 22 iunie 1941 și până în vara anului 1944, teritoriile răpite să revină la Patria mamă.

3. *Bucuriile suferinței*

Preotul maior Dimitrie Bejan cade prizonier în februarie 1943, datorită unui eveniment istoric: la Comandamentul feldmareșalului Friedrich W. E. von Paulus, comandantul Armatei a VI-a germane, după cumplita Bătălie de la Stalingrad, la 31 ianuarie 1943 [18] se predă rușilor cu tot cu armată.

Înfruntând cinci ani detenția din lagărele rusești, de la fosta mănăstire Oranki [19] - transformată în lagăr de ofițeri prizonieri aduși din toate țările - până în Karaganda, la minele de cărbuni lângă China, de la tăiat pădurile Bielorusiei, la descărcat vagoane pe Volga, de la măturatul străzilor Moscovei, la construcții în orașul Kiev, a cunoscut munca istovitoare, înjositoare, dar și comunismul ateu la el acasă, cât și omul nou sovietic. Părintele maior Dimitrie Bejan a suferit cumplit în prizonierat, în tăcere, căci a știut că suferința, ca și binele, este de la Dumnezeu și Creștinismul s-a născut tot din suferință și durere. Eliberat din lagăr, în 1948, se întoarce în țară unde fusese deja declarat mort pe front. A fost întrebat de mecanicul de locomotivă, atunci când a fost eliberat, când se pregătea să vină acasă cu trenul Cluj-Iași: „de unde vii?” la care a răspuns, „vin din Rai! Nu vezi că strălucesc?”

Spunea părintele: „primește suferința ca din mâna lui Dumnezeu și crucea vieții se transformă în bucurie.” [20]

4. *Prizonier în propria țară*

Ajuns în țară, ca participant în lupta antisovietică, un tribunal militar din București îl condamnă la detenție pe viață, din care execută douăzeci și cinci de ani. Astfel începe calvarul detenției din România, unde trece pe la Jilava, Văcărești, Aiud, Canal, minele de la Cavnic (1948-1956), Bărăgan, Răchitoasa (1956-1958) și, din nou Aiud (1958-1964). În detenție, întreține strânse legături cu mari personalități ale culturii române: Nichifor Crainic, fostul său profesor, Radu Gyr, Gabriel Țepelea, Ion Popovici, Mircea Vulcănescu, Radu Sturdza, Dimitrie Ghica, Nicolae Mavrocordat, Paul Zarifopol, Benedict Ghiuș, Dumitru Stăniloae, Arsenie Papacioc, Adrian Marino.

Este condamnat de puterea comunistă la 8 ani detenție grea (la Minele Cavnic) pentru activitatea legionară, în realitate pentru rostirea unui adevăr sub forma unei afirmații patriotice: „Bucovina și Basarabia sunt provincii românești!” În loc să fie eliberat, în 1956 este trimis cu domiciliu forțat în Ialomița, la Răchitoasa [21], o localitate din Bărăgan plasată ca într-o sumbră premoniție lângă lagărul de muncă al deportaților bănățeni de la Luciu-Georgieni. Aici trăiește cu o demnitate și simplitate dusă la

extrem, o viață creștină aflată sub vigilența Securității. Răsturnarea valorilor pe toate planurile era evidentă, ulterior se declanșează epurările, adică eliminarea pe criterii de clasă și apartenență politică a celor considerați inoportuni. În instituțiile administrative, în învățământ, armată, justiție, indiferent de competența avută, oamenii vechi au fost înlocuiți cu alții noi, fideli noii puteri [22]. Incultura și mediocritatea sunt ridicate la rangul de virtuți. Obstinația cu care comunismul a înțeles să se împotrivescă Bisericii, se vedește și prin măsurile luate în anul 1959, prin Decretul 410, când 62 de mănăstiri vor fi închise și mulți monahi obligați să reintre în viața civilă.

Rearestat în 1958, cu toți foștii deținuți politici, este anchetat, judecat și condamnat din nou la muncă silnică pe viață, pentru „trăire legionară în defavoarea comunismului”. Începea temuta „reeducare” [23] de la Aiud, via Jilava, dar pentru refuzul continuu de hrană, a stat la zarcă, în lanțuri, până în 1964. Eliberat prin *Decretul de amnistie generală*, la 23 august 1964, după 22 ani de prizonierat și detenție, este numit Preot paroh la Ghindăoani, în jud. Neamț, dar este acuzat din nou, de această dată pentru propagandă pro-americană. I s-a interzis să mai slujească, este pensionat forțat în 1970, după care se retrage la Hârlău, unde are domiciliu forțat, sub supraveghere, duce o viață creștină retrasă, până în 25 septembrie 1995, când se mută la Domnul [24].

5. *Un epitaf cât o viață*

Nimic nu l-a clintit, câte schimbări s-au petrecut în lume, cât timp a fost după gratii, cât evenimentele din familie pe care nu numai că nu le-a trăit, dar nici nu le-a știut. Părintele Dimitrie Bejan a refăcut cronică amară al anilor de detenție din Rusia și Siberia, și fără a-și neglija demnitatea duhovnicească, a scris volumele de memorii pe care le-am menționat pe parcurs. Valoarea istorică și literară a operei Părintelui Dimitrie Bejan, pe care specialiștii au catalogat-o drept „parte a literaturii memorialistice universale”, se datorează în primul rând faptului că scrierile Părintelui Bejan devin o *Mărturisire de credință* cu valoare testimonială în timp, dar una care nu-i anulează valoarea literară de excepție. În acest context, opera Părintelui Dimitrie Bejan poate fi pusă alături de cea a lui Dului Zamfirescu, Nicolae Steinhardt, Ionel Codreanu sau Vasile Grossman.

Acesta a fost Patriotul, Omul cu simțăminte alese, Sfântul, Militarul, Preotul Dimitrie Bejan. A supraviețuit tuturor barbariilor comuniste. Cu rezistența sa de răzeș moldovean, dacă îi numeri anii de dureri și suferințe, sunt aproape o viață. A murit senin, fără a urî pe nimeni. Suferința și mărturisirea Părintelui Dimitrie Bejan, dar și ale altor credincioși ce au suferit în perioada comunistă, trec dincolo de hotarele diacroniei istorice, Crucea martiriului lor dislocă de pe frontonul istoriei moderne, demantelează cu seninătatea atotiubitoare a Sfântului, sintagma cu rezonanțe vindicative semitice a lui Vladimir Jankélévitch : „Iertarea a murit în lagărele morții.” [25]

Părintele Dimitrie, însă, i-a iertat pe toți...

Referințe bibliografice:

1. „Marxismul a fost, după cum spunea cândva Leszek Kolakowski, cea mai mare fantasmă filosofică a timpurilor moderne. A fost un gigantic mit politic maniheist, un scenariu major al modernității [...] care a făgăduit mântuirea prin intermediul distrugerii unui sistem bazat pe dominație, exploatare și alienare. Proletariatul, în această viziune soteriologică, a fost mântuitorul universal, sau, cum spunea tânărul Marx, clasa mesianică a istoriei.” Vladimir Tismăneanu, cap. 2: Secolul lui Lenin, în *Diavolul în istorie. Comunism, fascism și câteva lecții ale secolului XX*, trad. Marius Stan, Col. Istorie contemporană, Ed. Humanitas, București, 2013, p.108. A se vedea și Raymond Aron, *The Opium of the Intellectuals*, introd. Harvey C. Mansfield, Transaction, New Brunswick, New Jersey, USA, 2001, p. 7.
2. Înființată la 7 dec.1917, ordinul guvernului sovietic îi stipula ca direcție de acțiune „lupta împotriva dușmanilor poporului.” George Leggett, *CEKA: poliția politică a lui Lenin. Comisia extraordinară panrusă pentru Combaterea Contrarevoluției și Sabotajului*, trad.Felicia și Marius Ienculescu Popovici, Ed.Humanitas, București, 2000, pp. 53-54.
3. Gheorghe Buzatu, *Războiul Mondial al spionilor 1939-1989*, Ed. BAI, Iași, 1991, pp. 24-24. Idem, *Din istoria secretă a celui de-al doilea război mondial*, 2 vol., vol. II, Ed. Enciclopedică, București, 1995, p. 565.
4. Idem, *România sub imperiul haosului 1939-1945. Studii și documente*, vol. 2 , Centrul de Istorie al Românilor „Constantin C. Giurescu”, Ed. RAO, București, 2007, pp. 491- 500.
5. A se vedea, de exemplu, „Raportul cu privire la activitatea Direcției I pe anul 1969.” CNSAS, Elis Neagoie-Pleșa, Liviu Pleșa, Florica Dobre (coord.), *Securitatea. Structuri-cadre. Obiective și metode*, vol.

- II (1967-1989). Documente inedite din arhivele secrete ale Comunismului, Ed. Enciclopedică, București, 2006, pp. 384- 405.
6. Vladimir Tismăneanu, op. cit., p. 100.
7. CNSAS, Elis Neagoe-Pleșa, Liviu Pleșa, Florica Dobre (coord.), op. cit, p. 5.
8. Dimitrie Bejan, Hotarul cu cetăți. Cum se distruge un neam, Ed. Doxologia, Iași, 2010.
9. Aceștia, între care se număra și Pr. Maior Dimitrie Bejan, erau organizați într-un Corp de Armată aparte, așa cum fusese prevăzut în Legea din 20 iulie 1921, promulgată prin Înaltul Decret Regal nr. 3.378 (MO 6 aug. 1921), și în Legea și Regulamentul de organizare a clerului militar, promulgată prin Înaltul Decret din 18 iunie 1924, cu privire la primirea în cadrele Armatei a preoților activi „de orice rit, pentru necesitățile confesionale și ale dezvoltării sentimentului religios”. Prin aceeași lege era în mod oficial instituit Inspectoratul Clerului Militar având în frunte un episcop militar, cu sediul eparhiei stabilit inițial în București. Cf. Aurel Pentelescu, Înființarea Episcopiei Armatei. Episcopii militari, în rev. Armata și Biserica, nr. 4/1996, p. 176. Ibidem, Revista de Istorie Militară, nr.3 (20) / 1993, p. 38.
10. Pr. Dr. Petru Pinca, Partenie Ciopron (1896-1980). Episcop al Armatei Române (1937-1948). Viața și activitatea, în rev. Altarul Reîntregirii, Anul 2007, nr. 2, pp. 205-206.
11. Aurel Pentelescu, op. cit., p. 296.
12. Arhiva Mitropoliei Moldovei și Bucovinei, Dosar nr. 135/1941, apud Pr. Conf. Dr. Ion Vicovan, Contribuția Mitropoliei Moldovei la „Misiunea” din Transnistria (1941-1944), în rev. Teologie și Viață, Anul XV (LXXXI), Serie nouă, nr. 1-6, 2005, p. 297.
13. Idem, Adresa 39452 / 27 ian, în Dosarul 135/1941, Ibidem.
14. Unii istorici (Pr. Prof. Dr. Mircea Păcurariu), consideră că ea s-a înființat la Odessa, alții (col. D. Stavarache, istoricul Adrian Nicolae Petcu) la Tiraspol.
15. Ierom. Mihail Daneliuc, Mitropolitul Visarion Puiu, șapte decenii de la instalarea sa în scaunul mitropolitan de la Cernăuți, în rev. Teologie și Viață, nr. 1-6, Serie nouă Anul XV (LXXXI), 2005, p. 345.
16. Antonie Plămădeală, Clerici creatori de cultură și spiritualitate încrucișându-se pe malurile Prutului, în rev. Telegraful român, nr. 2, 1993, p. 16.
17. Pr. Prof. Dr. Mircea Păcurariu, Basarabia, aspecte din istoria Bisericii și a neamului românesc, Ed. Trinitas, Iași, 1999, p. 119.
18. Cf. Anthony Beevor, Stalingrad, trad. Delia Răzdolescu, Ed. RAO, București, 2005, pp. 205-207.
19. Dimitrie Bejan, Oranki-Amintiri din captivitate, Ed. Tehnică, București, 1998.
20. Idem, Bucuriile suferinței. Evocări din trecut I, Ed. Cartea Moldovei, Chișinău, 1995, p. 19.
21. În paginile din lucrarea „Satul Blestemat” Părintele Dimitrie Bejan aduce în prim-plan imaginea tragică a deportatului și suferințele deportării din Bărăgan. Fiecare familie a primit 1.000 de metri pătrați și un ordin: „Faceți-vă case. Pământul e aici, iar stuful în bălți”. Dimitrie Bejan, Satul blestemat, Ed. Credința Strămoșească, Iași, 2006.
22. În lucrarea „Vifornița cea mare”, descriind perioada istorică dintre anii de după Război, între 1949-1956, Părintele Bejan face o radiografie acidă a instaurării noului regim comunist aflat acum sub dominație sovietică. Rețeta sovietică este aplicată României pas cu pas, realizându-se un proces de stalinizare pe toate palierele vieții sociale, politice, economice, culturale, etc. Dimitrie Bejan, Vifornița cea mare, Ed. Ileana, București, 2013.
23. „Formulată” ideologic la Penitenciarul din Pitești, după mărturia lui Virgil Ierunca, „reeducarea” presupunea reeducarea tuturor opozanților politici în spiritul comunist, prin ștergerea vechii identități a fiecăruia. Planul putea fi posibil doar cu ajutorul torturii neîntrerupte și a sistemului torționar. Suferința continuă făcea ca deținutul să își piardă personalitatea și demnitatea umană. Virgil Ierunca, Fenomenul Pitești, Ed. Humanitas, București, 1990.
24. Cf. Aurel Sergiu Marinescu, Prizonier în propria țară, Ed. Du Style, București, 1996, pp. 279-284.
25. Didier Rance, „Persecuții ale creștinilor în lumea de azi”, în Cristian Bădiliță, Emanuel Conțac (Edit.), Și cerul s-a umplut de Sfinți... Martiriul în Antichitatea creștină și în secolul XX, Ed. Curtea Veche, București, 2012, p. 555.

INFLUENȚA FILOSOFIEI GRECEȘTI ASUPRA COMUNITĂȚII CREȘTINE ȘI PUTERII LAICE

Vladimir CIBOTARU,

Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova

Adnotare: Is Christianity a philosophy or not? Giving ourselves this question, do we imagine God or Plato? When trying to answer this question do we bring arguments related to Christianity or philosophy? We ask ourselves these, usually when we encounter the definition of “Christian philosophy”.

Big philosophers, both those that accepted God in their lives and those that opposed Him, admit that there is a “Christian philosophy”, but it must be understood in the way that priests of Oriental Churches did. Thus, the religion preached by Jesus Christ is not just a multitude of ideas and definitions, but eternal truths, which we learn, studying the holy books. From Aristotle we find out that the supreme science, the philosophy, is engaged in the first causes and principles. In addition, from Heidegger we discover that the philosophy is dealing with the first causes and principles: emergence of the world, humanity, animal and vegetal world etc. Christianity is offering answers to these questions, having at the foundation the main law of Christianity, Love. But, how did we reach this definition of Christian philosophy and what were the main events that lead to the creation of these ideas? These are events from the life of Jesus Christ: the birth, the wonders, the death and of course the rebirth of Jesus Christ, the son of the living God.

1. Creștinismul și ideile filosofice grecești

Cu toate că există unele păreri care înclină să considere religia și cultura ca fiind două forme distincte al spiritului uman, evoluând oarecum tangențial, în cele din urmă ele se condiționează reciproc. După cum religia nu trebuie privită nici ca fiind subordonată de facto conceptului mai larg de civilizație, natura raportului lor oscilează în funcție de contextul istoric în care evoluează, în funcție de capacitățile omului de a se deschide din sinele său lărgit, spre celălalt.

Predominanța unor elemente ale acestui raport reprezintă chipuri ale umanului sedimentate pe oglinda temporalității. Perioada elenistică a cunoscut și ea ample dezvoltări nu doar în domeniul științelor naturii și matematicii, ci și în filosofie. Alți gânditori, și dintre ei unii foarte recenți, afirmă altceva. Lăsând deschisă posibilitatea unei filosofii creștine, aceștia afirmă că în momentul de față o filosofie creștină nu mai este cu puțință, pentru că gândirea creștină este complet formată, închis oricăror posibilități de discuție sau de interpretare. Lucian Blaga, ajungea în cele din urmă la o concesiune, admitând că s-ar mai putea încă discuta în filosofia creștină unele probleme minore, ca de pildă aceea a „luminii taborice”, sau a închinării la icoane și a criteriilor teofaniei.

Tertulian a fost cel dintâi care a negat, în calitatea sa de creștin, o filosofie creștină. Dar Justin se întitulează totuși un filosof creștin, iar Athenagor a afirmă că un creștin are dreptul de a-și lămuri filosofice tainele universului. Irineu admite și el că rațiunea poate fi iluminată prin revelație, în vreme ce Clement din Alexandria nu se sfia să declare că filosofia este un lucru bun și necesar, cu condiția de a fi completată prin credință. Sf. Ambrosiu însă nu admite alt adevăr decât acel dat prin Duhul Sfânt. Erasmus merge însă atât de departe încât consideră că însăși filosofia greacă și în special Socrate a fost o exprimare a adevărului creștin, de unde și faimoasa lui exclamație: „Sfinte Socrate, roagă-te pentru noi”. E. Gilson spune următoarele: existența unei filosofii creștine a fost, este și va fi inevitabilă atâta vreme cât vor fi creștini care gândesc. Nu poți concepe un Kant sau un Descartes fără intermediarul unei filosofii creștine a evului mediu, după cum nu poți concepe o filosofie medievală fără o origine în filosofia antică și a patristiceii. O filosofie creștină nu este încă și o filosofie creștin-ortodoxă.

Filosofia religiei este gândire filosofică despre religie, nu un instrument de educație religioasă. De fapt, nu trebuie să fie deloc înțeleasă dintr-un punct de vedere religios. Ateul, agnosticul și credinciosul pot filosofa și chiar filosofează despre religie. În consecință, filosofia religiei nu este o ramură a teologiei (înțelegând prin "teologie" o formulare sistematică a credințelor religioase), ci o ramură a filosofiei. Aceasta studiază conceptele și afirmațiile teologiei și raționamentele teologilor, precum și fenomenele anterioare ale experienței religioase și activitățile de cult pe care, până la urmă, teologia se bazează.

Filosofia religiei este astfel o activitate de ordin secund, fiind separată de subiectul său. În sine, nu face parte din sfera religioasă însă e înrudită cu aceasta așa cum filosofia dreptului este înrudită cu

sfera fenomenelor legislative și cu conceptele și raționamentele de tip juridic, sau așa cum filosofia artei e înrudită cu fenomenele artistice și cu metodele și categoriile specifice discursului estetic. Filosofia religiei este astfel înrudită cu diferitele religii și teologii ale lumii așa cum filosofia științei este înrudită cu științele particulare. Aceasta își propune să analizeze concepte precum Dumnezeu, sfânt, mântuire, cult, creație, jertfă, viață veșnică etc. și să determine natura afirmațiilor religioase în comparație cu cele ale vieții cotidiene, cu descoperirile științifice, cu moralitatea și cu expresiile imaginative artistice.

G. Madec va vorbi de „l'hellénisation du christianisme”. Chiar din timpul apostolilor se poate observa o primă fază elenistică a creștinismului, perceptibilă în structura Noului Testament. Relația dintre învățătura evanghelică și filosofie va fi benefică pentru ambele moduri de a privi și înțelege omul, sensul vieții lui. Impactul dintre elenism și iudaism va duce, în creștinism, la determinarea unei viziuni abstractizante asupra divinității, la tentativa de conceptualizare a sa. Între cele două lumi, elenistică și creștină, se produce un fenomen de osmoză, de preluare reciprocă a unor idei și mentalități. Se ajunge, cu alte cuvinte, la „elenismul creștin”. „În ceea ce privește Scripturile iudaismului celui de al Doilea Templu și ale creștinismului care se naște, este vorba de întâlnirea cu elenismul, întâlnire pecetluită de traducerea de către cei Șaptezeci a Bibliei ebraice în limba greacă; din acest eveniment major s-a născut lungul dialog între Ierusalim și Atena, căruia îi suntem moștenitori, fie că îl acceptăm sau îl refuzăm” [1].

Creștinarea lumii grecești nu se poate face fără o anumită contaminare cu unele caracteristici ale acesteia. Cu ajutorul influenței grecești creștinismul reușește să se de-provincializeze, nemaifiind doar o sectă oarecare din mediul iudaic. „Definitiv desprins din iudaism, creștinismul se insera în elenism prin poarta pe care i-o țineau deschise religiile orientale” [2]. S-ar putea chiar afirma că succesul creștinismului primar se datorează și capacității sale acomodante la cultura greacă. Modul cum a știut să se folosească de ea ca de un veritabil vehicul ideatic a dus la formarea, cu ajutorul ei, a structurii conceptual-terminologic.

„Spiritul grec a atins și determinat creștinismul încă de la nașterea sa” [3]. Limba greacă, cu sistemul său conceptual, cu puterea sa simbolică de a reflecta în cuvinte un mod complex de gândire, cu impactul său semantic, a înrăurit în mod evident gândirea și expresia creștină. Gânditorii elini au inventat un limbaj în care și-au fixat unele idei, concepții și noțiuni, limbaj care a modificat însăși evoluția ulterioară a gândirii. Unele grupuri de comunități din Ierusalim se numeau chiar hellenistai. „Filozofia greacă este privită atât în cadrul interpretării creștin-teologice, cât și în cadrul filozofiei, ca o treaptă premergătoare gândirii creștine apusene” [4].

Modul de învățare și de propagare a mesajului creștin nu face decât să preia în date esențiale paideia greacă, structura specifică a acesteia. Vechile pârgii ale culturii și filosofiei grecești devin operante în contextul noii abordări creștine, cu toate că elenismul fructifica prioritar raționalitatea, pe când creștinismul face apel constant la revelație. „În ciuda originilor diferite, fundamentele și conceptele fundamentale ale ontologiei antice s-au potrivit ca o mânășă concepției creștine despre lume și concepției despre ființare ca ens creatum” [5]. Maniera și tendința protreptică de a predica învățătura creștină erau, și ele, influențate de elementele de cultură și filosofie elenistice. „În acest fel paideea antică devine instrument al celei noi” [6].

Explicitarea poemelor eline sau înțelegerea tainelor biblice necesitau același mod de abordare și prezentare. Se folosea aproape aceeași manieră lingvistică, precum și o retorică destul de asemănătoare. Cuvântul era supus la aproape aceleași solicitări de decriptare a realității lumii, a necunoscutelor acesteia. Atât pentru filosofi greci, cât și pentru creștini, cele nevăzute erau superioare lucrurilor văzute. Cu toții sperau într-o lume superioară celei reale. Cu diferența că unii puneau la baza înțelegerii lor rațiunea, iar alții credința. În perioada începuturilor, membrii comunității creștine erau, ca origine, greci, latini și barbari. Ei au relaționat cu un ambient elenistic cu care aveau mentalități și aspirații destul de asemănătoare [7]. Noutatea pe care creștinii o introduc în această lume este aceea a credinței necondiționate în Isus Cristos. Modul lor de a privi credința le-a determinat anumite caracteristici specifice ale exegezei textelor sacre, comparabile însă cu cele ale alegorezei păgâne. „În timp ce filozofii greci se întrebau ce loc să le atribuie zeilor într-o lume inteligibilă din punct de vedere filozofic, evreii găsiseră deja Dumnezeu destinat să răspundă întrebării filozofiei” [8].

2. Elenizarea creștinismului

Creștinismul are în comun cu lumea în care evoluează tendința de recunoaștere a unui Dumnezeu unic. Dar se și diferențiază fundamental de aceasta prin credința în Cristos, ca unic mijlocitor în relația cu Dumnezeu. Cu alte cuvinte, „am putea spune că întâlnirea culturală dintre creștinismul născând și

păgânismul cultivat, simbolica Unului (Platon) și temele anagogeice, cele ale urcușului spiritual spre Dumnezeu au constituit cel mai important punct de contact” [9]. Întâlnindu-se cu diversitatea, cultura elenistică a dus la transformarea creștinismului dintr-o cale într-o înțelepciune. Interogația de tip moral propusă de creștini se va întâlni cu preocupările morale ale filosofilor păgâni, care meditau asupra acelorași chestiuni. Pe de altă parte, unele scopuri, cum ar fi cele salvifice, ale uniunii, purificării, dorite de păgâni, se regăsesc și în învățătura creștină, cu diferența că adevărata lor valoare se naște doar în relație cu Mântuitorul [10]. „Între creștinism și cultura elenistică există deci deopotrivă elemente de opoziție și puncte de convergență, ale căror încercări de punere în formă au dat naștere primelor teologii creștine” [11].

Filosofii greci au crezut într-un principiu divin care stă la baza existenței lumii, principiu pe care îl numeau Logos, și care determina toate formele existenței. Acest principiu, pus în evidență de stoici, a fost anticipat în anumite date de Heraclit (la care ființa era egală cu λόγος-ul), apoi este pus în evidență de către Socrate. Logosul se va regăsi în concepția umano-cristică a doctrinei creștine, care este pusă în relație cu puterea creatoare a Verbului divin. M. Heidegger este de părere „că filozofia antică și-a orientat ontologia către λόγος, putându-se astfel susține cu oarecare îndreptățire că ontologia antică este o logică a ființei” [12]. Cel care își va fonda prioritar doctrina creștină pe teologia Logosului va fi Sf. Ioan. Părerea că filosofia greacă a rămas tributară Vechiului Testament se găsea, printre alții, la Iustin. După cum încă din secolul II, Aristobolus, un teolog evreu, afirma că originea înțelepciunii eline s-ar afla în Pentateuh. Sf. Augustin va defini (în *De magistro*) Logosul ca fiind Verbul lui Dumnezeu, mai presus de limbajul uman. Concept care, în viziunea sa, se constituie ca bază pentru o filosofie cristologică.

Primele scrieri creștine vor păstra și ele, pe urmele celor grecești, forma dialogală. „Creștinismul în sine nu era o filozofie, ci doctrina esențialmente religioasă a mântuirii omului prin Cristos” [13]. Filon din Alexandria rămâne prototipul filosofului iudeu care și-a însușit întreaga tradiție culturală grecească, precum și bogatul său vocabular [14]. În dezbaterile și dialogurile cu caracter religios, discursul filosofic se identifică cu cel teologic. „Pe măsură ce creștinismul se eleniza, el devenea teologic” [15].

Ca filosofie, creștinismul a fost determinat, în apariția și evoluția sa, de cosmologie, apoi de gândirea care se interesa nu numai de omul imediat, ci și de prezența divinității. Tertulian va vedea „creștinismul ca actul de lansare a unei provocări la adresa filozofiei” [16]. De altfel, el îi caracteriza pe filosofi ca fiind „patriarhi ai ereticilor”. Iar creștinismul este considerat nu ca o filosofie, ci mai degrabă ca un act revelațional. Gândirea sa dubitativă culminează cu paradoxala (și aproximativă) afirmație: „credo quia absurdum” [17]. Această expresie va face carieră în gândirea creștină, încheinduse, într-o anumită formă, cu F. Nietzsche, S. Kierkegaard și cu alți gânditori moderni. Un răspuns indirect i-a dat (sau ar fi putut să-i dea) Sf. Augustin, prin nu mai puțin celebra sa afirmație: „credo ut intelligam”, formulată pe urmele lui Isaia. Înțelegerea transformă „absurdul” divin în normalul omenesc, în credință. Aceasta se întărește tocmai în urma imposibilității (absurdității) inițiale de a crede. Credo quia absurdum poate deveni pretextul lui credo ut intelligam. Absurditatea temperată de credință devine înțelegere, una care crește pe măsura credinței. Pornită ca absurditate, credința sfârșește ca înțelegere umană revelată. La fel cum tot indirect credem că i-a răspuns lui Socrate, mai exact celebrului său paradox, „știi că nu știi nimic”, cu formularea: „chiar dacă nu poți ști cele mai multe dintre lucruri, știi de ce folos e să le cred” [18]. El transformă astfel îndoiala neștiinței în certitudinea credinței. A unei credințe care poate da sens chiar și neștiinței. Reformulată de Sf. Augustin, ieșirea din paradoxul socratic s-ar putea face astfel: știi că nu știi nimic, dar pot crede chiar dacă nu știi. În perioada secolului II, filosofia era de fapt un amestec de stoicism și platonism, agrementat cu puțină logică aristotelică.

Acestei problematice i se vor dedica, printre alții, Clement din Alexandria și Irineu. Dintre toți teologii creștini de la începuturi, Iustin este cel mai încrezător în raportul creat între filosofia greacă și creștinism [19]. Trecerea de la platonism la creștinism nu necesită o revizuire de plano a modului de a privi și înțelege lumea. Este necesară mai degrabă schimbarea unor elemente de gândire și credință, impunerea unei noi ratio entis. Înlăturând unele reziduuri politeiste din gândirea platoniciană, aceasta se apropie în mod semnificativ de creștinism. După Sf. Augustin, acești gânditori, doar „prin modificarea unor cuvinte și idei, ar deveni creștini” [20]. Încă Socrate observase falsitatea unor mituri, iar moartea sa pe altarul căutării adevărului va putea constitui un model pentru martirii creștini. Iar învățătura lui Platon vorbise despre un Demiurg omnipotent.

3. Filosofia creștină

Legătura dintre filosofia platoniciană și doctrina creștină s-a făcut mai ales pe baza dialogului Timaios. „În felul său propriu, creștinismul s-a înstăpînit de timpuriu, prin intermediul doctrinelor iudeo-

elenistice, asupra filozofiei platonice, făcând astfel ca, de atunci și până azi, filozofia lui Platon, care a și fost considerat punctul culminant al filozofiei grecești, să fie percepută în lumina credinței creștine” [21].

E.R. Dodds [22] va distinge trei etape mai importante care s-au manifestat în interacțiunea dintre creștinism și filozofia păgână. În primul rând, nici filozofia păgână, nici creștinismul nu erau sisteme total închise, perfect izolate. Filozofia păgână s-a orientat către o sinteză pe care Plotin o va definitiva cu un secol mai târziu, și care va fi tributară platonismului. A doua etapă este marcată de învățătura lui Origen, inițiată la Alexandria. Ea se va încheia la maturitatea sa, când publică *Contra Celsum*. A treia etapă este mult mai nuanțată și mai diversificată. Ea debutează cu persecuția lui Deciu, care reprezintă prima încercare de a anihila creștinismul, de a înlătura capii cei mai importanți ai Bisericii, încercare ce va culmina cu persecuțiile lui Dioclețian și cu cele ale lui Galeriu. Creștinismul a rezistat și datorită neputințelor și slăbiciunilor pe care le manifestau principalii săi oponenți. Aceștia au început să devină sceptici în ceea ce privește propria lor știință, neîncredători în puterea lor de a cunoaște în mod adevărat lumea.

Creștinismul transformă în mod radical adevărul în Adevăr. El exclude orice mod de relativizare a acestuia, instaurând un fel de intransigență a adevărului absolut. „Dumnezeul Vechiului Testament este un zeu ce «poruncește»: cuvântul său începe cu «să...», «să nu...». Acest «să...» este scris pe tablele legii. Dar nici un zeu al grecilor nu poruncește, ci arată și îndrumă” [23]. Pe de altă parte, creștinismul se adresa și era accesibil tuturor, nu făcea nici un fel de discriminare socială, etnică. Ca atare, oricine putea deveni creștin. Biserica, după Sf. Augustin, „se folosește de păgâni ca material al lucrării sale, de creație spre dovada învățăturii sale, de schismatici spre dovada statorniciei sale, de iudei ca termen de comparație al frumuseții sale” [24]. Nu în cele din urmă, în acele timpuri viața pământească era ușor demonetizată, persistând un subiacent sentiment de culpă.

Doctrina vieții de apoi fusese și ea propagată de filozofii orfici. Creștinismul nu pretindea, precum neoplatonismul sau alte școli filozofice, o mare cultură. Nu se adresa restrictiv unei elite. El pretindea în primul rând credință, chiar dacă era credința unor oameni nu prea instruiți. Acesta nu s-a mărginit la propria sa lume, ci s-a adresat, după îndemnul cristic, tuturor popoarelor. Creștinismul a reușit să umanizeze divinul și să divinizeze umanul, să facă, prin intermediul lui Cristos, sinteza lor deplină. A căutat să facă din fiecare individ un punct și o măsură a acestei armonii umano-divine. Pe un fond persistent de neîncredere, creștinismul vine cu promisiunea senină a altei lumi, mai bună și mai dreaptă decât cea prezentă [25].

Sf. Augustin face nu doar o „sinteză” între cele două moduri de a vedea și înțelege lumea, ci le oferă șansa de a evolua câțiva pași împreună pe calea transcendenței. Din contactul conceptual dintre creștinism și corpus-ul elenistic el va crea șansa unei noi raportări la noi înșine și la Creatorul nostru. Este vorba de modelul creștin. „Gândirea lui Platon a pătruns de timpuriu, odată cu Philon, cu precădere prin Augustin, aceeași gândire a fost asimilată de către interpretările și explicațiile creștin-neoplatonice” [26]. Pentru Sf. Augustin elenismul, cu toată încărcătura sa filozofică, nu este decât un pas privilegiat către creștinism. Demersul său filozofico-teologic va creștina elenismul în măsura în care se va lăsa provocat de datele metafizice ale acestuia.

Referințe bibliografice:

1. Jean-Francois Courtine, Fenomenologie și hermeneutică a religiei, în Fenomenologie și teologie, trad. Nicolae Ionel, Ed. Polirom, Iași, 1996, p. 21.
2. Albert Camus, Eseuri, trad. Modest Morariu, Ed. Univers, București, 1976, p. 300.
3. Hans von Campenhausen, Părinții latini ai Bisericii, 1, trad. Maria-Magdalena Angheliescu, Ed. Humanitas, București, 2005, p. 8.
4. Martin Heidegger, Parmenide, trad. Bogdan Mincă, Sorin Lavric, Ed. Humanitas, București, 2001, p. 178.
5. Idem, Problemele fundamentale ale fenomenologiei, trad. Bogdan Mincă, Sorin Lavric, Ed. Humanitas, București, 2006, p. 200.
6. Goulven Madeg, op. cit., p. 15.
7. Ghislain Lafont, O istorie teologică a Bisericii, trad. Maria-Cornelia Ică jr., Ed. Deisis, Sibiu, 2003, p. 63.
8. Étienne Gilson, Dumnezeu și filozofia, trad. Alex. Moldovan, Ed. Galaxia Gutemberg, Tîrgu-Lăpuș, 2005, p. 47.
9. Ghislain Lafont, op. cit., p. 64.
10. Ibidem, p. 65.

11. Ibidem, p. 66.
12. Martin Heidegger, Parmenide, p. 132.
13. Étienne Gilson, op. cit., p. 52.
14. Werner Jaeger, op. cit., p. 40.
15. Bertrand Russel, Istoria filosofiei occidentale, trad. D. Stoianovici, Ed. Humanitas, București, 2005, p. 343.
16. Henry Chadwick, Pensiero cristiano antico e tradizione classica, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 4.
17. De fapt, pasajul exact este următorul: „mortuus est Dei Filius, credibile est, quia ineptum est; et sepultus revixit, certum est, quia impossibile”. „Este de crezut că Fiul lui Dumnezeu a murit, fiindcă este absurd; și că fiind îngropat a înviat, este sigur, fiindcă este imposibil”, Tertulian, De carne Christi, apud Gottfried Wilhelm Leibniz, Eseuri de teodicee, trad. Diana Morărașu, Ingrid Ilinca, Ed. Polirom, Iași, 1997, p. 70. După cum se observă, în textul latin nu este folosit cuvântul absurdum, ci ineptum.
185. Sf. Augustin, De magistro, trad. Mihai Radulescu, Constantin Noica, Ed. Humanitas, București, 2002, p. 111. 24 Henry Chadwick, op. cit., p. 7.
19. Ibidem, p. 13
20. Despre adevărata religie, trad. Cristian Bejan, Ed. Humanitas, București, 2007, p. 43.
21. Martin Heidegger, op. cit., p. 178.
22. Pagani e cristiani in un' epoca di angoscia, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 102-107.
23. Martin Heidegger, op. cit., p. 81-82.
24. Despre adevărata religie, p. 47.
25. Eric R. Dodds, op. cit., p. 131-132.
26. Martin Heidegger, op. cit., p. 183.

GOETHE ÎN CREAȚIA COMPOZITORILOR CONTEMPORANI ȘI PRIETENI LUI

Tatiana BATÎR, doctor în filozofie,
Universitatea de Stat din Taraclia „Gheorghe Țamblac”, Moldova

Abstract: În articol se analizează influența poeziei și prozei muzicale, totodată filozofice, ale marelui poet german, gânditor și savant J. W. Goethe asupra creației compozitorilor din anturajul lui apropiat, cum ar fi Kayser F.K., Reichardt J. F., Zelter K.F.; se urmăresc relațiile acestora pe tărâș creativ și personal. Autorul marcează semnificația operelor muzicale bazate pe lucrările Goetheene în patrimoniul cultural mondial. Multă atenție se acordă formării culturii muzicale a lui Goethe, începând cu copilăria acestuia.

Summary: The article analyzes the way Goethe's opera has influenced the vocation and creation of Goethe's contemporaries-composers such as Kayser F.K., Reichardt J. F., Zelter K.F. who captured to be inspired by the elevated lines of his philosophical and at the same time musical poetry and prose. The author shows the heft of musical creation based on Goethe's pieces in the world cultural heritage. Much attention is paid to the musical formation of Goethe since his early years.

One of the most remarkable geniuses of the mankind, Johann Wolfgang Goethe (1749-1832), is known to be universal in terms of manifesting his boundless and inexhaustible creative nature. Talent and inspiration have the peculiarity to *contaminate* by arousing in others the divine and unfathomed power to create. Goethe's creation was extremely attractive for composers in all times, especially for his contemporaries. Yet one should be mistaken if states that in the subsequent centuries, artists (composers inclusively) did not take interest in the heritage left to us by this multilateral personality. On the contrary, an abundant of musical pieces was created after his death. Goethe is always interesting and makes people speak about, sing, and cite him? Indeed, he was so much afraid of death, but through his everlive works and very good knowledge of human nature he *avoided* According to a poll, Goethe was named among the first five notions associated with the German and Germany (the other four are beer, Berlin, Autobahn, and the lack of humor) [3, 32].

While speaking of Goethe *in* music, it should foremost be dwelt upon two aspects: a) Goethe's creation in the world of music, on the one hand, and, b) Goethe himself in the musical world, i.e. the influence of musical opera upon the formation of his personality, his place among musicians and his relations with them. While considering Goethe *for* music one could not help referring to his opera as an enormous potential for creating other masterpieces and in this way contributing to the cultural thesaurus, as well as his readiness to serve this Muse. The part concerning Goethe *about* music covers his reflections, statements on music, his attitude towards the musical pieces and to music as cultural phenomenon. Naturally, as can be seen, the contents *in* and *for* are intersected, and the structure of the article is intended to be not so rigid, although remaining subject to the outline.

As an introduction to the cultural part «Goethe-Music» can worthily serve the data about the poet's musical roots. Johann Wolfgang's grandfather Friedrich Georg Goethe «possessed remarkable musical talent and freely played a number of string and wind instruments» [7, 12]. German writer Emil Ludwig (1881-1948), widely known as the author of famous people's biographies among which is Goethe's one, remarks that Johann Wolfgang's father Johann Kaspar, together with the teachers hired by him, taught the child Johann everything, so that he «could not but become, either a universal dilettante, or a wonderful genius. Teachers put to Johann Wolfgang taught him two dead and three living languages, playing harpsichord and cello, drawing and painting, world and art history, playing cards and riding, fencing and dancing...Even writing poetry was influenced by Kaspar. Nearly every evening spent Johann Wolfgang at the theatre, onstage and backstage.» [5]. In Frankfurt there was a musical room; his mother played good piano, and musical evenings were very often held in their house. Thus, verses, music, and dramaturgy entered Goethe's life simultaneously, by one spontaneous gush and gust, and since then have been so tightly intertwined that even the slightest splash of his talent bore the stamp of his serious and comprehensive early-childhood education. In Leipzig Goethe could be met either at the concerts, or theatre. Listening to musics was a compulsory part in his education guided by his clever and severe father. The key to the phenomenon of setting to music Goethe's verses and dramas is concealed in hand-by-hand sprouting sounds and poetry in the young all-devouring mind and soul. Tremendous bouleversement carried through all Johann Wolfgang's life and kept till his last days was the concert given by seven-year Mozart in 1763, August 30. In December 1831 Eckermann registered Goethe's observation towards capability towards music: «It is extraordinary that out of all talents the musical one is manifested prior to others, at very early age, so that Mozart at his five years, Beethoven at his eight, Hummel at his nine already, managed to astonish their more aged environment» [2,129].

Despite Goethe's short and not very successful music studies, despite his statement «Ich kann das Violoncello spielen, aber nicht stimmen» [2, 129] that can be translated as «I can play the violoncello, but I cannot make it sing (or sound)», the poet, however kept the passion for music in his heart for all his long and creative life.

As stated above, Goethe's creation inspired a great number of composers, especially of the 19th century, as well as of 18th, 20th and 21st. His works had been set by Schubert F., Schumann R., Schumann C., Reichardt J. F., Zelter K. F., B. T. Breitkopf, Kayser Philipp Cristoph, Carl Löwe, Mendelssohn-Bartholdy F., Wagner R., Beethoven L., Verdi G., Massenet J., Spohr L., Boito A., Mozart W. A., Gounod Ch. F., Seckendorff K. S., André J., Berlioz G., Liszt F., Glinka M.I., Chaikovsky P.I., Medtner N.K., Polish Prince and Magnate Antoni Henryk Radziwiłł (he was the first to compose music to *Faustus*), Ludwig Berger, Bernardt Joseph Klein, and even a very young German musician Doppel-U, and many others. Contemporary Russian researcher M. Cherepennikova writes: «Great composers rethought in song-,opera-, and symphonic genre the dramaturgy and lyrics of the German classic» [10,31]. «For all of them appealing to Goethe's poetical heritage marked a stage in their creative formation, in searching genre-aesthetic priorities, a unique melodic language, and their own style in music»[10, 32].

Taking into account the huge volume of both object and subject of the research, in this article the attention will be drawn to the composers who were Goethe's musical advisers, and who, among the first, set to music the poet's works written in the genre of «small form». They are Kayser Philipp Christoph, Reichardt J.F., Zelter K.F. Kayser Philipp Christoph (1755-1823) may would have never been mentioned here and remembered about, if Goethe himself had not favored him so much. They know each other since their early years. Though the poet was elder he admired his musical pieces profoundly and supported his younger friend in all possible ways, even financially. Johann wrote to the chaste and pure musician Philipp Christoph long and scrupulous letters in which he asked for his critical advice; in

conversations and epistolary they discussed «the problem of text and music correlation» [5]. Johann believed in Philipp and anchored great hopes on him as a composer to set his poems and dramas. (At that time Goethe was writing mainly dramas).

In 1777 Kayser composed music to the play with songs (Schauspiel mit Gesang) *Erwin and Elmire*. The poet loved the music very much, and he sent his Singspiel *Jeri und Bätali* to Kayser for being set; music had been written to the first act. Goethe liked it, too. He was delighted with everything composed and set by his younger friend.

In 1781 the poet invited him for a half year to Weimar. What nice time they were having together: verses, music, youth, spirit of creativity, endless essential talks, as well as cordial and sincere friendly chats! Goethe entrusted him other plays to set, Kayser however worked very slowly: The Singspiel *Joke, Cunning, and Revenge* had been finished four years later, as much as in 1785! Nonetheless Goethe was not upset, on the contrary, he was pleased with the score, as usually he enjoyed the music and reacted at it very admirably and enthusiastically, and continued providing full support to Philipp, both moral and financial. In 1788 Philip Christoph composed music to *Egmont*, afterwards, unfortunately, he stopped creating anything. Since that year in Goethe began to appear disenchantment by his friend and adviser. It grew immensely after Kayser had not accepted his invitation to come to Rome in order to relax and work together with Johann. At long last Goethe got properly upset; his situation turned out to be inextricable: he got completely desperate, and had to look for another musical adviser and composer.

The choice fell on the musical genius of Reichardt Johann Friedrich (1752-1814), born in Königsberg, graduated law faculty at Königsberg University where I. Kant taught philosophy to him; «he was the greatest song-composer of his day, as well as a busy journalist» [6] and talented musical critical writer; it was he who created the genre called *Deklamation*, which had a fruitful influence upon Zelter's, K. Löwe's, K.M. Weber's songs, and paved the way to F. Schubert's ones. Reichardt is considered to be the coiner of the word *Liederspiel*, and one of its brightest representatives. Liederspiel is a theatrical performance (predominantly comical) with singing actors. The first famous Liederspiel by Reichardt *Love and Faithfulness (Liebe und Treue)* was composed to Goethe's verses. Liederspiel was supposed to be constituted of simple, «smoothly flowing» melodies [2,131]. According to Reichardt, a composer has to be «a singing reciter of the poet» in order to underline the poet's ideas and beauty of the verses [2,131]. In 1789 Reichardt was invited by Goethe to his place in Weimar where the former stayed nearly a fortnight. During those days they were working hard at the Singspiel *Claudine* which was successfully staged that year at Berlin National Theatre. Goethe used to surround himself by composers and musicians with whom he could discuss musical news. At different times these were Ernst Wilhelm Wolf (1735-1792), Johann Anton André (1775-1842), Philip Christoph Kayser (1755-1823), Karl Siegmund von Seckendorff (1744-1785), Karl Friedrich Zelter (1758-1832). It was Reichardt who «had recognized the importance and value of the German prince of poets» [9]. Despite Goethe's fame, Reichardt was very much «his own man» [6].

Their relations were particularly trusting, after Reichardt's leaving in May 1789 Goethe said: «He produced a good impression upon me» [2,132]; the poet began preferring him to Kayser in the capacity of musical adviser and a guider in the world of music, as an interlocutor and a close friend. Goethe called him «thinking artist» [9]. It is little known that Goethe had an intention to write an opera with Reichardt. Both were at first very enthusiastic about creating a huge musical form together. Reichardt, after the success of his «Brenno» asked Goethe «encouragingly to write a text to one great opera» [2,132]. «Meanwhile Goethe had written a comical opera in three acts *The mystified (Die Mystifizierten)*. During one very short Reichardt's visit to Weimar they were speaking a lot of their common great opera and were hatching enormous plans regarding it. At first the opera seemed to be written on a subject from Ossian, Goethe however decided then upon a musical drama based on northern myths. Some time later, when they met in Venice, it turned out to be that their gigantic creative intentions were not destined to be fulfilled. Reichardt was still assiduous and eager, so enlivened by the success of his Singspiel *Erwin and Elmire* on Goethe's verses, but the letter received by the composer from the poet in October 1790 brought much disappointment to Reichardt and completely frustrated their plans. Reichardt's letter had caught Goethe «at a very non-poetical place» [2,133]. Do we today have to regret or not because of this blank in the cultural treasury? Is this «opera case» worth mentioning? Could their collaboration result in a masterpiece? Or would it have been an ordinary musical event? All the answers to the questions would be merely guesses, and no more. At that time Goethe was intensively working at his anatomical works, and as his letter ran

he had «no disposition for all this nature» [1,133]. Did natural sciences hit the opera out of the field? [2,133]. Maybe, it happened because the estrangement between the two caused by Goethe's disapproval of Reichardt's sympathy for the French Revolution? (Their political views contradicted. Reichardt was very much carried away by the ideas of French revolution. Goethe could not share them entirely. He appreciated the principles of the French revolution, but criticized its methods. It is significant that in his late years Reichardt got disappointed by the ideas of French Revolution). The poet stated: «On the musical part Reichardt is my friend, on the political he is my foe» [6]. Their friendly and creative relations lasted (with intervals) till 1804, when Zelter became Goethe's preferred musical advisor, and the poet's relation with Reichardt came to a definite end in 1810.

However, the trace in creative biographers of the both personalities, Goethe and Reichardt, is reciprocally eloquent up to now. «Reichardt put in his best licks in order to make Goethe's name via his settings of the poet's lyrics more famous and popular» [2, 200]. In 1790 he planned to issue a six-volume collection entitled *Musik zu Goethes Werken* (Music to Goethe's works). Four-volume Notes Songs, Odes, Ballads, Romances by Goethe with Music have been by the composer's lifetime edited. The first three volumes (1809) have the following titles I. *Lieder*, II. *Various tunes and declamations*, III. *Ballads and romances*; the fourth volume (1811) lacks the title and includes 14 diverse compositions «On the other hand, via setting Goethe's works he made him a name as music creator. Among 1500 songs, 150 are Goethe settings. The most known and frequently executed are *Das Veilchen* (*Violet*), *Sehnsucht* (*Longing*), *Erkönig*, *Rastlose Liebe* (*Restless Love*), *Monolog der Iphigenia*, *Claudine*, *Egmont*, *Faust*, *An Lila*, *Torquato Tasso*. Thirty years later Goethe wrote the following friendly words to the addressee Johann Friedrich Reichardt: «Such grounded relationship as ours could be destroyed, as well as blood friendship, through unnatural events only» [2, 201].

Karl Friedrich Zelter, composer, conductor, teacher, was among Goethe's favorite music-makers. Zelter was very much impressed by the «founding figure of a national cultural heritage» [1,6]. He set a few poems by Goethe, and had the courage to write to «the icon of German cultural gravitas» [1,6]. In this way he started the famous correspondence which lasted thirty four years, till Goethe's death. The first letter was written to Goethe by Zelter on August 11, 1799, the last one on March 22, 1832, the day of Goethe's death, unaware of the fact it was the last one to his «sweet» friend and brother. Goethe's letters to Zelter offer a chronicle of his musical development from the time of his journey to Italy to the final month of his life. The 891 letters contain a medley of many issues in literature, art, and in science, but the most focus is the «music dialogues» of these artists. The very beginning with the correspondence synchronized Goethe's search of musical advisor. Zelter's letter It is much more a «human dependency» «which first manifests itself after Schiller's death in 1805, where Goethe begins to write more frequently to Zelter, who forms an audience for the poet, than a «musical dependency» [1, 8]. To Zelter Goethe could «speak comfortably and at length» [1, 8]. They *dutzten* each other and were cronies. Zelter's «friendship with Goethe greatly enhances his intellectual and musical life» [1, 8], for Goethe's «sensitivity of the music of poetry, the physicality of his aural response...his poet's intelligence exercising itself in the activity of listening are evident in his discussions on song settings» [1, 15].

In May 1820 Goethe writes to Zelter : «I feel at once that your compositions are identical with my songs; the music like the gas which pumped into the balloon, merely raises them up...With other composers I must first see how they have understood the song and what they have made out of it» [1, 16]. It is known a wonderful, maybe unprecedented case between a poet and a composer, when Goethe «fell in love with Zelter's music». It was Friederike Bruns' verses *Ich denke dein* heard by Goethe who was so pleasantly surprised by the beauty of the music that immediately after the song's performance got inspired and wrote a poem *to* the music. This is the story of the emergence of *Nähe des Geliebten* (*Nearby the beloved*) [4]. Zeltner's setting was followed by a numerous of others; among several dozens of composers who set this poem are Beethoven, Schubert, Schumann, Hindemith, N. Medtner, and a relatively young Canadian composer, born in 1962, Andrew Ager. The first Zelter's letter to Goethe contained the request to entrust him musical compositions on the poet's verses. Entire Goethe's trust resulted in 37 settings edited in 1807, a year after the poet's first volume of poems was issued. Zelter's flair for his compositional boundaries did not allow him to set some of them, such as *Das Veilchen*, *Haidenröslein* et.al. which «matchlessly had been set by Reichardt» [4]. Devoid of envy, Zelter could make a proper impartial assessment of the authentic and talented musical composition. His *König in Thule* was a real success, and today is mandatory to be performed at vocal departments. Goethe used to give to Zelter his unpublished

poems, and saw them for the first time edited in Zelter's collection of song. Something like that could have happened to *West-Östliche Divan* (*West-Eastern Divan*): Zelter had already set a few poems from this book by 1814, whereas *Divan* by Goethe was edited in 1819. Another fact related to Zelter is worthy being mentioned here. It concerns Zelter's pedagogical activity. Zelter paid attention to the musical gift of the little boy named Mendelssohn Felix and taught music to him. Zelters was the first to introduce Felix to Goethe, the latter was very much impressed by the whiz-kid, his musicality and gift to compose.

Zelter-Goethe relationship turned out to be a fruitful creative union whose results have firmly been established in the musical art, and in the field of ethics as a vivid example of genuine and true friendship. They even died the same year! In fact, Zelter can be called Goethe cored composer, for nearly 100 settings (according to other data – 75) are on Goethe's texts.

Apart from having much interest in musical art, as has been shown above, «problems of music theory had preoccupied Goethe from an early age» [1, 8], yet «it was not until his early years of correspondence with Zelter that Goethe's first formal papers on music began with critical translation of Diderot's *Neveu de Rameau*». «Goethe argues that music reached beyond the senses to the intellect and imagination» [1,8]. He had first criticized Diderot's concept of musical mimesis. [1, 8]. Goethe draws a comparison between the musical and visual arts, yet in music he departs from the principles of imitation: «It is a kind of symbolism for the ear, where the subject, in so far as it is in motion, or not in motion, is neither imitated nor painted, but produced in the imagination, in a way that is quite peculiar, and impossible to grasp, in so far as the thing described and the describer appear to stand in scarcely any relation to one another» [1, 9]. «While Goethe clearly recognized the emotional significance of music, he was deeply critical of the Romantic perception of music as self-expression, or the expressions of the artist's emotions» [1,15]. «He questions the *Empfindsamkeit* association of the minor mode with melancholy, and instead relates musical polarity to the duality in human nature. For Goethe, the major mode was an expression of all that is objective and connects the soul of the outer world, and the minor tonality is the mode of introspection and concentration» [1, 10].

The American philosopher R. W. Emerson wrote in *Goethe, or the Writer* in 1850 «Goethe lived more fully and consciously on several levels than most other man, and his catholic taste embraced music from early Byzantine chant to the motets of Palestrina, Morales and Allegri from the music of Bach and Handel, Beethoven, Schubert and Mendelssohn» [1, 15].

About music Goethe thought and wrote a lot. For all his life he remembered the concert of seven year old Mozart which he attended at the age of fourteen. Goethe confessed that no other field of art influenced him insofar profoundly as Music did. «He who doesn't love music does not deserve to be called a person, that one who loves it, is no more than half a person, that one who deals with music and practices it is a whole person» [2, 129-130].

References:

1. Bodley, Lorraine Byrne, *Musical Dialogues*, England, Ashgate Publishing, Ltd, 2009 available at: <http://eprints.maynoothuniversity.ie/7461/1/GoetheandZelterMusicalDialogues.pdf>
2. *Der große Goethe in kleinen Anekdoten*, Petermänken, Verlag Schwerin, 1960 available at:<http://eprints.maynoothuniversity.ie/7461/1/GoetheandZelterMusicalDialogues.pdf>
3. *Entwicklungsreise durch Europa von Ciara McLoughlin* //: Бориско Н.Ф. Бизнес-курс немецкого языка, Киев, ООО „Логос” ЗАО „Славянский дом книги”, 2001
4. *Goethe-Museum Düsseldorf. Anmerkung Carl Friedrich Zelter zum 250.Geburtstag* available at: www.goethe-museum.com/Anmerkungen/91/Anmerkung91.pdf
5. Ludwig, Emil „Goethe” 1965, *Molodaia gvardia*, available at: www.skyart.com/goethe/ludwig/ludwig07.htm
6. Britain's brightest record label [www.hyperion-records.co.uk/c.asp?c=C1226]
7. Конрад Карл Отто. Гёте. Жизнь и творчество. Т.1 Половина жизни, Москва, Издательство Радуга, 1987, availableat:bungalos.ru/b/konradi_gyote_zhizni_i_tvorchestvo_t_i_polovina_zhizni/47
8. Паникова Е.С., Иоганн Фридрих Рейхардт (1752-1814) и его произведения на тексты И. В. Гёте (автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата искусствоведения, Москва, 2012, available at:www.referun.com/n/iogann-fridrih-reyhardt-1752-1814-i-ego-proizvedeniya-na-teksty-i-v-gyote
9. Черепенникова М.С. "Гётевские "Песни Гретхен" в музыкальной интерпретации Шуберта,

Вагнера и Верди (к 200-летию Вагнера и Верди) available at: art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obrazovanie_2013_03_-_03_cherepennikova.pdf

SENSURI ȘI ORIZONTURI ALE COTIDIANULUI RURAL

Rodion RUSNAC,
Universitatea de Stat din Moldova,
Facultatea Istorie și Filosofie

Abstract: *The history of everyday life occupies a significant place in knowing the historical realities. It's an area that opens the perspectives of human research from other perspectives, which are specific to human activity in a certain temporal and territorial context. Having a general outline, "The rural everyday life in the RSSM (1949-1965)", this scientific report contains a conceptual-terminological analysis of "the rural everyday life" word combination.*

When elucidating of a historical subject, the starting point is the elucidation of the content of a notion and the meanings that it embraces. It's an important first step towards opening up the research horizon. The analysis of daily life determines the research of the human community's sphere in different contexts (historical, social, cultural, political, confessional etc.). Therefore, defining the rural everyday life in a terminological way, requires a multidisciplinary approach, through making connection to the socio-humanist sciences, affiliated to history.

Cuvinte cheie: *Cotidian, rural, comunitate, istorie.*

1.1 Cotidianul. Abordare pluridisciplinară.

Preocuparea istoricilor față de studiul vieții de zi cu zi, a cuprins o evoluție în timp, care a presupus schimbarea abordărilor și percepției despre om și atributele mediului în care acesta își trăiește existența, desfășoară activitățile, exprimă emoțiile etc. Viața cotidiană cuprinde un câmp de cercetare vast, este un domeniu general care vizează numeroase aspecte de ordin privat, public pe de o parte, dar și conexiunea privat-public. Cercetarea vieții particulare pune în față probleme dificile, care țin nu numai de numărul mic de studii existente pînă acum. Accesul istoricului la intimitatea și particularul vieții, a devenit o sarcină nu atât de ușoară și facilă. Nu puțini factori, cauze, evenimente de ordin politic, deontologic, ideologic au pus piedici în elaborarea unui nou concept de studiu al istoriei, mai mult decît atât multiplele consecințe sociale l-au determinat pe savant să mediteze asupra mecanismelor puterii și să-și caute refugiul în scrierea microistoriei.

Actualitatea acestui studiu, rezultă din sarcinile istoricului de-a regăsi indivizii reali dincolo de instituții, structuri, categorisiri într-un cadru local, particular, examinând viața obișnuită a acestora îndeaproape, cu lupa. Instituțiile de sus, fac de neînțeles și deformează realitățile de jos. Era necesară deci, o îndepărtare de la acele rigori și norme de scriere a istoriei încetățenite și recunoscute secole de-a rândul.

Având drept reper general „*Cotidianul Rural în RSSM (1949-1965)*”, prezentul raport științific, cuprinde o analiză conceptual-terminologică a sintagmei *cotidianul rural*. În elucidarea unei subiect istoric, punctul de pornire este deslușirea conținutului unei noțiuni și a semnificațiilor care le înglobează aceasta, este un prim-pas important spre deschiderea orizontului cercetării.

Analiza vieții cotidiene determină cercetarea sferei comunității umane în diferite contexte, (istoric, social, cultural, politic, confesional etc). Prin urmare definirea *cotidianului* (rural) în sens terminologic, impune o abordare pluridisciplinară, prin recurs la științele socio-umanistice, afiliate istoriei. Deci, ce este cotidianul? Ce subînțelegem prin cotidianul rural?

Definiția cotidianului are drept punct de referință, acele activități, practici, obiceiuri care alcătuiesc peisajul de zi cu zi al individului. Prin cotidian, subînțelegem obișnuitul și banalul ceea ce nu captează atenția și privirea, ceea ce este comun și se înscrie în conceptul existenței umane. Cotidianul este opus evenimentului major, prioritarului și senzaționalului, este elementul secundar al realității istorice. Practicile rutinice, experiențele curente de acțiune și gândi întotdeauna în același fel, sunt parte a cotidianului. Definiția cotidianului depinde în largă măsură de ce nu este el. Dacă opusul său este însă viața burgheză, de

lux, atunci prin *viață cotidiană* înțelegem modul de a fi a muncitorului, prins în rutina programului său zilnic, politic vorbind vieții cotidiene i s-ar opune viața potentatilor (regi, prinți, președinți, miniștri) [1]. Putem considera cadrul vieții cotidiene, totalitatea elementelor mediului în care ne desfășurăm activitatea productivă și ne trăim „timpul liber”- ca și totalitatea deprinderilor pe care le căpătăm în relațiile cu oamenii în societatea ai cărei membri activi suntem [2].

În lucrarea *Structurile Cotidianului: posibilul și imposibilul*, F.Brudel afirmă că: viața cotidiană însumează studiul lucrurilor- al felurilor de hrană, locuințelor, veșmintelor, luxului, uneltelor, instrumentelor monetare, al cadrului pe care-l constituie satul sau orașul- în fond studiul tuturor elementelor de care se slujește omul [3].

Într-un al sens, viața cotidiană este asociată vieții private, familiei, intimității, căreia i se opune viața publică [4]. În același timp asociem cotidianului unor anumite forme ale mentalului individual, sau/și colectiv. Individul se confundă cu societatea epocii sale: gândurile, gesturile, cuvintele se înscriu într-un ansamblu: „în fiecare clipă, colectivul se construiește prin individual și individual prin colectiv [5].

În pragul vieții private istoricul-precum un burghez victorian - a ezitat îndelung, din pudoare, incompetență și respect față de sistemul de valori care făcea din omul public și actorul singurei istorii care merită să fie povestită: marea istorie a statelor economiilor și societăților [6]. Pentru ca istoricul să pătrundă în intimitate, a fost nevoie ca ordinul lucrurilor să fie răsturnată, iar viața particulară să nu mai fie o zonă blestimată, interzisă, obscură:locul plăcerilor și al robiei, al flictelor și viselor noastre; centrul, poate provizoriu, al vieții noastre, necunoscut, vizitat și legitimat, în cele din urmă [7].

Se poate afirma că viața cotidiană este rezultatul existenței umane. Prin urmare vom înțelege acest termen, orice activitate în care omul este implicat fizic/intelectual, în vederea garantării continuității existenței sale. Din punct de vedere **istoric**, despre viață cotidiană putem să vorbim cu adevărat abia din momentul în care apare istoricitatea [8], odată cu conturarea unui anumit grad de conștientizare a existenței omenești, individuale sau colective. Astfel, lumea vieții cotidiene nu este o lume pe care noi să o fi inventat odată cu nașterea noastră, sau care să dispară odată cu noi. Ea a existat întotdeauna, prin urmare va fi transmisă în continuare, sub forma unor noi experiențe, a unui cadru de referință în funcție de care se structurează și se împlinesc cele mai elementare gusturi și comportamente ale omului [9].

Cotidianul în definiția istorică nu desemnează *marile evenimente* care creează istoria, ci mai degrabă acele elemente ale istoriei care se aruncă la coșul de gunoi al istoriei. În concepție istorică cotidianul nu alcătuiește prim-planul, ci mai degrabă este partea nevăzută și mai puțin cunoscută, care se păstrează în anonimatul istorie. Din perspectiva istorică, cercetarea cotidianului este un criteriu și o sursă de cunoaștere și cercetare a vieții umane în diverse etape ale dezvoltării sale.

În definiție **sociologică**, studierea cotidianului oferă posibilitatea descoperirii adevărului despre societate. Viața de zi cu zi este rezultatul construcției sociale, o experiență istorică suficient de lungă, care dă vieții obișnuite un anumit conservatorism. Specificitatea formelor de viață de zi cu zi servește ca o trăsătură distinctivă a grupului social, baza pentru recunoaștere identității unei culturi. Schimbarea bruscă a obiectelor și a persoanelor înconjurătoare, drepturilor și obligațiilor, normelor și regulilor, moduri obișnuite de a le îndeplini, poate dobândi valoarea unei catastrofe reale pentru o persoană. În același timp în sfera de zi cu zi există inovații care determină direcțiile transformările sociale [10]. Cercetarea cotidianității, este în corelație cu **socio-culturală**. „Cotidianul este un univers vital socio-cultural integral, ce se manifestă în funcționarea societății ca o condiție firească și evidentă a activității umane” [11]. Asume însemnele unui timp determinat (elementele vestimentației, operele de artă, portretele unor personalități politice, culturale, modalități de exprimare, obiectele cotidiene, denumirile geografice etc) constituite criteriul de bază pentru identificarea timpului istoric concret și a identității cultural etnice [12].

În expresie **filosofică**, viața cotidiană provoacă la meditație și reflecție. Punem problema sensului filosofic al cotidianului și filosofia cotidianului. În cotidian, filosoful identifică banalitatea, mediocritatea și insignifianța, altfel spus, cotidianitatea nu ar fi nici măcar o calitate, ci descalificarea însăși [13]. Filosofic, viața cotidiană reprezintă un spectacol, în care individul joacă un anumit rol. O astfel de concepție E.Goffman, care menționează „când se află în prezența altora, individul își alimentează activitatea cu semne care să portretizeze și să pună în lumină în chip teatral fapte concludente ce ar putea, altfel, să rămână neobservate sau obscure” [14].

Din perspectiva **ideologică**, viața cotidiană este marcată de două elemente. Pe de o parte încercare de opoziție față de regim prin mijloace proprii, pe de altă parte perpetuarea regimului, presupune adaptarea lentă la condițiile momentului. Cercetătorii vieții de zi cu zi din regimurile totalitare

se concentrează adesea pe rezistența activă sau pasivă la regimul respectiv, în vreme ce unele aspecte ale vieții țăranilor se axează pe „rezistența cotidiană”, adică prin mijloacele banale și aparent cotidiene prin care indivizii aflați într-o relație de dependență își exprimă resentimentele față de stăpâni [15].

1.2. Componentele vieții rurale

Mediul rural este un câmp de investigație pentru toate științele sociale, și studiul său nu poate constitui o disciplină autonomă. Forma de organizare cea mai răspândită a vieții rurale este satul- așezare rurală (cu case și gospodării țărănești) a cărei populație are ca ocupație principală agricultura [16]. Satul este așezarea specifică mediului rural, și reprezintă totalitatea spațiilor din afara orașelor și locuite de anumită populație numită generic *țărani*.

Specific mediului rural îi sunt trăsături distincte:

- Identitate (este vizibil unde începe și unde se sfârșește comunitatea)
- Dimensiuni mici
- Omogenitate (activitățile și atitudinile sunt asemănătoare pentru toate persoanele de anumit sex și o anumită vârstă)

- Autonomie (satul satisface singur, toate sau majoritatea nevoilor locuitorilor săi) [17].

- Satul reprezintă pe de o parte o unitate teritorială ce conține rețeaua de gospodării, peisajul specific de câmpie, de munte și de deal, o rețea hidrografică, mai mult sau mai puțin bogată, o rețea simplă sau mai complexă de drumuri și cărări, ce asigură comunicarea între gospodării, între gospodării și terenurile arabile, pășuni și păduri. Pe de altă parte satul însumează o populație omogenă organizată pe familii, neamuri și vecinătăți și trăsături comune: toți membrii comunității se cunosc între ei, au aceeași religie, aceeași mentalitate, aceeași cultură (orală), aceleași ocupații [18]. Funcționalitatea socială rurală diferă esențial de cea urbană din cel puțin două puncte de vedere: pe de o parte, extinde sfera înțelegerii și practicării relației de rudenie, iar pe de altă parte, favorizează formarea unui climat comunitar care exclude ipostaza de străin pentru oricare dintre componenții recunoscuți ai satului [19].

Având în vedere faptul că comunitate rurală este mai redusă decât cea urbană, majoritatea membrilor comunității se cunosc între ei (toată lumea cunoaște pe toată lumea), relațiile sociale dintre aceștia sunt consolidate, se bazează pe cunoașterea reciprocă, nemijlocită (face-to-face), sunt relații personale, spre deosebire de mediul urban, în care predomină relații mai puțin consolidate, impersonale. Întâlnirile, discuțiile dintre membrii comunității au un rol de întărire a relațiilor sociale [20].

Ruralul este profund marcat de simbolismul anumitor obiceiuri și practici care reprezintă materia ordinii sociale. Ordonându-ne viața cotidiană, evităm panica, ne construim și ne menținem identitatea, ne orientăm relațiile sociale în timp și spațiu, împărtășind păreri, îndeplinindu-ne sarcinile, trăind plăcerea și durerea, cu mai multă sau mai puțină satisfacție și control, dar evitând în cea mai mare parte groaza totală și paralizantă a amenințării cu haosul. Instituțiile pe care le-am întemeiat și pe care ne zbatem să le menținem: familia, gospodăria, cartierul, comunitatea, națiunea sunt acele instituții care au fost, de-a lungul timpului, depozitarele și cele care au oferit resursele pentru capacitatea noastră de a ne apăra [21]. Prin urmare traiul rural îi este caracteristică o anumită ordine socială, care la rândul său este un produs al activității umane.

Satului îi sunt caracteristice anumite forme tipice ale peisajului cotidian. Din cotidianul rural nu lipsesc acele fețe nepotrivite al comunității precum sărăcia cronică, vilența domestică, infidelitatea, consumul de alcool, starea precară de sănătate și accesul deficitar la serviciile sociale de educație și sănătate. Interesant este de observat și modul în care comunitatea locală și-a dezvoltat mecanismele necesare pentru compensarea acestor neajunsuri [22]. În același timp nu ometem elementul definitoriu al ruralului-conservatorismul, care a asigurat perpetuarea tradițiilor seculare, dar și a memoriei istorice.

În anii comunismului satul tradițional, a fost supus unor experimente și practici în conformitate cu teoriile marxist-leniniste. Prin urmare caracterul tradițional al satului, specificul social, spiritual, moral au fost afectate de dogmatismul ideologic. Studiul traiului rural în perioada sovietică, este necesară, dat fiind practicile și ideile comuniste, încă prezente în mentalul oamenilor de la sat. Rememorarea vieții de zi cu zi, particulară și colectivă a locuitorilor satelor din RSSM, are menirea de-a evidenția schimbările produse în mediul rural în condițiile regimului totalitar, al vieții aflate sub control și al schimbărilor la nivel socio-economic.

Cunoașterea și înțelegerea obiectului de studiu, este esențială în realizarea studiului. Definitivarea dimensiunilor și structurii vieții cotidiene prin prisma analizei istorice, sociologice, filosofice ne-a permis conceptualizarea *cotidianului rural*. Prin urmare, în încercare de a defini cotidianul, trebuie să pornim de

la ceea ce în mare măsură ce nu este el. Opus vieții publice și solemnității, cotidianității îi atribuim activitatea și atributele vieții noastre de toate zilele, intimitatea, vestimentație și alimentație, mentalitatea specifică, dar și o banalitate ordinară. Acestea, dar și multe alte componente alcătuiesc tabloul istoric al vieții cotidiene, care urmează a fi cercetate de știința istorică, pas cu pas.

Referințe bibliografice:

1. Mihali C. C.Mihali. Sensus communis. Pentru o hermeneutică a cotidianului. Cluj-Napoca :PARALELA 45, 2001, p. 20.
2. Breazu M., Moiescu A. Estetica vieții cotidiene. București: Editura științifică, 1966, p. 17.
3. Brudel F.Structurile cotidianului:posibilul și imposibilul:București: Meridiane, 1984, p. 17.
4. Ibidem, p. 5.
5. Gofman E. Viața cotidiană ca spectacol. București: Comunicare.ro, 1998, p.196.
6. Aries Ph., Duby G. Istoria vieții private.De la Revoluția Franceză la Primul Război Mondial. Volumul VII. București:MERIDIANE, 1997, p. 5.
7. Ibidem, p. 5.
8. C.Mihali. op.cit., p. 108.
9. Ibidem, p. 109.
10. Кринко Е.Ф., Тажиудинова И.Г., Хлынина Т.П. Повседневный мип советского человека 1920-1940-х гг : Жизнь в условиях социальной трансформаций. Ростов-на-Дону : ЮНЦ РАН, 2011, с. 11.
11. Ijboldina I. Unele Aspecte ale „culturii cotidianului” societății basarabene din anii 20 ai secolului al XX-lea în schițele lui Leonid Dobronravov (Donici). În: Revista de Etnologie și culturologie, Chișinău, 2016, Vol.XIX, p. 82.
12. Ibidem, op.cit., p. 82.
13. Mihali C. Op.cit. p. 40.
14. Goffman E.Viața cotidiană ca spectacol. București: Comunicare.ro, 2003, p.58.
15. Fitzpatrick Sh. Stalinismul de fiecare zi. Viața cotidiană în Rusia Sovietică a anilor 1930. București: Corint Books, 2016, p. 26.
16. Oprea I. ș.a Noul dicționar universal al limbii române. București: Litera Internațional, 2006, p. 1258.
17. Dragomir C. Cărăruia varului nestins.Însemnări, eseuri și studii de psihologie socială, etnografie românească și sociologia vieții cotidiene rurale. Iași: Lumen, 2012, p. 104.
18. Ibidem, p. 221.
19. Stan D. Sociologia ruralului tradițional românesc, vol I. Iași:Ed.Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2001, p. 50.
20. Dragomir C. op. cit., p. 223.
21. Silverstone R. Televiziunea în viața cotidiană Iași: POLIROM, 1999, p. 12.
22. Dragomir C. op.cit., p. 104.

VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

EDUCAȚIA FAMILIALĂ ȘI EDUCAȚIA ȘCOLARĂ ÎNTRE CONTINUITATE ȘI DISCONTINUITATE

Maria ALEXANDRESCU, prof. asoc.,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Abstract: *The present article is based on the results of the field enquiry on the relations between family education and school education. These relations are influenced by the family environment, the relation between urban and rural environment (the students in rural environment who reach the 5th and the 9th grade have more homogenous results than those coming from urban schools), the high school type (public, private, but also technical or theoretical). The changes which have occurred after the Revolution in '89 in Romanian educational system are especially emphasized.*

The relations between family and school are thus put in a quasi-experimental perspective, since in the case of the families interviewed in France, the whole cultural and social reference system is reexamined under the conditions of the process of integration in a different society, where the role of schools is different than the socialisation process in Romania.

The institution (educational, familial) thus plays a role in the legitimacy of acquiring various forms of capital (by consecrating school success, as well as by sanctioning failure), and also in the redistribution and circulation of the resources accumulated (through help and assistance measures).

Metodologie

Cercetarea are ca scop analiza raporturilor dintre educația familială și cea școlară. În analiza acestor raporturi, m-am sprijinit pe teoria intersectării sferelor de influență, teorie formulată de J. Epstein. Cercetătoarea americană subliniază importanța acțiunii comune a școlilor, a familiilor și a comunităților pentru a asigura nevoile copiilor [1].

Ancheta de teren s-a desfășurat în perioada iulie 2009 – martie 2011. În culegerea datelor am apelat îndeosebi la metodele calitative (interviul semi-directiv și observația calitativă), iar în analiza datelor, la analiza tematică, care are o valoare euristică, contribuind la formularea de ipoteze.

Terenul cercetării cuprinde două spații culturale, România (Iași, municipiul și, parțial, județul, efectuându-se 71 de interviuri) și Franța (regiunea pariziană, 20 de interviuri cu familii emigrante românești). Astfel, cercetarea a beneficiat astfel de elemente de comparație nu atât între cele două sisteme de învățământ, cât între modalitățile și strategiile de adaptare la instituția școlară ale familiilor aflate în România și, ale unor familii emigrante, pentru o perioadă mai îndelungată sau mai scurtă, în Franța.

Actorii procesului educativ sunt grupați în: subiecții educați - părinții (eventual alte rude) – familia (au fost intervievați atât părinții singuri, cât și copiii); actorii instituționali „specialiști” care intervin în procesul educativ (directori de școală, profesori, profesori psihopedagogi, medici școlari, psihiatri, preoți, asistenți sociali și polițiști). Printre criteriile includerii în eșantion se enumeră: experiența profesională a educatorilor (anii de debut sau de pensionare); mediul de proveniență al persoanelor intervievate în calitate de specialiști [2] (mobilitatea acestora din rural în urban sau mobilitatea de la periferia orașului spre centru), clasa socială (clasa populară și cea mijlocie), tipuri de familie, de nivelul de studiu (liceu) și de forma de învățământ (stat, privat). Pe lângă criteriile amintite la ancheta efectuată în România, în cea efectuată în Franța am mai ținut cont și de: perioada migrației familiei, de stabilitatea sau instabilitatea poziției ocupate de familie, precum și de prezența în familie a cel puțin unui copil cu vârsta cuprinsă între 12 și 21 de ani, prin analogie cu „Educația și frontierele sociale” [3].

De la educația familială la educația școlară

Principala temă a acestei cercetări o constituie distincția dintre ceea ce este „instituțional” (public, recunoscut, legitim sau legal) și ceea ce este „familial” (domestic sau intim, privat) când vine vorba de

educație. Procesul educațional nu este de altfel restrâns la doar cele două dimensiuni, familială și școlară, ci este extins la un întreg câmp, în care sunt prezente o diversitate de instituții, printre care se disting instituțiile religioase (biserica).

„Educația familială” este abordată din perspectiva transformării structurilor familiale și individualizării vieții de familie (de Singly). Această „individualizare” presupune o „abstractizare a identității (nu mai sunt membru al unui neam anume, ci pur și simplu un om, un individ) și o „personalizare a relațiilor cu lumea” [4] (mă angajez în relații în numele meu personal și nu în/și prin grupul de apartenență). Minimizarea familiei, subliniază Mihăilescu, se redă și prin despărțirea sexualității de reproducere, scoaterea relațiilor de cuplu de sub controlul societății și investirea partenerilor în hedonism; familia este și ea „fluidă” precum postmodernitatea. În mod similar, Déchaux susține că exigențele individuale sunt în mod continuu afirmate în detrimentul stabilității familiei. El este de părere că o parte dintre dificultățile pe care familiile le întâlnesc în munca lor educativă rezultă din pluralismul normativ și varietatea căilor de unde împrumută aceste norme noi pentru a ajunge la centrul intimității familiale [5]. Prin urmare, pluralismul normativ la familii este nu numai sursă de tensiuni și de contradicții între actori, ci și inegalități între medii sociale, generații și sexe. În multe familii se opune dominanța normativă în favoarea acțiunilor comunicaționale (Jean Kellerhals). De la sfârșitul secolului al XIX-lea, interesul copilului justifică intervenția Statului în familie.

„Educația școlară” este examinată, la rândul ei, ca un proces care a suferit o serie de transformări de ordin instituțional, așa cum o relevă în primul rând analiza paradigmatică a „clasei de elevi”, care a făcut deja obiectul unor studii de referință (Parsons etc). François Dubet identifică școlii o serie de funcții, cum ar fi: funcția integrării într-o cultură comună (se așteaptă de la școala primară și colegiu); funcția de selecție și ierarhizare (școala distribuie valori și competențe) și funcția „subiectivității” pentru care cunoașterea și știința sunt „inventate” de personalitatea și libertatea elevilor [6]. Însă, unele cercetări indică faptul că începând cu anii '70, școala pare să fi pierdut o parte din capacitatea de a acționa ca o instanță de legitimare culturală în beneficiul a două moduri concurente de construcție a legitimității. Pe de o parte, pentru adolescenți, mass-media, prin TV și radio, a devenit mijlocul de a menține contactul cu cei care produc astfel de coduri în industria muzicală prin impactul videoclipurilor, al filmelor, al modei. Pe de altă parte, societatea i-a influențat să acorde prioritate în stabilirea interacțiunilor identității sexuale în detrimentul capitalului cultural [7].

Cercetarea, de asemenea, scoate în evidență și alte schimbări cu care se confruntă școala românească. În ultimii ani a scăzut considerabil numărul elevilor și prin aceasta inclusiv numărul posturilor titularizabile din învățământ. Statutul profesorilor apare în declin în raport cu alte profesii intelectuale. Mobilitatea cadrelor didactice către gradele superioare de învățământ a avut ca efecte concentrarea acestora în mediul urban cu o atenție mai mare asupra acumulării capitalului cultural și economic în defavoarea îndeplinirii unor responsabilități familiale. Criza economică actuală, birocratizarea actului educațional, comasarea mai multor licee tehnologice au determinat pe unele cadre didactice să se reprofileze sau să lucreze în străinătate, prestând chiar muncile de jos în vederea achiziționării unei locuințe sau a susținerii copiilor la liceele/universitățile din străinătate. Școala este criticată atât de profesori, cât și de părinți pentru că nu mai ține pasul cu cerințele pieței („acordă prea mult spațiu unor materii de învățământ care, în opinia lor, nu-i ajută cu nimic pe copii în a-și apropia succesul în viața de adult” [8]).

În ceea ce privește descentralizarea, aceasta presupune o implicare mai activă a reprezentanților societății civile în procesul de luare a deciziilor în direcția managementului participativ. Pe de o parte, unii cercetători susțin (Nicu A.) că descentralizarea este timid regăsită în practica școlii, implicarea părinților este limitată la acțiuni privind ameliorarea frecvenței școlare, în unele activități extrașcolare și în atragerea fondurilor extra bugetare [9]. Pe de altă parte, descentralizarea în România nu-și poate atinge scopul, deoarece, la nivelul școlii, nu s-a structurat o cultură managerială autentică (G. G. Antonescu, E. Păun și alții). Prin aplicarea ei, crește inegalitatea dintre școli, mărește competiția inegală dintre candidații profesori la ocuparea posturilor din învățământ (îndeosebi la transfer, titularizare). Mai mult, învățământul nu poate fi evaluat de către acei părinți cu studii inferioare cadrelor didactice.

Raporturi între familie și școală

Plecând de la cercetările lui Charlot, Bautier, Rochex, Jean-Pierre Terrail identifică mai multe tipuri de raporturi ale familiilor/elevilor cu școala: de respingere sau de renunțare, de plăcere găsită în socializarea cu cei de aceeași vârstă; de interes axat pe funcția de certificare sau de investiție în însușirea

cunoștințelor în vederea reușitei școlare [10], raporturi care sunt confirmate și de cercetarea prezentă. Continuitatea dintre educația familială și cea școlară este condiționată de implicarea elevilor, a cadrelor didactice și a părinților. Prin intermediul jocurilor, părinții anticipează capacitățile de concentrare, de comunicare și de creativitate ale copiilor pentru a menține un nivel înalt de identificare cu școala. Joyce Epstein [11] și W.Wendy's Grolnick disting mai multe tipuri de implicare a părinților în „revelarea” potențialului copilului: implicarea personală (obligațiile de bază pentru sănătatea, securitatea și oferirea condițiilor educării și instrucției; implicarea cognitivă/intelectuală - părinții comunică aspectele pozitive copiilor despre școală și, inclusiv, despre educație, ajută copiii la teme, discută lecțiile și alte activități desfășurate de ei sau de copiii lor în școală sau în afară acesteia; cultivă interesul copiilor pentru lectură; implicarea comportamentală (participarea părinților la deciziile din școală; acțiuni de voluntariat); colaborarea părinților cu agenții comunitari în sprijinirea oportunităților de învățare ale copiilor [12] (programe și evenimente culturale, asistența medicală, asistența socială și alte servicii comunitare). Pe lângă strategiile de continuitate dintre educația școlară și cea familială, unii părinți, îndeosebi cei care dețin un capital economic și social ridicat, adoptă strategii competitive sau de excelență (plătind meditari acasă sau înscriindu-și copiii la cursuri particulare în vederea promovării examenelor, concursurilor naționale sau internaționale, dar și a dezvoltării celorlalte dimensiuni ale educației, respectiv artistică, informatică, religioasă, socială. Sellenet recomandă părinților să nu delege educația prea mult școlii, însă și această delegare să fie pe o perioadă limitată și controlată.

Cadrelor didactice intervievate susțin că există discontinuități între educația familială și cea școlară, îndeosebi în ceea ce privește modul de interiorizare a valorilor în familie. Un grup de elevi din mediile defavorizate nu respectă normele din familie sau din școală (Regulamentul școlar). Unii dintre ei provin din rândul părinților tineri care le permit să folosească, fără limite, calculatorul, telefonul și căștile. Alt grup de elevi ajuns la liceele tehnologice aplică strategii de rezistență față de unele discipline tehnice, deoarece nu au fost admiși la liceele pe care și le-au dorit. La fel, și unii părinți din clasa populară adoptă strategii de rezistență în orientarea profesională a propriilor copii, neacceptând să i se situeze altfel copilul decât îl văd ei, astfel disprețuind meseriile în favoarea studiilor superioare. O formă de rezistență este și cea a părinților care devin complice în motivarea absențelor nejustificate „să nu se facă de rușine la școală, le face rost copiilor de scutiri”. Pe de altă parte, școala exercită o violență simbolică, așa cum remarcă și Bujorean, întrucât recunoaște și recompensează valorile culturale ale unor categorii de elevi (încercările de a îmbunătăți oportunitățile educaționale ale grupurilor defavorizate sunt în general neutralizate de eforturile familiilor angajate economic și social de a spori investițiile educaționale private ale propriilor copii); prin agenții specializați, școala dispune de o autoritate explicit delegată și juridic garantată [13]. Autoarea ajunge la astfel de concluzii: autoritatea profesorului este percepută diferit (fetele au tendința de a se conforma mai mult decât băieții, aceștia din urmă reacționează prin creșterea agresivității) și în funcție de nivelul performanței școlare; autoritatea și disciplina constituie premisa unor activități eficiente, dar numai în condițiile aplicării lor după regulile negociate; autoritatea utilizată în mod echilibrat poate avea efecte pozitive (protecție, siguranță, suport) sau negative-autoritate extremă/autoritarism [14] (pe de o parte, frustrare, rezistență, iar, pe de altă parte, dependență de profesor prin preluarea informațiilor în absența tratării critice a conținutului, lipsă de creativitate, teama de a încerca ceva nou).

Cercetarea scoate în evidență mai multe tipuri de conflicte. Cele mai frecvente conflicte între părinți și elevi sunt mai des prezente la părinții care și-au pierdut autoritatea în fața propriilor copii (aplicarea metodelor educative divergente, atitudinea indiferentă, dezorganizarea familiei prin crearea unui climat familial conflictual) sau, dimpotrivă, adoptă un stil parental represiv și autoritar (copiii sunt martori ai violenței în familie, violență pe care o aplică, la rândul lor, la școală). Acestea asociate cu influența nocivă a străzii (indiferența publică, găștile cu rol infrațional), acțiunea inadecvată a unor tipuri de mass-media (prin prezentarea unor programe violente sau a unor persoane care au produs ușor bani, nu prin muncă cinstită), dar și eșecul acțiunilor pedagogice - când profesorii își înțeleg obligațiile doar ca activități de predare [15]. Dacă unii părinți manifestă dezinteres pentru valori (munca cinstită) sau pregătirea profesională efectuată de școală, alții, îndeosebi cei cu un capital economic și cultural ridicat, își impun punctul de vedere prin luarea unor decizii privind activitățile educative întâlnite în școlile private și la o parte dintre școlile publice (părinții cu studii superioare depun rezistență la unele Manuale alternative, dar și la unele materiale auxiliare).

Din momentul în care s-a introdus democrația în școli, a crescut considerabil nivelul agresivității

elevilor. Școlile din România se situează pe locul doi într-un clasament internațional al violenței [16]. Raporturile conflictuale dintre familie și școală sunt cauzate de cele mai multe ori de atitudinea sfidătoare/agresivă a elevilor față de modul cum își desfășoară cadrele didactice lecțiile, de excluderea elevilor cu unele comportamente neadecvate; de nemulțumirile unor părinți față de procesul de evaluare „vor note bune fără un efort prea mare”, dar și de subiectivismul unor cadre didactice la notare. Pot constitui cauze de conflict instabilitatea echipei didactice, îndeosebi în zonele „sensibile”, lipsa de claritate și inconsecvență în aplicarea regulilor [17].

În general, conflictele dintre elevi sunt generate de dezacorduri sau lupta de clasă pentru statut, afirmarea masculinității, de rivalitățile dintre cartiere și dintre sate, pe care unii elevi le rezolvă la școală, conflicte între imigranți, întâlnite mai frecvent în școlile franceze. Pe de altă parte, unii profesori, indiferent de vârstă, nu au nicio autoritate față de elevi, „chiar să ridice și tonul din când în când”. O cauză a conflictelor din școlile publice față de cele private este și aceea că nu există criterii mai stricte la admitere. Reprezentanții școlii intervin la familiile „dezorganizate”, în special la cazurile de delincvență juvenilă sau de abandon/eșec școlar. Ele aplică măsuri educaționale (programe de remediere, ore suplimentare; corectarea vocabularului, corectarea atitudinii necuviincioase); măsuri de stimulare financiară (susținerea elevilor cu potențial din medii defavorizate - burse de merit, burse sociale, diverse stimulente (tabere/ excursii elevilor cu rezultate deosebite); acestea din urmă fiind efectuate în colaborare cu unele primării sau biserici [18]. Per ansamblu, ei au elaborat activități de prevenire și de intervenție pentru a reduce fenomenul de violență, atât pe plan local (numite comisii de analiză), cât și pe plan național (proiecte de prevenție și de intervenție). Cadrelor didactice le este recomandat să insiste mai mult pe respectarea strictă a Regulamentului școlar: cunoașterea regulamentului de către fiecare elev și părinte; aplicarea promptă a prevederilor acestor regulamente în toate cazurile de violență școlară; întărirea pazei și ordinii în școală, supravegherea permanentă a instituției cu ajutorul camerelor video; abordarea temelor în cadrul orelor de Consiliere și dezvoltare personală/Consiliere și orientare școlară din punct de vedere interdisciplinar; implicarea în diferite proiecte a elevilor sau a grupurilor potențial agresive; completarea fișei psihopedagogice semestriale; reintroducerea lectoratelor cu părinții. În sfârșit, la nivel național ar fi necesară reglementarea unor legi care să-i constrângă pe acei părinți care manifestă dezinteres față de actul educativ așa cum este în Franța [19]. De asemenea, se impune la nivelul pregătirii cadrelor didactice reintroducerea Cursului de Sociologia educației în cadrul Modulului Pedagogic așa cum exista înainte de 2012 la unele facultăți.

Referințe bibliografice:

1. J. L. Epstein apud Mircea Agabrian, Vlad Millea, Parteneriate școală-familie-comunitate, Institutul European, Iași, 2005, p. 13.
2. „Specialiștii sunt foarte căutați și de existența lor se leagă unele speranțe ale omenirii, făcând obiectul unor sentimente variate de: admirație, speranță, securitate când sunt în apropierea noastră, și de panică, atunci când sunt departe de noi”(Tudor Vianu). Intellectualitatea „este compusă din: tehnocrația, cei care ocupă funcții tehnice de conducere a întregului sistem social, economic și administrativ, și intelctualitatea propriu-zisă, specialiștii ce acționează pe baza unui set de cunoștințe de nivel înalt (oameni de știință, doctori, profesori, artiști, polițiști, proiectanți). Cele două grupuri au în comun competența științifică și tehnică drept ultima resursă a poziției sale de conducere în sistemul economic și administrativ. Chiar dacă nu ocupă poziții de conducere, intelctualitatea se bucură de un statut social ridicat, deși cu acces limitat la resursele economice. Era firesc ca cele două grupuri să dezvolte o poziție de susținere reciprocă, o solidaritate în promovarea valorilor științei și tehnologiei” cf. Cătălin Zamfir, O analiză critică a tranziției, Editura Polirom, Iași, 2004, pp. 104-105.
3. Mihai Dinu Gheorghiu, Monique de Saint Martin (coord.), Educație și frontiere sociale, Traducere de Dinu Adam, Editura Polirom, Iași, 2011, p. 12.
4. Daniel Dagenais apud Vintilă Mihăilescu, „Familia minimală” în Dilema veche, nr. 579, 19-25 martie 2015, <http://dilemaveche.ro/secțiune/editoriale-opinii/articol/familia-minimală> - consultat 30 martie 2016.
5. Jean-Hugues Déchaux, Sociologie de la famille, Editions La Découverte, Paris, 2007, p. 110.
6. François Dubet, L' expérience sociologique, Editions La Découverte, Paris, 2007, p. 65.
7. Alessandro Cavall, Vincenzo Cicchelli et Olivier Galland, Deux pays, deux jeunesses?, Editeur Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 216.
8. Radu Herjeu, Oglinda mișcătoare. Televiziunea și societatea. Tehnici de propagandă, persuasiune și

manipulare, Editura Fundației România de mâine, București, 2000, p. 129.

9. Adriana Nicu a efectuat o cercetare intitulată „Cum se văd politicile educaționale la nivelul profesorilor de gimnaziu și de liceu din România”. Autoarea a cuprins unele concluzii în Politici educaționale. Repere teoretice și pragmatice, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2013, pp.178-184. Ea menționează că ideea acestei cercetări i-a venit în urma analizei de conținut a temelor de evaluare de la un curs de Politici educaționale pentru integrarea europeană din cadrul programului de master „Managementul educațional”. Cursurile de masterat s-au desfășurat în Sibiu, Cluj-Napoca, Târgu-Secuiesc și Făgăraș, incluzând doi ani universitari, respectiv, 2009-2010 și 2010-2011. La curs s-au înscris 505 cursanți, din care 428 au prezentat lucrări pentru evaluare. Cercetătoarea clujeană a desprins particularități pentru nivelurile de învățământ: gimnaziu și liceu teoretic/tehnologic și vocațional.

10. Jean-Pierre Terrai, La sociologie des interactions famille/école (article), Sociétés contemporaines, Année 1997 Volume 25, Numéro 1 p. 67-83, http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1997_num_25_1_1435

11. Joyce Epstein din 2009 este director al Centrului de Parteneriat școală, familie și comunitate și membru al Asociației Americane de Cercetare (AERA). Tot în acest an a primit și premiul Elizabeth Cohen pentru cercetare aplicată. În cele peste 100 de publicații, Joyce Epstein se concentrează asupra modului cum conducerea de la nivel de județ și de școală afectează calitatea programelor inițiate de școală cu privire la familie și la comunitate cf. <http://education.jhu.edu/directory/joyce-l-epstein-phd/>-consultat la data de 28 ianuarie 2018.

12. Joyce L. Epstein și alții apud Mircea Agabrian, Vlad Milea, Parteneriate școală-familie-comunitate, Institutul European, Iași, 2005, pp.18-19; Parental Involvement in Education - Research on Parental Involvement, Effects on Parental Involvement, Obstacles to Parental Involvement, Controversies, Current Issues in <http://education.stateuniversity.com/pages/2309/Parental-Involvement-in-Education.htm> consultat la data de 20 ianuarie 2018.

13. Elena Bujorean, Violența simbolică în școală, Prefața de Mihai Dinu Gheorghiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2017, p. 310.

14. Elena Bujorean, valorificând teoria violenței simbolice elaborată de sociologii francezi Pierre Bourdieu și Jean-Claude Passeron, a desfășurat o cercetare în județul Suceava unde a efectuat două studii. În primul studiu a aplicat două chestionare pe un lot de 652 de elevi de liceu din clasele a X-a și a XI-a de la 9 licee selectate din Județul Suceava (7 licee din mediul urban și două licee din mediul rural), precum și efectuarea unui interviu semi structurat cu 27 de profesori diriginți de la clasele participante. În al doilea studiu, autoarea a aplicat un chestionar la un lot constituit din 440 de profesori de la nivelul primar, gimnazial și liceal cf. Elena Bujorean, Violența simbolică în școală, Prefața de Mihai Dinu Gheorghiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2017, pp. 307-376.

15. Neculau Adrian, Grupurile de adolescenți, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 32.

16. Conform unui Studiu realizat în 35 de țări de Organizația Mondială a Sănătății.

17. Éric Debarbieux, Violența în școală: o provocare mondială? Prefață de Égide Royer. Lucrare apărută sub direcția lui Rene la Borderie. Traducere de Irinel Antoniu, Institutul European, Iași, 2010, p.129.

18. Elena Bujorean, Violența simbolică în școală, Prefața de Mihai Dinu Gheorghiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2017, p. 338.

19. În Roanne, o mamă de 39 de ani a primit două luni cu suspendare pentru că fiul său chiulea de la școală cf. Catherine Sellenet, Parentalitatea pe înțelesul tuturor. Pertinența și derivatele unui concept, Traducere și note de Elena Cojocariu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2013, p. 81.

COMUNICAREA ȘI COMPETENȚA DE COMUNICARE LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE

Ludmila ARMAȘU-CANȚÎR, conf. univ., dr.,
Margareta CÎRLIGEANU, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Summary: The communication process is defined in extremely nuanced ways, as communication is viewed from a certain perspective of research: philosophical, sociological, psychological, pedagogical, social psychology, information theory, linguistics. Communication involves the transmission of

information, existing to a message emitted and received through the use of included symbols, human interrelation and mutual influence, thus being a complex process and of great amplitude, and competence designates the ability to achieve something right, useful.

Education focused on competence training presupposes the presentation of theoretical notions, cultivation and consolidation based on concrete activity, motivation and attitudes, rules and practical principles of approaching and solving different problems. Effective, full participation of pupils in the development, adoption and implementation of their own decisions within the structures of today's society has led to a broad educational action for participation, cultivation of skills and competences in everyday social life.

Students with mental disabilities have a certain communication competence and each of its components (linguistic, strategic, socio-pragmalingistic) is present in the child's communication, depending on the background, the organization and development of communication in the residential institution, and the severity disability and awareness.

Key words: *communication, communication skills, mental disabilities.*

De-a lungul anilor s-au identificat o serie de definiții referitoare la comunicare. Una dintre acestea îi aparține Anei Bogdan Tucicov [1], care consideră comunicarea „un proces, o activitate umană ce constă în transmiterea și schimbul de informație (mesaje) între persoane, în împărtășirea unor stări afective, decizii raționale, judecăți de valoare, cu finalitatea expresă de a obține efecte în reprezentările și opiniile indivizilor”.

În opinia lui L. Forsdale [2], comunicarea este „procesul prin care un sistem este stabilit, menținut și modificat prin intermediul unor semnale comune (împărtășite) care acționează potrivit unor reguli”.

R. Adler și G. Rodman [3] consideră comunicarea „un proces ce implică răspunsul ființelor umane la comportamentul simbolic (inter-personal) al altor indivizi”.

Procesul de comunicare apare ca fiind definit în moduri extrem de nuanțate, explicația fiind faptul că în cele mai multe cazuri comunicarea este privită dintr-o anumită perspectivă de cercetare: filosofică, sociologică, psihologică, pedagogică, de psihologie socială, a teoriei informației, lingvistică, etc.

Ca o concluzie referitoare la comunicare, aceasta presupune transmiterea de informații, existente unui mesaj emis și primit prin utilizarea unor simboluri incluse, interrelația umană și influențarea reciprocă, fiind în acest fel un proces complex și totodată de o mare amplitudine.

În ceea ce privește competența, aceasta desemnează capacitatea de a realiza ceva corect, bine, util. Ea capătă o conotație de optimal, de lucru bine gândit și bine făcut (Golu, P., Mitrofan, N.). „Competența este adesea descrisă drept o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilități de transfer (capacitatea de a comunica, decide, detecta, selecta, evalua date, informații, relații), capacitate care-și asociază componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii”.

În concepția lui Ph. Perrenoud [4], competența reprezintă „o capacitate de a acționa eficient într-un timp definit de situație/sau situație bine definită, capacitate care se sprijină pe cunoștințe, dar nu se reduce la acestea”.

Pentru I. Neacșu [5], competența este apreciată nu numai după numărul (volumul) de informații asimilate într-un timp dat, ci și de gradul de înțelegere a acestora, după ușurința integrării lor în sistemul anterior de cunoștințe și, mai ales, după priceperea de a opera cu acestea (în practică, în rezolvarea unor probleme, în producerea materialului).

În lucrarea sa, *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*, Gh. Dumitriu [6] a evidențiat următoarele categorii de competențe și strategii:

- **competențe cognitive:** capacitatea de înțelegere a noțiunilor, de prelucrare a informației, de analiză sistematică, de definire și explicare, de aplicare, de rezolvare a problemelor;
- **competențe metacognitive:** de anticipare, planificare, organizare, monitorizare, evaluare și reglare conștientă;
- **strategii de mobilizare și conducere a resurselor:** motivație, efort voluntar, gestionarea timpului, controlul stresului, anxietății și frustrării;
- **strategii de comunicare și relaționare:** capacitatea de a lucra în echipă, de a participa la dezbateri în grup, de cooperare în activități sociale, de rezolvare a conflictelor/problemelor, de dezvoltare personală.

Ion-Ovidiu Pânișoară [7] susține despre competența de comunicare că „poate fi înțeleasă drept

cea mai importantă funcție a comunicării”.

Pentru Joseph DeVito [8], competența de comunicare se referă la „propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării”. Pentru înțelegerea termenului, autorul face referire la o comparație utilă: învățăm competența de comunicare în mod asemănător cu învățarea felului în care se mănâncă cu furculița și cuțitul: observându-i pe ceilalți, prin instrucțiuni oferite explicit, prin încercare și eroare etc.

După Parks [9], 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 abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual”.

Chomsky sublinia că prin competența de comunicare se înțelege posibilitatea de a construi și interpreta fraze, de a identifica pe cele ambigue [10].

După L. Ionescu-Ruxăndoiu [11], competența comunicativă presupune o relație precis reglementată între datele situației de comunicare și modul de efectuare a selecției materialului lingvistic actualizat cu menținerea distinctă a codurilor recunoscute.

Prin urmare, se poate afirma că o *competență comunicativă* este abilitatea elevului de a realiza comportamente verbale în relația intențională de comunicare situațională, influențând interlocutorul și implicând un ansamblu de abilități personale.

Educația centrată pe formarea de competențe presupune atât prezentarea unor noțiuni de ordin teoretic, cât și cultivarea și consolidarea pe baza activității concrete, a motivației și atitudinilor, normelor și principiilor practice de abordare și soluționare a diferitelor probleme. Participarea efectivă, deplină a elevilor în elaborarea, adoptarea și îndeplinirea deciziilor proprii în cadrul structurilor societății actuale a determinat o amplă acțiune de educare pentru participare, cultivare a calităților și competențelor în viața socială cotidiană.

Practica pedagogică indică trecerea de la predarea și însușirea de informații la formarea și dezvoltarea gândirii elevilor cu deficiențe mintale, centrată pe dezvoltarea capacității de a opera cu această gândire în viața social-cotidiană [12].

Unii autori de specialitate consideră că o funcție fundamentală a educației este aceea a formării competențelor și calificărilor necesare societății. Competențele considerate esențiale în formarea personalității elevilor sunt identificabile la nivelul obiectivelor predării și învățării diferitelor discipline școlare.

Finalitățile educației la nivelul disciplinei Limba și literatura română sunt orientate spre formarea competențelor de comunicare. Pe baza acestor competențe se dezvoltă deprinderile de bază privind receperea mesajelor orale și scrise, precum și deprinderile de bază referitoare la exprimarea orală și scrisă. Prin intermediul acestor deprinderi, elevii vor avea abilitatea de a manifesta comportamente de comunicare adecvate în situații date.

Gh. Dumitriu [13] elaborează un set de argumente psihologice pentru a evidenția rolul pe care îl dețin competențele lingvistice la dezvoltarea mentală, psihologică armonioasă și echilibrată a personalității copilului. Toți elevii sunt nevoiți să învețe limbajul pentru a putea comunica inteligibil cu adulții în limba maternă. Orice copil poate achiziționa limbajul verbal și non-verbal în relațiile interpersonale din familie, în interacțiunile comunicative cu părinții, datorită nevoii de comunicare.

Totodată, pentru a se exprima corect și a se putea adapta la situațiile sociale, ei trebuie să depună efort de a memora și înțelege cum să pronunțe sunetele, cum să ordoneze cuvintele în enunțuri cu sens. Însă, ca să poată descoperi semnificația unui mesaj transmis de adult, copilul trebuie să-l interpreteze și să-l decodifice în forma originală pentru a reuși să comunice adecvat și eficient cu acesta.

Dezvoltarea aptitudinilor și a capacităților copilului reprezintă un proces evolutiv de transformări progresive ale inteligenței, gândirii, limbajului, practic ale întregii personalități. Toate aceste structuri psihice au o dinamică în timp, interacționează strâns unele cu altele, iar orice modificare a uneia antrenează și/sau influențează pe celelalte. Comunicarea apare astfel, ca funcționare concretă, prin fuziune, a capacităților și abilităților care joacă un rol esențial în formarea comportamentului social al elevilor.

Însă, în opinia lui D-V Popovici [14], „vocabularul redus al elevului va favoriza o învățare limitată a comunicării în general, a citirii și scrierii în special; elevul va întâmpina greutăți în lectura sau grafia unor cuvinte a căror semnificație nu o cunoaște. Faptul acesta se petrece nu numai la copiii cu deficiență mintală, ci și la cei cu probleme sociale, al căror patrimoniu lingvistic este legat, în primul rând, de folosirea unor dialecte neadecvate, unor achiziții corecte de limbaj.

Un factor recunoscut, ca fiind fundamental, de diverși autori pentru însușirea citirii și scrierii, ține

de nivelul de dezvoltare intelectuală a copiilor. Există o strânsă corelație între capacitatea de învățare a citirii și scrierii și posibilitățile intelectuale ale subiecților.

În general, în practica școlară, nivelul intelectual este asimilat nivelului dezvoltării inteligenței. Nivelul dezvoltării intelectuale poate fi considerat ca fiind o împletire de deprinderi, capacități și cunoștințe pe care copilul le posedă.

Cu cât nivelul dezvoltării intelectuale ale unui copil este scăzut, cu atât el prezintă un bagaj de experiențe și cunoștințe mai sărac.

Acestea diferențiază, în realitate, diverse grade de handicap mentale între ele. În cazul în care organizăm, cu astfel de copii, programe de intervenție terapeutică, care vizează dezvoltarea limbajului, patrimoniul lor de cunoaștere se va îmbogăți, fapt care va influența pozitiv nivelul lor cognitiv, implicat în formarea deprinderilor de bază.

De aici decurge importanța deosebită, pe care o prezintă aplicarea unor programe și metode sistematice și concrete, în activitatea cu elevii debili mintal, din momentul intrării în școală”.

Continuând cercetările lui Piaget, B. Inhelder, caracterizează diferitele grade de handicap mintal după raportul dintre gândire și limbaj după cum urmează: idiotul nu poate să comunice prin limbaj deoarece nu depășește nivelul senzorio-motor al inteligenței, imbecilul reușește să comunice prin intermediul vorbirii orale atingând stadiul gândirii intuitive, iar debilul mintal își însușește limbajul elementar sub toate formele sale, deoarece poate atinge nivelul operational concret [15].

Același autor ne vorbește despre „descrierea sistematică și obiectivă a competenței lingvistice și de comunicare, despre surprinderea modului în care anumite deficiențe specifice vor afecta performanța și calitatea vieții persoanei cu handicap mintal; întărește ideea despre competență și afirmă că aceasta este un set de principii pe care o persoană trebuie să-1 aibă ca să poată comunica și înseamnă mai mult decât a vorbi; copiii deficienți mintal sunt, de obicei, „concediați” datorită dezvoltării lente a vorbirii sau chiar absenței ei”.

Factorii sociali și strategiile de comunicare pe care copiii cu dizabilități mentale le adoptă în viața de zi cu zi sunt cele mai importante. Acești copii folosesc gesturi pentru a descrie obiecte al căror nume nu-1 cunosc sau nu-1 pot exprima în mod clar, le arată cu degetul.

În literatura de specialitate s-au distins patru forme de comunicare:

1. Comunicarea deschisă - cel care trimite mesajul afectează interlocutorul prin a-1 face conștient de ceea ce el intenționează să exprime;

2. Comunicarea acoperită - se intenționează afectarea interlocutorului, însă prin mijloace ascunse;

3. Pasivitatea - persoanele cu handicap mintal nu produc mesaje și le ignoră pe cele destinate lor;

4. Agresivitatea - tip de comunicare ce are similitudini și diferențe cu comunicarea acoperită. Este asemănătoare în sensul că, cel care transmite mesajul evită reciprocitatea și încearcă să controleze comportamentul partenerului în mod unilateral. Diferența constă în faptul că, în comunicarea acoperită, cel ce transmite mesajul caută să evite conflictul, în timp ce în agresivitate el se roagă pentru apariția conflictului.

Un model de comunicare este alcătuit din trei componente:

-*aspectele lingvistice* (aici se constată o „imaturizare lingvistică”, datorată insuficienței contactelor verbale, calității necorespunzătoare a acestora; copiii nu cunosc sensul unor cuvinte uzuale pentru cei aflați în familie, ca urmare a lipsei contactului direct cu obiectele și fenomenele; vocabularul este redus, cu predominanța substantivelor și verbelor; din punct de vedere fonetic se constată că mulți copii nu pot articula corect toate sunetele, fac dese înlocuiri, omisiuni, inversiuni, ca urmare a nedevelopării capacității de diferențiere a sunetelor, a dezvoltării reduse a auzului fonematic);

-*aspectele paralingvistice*;

-*managementul interacțional* (se referă la sfera relațiilor de comunicare: copil-copil; educatoarea-copil, părinte-copil).

În concluzie, putem afirma despre copiii cu dizabilități mentale că au o anumită competență de comunicare, iar fiecare din componentele sale (lingvistică, strategică, socio-pragmalingvistică) sunt prezente în comunicarea copilului, într-o măsură mai mare sau mai mică, în funcție de mediul de proveniență, de organizarea și dezvoltarea comunicării în instituția rezidențială și nu în ultimul rând de gravitatea handicapului și de conștientizarea acestuia [16].

Referințe bibliografice:

1. Tucicov, B. Ana et al., Dicționar de psihologie socială, București: Editura științifică și enciclopedică,

- 1981, p. 56
2. Dumitriu, Gh., Dumitriu, C., Psihopedagogie, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003, p. 144
 3. Adler, R., Rodman, G., Understanding Human Communication, N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1991, p. 41
 4. Perrenoud, Ph., Construire des compétences dès l'école, Paris: ESF, 1997, p. 7
 5. Neacșu, I., Motivație și învățare, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1990, p. 340
 6. Dumitriu, Gh., Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004, p. 173
 7. Pânișoară, I. O., Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională, Iași: Editura Polirom, 2004, p. 37
 8. DeVito, J., Human Communication, The Basic Course, New York: Harper&Row, Inc., 1988, p. 6
 9. Jablin, F. M., Putnam, L. L., The New Handbook of Organizational Communication, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2001, p. 820
 10. Ducrot O., Schaeffer J.-M., Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului, Editura București: Babel, 1996, p. 192
 11. Ionescu-Ruxăndoiu, L., Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite, București: Editura ALL Educațional, 1999, p. 25
 12. Iurea, C., Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării, În: Tomșa, Gh. (coord.), Psihopedagogie preșcolară și școlară, București, pp. 138-151, 2005, p. 147
 13. Dumitriu, Gh., Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004, pp. 130-131
 14. Popovici, D-V, Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale, București: Editura Pro Humanitate, 2000, p. 151-152
 15. Apud Popovici, D-V, Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale, București: Editura Pro Humanitate, 2000, p. 85
 16. Popovici, D-V, Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale, București: Editura Pro Humanitate, 2000, p. 106-108)

DESCRIPTORII DE PERFORMANȚĂ ȘI EUREMELE EVALUĂRII

Rita PASAT- PEIU, profesoară de limba și literatura română,
Liceul Teoretic „M.Eminescu”, or. Cahul

***Abstract:** Assessment is one of the basic forms of the educational instructive process that tends to evaluate students' knowledge. An important role in assessing knowledge is given by the reference that contains various performance descriptors. These are benchmarks to evaluate effective results. Performance descriptors induce uniformization of evaluation conditions beyond the variety of conditions in which education takes place.*

It is the smallest unit of learning without verified assimilation which can't move to another unit. Of particular importance in the instructive-educational process is the assessment, which remains the pillar of constructive progress.

*„O nicovală dobândește cu timpul tăria tuturor
ciocanelor care au bătut-o” Lucian Blaga*

Evaluarea este una din formele de bază ale procesului instructiv- educativ care are drept scop măsurarea cunoștințelor elevilor la finele unui modul, unitate sau oră. Sistemele de apreciere, mai ales cele numerice și cele literale, prezintă și unele divergențe. Ele pot primi unele critici îndreptățite. Printre acestea, e evocată încă demult și frecvent valoarea diagnostică și prognostică scăzută. Aceasta apare datorită impreciziei lor, provocată de faptul că sunt dependente de factori care privesc persoana evaluatorului dar și a celor evaluați, iar pe de altă parte că exprimă sintetic nivelul rezultatului, fără a scoate în evidență carențele, punctele critice și dificultățile de învățare ale elevilor.

Din dorința de a spori obiectivitatea și precizia evaluării, s-a pus problema structurării unor referențieri clare și unice în evaluare și notare. Referențialul evaluativ este constituit dintr-un sistem de referință ușor de circumscris în plan real la nivelul conduitelor expresive ale elevilor.

În concepția lui Voiculescu referențialurile se pot constitui din mai multe elemente:

- Referențieri de activități- în care sistemul de referință îl constituie descrierea fizică a sarcinilor învățării, a activităților concrete pe care le realizează beneficiarii instruirii.
- Referențieri de competențe- care descriu componentele psihologice care stau la temelia conduitelor expresive: abilități, atitudini.
- Referențieri de formare- obiectivele programului, conținuturile adiacente, metodele și mijloacele pedagogice.

Printre modalitățile de evidențiere a referențialurilor de evaluare se înscriu descriptorii de performanță. Aceștia apar ca o suită de enunțuri normativ-valorice care circumscriu activități și performanțe probate de elevi. Descriptorii de performanță sunt dimensionați în concordanță cu capacitățile sau subcapacitățile esențiale, adică corespund obiectivelor- cadru sau celor de referință, pe care elevii trebuie să le demonstreze după anumite secvențe de învățare. Dacă o capacitate este mai complexă, ea se poate studia pe parcursul mai multor lecții, măsurarea acesteia putându-se realiza prin intermediul mai multor activități docimologice: verificări orale, probe scrise, teste docimologice. Descriptorii de performanță circumscriu corespondențele empirice ale capacităților și competențelor sugerate de referențialurile de evaluare [1].

Tot Voiculescu este cel care ne atenționează că descriptorul de performanță nu trebuie confundat cu obiectivul educațional. Dacă obiectivele sunt predictorii de performanță, anticipări ale rezultatelor învățării care orientează traseul de predare-învățare, descriptorii de performanță sunt repere de evaluare a rezultatelor efective, editate în mod concret. În calitate de repere standard, descriptorii de performanță induc uniformizarea condițiilor de evaluare dincolo de varietatea condițiilor în care se realizează educația.

Sub denumirea de descriptorii de performanță sau descriptorii de bandă intră o categorie foarte diversă de formulări, detalieri explicative organizate în manieră ierarhică ale performanței așteptate din partea elevilor aflați în situația de evaluare. Performanța așteptată este percepută ca performanță tipică/ medie, realizabilă în condițiile evaluării curente în clasă.

Principalele argumente pentru introducerea, adaptarea și utilizarea unor asemenea instrumente calitative în cazul aprecierii și notării curente sunt:

- Potențialul lor formativ în termeni de înțelegere și modelare ale așteptărilor în ceea ce privește performanța dorită
- Stimularea capacităților metacognitive și de autoevaluare a demersului individualizat, a performanței, a procesului de învățare în general, ca și a celui de evaluare în mod specific.
- Creșterea transparenței și a consistenței procesului de apreciere, prin aceasta a credibilității deciziei, a judecății de valoare în cazul evaluării curente, cu impact direct în perspectivă și asupra examenelor.
- Întemeierea consensului de tip profesionist între cei acțiunează și ca evaluatori în activitățile curente, și ca examinatori, în situația de examen în mod special- profesori și învățători. Realizarea acestui tip de consens este esențială pentru optimizarea continuă a calității judecății experte, vazate pe criterii asumate, transparente, răspunzând nevoilor reale.
- Stimularea pe această cale, deși indirect, dar puternic, prin utilizarea consecventă și adaptată a schimbării accentului și ponderii de pe conținuturi curriculare pe competențe și capacități activate contextual sau situațional, unde conținuturile sunt cu adevărat ilustrative, și nu determinate [2].

Euremele evaluării continue au drept scop ameliorarea calității procesului instructiv-educativ. Eurema este cea mai mică unitate de învățare fără asimilarea verificată a căreia nu poți trece la o altă unitate.

În dependență de performanțele școlare ale elevilor euremele se clasifică în:

1. EUREMA INFORMATIVĂ- presupune reluarea, precizarea unei informații de tip constatativ.
2. EUREMA IDEATICĂ- presupune sarcini de lucru prin care se apreciază vizualizarea de către elevi a obiectului prin idei.
3. EUREMA CRITICĂ- cerința este formulată astfel încât răspunsul așteptat să pună în valoare valențele pozitive sau negative ale fenomenului respectiv.
4. EUREMA AFECTIVĂ- cerința implică anumite sentimente exteriorizate ale celui evaluat, în

raport cu obiectul discuției.

5. EUREMA ASOCIATIVĂ- itemul solicită elevului asocierea fenomenului discutat cu ceva deosebit.

6. EUREMA CATEGORIZARE- în răspunsul său elevul va opera activ cu verbul determinativ ESTE.

7. EUREMA SINELUI –elevul se va reprezenta pe sine prin atitudinea luată, în raport cu anumite fenomene, realități. Măsoară competența de formulare a opiniei personale, argumentarea ei prin exemple doveditoare de adevăr.

8. EUREMA STRATEGICĂ – în sarcina de lucru din item se va opera cu verbul indicație TREBUIE.

9. EUREMA CONSTRUCTIVĂ- în sarcina de lucru se va opera cu condiționalul DACĂ. Elevul va trebui să dezvolte o afirmație, să afirme sau să infirme o realitate [3].

Evaluarea realizează câteva sarcini importante: informează despre măsura în care un elev a realizat obiectivele la sfârșitul unui program; conduce la ierarhizarea elevilor; operează selecția acestora. Acestea pot avea două efecte: pozitive- ca factor de emulație, factor motivațional; negative- individualism, egoism, incapacitatea de a răspunde adecvat solicitărilor.

Referințe bibliografice:

1. C. Cucuș, Pedagogie, ediția II, revăzută și adăugată, Polirom, 2006, p.393.
2. C. Cucuș, Pedagogie, ediția II, revăzută și adăugată, Polirom, 2006, p.394.
3. Proiectul Educația de calitate în mediul rural din Moldova, Chișinău: Știința, 2007, p. 59.

ORIGINEA LATINĂ A LIMBII ROMÂNE ÎN CONCEPȚIA UNOR CĂRTURARI

Liliana BOTNARI, magistru în filologie,
Colegiul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale

Abstract: *Since when can we talk about Romanian? With the dissolution of the Empire, breaking into varieties that would become the Romanic languages today, the Latin language lost its unity after the IVth century. Thus, it can be assumed that the Latin of the Danubian provinces, which evolved in isolation from the Western Romanic world, began in the 5th century to pronounce its own features, developing independently of the other Romanic languages. For several consecutive centuries this process continued, in the 7th-8th centuries Latin gave way the place of the Romanic languages. This date is also accepted in the case of the other Romanic languages, where there are written testimonies (the first Romanic text, The Oaths of Strasbourg, was preceded by the appearance of Romanic forms in Latin texts). Until this time, there were the main changes of the Romanian language. Evidence is that the old Slavic elements, which begin to penetrate after the 8th century, do not suffer changes in the Latin elements inherited in Romanian. Therefore, we should not make any hasty findings regarding the views that Romanian was formed after contact with the old Slavic.*

So the Latin, not Slavic, is the basis of our language. Romanian, occupying a special situation in the Romanic ensemble, is the most Latin one of the Romanic languages.

Keywords: *origin, Latin, Romanian, Romanic, people, languages.*

„Limba română este limba vorbită în mod neîntrerupt în partea în partea orientală a Imperiului Roman, cuprinzând provinciile dunărene romanizate” (Dacia, Panonia de sud, Dardania, Moesia superioară și inferioară), din momentul pătrunderii limbii latine în aceste provincii și până în zilele noastre.” (Al. Rosetti)

În urma evoluției firești la care e supusă orice limbă în dezvoltarea ei, la fel ca și limbile romanice, (sarda, italiana, retoromana, franceza, occitana, catalana, portugheza, dalmata – limba care a dispărut la sfârșitul secolului al XII-lea prin moartea ultimului vorbitor), limba română continuă structura limbii latine, evident cu schimbările survenite de-a lungul anilor. Deci limba română la fel ca cele nouă limbi surori este o limbă romanică (sau neolatină).

Acceptând definiția genealogică a limbii române, considerațiile istorice trebuie să înceapă cu remarci referitoare la procesul de romanizare a Daciei, deci considerații despre extinderea latinei în această provincie.

Dacia a fost transformată în provincie romană sub Imperiul lui Traian, în anul 106 d.C.; după 170 de ani, în anul 275, sub Aurelian, a fost părăsită: armata și administrația s-a retras la sud de Dunăre.

Secolul al XVI-lea este secolul biruinței scrisului în limba română. La sfârșitul secolului, pe vremea lui Mihai Viteazul, limba română va trona în cancelaria domnească.

În Evul Mediu, în spațiul românesc, până în acest moment și după aceea, dar în chip mai restrâns, s-au redactat acte, documente, scrisori în limbile de cancelarie: latina, greaca, slavona. În limba latină, utilizată mai ales în Transilvania, dar și în relațiile Moldovei sau Munteniei cu țările Apusului, își va scrie opera, primul cărturar român care a vorbit despre originea romană a poporului nostru, transilvăneanul Nicolae Olahus (Valahul, 1493-1568). În lucrarea scrisă în limba latină **Ungaria sau despre originea neamului, despre așezarea și împărțirea regiunii, despre aspectul și înlesnirile ei** el menționează că în vocabularul limbii noastre se află „*multe cuvinte comune cu limba romanilor*”. Mai târziu va veni cronicarul Grigore Ureche (1590-1647), spunând răspicat în al său **Letopiseț al Țării Moldovei...**: „*Rumânii, câți se află lăcuitori în Țara Ungurească și la Ardeal și la Maramoroșu, de la un loc sântu cu moldovenii și toți de la Râm se trag*”. Vorbind de latinitatea limbii noastre, cronicarul scoate în evidență și faptul că în ea există și unele elemente nelatine. În **Predoslovia descălicării a Țării Moldovei**, cronicarul susține că Țara Românească s-a întemeiat mai întâi, iar Moldova mai apoi, măcar că s-au tras de la izvod, adică au aceeași origine.

Dimitrie Cantemir, savant, istoric prestigios, își scrie în limba latină cea mai valoroasă carte din punct de vedere științific, **Descrierea Moldovei**, redactată în anul 1716. Prin această operă el aduce o ripostă interpolatorilor lui Gr. Ureche: „*Poporul romano-moldo-vlahilor nu din glogozala a nașteri de strănsură să fie scornit, ci din cetățean roman, din ostaș veteran și din mari familii să fie ales*”.

Știind că D. Cantemir combate teoria potrivit căreia româna ar fi de origine italiană, totodată el nu dă dreptate nici celor ce susțin că româna ar fi „*graiul italienesc stâlcit, fără amestecul altor graiuri*”.

Limba română nu poate avea origine italiană din mai multe motive, unul din el constituind următorul argument: „*moldovenii niciodată nu s-au chemat italieni*” [1]. Pentru demonstrarea acestui fapt D. Cantemir recurge la comparativism. Astfel în timp ce în română se spune *încep* după latinescul *incipio*, în italiană se spune *commincio*; *albus* – *alb*, it. *bianco*; *domn* – *dominus*, it. *signore*; *vânat* – *venatio*, it. *caccia*.

La exemplele aduse de savantul moldovean putem adăuga și alte comparații, pentru a demonstra caracterul latin al limbii noastre:

- rom. *tânăr*, lat. *tener*, it. *giovane*;
- rom. *ceapă*, lat. *cepa*, it. *cipolla*;
- rom. *lingură*, lat. *lingula*, it. *cucchiaio*;
- rom. *taur*, lat. *taurus*, it. *toro*;
- rom. *urs*, lat. *ursus*, it. *orso*;
- rom. *umbră*, lat. *umbra*, it. *ombra*.

Observăm că toate cuvintele exemplificate din limba română au aceeași rădăcină ca și în limba latină, pe când în cazul limbii italiene nu putem vorbi despre aceeași rădăcină ca și în limba-mamă. Tendința limbii române a fost de a înlătura flexiunile din limba latină (știind că limba latină a fost o limbă flexionară) și de a prelua doar rădăcina în cazul unor cuvinte, precum cuvintele *taur*, *urs*, *umbră* în limba italiană însă *a* trece în *o*, *u* trece în *o*.

De asemenea dacă vorbim despre lunile anului *septembrie*, *octombrie*, observăm că noi am preluat rădăcina în întregime de la latinescul *september*, *october*, pe când în italiană remarcăm aceste forme: *settembre*, *ottobre*.

Recunoaștem că unele cuvinte din limba italiană sunt întocmai ca și în limba latină pe acre nu le înregistrăm în limba română:

- lat. *rana*, it. *rana*, rom. *broască*;
- lat. *upupa*, it. *upupa*, rom. *pupăză*;
- lat. *testimonis*, it. *testimone*, rom. *martor*;
- lat. *tempestas*, it. *tempesta*, rom. *furtună*;
- lat. *vivere*, it. *vivere*, rom. *a trăi* etc.

Aceste exemple ne vorbesc despre faptul că limba italiană într-adevăr are mult mai multe afinități

cu limba română în unele privințe, însă nicidecum nu ar putea fi considerată baza limbii noastre. Deci sunt cuvinte pe care le înregistrăm în limba latină și în cea italiană, dar nu în limba noastră.

Interesante sunt și constatările cărturarului în legătură cu graiul moldovenilor și al celorlalți locuitori care descind din tulpina daco-romană. Față de momentul redactării **Hronicului**, lucrare istorică, asemănătoare **letopisețelor** lui Grigore Ureche și Miron Costin, când va judeca altfel (greșit) lucrurile, acum Cantemir argumentează ca și cronicarii că limba română este moștenitoarea limbii latine, în sprijinul aserțiunilor sale el venind cu exemple de natură lexicală: *civitas cetate, caput-cap*, etc. [2].

Într-un capitol al **Hronicului vechimei a romano-moldo-vlahilor**, D. Cantemir este preocupat de părerile istoricilor care au susținut ca și el originea nobilă a românilor din romanii aduși de Traian din Italia.

La fel de pozitiv – de data acesta – în privința încrucișărilor cu elementul dacic, D. Cantemir recunoaște că toate acele elemente vechi de limbă pe care nu le găsim în limba latină trebuie să fie de origine dacică.

De când se poate vorbi despre limba română? Odată cu destrămarea Imperiului, fărâmițându-se în varietăți ce aveau să devină limbile romanice de astăzi, limba latină și-a pierdut unitatea după sec. al IV-lea. Astfel, se poate presupune că și latina din provinciile dunărene, care evolua în izolare de lumea romanică occidentală, a început prin secolul al V-lea să-și pronunțe trăsăturile proprii, dezvoltându-se independent de celelalte limbi romanice. Timp de câteva secole consecutive acest proces a continuat, în secolele al VII-lea-VIII-lea latina cedând locul limbilor romanice. Această dată este acceptată și în cazul celorlalte limbi romanice, unde există probe scrise (primul text romanic, **Jurămintele de la Strasbourg**, a fost precedat de apariția unor forme romanice în texte latinești) [3]. Până în această epocă, au avut loc principalele schimbări ale limbii latine devenită română. O dovadă este faptul că elementele vechi slave, care încep să pătrundă după secolul al VIII-lea, nu suferă modificări produse în elementele latinești moștenite în română. De aceea, nu trebuie să facem constatări pripite în ceea ce privește opiniile precum că limba română s-a constituit după contactul cu vechea slavă.

Dovada existenței limbii române, limbă ce se formase deja în secolul al VI-lea, înaintea celorlalte limbi romanice, o constituie celebrul text *torna, torna, fratre*. Acesta s-ar fi considerat primul text romanic.

Că (în)creștinarea începuse, foarte devreme – adică în plină...latinitate a Daciei, o dovedește tot *limba română*:

În care termenii esențiali sunt latini: *Dumnezeu* (Dominus Deus), *creștin* (christianus), *biserica* (basilica), *cruce* (cruce), *rugăciune* (rogationem), *păcat* (peccatum).

Sunt exemple asemănătoare cu cele enumerate mai sus, întâlnite în opera lui D. Cantemir. În terminologia religioasă la Români stratul cel mai vechi este latin; apoi grecesc, stratul slavon.

Sinteza dă limbii române o nesfârșită bogăție poetică: pentru nevoile... pământești se pot folosi latinul *corp* și slavul *trup*; pentru cele sufletești: slavul *duh* și latinul *spirit*... [4]

Activitatea Școlii Ardeline, prin accentuarea originii latine a limbii române, și activitatea intelectualității din toate provinciile românești au avut ca obiectiv modernizarea și unificarea limbii culte. Se trece de la alfabetul chirilic la cel latin (după primele texte în alfabet latin din secolul al XVI-lea, se ajunge la oficializarea alfabetului latin în secolul al XIX-lea). După o perioadă în care românii au trăit ”cu fața spre Orient” (după expresia lui Sextil Pușcariu), a urmat o neașteptată orientare spre apus, influențată de noile idei iluministe.

Nu cunosc uzbeca, nici tadjica, dar stăpânesc acceptabil limba română, deci știu: alfabetul chirilic, adaptare a alfabetului grecesc realizată de Grecii Chiril și Metodie – altfel aromâni din Thessalia...), impus de Sovietici Românilor ocupați este unul pentru limbile rusă, bulgară, sârbă (și „macedoneană”) – nici măcar pentru toate slavele, fiindcă poloneza, ceha, slovacă, croata, slovena se scriu cu caractere latine. În niciun caz pentru limba română [5].

Orientarea spre popoarele neolatine a dat naștere la ceea ce același S. Pușcariu numea ”reromanizarea limbii române”. Unirea Moldovei cu Muntenia (1859) și marea unire din 1918 au favorizat dezvoltarea unei limbi unitare (limba națională), care încetățenește o stabilitate pe care n-o avusese înainte.

Deci fondul latin, nicidecum cel slav, stă la baza limbii noastre. Româna, ocupând o situație aparte în ansamblul romanic, este cea mai latină dintre limbile romanice.

Referințe bibliografice:

1. Cantemir D. Descrierea Moldovei, Chișinău, 1992, p.146.

2. Bulgăr Gh., Crihană M. Limbaj și artă literară în opera scriitorilor români, București: Editura Mondan, 1997, p.26.
3. Sala M. De la Latină la Română, București: Univers enciclopedic, 2006, p.34.
4. Goma P. Basarabia, Chișinău: Editura Flux, 2003, p.36.
5. Goma P. Basarabia, Chișinău: Editura Flux, 2003, p.19.

ASPECTE GENERALE PRIVIND SINONIMIA ȘI CUVINTELE SINONIME

Loredana-Aurelia ALEXANDRESCU, prof.,
Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Iași
Lenuța Ramona DONEA, inv.,
Școala Generală „Dimitrie A. Sturdza”, Iași

Abstract: *The main sources of synonymy are: polysemy, word and phraseologisms formation and lexical borrowing. In the case of polysemy, one can make a connection between the synonym series of the most different systems, thus obtaining a chain that has links in all synonym types and in a large number of languages. For the most part, the synonym dictionaries consist of series of synonyms grouped according to the secondary meaning of the polysemantic words. A synonym and a polysemantic word which may have as many synonyms as secondary meanings they have correspond to each secondary meaning.*

As far as word and expression formation is concerned (having composition and metaphorization as processes), after they adapt, they enter in a certain relation with those existing in the borrowing language, including in synonymy relations.

The lexico-semantic system of a language also enriches by means of borrowings from other languages: direct borrowings and borrowings from lexical distance matrices, borrowings in patois and borrowings in literary language or in technico-scientific terminology.

Referitor la conceptul de sinonimie, au fost propuse în diverse lucrări de specialitate definiții mai rigide sau mai largi.

Ion Coteanu înțelege prin sinonimie „un tip de relație semantică ce se stabilește între cuvinte care au semnificația atât de apropiată, încât le considerăm identice; prin aceasta ea constituie o modalitate de organizare a vocabularului [1]. Autorul lucrării *Limba română contemporană. Vocabularul* concepe descrierea sinonimiei unei limbi în două moduri [2]:

- prin înfățișarea și inventarierea acestor submulțimi și stabilirea eventualelor diviziuni;
- prin descrierea relațiilor de sinonimie dintre cuvinte, stabilind ce este specific acestui tip de relație și precizând care sunt condițiile de sinonimie și limitele ei.

Sinonimia reprezintă „acea relație de sens care se stabilește între cuvinte care au aproximativ același sens și pot fi substituite unul altuia în context” [3].

Sinonimia este strâns legată de modul și de mijloacele de exprimare a sensului. Ea este un indiciu al bogăției limbii. De altfel, multe dintre definiții care s-au propus consideră sinonimia ca o relație între unități substituibile una prin cealaltă, ceea ce dovedește preocuparea pentru funcționalitatea termenilor.

Sinonimia nu reprezintă decât posibilitatea de substituire a unor cuvinte cu altele într-un număr limitat de contexte, având capacitatea de a identifica obiectul la care se referă cuvintele înlocuibile.

În același timp, sinonimia reprezintă un indiciu al gradului de dezvoltare și perfecționare a fiecărei limbi în parte. Fenomenul sinonimic reprezintă „orice mijloace diferite de transmitere a aceleiași informații (semantică, morfologică, sintactică, stilistică)” [4].

Acest termen de sinonimie este utilizat în lingvistica română nu numai pentru nivelul lexical, ci și pentru fapte de limbă ce aparțin altor nivele ale limbii, celui gramatical cu preponderență, nivel care-l implică și pe cel stilistic.

Importanța pe care o prezintă sinonimia este dovedită atât pentru înțelegerea specificului limbii, în general, cât și a particularităților naționale ale limbilor, în special.

Diversitatea opiniilor cu privire la esența sinonimiei și la locul ei în limbă se concretizează în categoriile de cuvinte care sunt incluse în sfera acestui fenomen. Problema centrală a teoriei sinonimiei o

constituie precizarea categoriilor de cuvinte care sunt subsumate acestei noțiuni. În sinonimie intră nu numai cuvinte, ci și expresii sau locuțiuni cum ar fi: „*a da ortul popii – a muri*”, „*a-și aduce aminti – a-și aminti*”.

Studiul sinonimiei în vorbire urmărește atât constituirea de mesaje, cât și condițiile în care ele pot fi încadrate, cuvintele ajungând până acolo, încât în exprimare să funcționeze ca sinonime.

Rezultă că sinonimia nu poate fi concepută decât ca o relație de sens abstractă la nivelul descrierii teoretice – nu ca un fenomen static. În practică, ea se manifestă în și prin vorbire, în enunțuri și în situații de comunicare concretă.

Conceptul de sinonim a fost definit în diverse feluri astfel:

- sunt sinonime „cuvintele diferite ca formă, dar apropiate sau identice ca sens” [5];
- „sinonimele sunt cuvinte care diferă prin formă și complex sonor, dar desemnează obiecte, fenomene, noțiuni identice sau foarte asemănătoare” [6];
- se pot considera sinonime „cuvintele independente, diferite ca formă, dar identice sau apropiate ca sens, care exprimă aceeași noțiune pe plan sincron și în cadrul aceluiași sistem, având posibilitatea de substituție în același context, fără ca sensul contextului să fie alterat” [7];
- „sinonimele sunt două sau mai multe cuvinte care, într-o anumită perioadă de timp, deci pe plan sincron, și în cadrul unuia sau aceluiași sistem al unei limbi date, se acoperă reciproc în cel puțin unul din sensurile existente și exprimă în sensul respectiv aceeași noțiune” [8];
- sunt considerate sinonime „cuvintele care desemnează aceeași clasă de obiecte și exprimă aceeași noțiune, deosebindu-se în majoritatea cazurilor fie prin nuanțe stilistice, fie prin nuanțe semantice, fie prin toate aceste tipuri de nuanțe” [9].

Observăm că unele definiții tratează mai succint definirea conceptului de sinonim (Vasile Șerban și Ivan Evseev, N. M. Potockaja), altele sunt mai elaborate și iau în calcul și alte criterii de distincție a sinonimelor și anume: timp, variante stilistico – funcționale (O. Vințeler, M. Bucă și Ivan Evseev).

Sinonimia morfologică „semnifică identitatea lexicală asociată anumitor opoziții de conținut morfologic suprimat” [10]. Sinonimele sintactice „sunt acele construcții (sintagme, părți de propoziție, fraze, părți ale frazei) care se deosebesc din punct de vedere formal, însă sunt identice sau apropiate în ceea ce privește sensul” [11].

Prezența sinonimelor în sistemul lexical este un fenomen pozitiv, căci pune la dispoziția vorbitorului un sistem diversificat, pentru a-și exprima cu cea mai mare precizie atât diferitele fațete și chipuri mereu schimbătoare ale lumii în perpetuă mișcare, cât și atitudinea sa față de fenomenele și obiectele denotate.

În cadrul lexicului, sinonimele formează un microsistem. Microsistemul sinonimic are un caracter deschis și se află într-o continuă mișcare, putând să se restrângă sau să se amplifice. Proprietatea lui de a se mări sau restrânge depinde, în primul rând, de nivelul de dezvoltare al limbii la un moment dat.

Sinonimele se nasc și se dezvoltă odată cu evoluția limbii; ele apar în anumite condiții, într-o anumită epocă de dezvoltare. Fiecare serie sinonimică își are istoria sa proprie, sinonimele apărând ca o necesitate a comunicării și sunt folosite în vorbire și în scris ca mijloace expresive, semantice și stilistice. Abundența de sinonime nu este nici inutilă, nici condamnată, ci, dimpotrivă, constituie un fapt pozitiv, deoarece prezintă un avantaj de ordin stilistic care duce la lărgirea expresivității și la redarea tuturor nuanțelor semantice.

Conceptiile cu privire la sinonime oscilează între negarea existenței lor în limbă și lărgirea exagerată a sferei cuvintelor cărora li se atribuie calitatea de sinonime. Sinonimele sunt elemente active în limbă, măresc potențialul ei expresiv, capacitatea de precizare și exactitatea sensului, acesta este esențialul. Sinonimele au ca funcție principală de diferențiere, precizarea uneia sau a alteia dintre variantele sau variațiile aceluiași sens. Diferențierea se poate referi la diverse laturi ale fenomenului, la modul de semnificare, la adaosul ori suprimarea de semne conotative, la aria lingvistică de răspândire a fiecăruia dintre sinonime, la corelația dintre cuvânt și locuțiunea sinonimică corespunzătoare.

Sinonimia dă loc la o anumită concurență în lexicul uzual și în cel de bază. Al. Graur arată la un moment dat că această luptă duce la progresul vocabularului, învingând acele cuvinte care sunt mai potrivite pentru a exprima noțiunea în cauză, dar până la victoria parțială sau totală a unuia dintre sinonime sau până la diferențierea lor atât de radicală, încât să ajungă a nu mai face concurență. Ele își împart zona de circulație, adică coeficientul de frecvență a îmbunătățirii, numărul diferențelor și frecvența acestora. Unul dintre sinonime, devenind dominant, pătrunde în lexicul de bază, pe când celelalte din serie rămân în afara lui. Dar se poate întâmpla și altfel, adică niciunul să nu pătrundă în lexicul de bază.

Prezența sinonimelor asigură limbii posibilități de exprimare mai bogate și mai variate. Este indicat ca sinonimele să nu fie studiate în general, ci pe baza unui context concret, acesta ajutând la reliefaarea gradului de apropiere și deosebire dintre componenții seriilor sinonimice.

În acest proces îndelungat al evoluției sinonimelor românești, a avut loc o concurență între vechi și nou care a produs atât largiri sau restrângeri semantice, cât și înlocuiri sau dispariții de sensuri și de cuvinte.

Multe dintre cuvintele împrumutate au fost folosite, la început, doar ca sinonime pe lângă termenii românești existenți. Cu timpul, unii termeni mai vechi și-au pierdut sensul, fiind folosiți cu alt sens, iar o parte dintre cei noi s-au generalizat.

Circulația tot mai intensă a literaturii primilor noștri clasici, răspândirea cărților științifice și a traducerilor, manualelor, ca și teatrul au contribuit la continua și rapida răspândire a neologismelor, la creșterea sinonimiei, tocmai pentru că prin caracterul ei „ospitalier”, limba noastră a asimilat repede și a menținut constant în uz termeni echivalenți, necesari exprimării precise, moderne, nuanțate.

De parte de a constitui o frână „în calea dezvoltării limbii, sinonimia este un fenomen deosebit de important atât în ceea ce privește structurarea materialului lexical, cât și pentru virtuțile sale în planul vorbirii”.

Sinonimia este o sursă inepuizabilă a expresivității, preciziei și supleții exprimării orale și scrise în orice limbă. Importanța pe care o prezintă sinonimia este dovedită de multitudinea lucrărilor care i-au fost consacrate. Prezența sinonimelor asigură limbii posibilități de exprimare mai bogate și mai variate. Putem spune că sinonimia constituie o importantă sursă stilistică, alimentând variația expresiei și dând posibilitatea actualizării tuturor nuanțelor semantice.

Sinonimele se află în diferite grade de echivalență, în general se neagă echivalența perfectă a cuvintelor coexistente în limbă, pe baza principiului că nu sunt tolerate în uz dublete lexicale perfect identice, limba neadmițând acest lux, această identitate. Totuși, bogăția de sinonime din limba română și chiar practica lexicografică românească atestă unele echivalențe sinonimice totale.

Limba română posedă o gamă bogată de unități cu același radical, ca urmare a faptului că derivarea este un procedeu activ. Cele mai frecvente sinonime se întâlnesc în grupa substantivelor, adjectivelor sau verbelor. Ele sunt mai puțin frecvente în grupa adverbilor.

Se observă că raportul științific dintre două sinonime, deși ușor stabilit la nivelul limbii în general, nu este fix, el se modifică în exprimare și în favoarea unui termen sau al altuia, modificând implicit posibilitățile de substituție, deci sinonimia în fapt.

Rolul circulației este important în pătrunderea neologismelor și a pronunțării literare în graiuri și în dialecte. Împrumuturile pe care le fac vorbitorii graiurilor populare din limba literară se pot realiza în două moduri: în primul rând, o mare parte din cuvintele împrumutate își păstrează forma și sensul pe care le-au avut în limba literară, ele reprezentând cuvinte literare în dialecte. Aceste cuvinte, alături de cele comune, apropie dialectele și graiurile de limba literară. A doua grupă, mai restrânsă ca număr, o reprezintă cuvintele împrumutate din limba literară care fie că primesc în graiuri și dialecte alt sens, deosebit de cel pe care l-au avut în limba literară, fie că au o pronunțare specifică dialectului sau graiurilor respective. Aceste cuvinte apropie graiurile de limba literară.

Exprimarea unei noțiuni se face, în general, printr-un cuvânt de largă circulație într-unul din sensurile sale de bază. Tocmai acest sens principal cunoscut la nivelul limbii comune poate deveni unul din componenții dominanți în formarea seriilor sinonimice. În raport cu volumul, cu importanța noțiunii și cu unele condiții istorice de dezvoltare a limbii, sensul principal poate fi exprimat și prin alte cuvinte, fie din lexicul limbii literare, fie din lexicul graiurilor populare. Mai trebuie arătat faptul că în limba literară există cuvinte care, denumind aceeași noțiune, pot constitui serii sinonimice fără să existe posibilitatea ca în lexicul unui anumit grai, cuvintele, pentru a denumi aceeași noțiune, să alcătuiască serii sinonimice. Atât limba literară, cât și varietățile teritoriale au posibilitățile lor specifice de formare a sinonimelor și de aceea nu toate cuvintele cu același sens intră în seriile sinonimice respective.

Prin urmare, sinonimele nefiind admisibile decât sincron în cadrul aceleiași secțiuni de timp, în raport cu seria sinonimică respectivă, durata poate varia; unele cuvinte coexistă cu același sens sute de ani, iar altele se diferențiază relativ repede. Important este faptul că trebuie să observăm perioada de coexistență și mai ales intervalul minim de suprapunere. De o importanță deosebită este și sesizarea perioadei de apropiere a sensurilor unei serii de cuvinte (a sinonimiei și recepționarea punctului final) când în urma diferențierii totale, relația sinonimică se destramă. În recunoașterea stabilirii unei relații de

sinonimie trebuie să avem în vedere gradul de arhaizare a unui cuvânt, faptul că unele cuvinte care au fost frecvent folosite într-o anumită perioadă din istoria unei limbi au trecut în vocabularul pasiv, nefiind folosite de vorbitori în limba uzuală a unei alte perioade din istoria limbii respective. De asemenea, trebuie să urmărim și frecvența cuvintelor în limbă, să cunoaștem care anume dintre componenții unei serii are cea mai mare frecvență la un moment dat.

Tipul de limbaj care permite deplasările cele mai neobișnuite și, ca urmare, crearea unor sinonimii insolite este limbajul poetic. El frecventează ca un context în sens larg a cărui caracteristică principală este sugerarea într-un mod sau altul a referentului și nu denumirea lui. Cu cât cuvântul folosit pentru acestea este mai neobișnuit, cu atât el este mai sugestiv. Ca urmare, în limbajul poetic au loc deplasări de sens neașteptate, obținerea unor valori semantice noi care duc la sinonimii neobișnuite. Termenii a căror echivalență este obținută în acest fel nu au la nivelul limbii statutul de sinonimie nici măcar în sens larg și aceasta, deoarece limbajul poetic introduce o perspectivă nouă de apreciere a obiectelor. Dacă această perspectivă este neglijată, sinonimia încetează. Aceasta este o dovadă a caracterului ei accidental, dar și a faptului că raportul dintre cuvinte schimbă în exprimare enunțul, textul, tipul de limbaj, putând să creeze condiții care să favorizeze noi echivalențe.

În concluzie, putem spune că sinonimia constituie o importantă sursă stilistică, alimentând variația expresiei și dând posibilitatea actualizării tuturor nuanțelor semantice. Sinonimele sunt căutate anume și folosite în modalități specifice de scriitori, al căror stil capătă originalitate tocmai prin bogăția, felurimea și plasticitatea mijloacelor de expresie.

Referințe bibliografice:

1. Ion Coteanu, Narcisa Forăscu, Angela Bidu-Vrânceanu, Limba română contemporană. Vocabularul, Ediție revizuită și adăugită, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1958, p. 8.
2. Ibidem.
3. Angela Bidu-Vrânceanu, Narcisa Forăscu, Cuvinte și sensuri, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988, p. 112.
4. Luminița Hoarță- Lăzărescu, Sinonimia și omonimia gramaticală în limba română, Editura Cermi, Iași, 1999, p. 9.
5. Vasile Șerban, Ivan Evseev, Vocabularul românesc contemporan, Editura Facla, București, 1978, p. 188.
6. N. M. Potockaja apud Marin Bucă, Ivan Evseev, Probleme de semasiologie, Editura Facla, București, 1976, p. 128.
7. Onufrie Vințeler, Probleme de sinonimie, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983, p. 71.
8. Ibidem, p. 33.
9. Marin Bucă, Ivan Evseev, Probleme de semasiologie, Editura Facla, București, 1976, p. 65.
10. Stati apud Luminița Hoarță- Lăzărescu, Sinonimia și omonimia gramaticală în limba română, Editura Cermi, Iași, 1999, p. 20.
11. Onufrie Vințeler, Probleme de sinonimie, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983, p. 17.

SURSELE SINONIMIEI

Loredana-Aurelia ALEXANDRESCU, prof.,
Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Iași,
Lenuța Ramona DONEA, înv.,
Școala Generală „Dimitrie A. Sturdza”, Iași

Abstract: *The synonyms are words which differ in shape, but are identical or close in meaning, which express the same meaning on a synchronic plane and within the same system, being substitutable in the same context, without the meaning of the context being altered. Synonyms are active elements of a language, they increase its potential of expression, its capacity of clarification and the exactness of the meaning.*

Synonymy is nothing more than the possibility of substituting some words with others in a limited

number of contexts, having the capacity of identifying the object the replaceable words refer to. Synonymy includes not only words, but also expressions and phrases such as “to meet your maker – to die”, “to bring back to memory – to remember”. The more and more intense circulation of our classical literature, the dissemination of scientific books and translations, manuals, as well as theatre contributed to the continuous dissemination of neologisms, to increasing synonymy.

The presence of synonyms in the lexical system is a positive phenomenon, since it makes the possibility of most accurately expressing various and ever changing facets of the world available to the speaker.

Principalele surse ale sinonimiei sunt: *polisemia, formarea de cuvinte și de frazeologisme și împrumutul lexical*. Acești factori, uneori, acționează împreună [1].

În cazul *polisemiei* trebuie să avem în vedere utilizarea sensurilor unui cuvânt pe plan sincron și în cadrul aceluiași sistem. Sensurile care au ieșit din uz nu mai pot fi încadrate în sfera semantică a cuvântului actual. După cum precizează Onufrie Vințeler [2], „un cuvânt polisemantic poate să aibă cele mai diferite sensuri și să fie folosit în mai multe stiluri sau limbaje”. Cu ajutorul cuvintelor polisemantice se poate realiza o legătură între seriile sinonimice ale celor mai diferite sisteme, obținându-se un lanț care să aibă verigi în toate tipurile de sinonime și într-un număr mare de limbaje.

P. Zugun [3] în lucrarea sa, *Lexicologia limbii române*, precizează faptul că „prin polisemie apar sinonime”:

- a) între unități lexicale care au serii multiple de sinonime, în acord cu fiecare dintre sensurile lui;
- b) între cuvinte cu semnificație specifică, dar utilizate în situații speciale.

La sinonimele apărute prin polisemie, între unitățile lexicale care au serii multiple de sinonime în acord cu fiecare dintre sensurile lui, autorul citat mai sus dă ca exemple: seria *cap* care are, pentru sensul „partea superioară a corpului omului și animalelor”, sinonimele *căpățână, devlă, scâfârlie, boacă*; pentru sensul „partea din față a unui lucru, obiect”, sinonimele *frunte și început / s-a așezat în capul/ fruntea/ începutul mesei*; pentru sensul contrar „partea de la urmă a unui obiect, lucru” pe de o parte, sinonimele *capăt, final, fine, încheiere, sfârșit, termen* (a rezolvat totul de abia la capul/ încheierea termenului) pentru ordinea cronologică, și pe de altă parte, sinonimele, *căpătâi, extremitate, colț, margine* (s-a așezat la capul/ căpătâiul extremitatea patului) pentru ordinea în spațiu a părților; pentru sensul „conducător” sunt sinonimele *căpetenie, comandant, șef mai mare, conducător, căpitan* etc.; pentru sensul „protagonist” sinonimele sunt *fruntaș, corifeu, lider* (Mihai este fruntașul/ corifeul/ liderul partidului); pentru sensul „versoul monedei” sinonimele *avers și față*.

Sinonimele apărute prin polisemie între cuvinte cu semnificația specifică, dar utilizată în situații speciale pentru a denumi altă noțiune: „coajă, cojiță, pojghiță, învelitoarea alunei” se numește și *fașă, pleoapă, găoace și țesutul alunei* [4].

Teoretic, sinonimia contextuală, care reprezintă „cazuri de apropiere sau chiar de identificare totală a sensurilor unor cuvinte, în anumite contexte și situații” [5], explicabilă prin figuri de stil cum ar fi – metaforă, metonimie, sinecdocă, hiperboală ș.a. din operele care fac parte din literatura beletristică este „infinită și numărul exemplelor – nelimitat” [6]. De exemplu, pentru a exprima noțiunea „mic” sau „neînsemnat” pot fi atrase, prin intermediul metaforei (litotei), o serie de denumiri ale obiectelor caracterizate printr-o dimensiune redusă: „pitic”, „mogâldeață”; „buburuză”, „gândac”, „fărâmă”; „fir”, „firicel”, „pai”, „moleculă”, „atom”. Alte exemple: *luciu / oglinda (apei), strămoși / umbre, (norii) colindă / se deplasează*.

Rezolvarea problemei sinonimelor contextuale trebuie precedată de o analiză a utilizării unui cuvânt în locul altuia, cu alte cuvinte, a gradului de substituție a cuvintelor care stabilesc întâmplător relații sinonimice și a celor care au o oarecare stabilitate în sistemul sinonimic al unei limbi. Pentru aceasta trebuie să deosebim sensul propriu stabil de cel figurat deoarece, în primul caz (sensul propriu), coloritul emoțional este un component al cuvântului în timp ce, în al doilea caz, sensul figurat nu intră în structura semantică a cuvântului ca un component al ei, ci apare numai într-un anumit context.

Numeroase sinonime, obținute prin metonimie, apar în cronici la meciuri de fotbal pentru „minge”, „balon”, „obiect”, „buclucașă”, „pârdalnică” etc., pentru „echipe” și „fotbaliști” (bancari, feroviar, militari, țapinari etc.), pentru „spectatori” (tifosi, împătimiți). În astfel de situații vorbim de sinonimizare.

Limbajul poetic este tipul de limbaj care acceptă deplasările de sens cele mai neobișnuite, ducând

la crearea unor sinonimii neobișnuite. Acest limbaj funcționează ca un context a cărui caracteristică principală este sugerarea referentului și nu denumirea lui. În acest sens, sinonimia nu mai este valabilă în afara limbajului poetic, deoarece limbajul acesta introduce o perspectivă nouă de apreciere a obiectelor și raportul dintre cuvinte se schimbă în exprimare.

În mare parte, dicționarele de sinonime constau în serii de sinonime grupate pe sensurile secundare ale cuvintelor polisemantice. Fiecărui sens secundar îi corespunde un sinonim și un cuvânt polisemantic care poate avea tot atâtea sinonime câte sensuri secundare posedă.

În ceea ce privește *formarea de cuvinte și de expresii* ca sursă principală a sinonimiei, P. Zugun [7] ia în considerare seria de sinonime pentru *drac* unde întâlnim: „*aghiuță*, (derivat ironic, cu sufixul -*uță*) *cel-de-pe-comoară*, *cel-din-baltă*, *ducă-se-pe-pustii*, *ucigă-l crucea*, *ucigă-l toaca* (compuse), *necuratul*, *incornoratul*, *împielițatul*, *mititelul*, *pârdalnicul*, *proctetul*, *vicleanul*, *spurcatul*, *mutul*, *împiedicatoru* (prin conversiune, adjectivele au devenit substantive conversionate). Denumirile precum *nevoia*, *pustiul*, *pocnetul*, *păcatul* se explică prin metaforă.

Alte exemple în acest sens - seria de sinonime pentru *agurijoară* (nume de plantă) unde întâlnim: *crețișoară*, *grâjnicioară* (derivate cu sufixul -*oară*) *floare-de-nisip*, *floare-de-piatră*, *iarbă-grasă* (compuse);

- seria de sinonime pentru *barbă* (nume de plantă) unde avem: *cârstăneasă*, *cristeneasă* (derivate cu sufixul -*asă*), *barba-popii*, *barba-țapului*, *floarea-zmeului*, *goliciumea-feței-pădurii*, *mania-pădurii* (compuse);

Denumiri precum: *mama-pădurii*, *barba-popii*, *barba-țapului* se explică prin metaforă.

- seria de sinonime pentru *buburuză* (nume de plantă) unde întâlnim *găinușă* (derivat cu sufixul diminutival -*ușă*), *măriuță* (derivat cu sufixul diminutival -*uță*), *boul-popii*, *găina-lui-Dumnezeu*, *măria-popii*, *puica-popii*, *vaca-lui-Dumnezeu* (compuse). Denumiri precum: *boul-popii*, *găina-lui-Dumnezeu*, *puica-popii*, *vaca-lui-Dumnezeu* se explică prin metaforă.

Observăm faptul că acest procedeu, compunerea combinată cu metaforizarea, stă la baza multor serii de sinonime pe care le au multe nume de plante. Derivarea combinată cu metaforizarea explică formarea multor serii de sinonime pe care le au multe adjective. De exemplu: *fluturatic* (derivarea cu sufixul -*atic*, *fluture* + -*atic*). *Fluturatic* se explică și prin metaforă.

Iar metaforizarea și conversiunea participiilor în adjective au dus la formarea unei serii de sinonime din care fac parte: *amorțit*, *ascuns* (conversionate, adjective din participiile verbelor).

O alta sursă a sinonimiei este *împrumutul*.

Sistemul lexico-semantic al limbii se îmbogățește nu numai prin mijloace interne, derivate sau prin schimbări și extinderi de sens ale cuvintelor, ci și pe calea împrumuturilor din alte limbi. Onufrie Vințeler [8] precizează că împrumuturile sunt de mai multe feluri și anume: împrumuturi prin contact nemijlocit și împrumuturi la distanță, împrumuturi în graiuri și împrumuturi în limba literară sau în terminologia tehnico-științifică. Cel mai adesea, se împrumută cuvintele străine intraductibile.

Cuvintele împrumutate, după ce se adaptează, intră în anumite relații cu cele existente în limba care împrumută, inclusiv în relații de sinonimie. Între cuvintele existente și cele împrumutate au loc noi delimitări și repartizări ale sensurilor.

Împrumuturile reprezintă aproape jumătate dintre cuvintele limbii române. Multe dintre acestea, din slavă de tip sudic (bulgăresc), maghiară, limbi turcice (tătară, turcă), limbi neoslave, neogrecă, latină cultă, limbi romanice, limbi germanice etc., devin sinonime cu termeni care existau anterior, moșteniți din traco-dacă și latină, formați în limbă sau împrumutați deja. Limba română este foarte primitoare, menținând, de cele mai multe ori, în serii, sinonime bogate, completate cu unele cuvinte de origini diferite și adoptate semantic prin nuanțe de sens propriu. În acest sens, Zugun [9] exemplifică trei serii:

a) *baltă* < probabil tracic, cf. alb. *baltă* – lac < latină *lacu(s)* – iaz < sl. *Iazu* – iezer < sl. *Ezeru* – (reg) tău < maghiară *tă-heleşteu* < magh. *balasto*-rîmnic < ucr. *ribnik* etc.

b) *timp* < lat. *tempu* (s) – ani < lat. *anni* – vreme < sl. *vreme* – soroc sl. *surokŭ* – răgaz (etimologie necunoscută) – ceas < sl. *časŭ* – veac < sl. *veku* – epoca < fr. *Époque* – perioadă < fr. *période*, lat. *periodus*, ngr. *periodus* – durată < fr. *durée*, it. *durata-moment* < lat. *momentum*, fr. *moment*, it. *momento* etc. la acestea se adaugă derivatele răstimp, răsplas și clipeală și conversionalele, dată, împrējurări, întindere

c) *cale* < lat. *calle* (m) – mijloc < lat. *mediu(s)*, locus - drum < sl. *drumu*-potecă < bg. *poteka*-

chip < magh. (reg.) *kip*, (literor) *kēp-fel* < magh. fēte-linie < fr. *ligne*, lat. *linea*, it. *linea*, germ. *linie*-sens < fr. *sens*, lat. *sensus*-metodă < fr. *méthode*, lat. *methodus*, germ. *methode* – mod < lat. *modus*, it. *mode* – filieră < fr. *filière* etc.

Între observațiile cu un conținut lingvistic referitoare la sinonime, făcute de vorbitorii comuni, P. Zugun o meționează pe următoarea, în care apar sinonime de proveniență variată (alean < maghiară, jale < slavă, aht < ngr. ahti „dorință arzătoare”, dor < latină populară, răcoreală < răcori + -eală, deci de origine română) : „Cântecelor triste li se zice: de alean, de jale, de aht, de dor, de răcoreală” [10], la acestea se adaugă neologismul melancolie.

Observăm că neologismele sunt într-un număr deosebit de mare, de unde rezultă că sinonimia este beneficiarul primordial al împrumutului. Un exemplu dat de P. Zugun în lucrarea *Lexicologia limbii române* [11] este seria sinonimică *animozitate* (cap de serie sinonimică, neologism, formată din 35 termeni, în dicționarul alcătuit de L. Seche și M. Seche, dintre care 27 (80%) sunt neologisme (conflict, diferend, discordie, dispută etc.).

Un alt exemplu îl oferă seria sinonimică *capital* (cap de serie sinonimică), neologism, formată din 20 termeni, în *Dicționarul de sinonime al limbii române* de aceiași autori precizați mai sus, dintre care 17 (70%) sunt neologisme (considerabil, decisiv, radical, nodal etc.). În formarea sinonimelor, împrumutul trebuie înțeles într-un sens mai larg. De aceea, pe lângă împrumuturile din alte limbi, Onufrie Vințeler [12] consideră tot împrumuturi ale limbii literare, dar de altă natură împrumuturile din graiurile populare, din terminologia tehnică și chiar din limba veche (exemplu *crainic*). Toate împrumuturile au același scop: de a reda mai exact o noțiune pe care o exprimă cuvântul respectiv.

În prezent, se împrumută din alte limbi, de obicei, cuvinte care au intrat în fondul internațional, adică cuvinte acceptate de un număr mare de limbi.

Un astfel de împrumut duce, pe de o parte, la o mai mare stabilitate a cuvintelor împrumutate, iar pe de altă parte, la apropierea dintre limbi. Aceste împrumuturi pe lângă faptul că au îmbogățit vocabularul limbii române, au contribuit și la precizarea sensurilor unor cuvinte existente deja în limba română, precum și la sporirea posibilităților stilistice. Asimilarea cuvintelor de origini diferite s-a făcut însă în spiritul limbii române care și-a păstrat individualitatea, ca limbă romanică. La selectarea și valorificarea celor mai utile și expresive elemente lexicale și, în primul rând, a celor care se potriveau cu firea limbii noastre, au contribuit în mare măsură scriitorii. Mulțimea acestor împrumuturi a creat în lexicul limbii române interferențe și sinonimii.

Sursele secundare ale sinonimiei sunt puține, menționează P. Zugun [13], moștenirea latină, precum berbec < lat. *vervex*, -ecis; arete < lat. *aries*, -tem; rinichi < lat. *renuculus*, rărunchi < lat. *renunculus*; varză < lat. *vir* (i) *dia* „verdețuri” curechi < lat. *colic(u)lus* (=cauliculus) etc.; contaminația în cazul numelor de plante *pitarea* < pit (ă) + mână (tarea) sau gheorghivan < gheorghiu (an) + (iorgo) van; și tabuul în cazul substantivului iele „zâne rele”, provenind de la pronumele personal ele [iele].

„Sinonimia este o sursă inepuizabilă a expresivității preciziei și supleții exprimării orale și scrise în orice limbă” [14]. Scriitorul, poetul, publicistul sau omul de știință dispun de un inventar de cuvinte echivalente sau *cvasiechivalente* din care pot selecta unul și cel mai potrivit în situația dată, pentru a exprima cât mai exact și mai nuanțat ideea pe care doresc s-o comunice și să redea, totodată, atitudinea lor proprie față de cele comunicate. Funcțiile sinonimelor se referă și la *relațiile dintre sinonime*, atunci când sunt utilizate în același context (pe lângă procesul de selecție, de căutare a cuvântului potrivit care presupune selectarea grupului de sinonime premergătoare actului comunicării).

Cu scopul de a preciza sau a explica sensul unui cuvânt sunt folosite nu numai sinonimele contextuale, ci și cele cu sens identic, dacă unul dintre cuvinte se presupune a fi mai puțin familiar cititorului, prin caracterul său neologic, special sau regional. De exemplu, ce înseamnă pentru el (suflet) infantil ne explică G. Călinescu „acela care iubește trebuie să fie și el <nino>, să aibă un suflet *infantil*, adică pur și inocent” [15].

Așadar, departe de a constitui o frână „în calea dezvoltării limbii, sinonimia este un fenomen deosebit de important atât în ceea ce privește structurarea materialului lexical, cât și pentru virtuțile sale în planul vorbirii”.

Referințe bibliografice:

1. Petru Zugun, *Lexicologia limbii române*, Editura Tehnopress, Iași, 2000, p. 239.
2. Onufrie Vințeler, *Probleme de sinonimie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983, p. 94.

3. Petru Zugun, op. cit. p. 240.
4. B. P. Hasdeu apud Petru Zugun, *Lexicologia limbii române*, Editura Tehnopress, Iași, 2000, p. 240.
5. Vasile Șerban, Ivan Evseev, *Vocabularul românesc contemporan*, Editura Facla, București, 1978, p. 200.
6. Petru Zugun, *Lexicologia limbii române*, Editura Tehnopress, Iași, 2000, p. 240.
7. Petru Zugun, op. cit., p. 254.
8. Onufrie Vințeler, op. cit., p. 96
9. Petru Zugun, op. cit., p. 241.
10. B. P. Hasdeu apud Petru Zugun, *Lexicologia limbii române*, Editura Tehnopress, Iași, 2000, p. 242.
11. Petru Zugun, op. cit., p. 242.
12. Onufrie Vințeler, op. cit., p. 98.
13. Petru Zugun, op. cit., p. 242.
14. Vasile Șerban, Ivan Evseev, op. cit., p. 202.
15. G. Călinescu apud Petru Zugun, *Lexicologia limbii române*, Editura Tehnopress, Iași, 2000, p. 246.

INFLUENȚA ENGLEZISMELOR ÎN CADRUL TERMINOLOGIEI BIBLIOTECONOMICE ROMÂNEȘTI

Cristina CATEREV,
Școala doctorală științe umaniste,
Institutul de Filologie Română „B.P. Hasdeu”

Abstract: *This article identifies the library terminology which was influenced by the emergence of english words in general vocabulary. Using different terms from english influence had an important role in creating new terms in this area. New appearances in the romanian library terminology which appeared in XX-th and XXI-th century are terms translated from english library activity, used in different countries. Librarian activity of the international level, in its evolution, has different changes that have taken place on the historical and cultural level, which lead to the appearance of linguistic changes, especially at the level of the lexicon of the library terminology. These changes occurring at the lexicon level do not occur abruptly and radically, new forms of linguistic expression that coexist with the old ones for a period of time, thus ensuring the possibility of communication between generations of specialists from different stages. The terms studied were selected from various librarian publications online platforms.*

Keywords: *terminology, librarianship, modern library, english vocabulary, information society, innovation, scientometry, webometry, platform, neologization.*

Influența limbii engleze este un fenomen nu doar european, ci și mondial. Datorită progresului anumitor domenii ale tehnicii, a răspândirii industriei cinematografice americane, fenomenul de invazie a anglicismelor a luat amploare în perioada contemporană. Fenomenul este specific și limbii române, iar acest lucru nu este o trăsătură a unei perioade de tranziție, ci reprezintă manifestarea unui fenomen lingvistic internațional [1].

Stilul lingvistic al termenilor din domeniul biblioteconomic este influențat în primul rând de dezvoltarea tehnologiilor informaționale și de comunicare pe plan mondial. Pentru a fi un specialist bine informat în acest domeniu, bibliotecarul trebuie să cunoască un set de termeni specificați pe diverse ramuri ale biblioteconomiei. Crearea de *conținuturi digitizate* și *e-texte*, actualizarea noilor *rețele de socializare*, *promovarea online* a serviciilor de bibliotecă sunt cele mai importante sintagme utilizate în limbajul specialiștilor din perioada contemporană.

Anglicismele (englezismele și americanismele) în calitate de împrumuturi lingvistice prezintă cuvinte sau expresii împrumutate din limba engleză (variantele britanică sau americană), adaptate parțial sau deloc la regulile limbii care le împrumută [2].

Lingvistica română Mioara Avram afirmă că „anglicismul este un tip de străinism sau xenism care nu se restrânge la împrumuturile neadaptate și-sau inutile și este definit ca: 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 [3].

În opiniile bibliologului Ion Stoica, fenomenul de internaționalizare terminologică impulsivă în acest domeniu a limbii engleze, continuă să-i deruteze pe compilatorii vocabularelor naționale, obligați să navigheze între reguli și uzanță. Mircea Regneală oferă în acest domeniu în ultimul deceniu, o amplă prelucrare a lexicologiei profesionale în domeniul biblioteconomic pe diverse zone ale mediului [4].

În secolul XX, pentru terminologia biblioteconomică românească, o lucrare importantă de prezentare a termenilor traduși din limba engleză este *Dicționar de biblioteconomie și știința informării: englez-român*, elaborat de cercetătorul Mircea Regneală. Am enumerat doar câțiva termenii cuprinși în această publicație care pot fi divizați în categorii de: **monomembri**, **bimembri**, **trimembri** și **polimembri**.

Din termenii **monomembri** sunt prezenți: *abbreviation-prescurtare*, *siglă*; *abstract-rezumat*; *rezumat analitic*; *rezumat de semnalare*; *rezumat signalitic*; *abstracting-analiză documentară*; *abstractor-analist*, *referent*; *access-aces*; *accession-completarea fondului*; *accessioning-înregistrare*; *acquisition-achiziție*, *completarea fondului*; *acronym-siglă*; *acts-acte*; *administration-administrație*, *direcție*, *gestiune*; *admittance-acces*; *drept de intrare*; *advanced-avansat*; *agreement-acord*, *contract*, *convenție*, *tratat* etc.

În dicționar sunt termeni **bimembri** care au o pondere mai accentuată: *abbreviated entry-descriere bibliografică*; *abbreviated term-termen abreviat*; *abbreviated title-titlu abreviat*; *abbreviated entry-descriere bibliografică*; *abbreviated term-termen abreviat*; *abbreviated title-titlu prescurtat*; *abridged edition-ediziție prescurtată*; *abridged translation-traducere prescurtată*; *tabele CZU prescurtate*; *abridged version-versiune abreviată*, *versiune prescurtată*; *abstract card-fișă documentară*; *abstract concept-noțiune abstractă*; *abstract information-informare referativă*; *abstract page-sumar analitic*; *abstract publication-publicație de referate*; *abstracted document-document analizat*; *abstracting journal-buletin analitic*, *revistă de rezumate*; *abstracting service-serviciu de analiză*, *serviciu de rezumate analitice*; *abstracts file-catalog de referate*, *catalog documentar pe fișe*; *access control-control de acces*; *access key-cheie de acces*, *cheie de căutare*; *access method-metodă de acces*; *access point-punct de acces* etc.

Respectiv termenii **trimembri** și **polimembri** care sunt mai puțini la număr: *a priori method - metodă globală*; *abridged UDC edition-tabele CZU prescurtate*; *abridged UDC schedules- tabele CZU prescurtate*; *accessibility of documents-acces la documente*; *accessibility of information-acces la informații*; *addition of codes (classification numbers)-legarea indicilor*; *advances in librarianship-progrese în biblioteconomie*; *ageing of information-îmbătrânirea informației*; *addition of UDC numbers-alcătuirea indicilor compuși cu semnul plus în CZU*; *abstract model of an object-model abstract* etc. [5].

Termenii au fost selectați și traduși din engleză în română de către specialiști atât din domeniul lingvistic, cât și din cel biblioteconomic. Cunoașterea termenilor monomembri, polimembri, a simbolurilor și a abrevierilor din domeniul biblioteconomic este sarcina importantă a bibliotecarilor care activează în bibliotecile moderne și prestează servicii moderne. În continuare vor fi prezentați o serie de termeni biblioteconomici ce provin din limba engleză.

La etapa actuală sunt utilizate pe larg sintagmele *biblioteca digitală* și uneori *biblioteca virtuală*. Termenul *biblioteca digitală* a fost utilizat pentru prima dată în 1988 într-un raport întocmit de *Corporation for National Research Initiatives*, dar va fi popularizat abia în 1994 de către NST-DARPA-NASA Digital Library. În toate marile proiecte de digitizare întreprinse în lume, baza digitizării o reprezintă publicațiile stocate în biblioteci, fie aflate, fie ieșite de sub incidența dreptului de autor. În legătură cu biblioteca digitală, de câțiva ani se vorbește de *accesul deschis* și *accesul închis* la informații. Comunitatea utilizatorilor de informații și marile organizații internaționale care o reprezintă, cum ar fi IFLA sau UNESCO, doresc un acces nerestricționat la informațiile stocate în publicații sau baze de date cu conținuturi digitale create pentru comunitate [6].

Cercetătorul Mircea Regneală prezintă și termeni, precum *explozia informațională* vs. *criza informării*, *biblioteca electronică* vs. *biblioteca clasică*, *acces la informație* vs. *obstacole legislative și administrative*, *acces deschis* vs. *acces închis*.

Influența englezismelor în biblioteconomia modernă are un rol de distribuire a noilor sarcini și respectiv a noilor direcții de activitate a bibliotecilor. În biblioteconomia modernă este atestată o serie de împrumuturi de termeni din limba engleză:

1. **termeni monomembri**: *advocacy*, *blog*, *blogger*, *blogging*, *blogosferă*, *brainstorming*, *design*, *ebook reader*, *facebook*, *feedback*, *firewall* (zid de flăcări), *flickr*, *flipchart*, *flyer*, *forward*, *fullscreen*,

gadget-gadgeturi s. n., gigabyte, gmail, google, grant, hacker, hackerspace, hardware, hyperlink, hub, ignite, joystick, kilobyte, kit, know-how, lego, link- login, makerspace, management, marketing, metoda 6-3-5 (brainwriting), mouse, networking, off-line, on-line (prezență), outreach, pixel, powerpoint, powtoon, prezi, puzzle, router, software, tag, trainer, training, voxel, web 2.0, webex, webliografie, webologie (webology), widget, wikipedia, wictionary, wireless, word, y modem, zip (arhivă), zoom (lupă);

2. **termeni bimembri și trimembri:** *aplicație web, design thinking, ecran tactil (touchscreen), google chrome, google drive, google translate, help desk, help library (bibliotecă on-line), help line, help services, home page, lifelong learning, marketing one-to-one, outdoor servicii, breaking the ice, pagină de start (home page) etc. [7].*

Din termeniile respective sunt prezenți o listă de termeni care provin din domeniul informaticii, care au următoarele caracteristici lexico-gramaticale: *site s. n. pl. site-uri* „spațiu pe internet, spațiu în care sunt situate informații pe o rețea de internet”; *mouse s. n. pl. mouse-uri*, articulat *mouse-ul* „dispozitiv la computer, calculator, periferic cu care se poate deplasa cursorul pe ecranul unui computer”; *chat s. n.* „discuție amicală, o discuție care se face prin schimbarea mesajelor electronice”; *desktop s. n. pl. desktopuri* „ecran”; *display s. n. pl. display-uri*, articulat *display-ul* „dispozitiv de vizualizare folosit ca periferic la calculatoare”; *hard disk s. n.* „disc magnetic de mare capacitate, pentru stocarea datelor la computer”; *software s. n.* „ansamblu de activități (codificare, organizare, analiză, programare) pentru calculatoarele electronice, soft”; *joystick s. n.* „manetă care controlează mișcarea imaginilor pe un ecran electronic sau la jocurile mecanice”; *e-mail s. n. pl. e-mailuri* „scrisoare în format electronic, mesaje”; *on-line/online* loc adj., loc. adv. „echipament, dispozitiv sau mod de prelucrare a datelor conectate direct la calculator”; *off-line/offline* loc adj, loc adv. „echipament, dispozitiv sau mod de prelucrare a datelor neconectat direct la calculator” etc. [8].

În studiile de specialitate apar englezisme ce fac parte din domeniul managementului instituției infodocumentare: *staff s. m. pl. staffuri* „grup de persoane cu o anumită misiune, de conducere sub direcția unui șef; stat major”; termenul *management s. n.* semnifică „arta de a conduce; știința organizării instituțiilor, a valorificării eficiente a resurselor umane, financiare și materiale ale unei organizații”; *manager superior* - sintagmă utilizată pentru termenul *director* iar *manager funcțional* este utilizat pentru sintagma *șef serviciu* sau *șef secție*; alte substantive de acest gen pot fi și *summit, trend, advocacy*, etc.

O altă serie de termeni de origine engleză din domeniul biblioteconomic, excerptați din publicațiile de specialitate, au în componența lor elementul lexical *text*: *blogtext*-blog, jurnal; *chatext*-chat, sporovăială, taifas, discuție; *copytext*-copy, a copia; *cybertext*-ciber, conducere, legare, comenzi; *digitext*-digi[t], digital, online, virtual, sin.: *e-text, hypertext, webtext*; *e-text*-electronic, sin.: *hypertext, digitext; electro-text; eurotext; exitext; full-text; gendertext; gigatext; hipertext*-hyper, peste, excesiv de ..., deasupra, sin.: *intertext, hypertext; hypertext-hyper* - peste, excesiv de ..., deasupra, sin.: *cybertext, supertext, e-text; marketext; mastertext; mediatext; multitext*-redactor multitext; *nametext; navigatext; numbertext; phototext; printext; scantext; smiley-text; sms-text*-sms - forma scurtă a short message service; *usertext; videotext*-video - imagine, sin.: *teletext; webtext*- web - pânză de paiangen, forma prescurată de la World Wide Web; *wikitext*-de la wikipedia - enciclopedie liberă, *wordtext*-word-cuvânt, vorbă, termen, mesaj, limbă; *www-text* etc [9].

Din punct de vedere lingvistic, termenii ce provin din limba engleză în domeniul biblioteconomic românesc pot fi clasificați astfel:

a) prima categorie cuprind **termenii ce nu au corespondent în limba română**, de exemplu: *advocacy, blog, click, link, lobby, management, marketing, soft, stick* (de memorie) etc. Din această categorie mai fac parte și termenii care descriu rețele de socializare la care sunt abonate bibliotecile, precum : *yahoo, messenger, skype, flickr, google docs, google drive, google maps, pinteres, blog, youtube, wikipedia, wikisourse, rss-feed, zoom* etc.

b) a doua categorie cuprinde **termenii care au corespondent în limba română**: *activity-activitate, inovation-inovație, journal-jurnal, librarian-bibliotecar, active file-fișier curent; active record-dosar activ; active stock-fond activ; added copy-exemplar suplimentar, duplicat; added entry-descriere complementară, intrare secundară, vedetă secundară; addition-adaos* etc.

c) a treia categorie de termeni sunt **sintagme formate prin traducere** de către specialiștii din domeniul respectiv: *information literacy-cultura informației; open access-acces deschis; library 2.0-biblioteca 2.0; automation-automatizare; library system-sistem de bibliotecă; OPAC; web 2.0; new generation OPAC; modern web interface; enriched content-conținut îmbogățit; faceted navigation-*

navigare fațetată; relevance in key words research-relevanța în cercetarea cuvintelor-cheie; retrieval suggestions-sugestii de recuperare; recommendations to users- recomandări pentru utilizatori; reviews-comentarii; ranking-clasament; integration with the social networks-integrarea cu rețelele sociale; popular choices-cele mai solicitate; new titles-titluri noi; titles top-titlurile de top; the most requested-cele mai solicitate titluri; borrowed-împrumutate; reserved-rezervate; the best reviewed titles-cele mai bune titluri revizuite; images- imagini; collections of images-colecții de imagini; print-a printa; collections of audio materials-colecție de materiale audio; collections of video materials-colecții de materiale video [10].

Carmen Vlad, consideră că influența anglicismelor în vocabularul unui domeniu de activitate sunt „cele mai recente împrumuturi, care se disting prin slaba adaptare la sistemul morfologic și fonologic al limbii române și care prezintă fluctuații în grafie și pronunție”.

Înnoirea vocabularului cu termeni specifici biblioteconomi este un proces esențial și inevitabil, în condițiile schimbărilor care au loc permanent în societatea umană, dezvoltarea noilor tehnologii informaționale. Astfel, în domeniul biblioteconomi, se atestă un număr al termenilor împrumutați din limba engleză cu tangențe din informatică, managementul proiectelor naționale și internaționale, arhitectura informației, care sunt integrați în vocabularul specialiștilor.

Abuzul de englezisme nu este, în multe cazuri, justificat și, de asemenea, nu este legiferat. Unii termeni și sintagme englezești, care țin uneori mai mult de limbajul cotidian, sunt dați ca făcând parte din limbajul de specialitate, dar nu este clar al cui este acest limbaj. În plus, echivalentele naționale ale lor sunt mult mai potrivite și mai comprehensibile [11].

Terminologia biblioteconomică, ca disciplină, cuprinde un sistem organizat tematic al unităților lexicale ale științei informării împrumutate din limba engleză. Toate schimbările care au evoluat pe parcursul ultimelor ani în acest domeniu se datorează dezvoltării tehnologiilor informaționale pe plan internațional și al progresului tehnico-științific. Sistemul denumirilor și rolul terminologiei biblioteconomi este caracterizat prin apariția neologismelor și a sintagmelor noi create de specialiștii în domeniu la etapa actuală.

Referințe bibliografice:

1. Mureșan, Mihaela. Tendințe lingvistice în presa scrisă contemporană. – Jurnalism și comunicare. – Nr. 4. – 2008. – P. 45. – online citat [22.05.2018]. – Disponibil pe: http://jurnalism-comunicare.eu-rrjc-gratis-4_2008_MURESAN_tendinte_lingvistice.pdf.
2. Stoianova, Inga. Statutul lingvistic al anglicismelor din limba franceză. – online citat [18.05.2018]. – Disponibil pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file-Statutul%20lingvistic%20al%20anglicismelor%20din%20limba%20francez%C4%83.pdf. – p. 131.
3. Avram, Mioara. Anglicismele în limba română actuală. – București: Editura Academiei, 1997 – 31 p.
4. Regneală, Mircea. Dicționar de biblioteconomie și știința informării: englez-român. – Constanța: ExPONTO, 1999. – p. 12-21.
5. Regneală, Mircea. Biblioteconomia în secolul XXI și Biblioteca Academiei Române. – online citat [22.05.2018]. – Disponibil pe: www.biblacad.ro-workshop-VolumWorkshopBAR_vf.pdf. – P. 5-11.
6. Kulikovski, Lidia. Biblioteca modernă: Glosar de termeni uzuali. – Chișinău: 2017. – 118 p.
7. Trestariu, Laura. Moda anglicismelor în limba română. online citat [30.05.2018]. – Disponibil pe: http://www.philippide.ro/distorsionari_2008/721-725%20Traistaru%20Laura%20rev.pdf. – P. 722.
8. Ungureanu, Elena. Dincolo de text: Hypertextul. – Chișinău: Arc, 2014. – P. 32-39; 48-50.
9. Dediu, Liviu-Iulian. „Next Generation OPAC” systems. În: Revista Română de Biblioteconomie și Știința Informării Anul 8, nr. 4, 2012. – P. 38-. – online citat [23.05.2018]. – Disponibil pe: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/9-10-PB.pdf>.
10. Carmen, Vlad. Limba română contemporană. Lexicologie: curs. – Cluj: Universitatea Babeș-Bolyai, 1974. – P. 34.
11. Rău, Alexe. Miscellanea. Despre jocul potențial al paradigmelor în câmpul biblioteconomi basarabene. – Revista Română de Biblioteconomie și Știința Informării Anul 8, nr. 4, 2012. – P. 55. – online citat [22.05.2018]. – Disponibil pe: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/9-10-PB.pdf>

SPECIFICUL INTERNAȚIONALIZĂRII LEXICULUI ROMÂNESC

Livia CARUNTU-CARAMAN,

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”,
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Summary: The vocabulary modernization process is continuous and incontestable. At the contemporary stage, this phenomenon is accentuated by a number of lexical borrowings of English origin, which penetrate with the realities they denominate, they find their place in the Romanian language system and are introduced in use together with the autochthonous ones, contributing effectively to enriching the lexicon.

The most important, but the most questionable value of Anglicisms, in all the significant meanings of the word, is determined by their circulation as international terms, most of them infiltrating and finalizing the scientific and official-administrative terminology, flooding the journalistic style and penetrating into all areas of public activity.

In this article, we notice that at present the Romanian language vocabulary evolves influenced by the expansion of the English language over the other languages, however, the process of internationalization has its own specificity, conditioned by four main factors: the geographical positioning of the two linguistic spaces, the accumulation of multiple etymologies in the spreading process, the polyvalent differences between the systems of the two languages and the consequences of globalization.

Procesul de modernizare a vocabularului este continuu și incontestabil. La etapa contemporană, fenomenul dat se accentuează printr-o serie de împrumuturi de origine engleză, care pătrund odată cu realitățile pe care le denumesc, își găsesc loc în sitemul limbii române și sunt introduse în uz alături de cele autohtone, contribuind în mod eficient la îmbogățirea lexicului.

Cea mai importantă, dar și cea mai discutabilă valoare a englezismelor, în toate accepțiile semnificative ale cuvântului, este determinată de circulația lor ca termeni internaționali, cele mai multe infiltrându-se și definitivând terminologia științifică și oficial-administrativă, inundând stilul publicistic și pătrunzând în toate domeniile de activitate publică. Contribuția esențială la infiltrarea englezismelor în limba română o are presa, care scoate în evidență potențialul lor la internaționalizarea vocabularului românesc și la includerea limbii române în circuitul internațional prin comprehensiunea și accesibilitatea unei părți importante a adstratului său în comunicare.

Însă fenomenul este privit și apreciat divers de diferiți specialiști: „avalanșă de anglicisme care au invadat limba română” [1], „invazie de anglicisme și americanisme” [2]; „invazia anglicismelor” [3]; „beție de cuvinte” [4]; „pericol pentru limba română” [5], „act de invazie lingvistică în tulburea noastră tranziție, care ar pune în pericol existența limbii române, în orice caz specificul ei național” [6]. Totuși majoritatea cercetătorilor converg, evidențiind rolul englezismelor la apropierea dintre limbi, la unificarea unor segmente de lexic în multe vocabulare prin utilizarea în comun a acelorași elemente care duc la înțelegere și consens între vorbitorii diferitor limbi.

În acest sens, e notorie afirmația lui A. Graur, care, remarcând că fenomenul ia proporții și-i tot mai complex, pe lângă modificare, modernizare și îmbogățire, arată că „vocabularul devine internațional, același la toate popoarele, ceea ce înseamnă un mare progres, căci permite înțelegerea mai ușoară cu populația din alte țări” [7]. A. Sanduloviciu, după ce reiterează că „timp de două secole marea majoritate a neologismelor limbii române au fost preluate din franceză, în a doua jumătate a veacului trecut, influența englezei devine aproape totală și duce, de fapt, la o internaționalizare a lexicului”, iar citând-o pe C. M. Prelipceanu adaugă: „...la statuarea unei limbi internaționale” [8].

A. Leșan subșcrie că influența engleză se manifestă ca element de superstrat „între limbi neînrudite genealogic; internaționalizare, relevând o nouă dimensiune a contactului dintre limbi” [9]; ca în continuare să completeze că „are loc în contextul fenomenului de internaționalizare a limbii engleze, fenomen apărut – conform Enciclopediei Cambridge a Limbii Engleze (p. 160) – datorită unor rațiuni istorice, politice, economice, practice, intelectuale, de divertisment, și nu datorită vreunor rațiuni lingvistice ca, de exemplu, simplitatea structurii gramaticale sau varietatea vocabularului” [10]. Iar M. Avram dimpotrivă afirmă că „influența engleză nu este un fenomen lingvistic legat de anumite structuri politice, ci un fenomen internațional (european și mondial)”; „cuvintele împrumutate (din engleză – n.n.) în limbile respective sunt cam aceleași (tocmai de aceea sunt studiate în cadrul unor proiecte internaționale)” [11].

În raport cu cele expuse, H. Pârlog formulează următoarea idee: „În zilele noastre limba engleză este limba afacerilor internaționale”, după care (citându-l pe unul dintre întemeietorii SUA ce prezicea încă la 1780 că „engleza este destinată să devină limbă universală în următoarele secole”) confirmă: „Engleza a devenit limbă universală” [12].

Se mai cere de delimitat și o perioadă de tranziție de la anglicizare/englezizare la internaționalizare a vocabularului limbii române. „În contextul *invaziei* de anglicisme și americanisme, care caracterizează dinamica lexicului românesc după 1989, DOOM² dovedește o remarcabilă deschidere față de împrumuturile de origine engleză, renunțând atât la criteriile rigide de selecție, cât și la încercările de *românizare* forțată prezente în prima ediție (1982) a dicționarului” [13]. Punctăm că prin „modul direct” de acceptare a englezismelor (transliterația) se profilează un început de „anglicizare”/internaționalizare, în contrast cu efectul invers – de „românizare” a elementelor engleze, de adaptare totală, de transformare a lor în cuvinte românești [14].

Drept generalizare, remarcăm că procesul de pătrundere a englezismelor în limba română echivalează cu un proces de internaționalizare a vocabularului său, iar pentru română fenomenul se manifestă printr-un specific propriu care se constituie din următorii factori: poziționarea geografică, etimologia multiplă, diferența plurivalentă dintre cele două limbi, globalizarea și antiglobalizarea.

1. *Poziția geografică.* Așezate pe laturi diametral opuse pe continentul european, teritoriile, în care până prin sec. XVII se afla destul de restricționată circulația limbilor respective, erau despărțite, mai întâi, printr-o distanță de mii de kilometri – româna în partea central-estică și engleza în extremitatea vestică, depărtarea amplificându-se și prin zădărnici încercări de deplasare a insulei britanice dincolo de ape; apoi, prin multitudinea de popoare intercalate în spațiul dintre ele.

În aceste condiții, de o influență directă a limbii engleze asupra românei, mai pe la începuturi, nici nu putea fi vorba. Contactele bilaterale dintre cele două popoare erau (și au rămas) imposibil de inițiat direct, pe baza unor relații apropiate de vecinătate, de tangență în urma unor intersecțiuni și coabitare în comun, cel puțin, a segmentelor limitrofe. Era nevoie de o trecere peste mai multe granițe, de depășit diferite obstacole ce țineau de disensiuni lingvistice, politice, economice, culturale, religioase.

Deci, în cazul românei, influențele englezei, ca să ajungă în cadrul carpato-dunărean, aveau de traversat delimitările mai multor națiuni situate în intervalul dintre ele. Astfel urmau să-și lase și amprenta unor particularități individuale asupra lor, creându-se indicii fundamentate de internaționalizare a relațiilor de tot felul, inclusiv lingvistice, nu numai între engleză și română, ci se desemna firesc, în primul rând, caracterul internațional al înrâurilor pe întregul areal european. Iar aici intervine cel de-al doilea factor.

2. *Etimologia multiplă.* Prin urmare, cum era și natural, primele influențe engleze (după ce limba se ridică la nivelul dezvoltării sociale a poporului care o vorbește și mai cu seamă după ce și cel de-al doilea stat de limbă engleză – SUA – se plasează în fruntea progresului mondial) se produc asupra limbilor apropiate: prin vecinătatea geografică și origine, făcând parte din același grup de limbi – cu germana; prin delimitarea limitrofă, dar și prin comuniunea elementului romanic – cu franceza; prin alte asocieri – cu alte limbi.

La rândul lor, elementele engleze deja localizate în aceste limbi, datorită altor semne de apropiere (de exemplu, a limbii germane cu comunitatea germanică din România; a francezei și italienei prin rădăcinile romano-latine cu românii) și a tendinței de a re-influența alte idiomuri, pătrund de acum în limba română, conturate deplin cu statut de elemente internaționalizate. După cum remarcă și cercetătorii, englezismele în limba noastră datează din sec. XIX și s-au acumulat destul de multe și dinamice. Primele cuvinte de origine engleză au pătruns în limba română prin intermediul francezei: *biftec*, *spicher*. Unii termeni au venit prin mijlocire germană: *boiler*, *cocs*; iar alții – cu ajutorul rusei: *buldozer*, *conveier* [15].

M. Avram adaugă și italiana (cu *jeacă*), reliefând și problema distincției între originea engleză (etimologia directă) și cea franceză: *club*, *lider*; germană: *drops*, *șampon*; rusă: *screper*, *conveier* (etimologie multiplă), printre care „o situație specială au cuvintele care pot fi explicate atât ca împrumuturi din – sau și din – engleză, cât și ca formate în limba română (de exemplu: *a dezagreea*, *internațional*) [16].

Astfel, termenul – *etimologie multiplă* – și interpretările lui întâlnite la mai mulți lingviști (M. Avram, Th. Hristea), care a generat din clasificarea englezismelor după criteriul originii sau modului de pătrundere a lor în limba română, scot în evidență caracterul lor internațional.

3. Și *diferențele* multidimensionale *dintre cele două sisteme lingvistice* (englez și român) vin să accentueze efortul internațional al celor două popoare la edificarea unei culturi noi de comunicare în lume

pe baza propriilor mijloace de exprimare: englezii – la inventare și difuzare, românii – la adaptare și utilizare. Iar activizarea mecanismelor limbii române pentru a-și însuși un termen dintr-o limbă străină – engleză (din afara națiunii, deci – internațional) marchează însăși internaționalizarea lui.

Ne referim aici, în principiu, la depășirea barierelor ridicate de distincțiile formale și de esență între sistemul fonetico-gramatical al limbii engleze și cel al românei, care se conduc după principii diferite la pronunțare și la scriere, la modificarea morfologică și la structurarea și funcționarea unităților lingvistice în exprimarea cotidiană. Desigur, aspectului internațional în totalmente redat de limba engleză i se raportează doar un segment, mai important, în limba română legat de vocabular, care încadrează, izolate, doar anumite forme preluate, modificându-le și utilizându-le după propriile legi lingvistice.

Ca englezismele să devină autentice unități care să-și demonstreze valoarea funcțională internațională, ele trebuie să fie utilizate corect în limba română sub toate aspectele. Privind neajunsurile normării ortoepice și ortografice, M. Avram le atestă atât la utilizarea orală și scrisă, cât, mai pregnant, în însăși „soluțiile divergente de normare, statuate sau numai propuse”. La fel de categorică („greu de admis”) este autoarea și împotriva celor care cer întoarse la ortografie etimologică englezismele deja adaptate definitiv (nu *aisberg*, ci *iceberg*; nu *lider*, ci *leader*), „chiar dacă ar fi în spiritul unor tendințe internaționale” [17].

A. Stoichițoiu-Ichim, referindu-se și ea la perspectiva normativă, menționează că „procesul asimilării anglicismelor se caracterizează prin două tendințe contradictorii: *de păstrare* a formei originare sau *de adaptare*”. Păstrarea este motivată obiectiv prin „distanța dintre sistemele fonetice ale celor două limbi, circulația internațională a respectivelor anglicisme”. Adaptarea, la nivel morfologic, „deși româna și engleza aparțin la familii de limbi diferite, sub presiunea sistemului flexionar românesc, o devansează pe cea grafică și fonetică, pentru a permite inserarea împrumuturilor în enunțuri” [18].

4. *Globalizarea și antiglobalizarea*. O ultimă, cea mai recentă re-definire a noțiunii *internațional* este făcută alternativ prin termenul *globalizare*. Locul pluri-patrioticului *internațional* îl ia atotcuprinzătorul termen *globalizare*. Se schimbă și esența: de la „relațiile dintre națiuni” se trece la o „transformare a lumii într-o unitate” [19].

Raportată la ultima definiție, „globalizarea lingvistică, susține A. Leșan, nu este un fenomen intern al limbii, ci este rezultatul unei atitudini lingvistice deliberate, determinată strict de interese economice”. Apoi completează că „penetrarea termenilor englezi în limba română a fost determinată de o serie de aspecte economice rezultate din liberalizarea schimburilor economice, deci, de același fenomen al globalizării” [20].

Și S. Burbulea, pornind de la constatarea că „atât globalizarea lingvistică, cât și răspândirea în diverse limbi a anglicismelor sunt fenomene actuale care au tendința să se internaționalizeze”, ajunge la concluzia că „globalizarea lingvistică trebuie interpretată ca o consecință a mondializării economice, care pe planul schimbărilor verbale a dus la crearea unei noi situații de comunicare în care se cere utilizarea de către partenerii economici a unei singure limbi”, iar că aceasta e anume engleza „este un fenomen istoric conjunctural” [21].

Antrenată în edificarea unei noi structuri sociale și de comunicare europeană și mondială, prin circa 30 mln de vorbitori, limba română se pretează legilor acestui proces contemporan. Însă arhitectura globalizării pretinde și o integrare deplină într-un tot întreg recreat, presupune și o aliniere fermă la niște valori comune, superioare; totodată cere și o cedare, o transformare substanțială a mentalității purtătorilor fideli ai limbii române, îngrijite cu luare-aminte pe parcursul veacurilor, a mileniilor chiar.

E firească și replica. Există, mai întâi, un imbold antiglobalist neformal, dar impozant, care se opune oricărui soi de dezagregare a tot ce-i național pentru a fi încadrat într-o unitate globală iluzorie (după ei). Se adaugă aici spiritul patriotic și naționalist (cu valoare națională) al fiecărui popor în parte, care nu s-a minimalizat nici în vremurile de azi învăluite profund în cosmopolitism și nici nu se cunoaște cum, când și dacă se va bagateliza, mai cu seamă în materie de limbă. Mai persistă apoi și un conservatorism tradițional explicabil care întotdeauna a ridicat obstacole împotriva a tot ce e nou și regenerativ.

Iar cei mai mari conservatori (dintre toate nuanțele de sens ale lexemului – cea mai nobilă), fără îndoială, sunt lingviștii, cercetătorii științifici, cei mai ardenți și mai cunoscători posesori ai limbii române, care au suprema menire de a o proteja și de a o feri de impurități și înstrăinări, de a investiga și a-i analiza fertilitatea, de a o întoarce înapoi la vorbitori, perfectată.

Două ar fi deducțiile. Una aparține cercetătoarei S. Burbulea: „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” [22]. Cea de-a doua este expusă de academicianul E. Simion, ex-președintele Academiei Române, care, în *Cuvânt înainte* la ediția a II-a a DOOM al limbii române, se întreabă cât de necesară este „această romgleză pe care o ascultăm – de cele mai multe ori amuzați, alteori iritați – la TV sau Radio, vorbită cu precădere de Chirițele mediei de azi și ale lumii politice?” Și nu întârzie să susțină în consecință că „nu este totdeauna necesară, dar n-avem încotro, nu putem s-o interzicem. Și, de altfel, nici nu avem cum. Trebuie să lăsăm ca un termen nou să-și dovedească utilitatea sau să dispară de la sine, pur și simplu” [23].

Noi nu deducem decât o concluzie: procesul de evoluție a limbilor este obiectiv și nu poate fi influențat de nici o intervenție forțată. Nici antiglobaliștii, nici academiile nu-s în putere să decidă cursul de orientare înainte. Iar care va fi în continuare soarta englezismelor în limba română, chiar a limbii române și, în general, a celorlalte limbi ale lumii; se va produce ori nu un act de englezizare – timpul și vorbitorul o vor desemna.

Referințe bibliografice:

1. Stoichițoiu-Ichim, Adriana. Vocabularul limbii române actuale. Dinamică/ Influențe/ Creativitate. București: BIC ALL, 2007, p. 83.
2. Stoichițoiu-Ichim, Adriana. Observații privind pluralul anglicismelor (I). În: Limba și Literatura română, București, 2006, nr. 1, p. 12.
3. Athu, Cristina. Observații asupra grafiei împrumuturilor din engleză în limbajul economic. În: Limba română, 2004, nr. 5-6, p. 247.
4. Koronka, Adriana. Considerații privind evoluția unor neologisme de origine engleză intrate recent în limba română. În: Limba română, Chișinău, 2004, nr. 1-3, p. 101.
5. Avram, Mioara. Anglicismele în limba română actuală. București: Ed. Academiei, 1997, p. 19.
6. Ibidem, p. 7
7. Graur, Alexandru. Probleme ale cultivării limbii. În: Limbă și Literatură, 1978, Vol. I, p. 40-41.
8. Sanduloviciu, Ana. Prezența/ Locul anglicismelor în suplimentul „Ziarului financiar”: îmbogățire a limbajului economic sau disconfort în exprimare și în înțelegere? p. 305. http://www.philippide.ro/distorsionari_2008/305-09%20SANDULOVICIU%20Ana.pdf (vizitat 19.10.2015).
9. Leșan, Anastasia. Anglicisme în anunțul publicitar din Internet. În: Studia Universitatis, 2007, nr. 4, p. 226.
10. Ibidem, p. 228.
11. Avram, Mioara. Anglicismele în limba română actuală. București: Ed. Academiei, 1997, p. 8.
12. Pârlog, Hortensia. Recent Anglicisms in Romanian. În: Nordic Journals of English Studies, p. 207. <http://ojs.uib.no/ojs/index.php/njes/article/download/243/240> (vizitat 03.03. 2013).
13. Stoichițoiu-Ichim, Adriana. Observații privind pluralul anglicismelor (I). În: Limba și Literatura română, București, 2006, nr. 1, p. 12.
14. Sanduloviciu, Ana. Prezența/ Locul anglicismelor în suplimentul „Ziarului financiar”: îmbogățire a limbajului economic sau disconfort în exprimare și în înțelegere? p. 306. http://www.philippide.ro/distorsionari_2008/305-09%20SANDULOVICIU%20Ana.pdf (vizitat 19.10.2015).
15. Hristea, Theodor. Împrumutul ca mijloc extern de îmbogățire a vocabularului. În: Sinteze de limba română. Ediția a III-a, București: Albatros, 1984, p. 63-64.
16. Avram, Mioara. Anglicismele în limba română actuală. București: Ed. Academiei, 1997, p. 11.
17. Avram, Mioara. Anglicismele în limba română actuală. București: Ed. Academiei, 1997, p. 14.
18. Stoichițoiu-Ichim, Adriana. Observații privind pluralul anglicismelor (I). În: Limba și Literatura română, București, 2006, nr. 1, p. 11.
19. DEXI – Dicționar explicativ ilustrat al limbii române. Chișinău: Ed. Arc, Ed. Guivias, 2007.
20. Leșan, Anastasia. Anglicisme în anunțul publicitar din Internet. În: Studia Universitatis, 2007, nr. 4, p. 226.
21. Burbulea, Stela. Anglicismele în limba română. În: Studia Universitatis, 2007, nr. 4, p. 217.
22. Burbulea, Stela. Anglicismele în limba română. În: Studia Universitatis, 2007, nr. 4, p. 218.
23. DOOM² – Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române. Ed. a II-a. București: Univers enciclopedic, 2005, Cuvânt înainte, p. IX.

CONTROVERSE PRIVIND VALORILE CONJUNCTIVULUI (sincronie, diacronie)

Victor AXENTII,

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” Cahul,
Departamentul Limbi și Literaturi

Résumé: L'article traite du problème du mode subjonctif qui a des valeurs controversées, noté par de nombreux linguistes. Il convient également de noter que la définition de la conjonctive est l'un des problèmes les plus difficiles. Il a fait l'objet de nombreuses discussions, traitant à la fois des linguistes, des logiciens, des psychologues, des philosophes et même des critiques et des historiens littéraires.

Articolul abordează problema modului conjunctiv care valori controversate, consemnate de mulți lingviști, iar definirea conjunctivului este una dintre cele mai dificile probleme. Ea a format obiectul a numeroase discuții, preocupând atât pe lingviști, cât și pe logicieni, psihologi, filozofi și chiar pe critici și istoricii literari. Rareori se întâlnesc doi cercetători, chiar în cadrul aceleiași specialități, care să cadă de acorda supra aceea ce exprimă conjunctivul, asupra semnificației sale de bază într-o limbă [1]. Greutatea problemei constă în aceea că o formă de conjunctiv poate exprima, în funcție de context, de locutor și de instanța de comunicare, o mulțime de nuanțe, o mulțime de efecte de sens. De pildă, forma *să cânti* poate exprima voința, porunca, concesiă etc. În propoziții principale, iar în propoziții secundare valoarea este de cele mai multe ori determinată de antecedent (care poate fi un lexem sau un element relațional). Mai mult decât atât: în multe situații, după anumiți antecedenti forma de conjunctiv provoacă o schimbare de sens a antecedentului, schimbarea care echivalează cu o subordonare semantică a antecedentului. Astfel forma *să cânti* depinzând de un verb de declarație provoacă o schimbare de sens a acesteia încercându-l cu o nuanță volițională.

Zic din enunțul *Zic să cânti*, se deosebește prin semantemul său de *zic* din enunțul *Zic că vei cânta (cânti)* prin aceea că el devine sinonim cu un verb de dorință, poruncă (*Zic să cânti*= *Vreau (doresc)să cânti*). Un alt exemplu este și mai concludent: verbul impersonal a trebui construit cu conjunctivul are un sens, arătând necesitatea și intrigând în categoria verbelor de posibilitate (*Trebuie să cânte*), dar construit cu indicativul sau condiționalul (în graiul muntean) primește sensul de probabil, apropiat de cert, sigur (*Trebuie că (el) cântă* = *Probabil că el cântă*). Din aceste exemple, reiese complexitatea relațiilor conjunctivului: în unele contexte el este determinat de natura antecedentului, el este subordonat gramatical antecedentului, dar la rândul său poate subordona semantic antecedentul. Sunt cazuri în care nu se stabilește această dublă relație, situații în care conjunctivul, în care el nu exprimă aproape nimic din punct de vedere modal fiind strict determinat de antecedent, în care el este declanșat automat. Diversitatea opiniilor despre conjunctiv rezidă în absolutizarea uneia sau a alteia din relații: astfel după unii cercetători conjunctivul ar fi modul afectivității al exprimării sentimentelor, un mod al energiei psihice, după alții, însă conjunctivul nu ar fi nimic din punct de vedere modal, neputând exprima nici realitatea nici irealitatea, ar fi o hartă albă, un mod incolor, complet indiferent „, față de realitate”. În sfârșit, după alții, conjunctivul nu ar fi decât un mod de subordonare, neexprimând alt ceva decât dependența gramaticală.

La definirea conjunctivului ca mod au existat două puncte de vedere, cu exagerările lor bine cunoscute: 1) din punct de vedere semantic-logist, care se referă la substanță și nu la formă, 2) punctul de vedere strict formal, care pornește de la formă (conjunctivul de subordonare). Întreaga istorie a gramaticii este de facto pendulare între aceste puncte de vedere, deoarece substanța conjunctivului (modalitatea) diferă de la context la context, de la un act lingvistic la altul, de la limbă la limbă; punct de vedere semanticist s-a concretizat printr-o diversitate de păreri privind valoarea acestui mod.

Istoria detaliată a opiniilor despre conjunctivul latin și romanic în general este prezentată de mai mulți cercetători care s-au ocupat cu studiul conjunctivului.

Toate opiniile privind conjunctivul latin și romanic în general se pot încadra în două mari grupe:

- a) grupa tezelor dualiste,
- b) grupa tezelor unitare.

Susținătorii tezelor dualiste pleacă de la faptul că subjonctivul romanic ar avea două valori de bază ireductibile una la alta. Aceste valori ar fi date de faptul că subjonctivul romanic moștenește conjunctivul latin, care la rândul său moștenește două moduri indoeuropene, conjunctivul și optativul,

fiecare cu valoarea lui specifică [2].

Susținătorii tezelor unitare arată că subjonctivul are o singură valoare, care le poate explica și pe celelalte (o valoare de bază și valori derivate). Dar când se trece la determinarea acelei valori de bază părerile cercetătorilor se împart: după unii valoarea de bază ar fi cea de voință sau de dorință, după alții conjunctivul ar fi modul subiectivității, după alții al dinamismului psihic, al elanului vital, al îndoielii, al eventualității, al realizabilului, al nonactualității etc. O altă direcție, și cea mai veche, care apare încă din antichitate, este aceea care face abstracție de valorile modale și consideră conjunctivul numai ca mod de subordonare.

Tezele dualiste: Ideea că subjonctivul ar avea două valori este susținută începând cu comparatiștii din secolul trecut.

Distincția: conjunctivul de dorință și voință, pe de o parte și conjunctiv de reprezentare, pe de altă parte, apare într-un număr de lucrări consacrate conjunctivului, scrise pe la sfârșitul secolului al XIX-lea.

În gramatica românească, ideea dublei valori a conjunctivului apare încă de pe la sfârșitul secolului al XVIII-lea. Primul gramatic care o formulează în mod explicit este R. Temp ea „modul împreunării arată un lucru nehotărât, dar și o poftire.”. Ideea aceasta apare mai târziu la T.Cipariu, la L.Nădejde, iar în secolul nostru la A.Scriban și la C. Dimitriu. SE consideră că „modul conjunctiv (numit încă uneori sub influența gramaticii franceze și subjonctiv) exprimă două conținuturi modale fundamentale (acțiunea ca proces considerată realizabilă, posibilă, și acțiunea ca proces considerată ireală” [3].

Ceea ce unește pe toți susținătorii dublei valori a conjunctivului este concepția lor istorică despre limbă, judecarea limbilor după tiparele limbilor vechi (conjunctivul latin este judecat prin comparație cu cel din indoeuropeană, conjunctivul romanic cu cel latin). O altă idee comună la susținătorii dublei valori a conjunctivului este aceea că valoarea conjunctivului nu trebuie căutată în propozițiile subordonate, ci numai în cele principale.

Dezvoltarea psihologiei în secolul al XIX-lea aduce o serie de idei și principii noi în teoria limbii. Teza dublei valori a conjunctivului capătă acum o nouă formă bazată pe principii psihologice. Conjunctivul începe să fie privit ca mod al afectivității, al sentimentului, al subiectului psihologic, al energiei psihice, etc.

Conjunctivul modal și amodal. Ceea ce unește toate teoriile asupra conjunctivului expuse mai sus este caracterul lor dualist, adică caracterul conjunctivului de mod cu dublă valoare în funcție de contextele în care apare:

a) În independente, el exprimă voința (dorința, porunca, concesiă).

b) În subordonate, după unii, are valoare modală, după alții, nu are valoare modală, neputând să exprime nimic, ci numai să sugereze. De fapt, cele mai multe discuții s-au dus în legătură cu admiterea ambelor valori ca valori modale, sau numai a uneia dintre ele.

Cei care susțin teza dublei valori modale a conjunctivului romanic se bazează nu pe fapte de sincronie, ci pe un fapt de diacronie: conjunctivul romanic moștenește conjunctivul latin, care înglobă două valori modale distincte, cea de conjunctiv și cea de optativ indoeuropean. Existenței unui conjunctiv modal și a unui conjunctiv amodal, întrucât ea pornește de la fapte de pură sincronie, pe care însă nici diacronia nu le respinge. În latină există un conjunctiv de subordonare, care nu era o formă verbală dotată cu un conținut modal precis, ci o formă prin intermediul căreia se putea exprima cu claritate relația de subordonare în care se găsea o construcție cu alta. Acest conjunctiv de subordonare din latină nu este, de fapt, decât conjunctivul amodal, adinamic, conjunctivul care „numai sugerează un fapt”, găsit, de Regulă și în limbile romanice, și în special în franceză.

În opinia lui Barbu N. I. și Iordan I. modul conjunctiv este modul subiectivității, al afectivității, este susținută în limba română, (care găsește conjunctivul și alte valori). După părerea lui Barbu N.I., conjunctivul ar fi „modul afectivității noastre, exprimând mișcările inimii noastre”. El se opune indicativului care este „modul constatărilor reci, obiective, raționale”... Barbu N.I. nu exagerază caracterul de afectivitate al conjunctivului. El arată că „din punct de vedere relațional, conjunctivul exprimă mișcări posibile”. Cu toate acestea Barbu N.I. nu merge mai departe în definirea conjunctivului ca mod al posibilității, ci conchide: „Nu însă de conținutul rațional este subjonctivul încărcat, ci de cel afectiv” [4].

După alți cercetători, valoarea de bază a conjunctivului ar fi cea de îndoială, nesiguranță, incertitudine. Toate celelalte valori (valori derivate) ar putea fi reduse la „invarianta nesiguranță”. Spre

sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului nostru, se face simțită tendința de a nu mai considera îndoială ca valoare de bază a conjunctivului, ci ca valoare derivată. În secolul nostru, numărul gramaticilor care consider valoarea de nesiguranță ca valoare de bază a conjunctivului este destul de redus.

Dintre gramaticii români care iau valoarea de nesiguranță cu valoarea de bază a conjunctivului putem menționa numai pe Iordan I., și pe Șotropa C., Grecu V. La cei mai mulți gramatici români, valoarea de nesiguranță, de îndoială apare ca valoare derivată a posibilității, care este valoarea de bază a conjunctivului. Dificultatea definirii conjunctivului după valoarea de nesiguranță (îndoială) rezidă în aceea că nu se pot cuprinde în această valoare toate întrebuirile conjunctivului din propoziții principale și subordonate. De pildă, valorile de poruncă, sfat, rugămintă, concesie nu se pot reduce la invariant-îndoială. De fapt, cei care au definit conjunctivul prin valoarea de nesiguranță nu au fost în mod special preocupați de reducerea variantelor la o singură invariantă

Conjunctivul- mod asertiv. O altă direcție manifestată în istoria gramaticii generale, în ceea ce privește definirea conjunctivului, a fost aceea de a renunța la definițiile bazate pe noțiunea de modalitate și de a se porni de la conținutul logic al frazei. Pornindu-se de aici se poate defini indicativul ca mod care exprimă o aserțiune, iar conjunctivul ca mod care nu poate exprima o aserțiune, ca mod al non-aserțiunii, unde nu se poate testa nici adevărul, nici falsul.

În concepția unor savanți, opoziția indicativ – conjunctiv s-ar concretiza semantic prin opoziția asertiv – non-asertiv. În fraze de tipul *Vreau să merg*, *Doresc să merg* propoziția subordonată construită cu subjonctivul nu exprimă o aserțiune, în sensul că să merg nu descrie o situație, un fapt sau un eveniment și, în consecință, adevărul sau falsul propoziției să merg nu poate fi testat. În cele două enunțuri citate aserțiunea nu se referă, după părerea lui Em. Vasiliu, decât la *vreau* și *doresc*, iar cele două propoziții sunt adevărate sau false indiferent de valoarea de adevăr a propoziției subordonate. După autorul citat, valoarea de non-asertiv o are și conjunctivul din propozițiile independente. Într-un enunț de tipul „Să plecăm departe de aici!” nu se face o aserțiune. Ceea ce se afirmă în acest enunț este o anumită „atitudine” sau „dispoziție”. În opoziție cu indicativul, mod al realului, conjunctivul a fost definit în mai multe gramatici ca mod al realizabilului sau al eventualului descris (sau va avea) sau nu are loc.

Firește, acest enunț ține de logosul pragmaticos, în care, de la Aristotel încoace, nu se poate testa nici adevărul, nici falsul. Deci, opoziția indicativ – conjunctiv s-ar reduce la faptul că primul exprimă aserțiunea unei acțiuni, al doilea numai simpla ei enunțare (considerare). Aceste considerări foarte interesante privind natura semantică a conjunctivului se lovesc de dificultatea de a cuprinde în opoziția asertiv (indicativ) – non - asertiv (conjunctiv) întreaga varietate a întrebuirilor celor două moduri. Există context în care indicativul este non – asertiv, după cum există și cazuri în care conjunctivul este asertiv. Astfel, într-o interogativă de tipul *Merge acolo?*, indicativul este prin natura lucrurilor non – asertiv. Cele trei forme de conjunctiv (una de mai mult ca perfectul și două de perfect, cu valoare prezumtivă) din fraza citată exprimă toate o aserțiune din punct de vedere al protagonismului („călugării afirmă că au fost făcute sfeșnicile cele mari și cele mici și pe urmă le-a luat un domn și a făcut altele de spije”). Deci din punct de vedere real protagonistului procesului enunțat acțiunea exprimată de conjunctiv este reală în fraza citată. Întrebuirile conjunctivului se exprimă prin rezerva locutorului față de cele afirmate de protagoniști (călugării). Avem de a face în aceste cazuri cu un conjunctiv locutorial, care scapă definiției date de Em. Vasiliu conjunctivului ca mod non – asertiv.

Deci, definirea conjunctivului ca mod al non-aserțiunii ni se pare incompletă. Ea ar putea fi completată prin luarea în considerație a noțiunilor de locutor și protagonist, distingându-se un conjunctiv protagonistic și un conjunctiv locutorial, ambele non-assertive. De asemenea, indicativul poate fi definit ca mod asertiv, numai cu condiția de a se ține cont de noțiune de locutor și protagonist și de tipul de logos, care după Aristotel, poate fi apofantic (asertiv), pragmatic și poetic. Numai în logosul apofantic se poate testa adevărul sau falsul [5].

Conjunctivul ca mod al subordonării. Ideea că subjonctivul este mod al subordonării re apare abia în secolul al XVIII-lea. Dintre gramaticii români, primul care reia vechea idee susținută de gramaticii latini a conjunctivului de subordonare este, după cunoștința noastră, Văcărescu Ienăchiță. Dintre cinci moduri pe care le distinge el (indicativa, imperativa, optativa, conjunctiva și infinitiva) numai conjunctivul este definit fără suferință la conținut, la substanță. După Văcărescu I., „conjunctiva” este „adăugătoare” (deci nici o referire la substanță) în timp ce „indicativul este hotărâtoare, imperativa este poruncitoare, iar optativa este râvnitoare”.

La fel procedează Diaconovici – Logo și Eliade Rădulescu. După primul dintre aceștia, modul conjunctiv este „împreunătoriu”, în timp ce imperativul este „demânditoriu sau mandativ”, optativul este „poffitoriu”, iar indicativul este „arătoriu”. Deci ca și Ienăchiță Văcărescu, C. Diaconovici-Loga definește după criterii formale numai conjunctivul, celelalte moduri fiind definite după conținut. Eliade Rădulescu exprimă mai clar idee: „formele conjunctivului” deci conjunctivul se supune altui verb [6].

Deci, în comparație cu timpul care se definește și homonex și heteronex, modul se definește sau homonex, sau heteronex. Conjunctivul din româna se poate defini după prima direcțiune (homonexă) prin dependența sa de conjuncția morfemă, incompatibilă astăzi cu alte moduri. Conjunctivul din secolul al XVI-lea nu se poate defini însă după această trăsătură, întrucât atunci conjuncția să era compatibilă și cu alte moduri (indicativ, condițional-optativ). După cum se va vedea, această diferență între româna actuală și româna veche are mare importanță pentru explicarea unor probleme de diacronie, cum este aceea a înlocuirii infinitivului prin conjunctiv.

Din punct de vedere al direcției heteronexe, conjunctivul se poate defini ca o formă verbală care îndeplinind funcția de nucleu al unei propoziții dependente este regizată de lexeme care fac parte din câmpul semantic al posibilității (verbe de voință, poruncă, îndemn, rugămintă etc., sau substantive, adjective din aceleași câmpuri semantice). Definirea conjunctivului după direcția heteronexă este o chestiune de strict sincronie, căci sfera elementelor care regizează conjunctivul se poate lărgi sau se poate îngusta în timp. De pildă, verbele care exprimă o poruncă, un îndemn, o rugămintă cer în limba actuală în propoziția completivă directă numai un conjunctiv: Îi poruncesc (îl rog, îl îndemn) să vină. În româna veche însă aceste verbe puteau să genereze și un indicativ: I-am poruncit (I-am îndemnat, I-am rugat) de a venit. La fel, verbele a putea și a începe generează astăzi numai conjunctivul și infinitival (mai rar), în limba veche din secolul al XVI-lea ele generau infinitival foarte des (El poate merge; El poate a merge) și mai rar indicativul (El poate de merge, El începe de merge). Conjunctivul era, în general, foarte rar folosit, infinitival fiind cel mai frecvent (El poate merge; El începuse a merge) cu aceste verbe în secolul al XVI-lea. Pentru fiecare frază a limbii române, trebuie stabilite clase cu:

- Lexeme și morfeme care generează numai conjunctivul,
- Lexeme și morfeme care generează și conjunctivul (în afară de indicativ sau infinitiv),
- Lexeme și morfeme care nu generează niciodată conjunctivul.

Teoria și metoda de analiză imanentă. În limba română teoria și metoda funcțională, am ajuns la concluzia că în această limbă există trei moduri personale nedefective (indicative, conjunctiv, condițional-optativ) și un mod personal defectiv (imperativul). Primele trei moduri sunt schimbătoare, ultimul nu este schimbător:

- Nu cred că vine (a venit).
- Nu cred să vină (să fi venit).
- Nu cred că ar veni (ar fi venit).

Direcția homonexă: Spre deosebire de conjunctivul din limbile romanice apusene, conjunctivul din limba română se caracterizează prin faptul că este incompatibil cu conjuncția că. Singura conjuncție cu care este compatibil conjunctivul românesc este să. În limba română actuală, această conjuncție s-a fixat la conjunctiv și a devenit un semn al acestui mod, un morfem. Numai prin intermediul acestui element, conjunctivul românesc intră în relații homonexe și heteronexe cu alte elemente. Prin intermediul conjuncției-morfemă să, conjunctivul poate intra în relații cu: 1) o altă conjuncție (care împreună cu să creează o formație compusă: ca să, de să (arhaic și regional).), 2) cu un adverb (care împreună cu să formează o locuțiune conjuncțională (măcar să, înainte (ca) să, când să)), 3) cu o prepoziție (fără să, până să), 4) cu un substantiv însoțit de prepoziție (în loc să). Toate aceste conjuncții și locuțiuni conjuncționale sunt incompatibile cu indicativul sau cu condiționalul.

În același timp, elementele de relație compuse și locuțiunile conjuncționale care conțin un *că* sunt incompatibile cu conjunctivul. Elementele de relație ca: *pentru că, fiindcă, din cauză că, măcar că, cu toate că, pe lângă că, chit că* etc. nu pot regiza decât indicativul sau condiționalul. Româna este singura limbă romanică care posedă o asemenea situație: în celelalte limbi romanice este compatibil atât cu indicativul, cât și cu conjunctivul, iar și este compatibil atât cu conjunctivul, cât și cu indicativul [7].

Incompatibilitatea de succesiune a lui să cu indicativul și cu condiționalul este numai o trăsătură a limbii române actuale, căci româna veche putea să folosească pe să și cu aceste moduri.

Direcția heteronexă: După direcția heteronexă, conjunctivul românesc se definește ca fiind o invariant regizată de anumite lexeme (rădăcini verbale, substantivele, adjectivele, pronume și adjective

negative, adverbale negative) aflate în propoziția regentă. Astfel, în timp ce indicativul și condiționalul sunt regizate de rădăcini (verbale, substantive, adjectivale) care exprimă probabilitatea, certitudinea, cunoașterea (Știu (cred, cunosc, e sigur, e probabil, e adevărat, văd, simt, se vede, se simte) că vine, dar nu și * Știu (cred, cunosc, e sigur, e probabil etc.), conjunctivul este regizat de rădăcini care exprimă posibilitatea, incertitudinea, voința (Vreau (poruncesc, îndemn, cer, e posibil, trebuie) să vină).

Conjunctivul poate fi definit prin categoriile de lexeme care resping în complete și în subiective indicativul și condiționalul (verbe, substantive, adjective care exprimă voința, dorința, porunca, îndemn, posibilitate, rugămintă). Toate aceste categorii de lexeme se pot reduce în ultima instanță la o invariantă: posibilitatea, căci orice voință, dorință, îndemn, rugămintă, incertitudine, implică o posibilitate.

Lexemele care prin natura lor resping conjunctivul (cele care exprimă certitudinea, probabilitatea, cunoașterea) pot să geneze un conjunctiv numai cu condiția ca în sensul contextului să se includă posibilitatea. Acest lucru se poate realiza numai însoțind lexemele de certitudine, cunoaștere cu o negație (Nu știu (nu cunosc, nu cred, nu văd) să vină, față de * Știu (cred, cunosc, văd) să vină). Deși rămân verbe de cunoaștere, de certitudine, negația distruge regimul obișnuit al acestor verbe, făcând posibilă și ocurența conjunctivului, pe lângă cea a indicativului sau a condiționalului (enunțuri ca Nu știu că vine sunt, de asemenea, normale).

Este posibil și fenomenul invers: lexemele, care de obicei resping indicativul și admit modul conjunctiv în subordonată, pot în anumite condiții să geneze și un indicativ în subordonată. În acest caz, de cele mai multe ori asistăm la o schimbare de sens a antecedentelor. De pildă, poate și trebuie, care cer de obicei în subiectivă un conjunctiv și exprimă posibilitatea și necesitatea, se pot construi și cu indicativul sau cu condiționalul, dar în acest caz devin verbe de probabilitate (compară Poate să vină (= E posibil să vină) cu Poate că vine (= Probabil că vine) și Trebuie să vină (= E necesar să vină) cu Trebuie că vine (= Probabil că vine) [8].

Astfel, conjunctivul românesc este extensiv în comparație cu infinitivul, dar intensiv în comparație cu indicativul. În comparație cu condiționalul, el este când intensiv, când extensiv. Aceste caracteristici rezultă dacă este privit din punct de vedere real următoarele elemente:

Dominanță. Conjunctivul este extensiv în comparație cu imperativul (care nu se combină decât cu numărul și cu o singură persoană (a II-a)), căci el se combină cu numărul, persoana și timpul. Conjunctivul este intensiv față de indicativ, care se combină cu un număr mai mare de timp, diferențiate clar în epoci temporale (prezent, trecut, viitor).

Defectivitatea conjunctivului. Conjunctivul, indicativul, condiționalul sunt extensive, pentru că fac parte din flexiunea tuturor verbelor, imperativul este intensiv pentru că anumite verbe modale nu pot să fie puse la imperativ (a trebui, a lipsi și chiar a vrea, a putea).

Direcția conjunctivului este intensiv în comparație cu indicativul și cu condiționalul, întrucât se combină cu un număr mic de elemente (conjuncții și locuțiuni conjuncționale, întrucât se combină cu un număr mic de elemente (conjuncții și locuțiuni conjuncționale, lexeme). El este însă extensiv, în comparație cu imperativul, care nu se poate combina cu elemente de relație subordonatoare decât în cazuri rare. Singura conjuncție subordonatoare cu elemente de relație subordonatoare decât în cazuri rare. Singura conjuncție subordonatoare cu care se poate combina imperativul este de (Du-te de mânăncă). În acest caz, imperativul subordonat cere în mod obligatoriu prezența unui imperativ în regent. Conjunctivul subordonat nu este supus la aceste restricții (Să te duci să mânănci, dar și Du-te să mânănci, Te vei duce să mânănci).

Contextul conjunctivului; elementar care apare în contexte cât mai variate este extensiv, cel care apare în contexte mai limitate este intensiv. Conjunctivul este intensiv în comparație cu indicativul pentru că întrebuintarea sa este supusă la reguli stricte, în timp ce indicativul este extensiv pentru că întrebuintarea lui este mai liberă. Conjunctivul este intensiv și pentru că el nu iese niciodată din zona sa (zona imposibilului), în timp ce indicativul este extensiv pentru că el „invadează” adesea zona conjunctivului. Astfel, indicativul, însoțit de conjuncția de invadează mai ales în limba veche și în vorbirea populară actuală domeniul conjunctivului, putând să apară două lexeme, care de obicei în limba literară și în limbile romanice se combină numai cu conjunctivul, (I-a poruncit (I-a rugat, I-a îndemnat, a vrut) de a cântat). Chiar în propoziții de scop, care prin natural lor exclud indicativul (actualizarea), româna, spre deosebire de toate celelalte limbi romanice, poate utiliza și indicativul cu de (S-a dus de a văzut filmul).

Conjunctivul este însă intensiv în comparație cu indicativul, pentru că acesta din urmă îl poate

suplini semantic (S-a întâmplat să vină, dar și S-a întâmplat că (de) a venit). În comparație cu condiționalul-optativ, conjunctivul este însă extensiv, când intensiv, în sensul că el poate să invadeze domeniul condițional-optativului, iar acesta din urmă poate, la rândul lui, să invadeze domeniul conjunctivului (Mânca-l-ar pământul este o propoziție semantic-echivalentă cu (Să-l mănânce pământul, iar Să fi știut, aș fi venit cu Dacă aș fi știut, aș fi venit). În astfel de echivalențe, extensiunea conjunctivului este mai mare sau mai mică, în funcție de timp.

Pe plan funcțional acest lucru se reflectă prin aceea că modul conjunctiv îndeplinește rolul unui „infinitiv personal”, al unui infinitiv care funcționează în propoziție nu ca un „nume”, ci ca un verb personal. Ideea că subjonctivul este o „variantă combinatorie” a infinitivului este răspândită. „variante combinatorii” (conjunctivul și infinitival) se opun indicativului prin aceea că ele exprimă un proces fără a-i aprecia șansele lui de realizare, în timp ce indicativul ia în considerație șansele de realizare ale procesului. De aceea, din punct de vedere real opoziției concret – abstract - conjunctivul este mai concret decât infinitivul, dar mai abstract decât infinitivul. Este mai concret decât infinitivul, pentru că posedă categoria – persoană și o mișcare a timpului ascendentă. Este mai abstract decât indicativul, întrucât nu este împărțit în epocii temporale trecut-prezent-viitor.

Referințe bibliografice:

1. Constantin Frâncu. Conjunctivul românesc și rapoartele lui cu alte moduri. Iași. Casa Editorială Demiurg.
2. Constantin Frâncu. Conjunctivul românesc și rapoartele lui cu alte moduri. Iași. Casa Editorială Demiurg].
3. Dimitriu, Corneliu. Tratat de gramatică a limbii române. Morfologia. Iași: Institutul European, 1999.
4. Barbu N.I. Sintaxa limbii române după metoda istorico-stilistică. București, 1944.
5. Vasiliu Em. Elemente de teoria semantică a limbilor naturale. București, 1970.
6. Gramatica românească. Sibiu, 1828.
7. Constantin Frâncu. Conjunctivul românesc și rapoartele lui cu alte moduri. Iași. Casa Editorială Demiurg, 2000.
8. Irimia, Dumitru. Structura gramatică a limbii române, Iași, 1976.

IMAGINEA/SPECTACOLUL VIEȚII ÎN TEXTELE CRONICARILOR MOLDOVENI. PSEUDO-NICOLAE COSTIN

Svetlana KOROLEVSKI,
Institutul de Filologie Română,
Chișinău

Abstract: *The old romanian book has an undeniable importance for Romanian culture. Its role is incontestable for our spiritual and intellectual development.*

Old texts and the world enclosed in them are far from us. But it is this distance that motivates the effort of bringing them back to the present.

Understanding the world and human existence as an uninterrupted change, the chronicler/ chroniclers think, hierarchize and moralize, being animated by an ethical and/or political ideal. Not only do they contemplate a world of Moldova as well as the spectacle of life in all its complexity; but also the world/ worlds from the immediate neighborhood.

Pseudo-Nicolae Costin is an important narrative spring, an independent writing, completed in 1712. It tells what happened in the Land of Moldavia during 1661-1709. The chronicle impresses with its vivid portraits, preference for the picturesque details, nuances that anticipate the great chronicler Ion Neculce (for whom writing was a significant source).

Its dense and clear phrase makes this chronicle part of a series of revealing narratives of the eighteenth century.

Cartea veche românească are, pentru cultura română, o importanță de necontestat. Simbol al

cunoașterii, al înțelepciunii, punte de legătură între generații, dar și între popoare, depozit al experienței umane, moștenire spirituală transmisă urmașilor, ca să amintim doar câteva dintre accepțiunile formulei. Este indubitabil, așadar, rolul ei în devenirea noastră spirituală și intelectuală.

Celor vechi nu le era frică să afirme că adevărul se află în cuvinte: „Cuvântul iaste ca vântul: deaca iase din gură, nici într-un chip nu-l mai poți opri, măcar de te-ai căi și ziua și noaptea, nimic nu vei folosi”, desprindem din *Învățăturile lui Neagoe Basarab* [1].

Vor prețui cartea, în a cărei lectură Miron Costin vedea suprema delectare și vor nutri o considerație sacră față de cuvântul scris, pentru că „scrisoarea, iscusită oglindă minții omenești, ieste un lucru vecnic, dintru care, dacă va nevoi omul, cele trecute cu multe vremi le va putea ști și oblici. Și nu numai lucrurile lumii, stăturile și începăturile țărâlor lumii, ce și singură lumea, ceriul și pământul” [2].

Mai are însă literatura veche (*literatura română veche* – sintagmă impusă de tradiția cercetării) cititori? În ce măsură mai sunt gustate aceste pagini? Cum le interpretăm astăzi?

Aceste texte și lumea pe care o înglobează sunt departe de noi. Dar tocmai această depărtare motivează efortul redimensionării, al readucerii lor în actualitate. Este o datorie a tuturor generațiilor, pentru că ochii fiecărei generații sunt altfel și văd altfel. Recitite, nu doar răsfoite, textele vechi își impun reautentificarea. Nu mai puțin importantă este înțelegerea valorilor care le-au generat, ca și tipul de cunoaștere pe care ele o ilustrează, adăugând, prin concepția de viață a perioadei, principiului estetic pe cel etic. Și, după buna subliniere a lui George Călinescu, trebuie să ai un gust rafinat printr-un lung exercițiu ca să poți asculta pulsația încă vie a acestor pagini; sau, într-o altă cheie, demnă și aceasta de reținut, a unui alt împătimit al textului vechi, Eugen Negrici, care zice undeva: *Literatura română veche, pentru a fi cunoscută, trebuie mai întâi iubită* [3].

Înțelegând lumea și existența umană ca neîntreruptă schimbare, cronicarul/cronicarii cugetă, ierarhizează, moralizează, animați de un ideal etic și/sau politic. Ei contemplează o lume a Moldovei, spectacolul vieții în toată complexitatea sa; dar și lumea/lumile din vecinătatea imediată (relatarea faptelor petrecute dincolo de fruntariile țării îi stăpânește constant, însușindu-și din start că străinul se cuvine cunoscut și integrat într-un sistem de valori, construcția imaginii celui alt servind la reliefarea propriei imagini: „Și acéia să știe că această țară fiindu mai mică, nice un lucru. sângură den sine, fără adunare și amestec cu alte țări, n-au făcut”) [4]. De altfel, cine parcurge cu atenție pagina de literatură română veche (or, lectura textului vechi anume asta presupune – migală și negrabă) se poate lesne convinge că preocuparea pentru *celălalt* nu apare pentru prima dată sub pana unui Grigore Ureche, să zicem; alteritatea întrezărindu-se încă în textele cronicarilor-călugări (istoriografia slavo-română; vezi, de ex., *Cronica lui Macarie*. 1504-1551) [5]. Cronicari care, zice Dan Horia Mazilu, „au avut un ochi deschis către partenerii în istorie ai românilor, i-au perceput ca atare, i-au iscodit chiar, căutându-le mereu trăsături particulare ori particularizante” [6].

Izvoare interne de o valoare documentară și literară în multe privințe relevatoare, cronicile moldovenești paralele și post-Neculce s-au înscris demult în aria preocupărilor științifice ale cercetătorilor din țară, începând cu Mihail Kogălniceanu, primul editor, până la cele mai recente studii și reeditări, în care se încearcă desprinderea trăsăturilor dominante și fixarea locului respectivelor cronici în contextul cultural al epocii. Predominant însă, în aceste investigații, rămâne aspectul istoric, apoi cel lingvistic; intens/interminabil discutată problemă privind autorul/autorii, valențele literare fiind conturate cu oarecare reticență ori neglijate din start. Cert este, că „nu sunt mari povestitori ca Neculce” (N. Iorga), dar abundența informației, de multe ori inedită, preocuparea pentru construirea unor exemplarități, expunerea destul de atrăgătoare, vioiciunea frazei, preferința pentru senzational și anecdotic explică nu numai interesul cititorului/ascultătorului de odinioară, dar justifică, credem, readucerea lor în actualitate, ele comportând încă largi posibilități de cercetare și aprofundare.

În cazul textelor vechi, abordarea presupune deplasarea interesului lecturii de pe revelarea efectelor artistice pe capacitatea lor de a da seamă despre un model de viață și o mentalitate. Valorizând trecutul din perspectivă integratoare, cronicile reclamă, în egală măsură, instrumentele imagologiei, ale studiilor culturale, ale istoriei mentalităților și ideilor. Și, dacă e să credem celor care văd în trecut un spațiu al reveriei compensatoare, o cetate care apără de furtunile reci ale prezentului, ce altceva mai elocvent decât subiectul propus spre dezbateri. Paginile de literatură română veche rămân, cum spuneam și altă dată, o carte vie, o carte de citit.

Despre PSEUDO-NICOLAE COSTIN sau, cu titlul complet, Letopisețul Țării Moldovei de la Ștefan sânt Vasilie Vodă, de unde este părăsit de Miron Costin logofătul, de pe izvoadele lui Vasilie

Dămian ce au fost trei logofăt, a lui Tudosie Dubău logofătul și altora (Ediții: *Leatopisișul Țării Moldovii de la Ștefan sîn Vasile vodă, de unde este părăsit de Miron Costin logofătul, de pe izvoadele lui Vasilie Dămian ce au fostu trei logofăt, a lui Tudosie Dubău logofătul și altora în Letopisișile Țării Moldovii, II*, publicate de Mihail Kogălniceanu, Iași, 1845, 1-77; *Leatopiseșul Țerei Moldovei de la Ștefan sin Vasile vodă, de unde este părăsit de Miron Costin logofătul de pre izvoadele lui Vasile Damian ce au fost trei logofăt, a lui Tudosie Dubău logofătul și altora în Cronicele României sau Letopiseșele Moldaviei și Valahiei, II*, publicate de Mihail Kogălniceanu, București, 1872, 1-70) aș vrea să zic în continuare. Izvor narativ important, cronica este o scriere independentă, încheiată la 1712 de un autor necunoscut, identificat de cercetătorul Dumitru Velciu în persoana lui Sava ieromonahul [7]. Cunoscută în istoriografie și sub denumirea de *Pseudo-Nicolae Costin* (paternitatea lui N. Costin asupra lucrării, anulată de investigațiile lui C. Giurescu, rămâne un subiect deschis) [8].

Cronica istorisește cele petrecute în Țara Moldovei în perioada 1661-1709. Sursele principale ale acestei scrieri de compilație sunt alte două compuneri anonime: „Izvodul lui Vasile Dămian” (descrie evenimentele cuprinse între 1661 și 1689) și „Izvodul lui Tudosie Dubău” (acoperă segmentul 1689-1693). Partea finală a letopiseșului (1693-1709) este atribuită lui Sava ieromonahul, care asamblează întreaga lucrare. Citită ca un text unitar, fără a se distinge părți componente, cronica impresionează prin portretistica „savuroasă, mușcătoare și plastică” (G. Călinescu) [9], preferința pentru amănuntul pitoresc, nuanțe care-l anticipează pe Ion Neculce (pentru care cronica dată a constituit o sursă însemnată). Interpolând știri suplimentare, cu predilecție din istoricul bisericii moldovene, prin bogăția și natura comentariului său, autorul conferă o notă distinctă întregii lucrări. Citatele psalmice (în slavonă și în traducere) se adaugă, neobosit, faptelor relatate. O povestire „continuă, destul de vie și colorată, o cronică prelucrată cu oarecare talent” (Al. Piru) [10].

Istoria începe cu domnia lui Eustratie Dabija, continuând cu prezentarea voievozilor care i-au urmat la tronul Moldovei. Autohtoni, dar și de alt neam, acești domnitori, aproape toți, lacomi și cruzi, „fac multe greutăți bisericii și țării”, inventează neconținut impozite (un Gheorghe Duca, „de lăcomie mare ce avea, și domn era, și vistiernic mare, și negușitor, și vameș, că toată hrana tuturor luase el și doamna”), jafurile, calamitățile și „urgiile” (pe timpul domniei lui Dumitrașco Cantacuzino, „foamete era în țară, că se mânca om pe om și se vindea”) silindu-i pe mulți să se dea „la robie de bună voie”. Galeria de portrete abundă în caracterizări nuanțate, toate raportate la morala creștină, la dihotomia bun-rău, prin intermediul căreia autorul judecă și apreciază. Succesul sau insuccesul se datorează voinței divine, forță supremă în guvernarea acțiunii umane. Iliș Alexandru, prea milostiv, care plătea datoriile de judecată ale nevoiașilor; Ștefan Petriceicu, „moldovan drept, dar slab la domnie”; Dumitrașco Cantacuzino, cumplit, vrăjmaș, dar și fricos foarte; Antonie Ruset, „nelacom, creștin bun la judecări, libovnic”; Constantin Cantemir, un domnitor plin de calități; Gheorghe Duca, vestit și la vecini prin atrocitățile sale (lega la stâlp, în pielea goală, iarna, vistiernic; și vara, unși cu miere, îi lăsa la cheremul muștelor și albinelor, iar pe jupănesele acestora le ținea la popreală, de nășteau și creșteau copiii acolo); în schimb, fiul său, Constantin Duca, „om tânăr, dar foarte înțelept și prea învățat la carte elinească, era negrabnic la mânie și cumpătat”. Semne „cerești” (aparitia cometei, cutremurul, invazia lăcustelor, malformații ieșite din comun) prevestesc, inevitabil, schimbări neașteptate: mazilirea sau moartea domnitorului, și chiar dezastre. Autorul știe să pună în valoare nucleele epice. Capitolul rezervat lui Constantin Cantemir abundă în detalii : „viteaz bun, iar la fire blând și cu inimă milostivă, răbdător, cu puțină mânie întâiu, apoi ertător și nelacom la avere și îndurător, necărturar, iară slujit și la toate priceput. Bisericile cu ruga pădziia și cu sfat bun întemeiat, împodobit la cuvinte, dulce-i era vorba lui, limba turcească bine știia, la răspunsuri gata era”. Sec, detașat, de un laconism rece ni se relevă însă episodul uciderii fraților Costin, Miron și Velicico: *La veleatul 7200 [1691], în luna Dechemvrie în domnia sa, Cantemir Vodă tăiat-au pre Miron Costin ce au fost Logofăt mare, și pre frate-seu Velicico, ce au fost Vornic mare, dându-le vină că s-au ridicat pre domnia asupra lui; însă Miron Logofătul nefiind în Iași într-acea dată, ce la țară la un sat a lui, și s-au fost tâmplat de i-au fost murit giupâneasa, ce vrând să o astruce, iată au sosit și la dânsul de la Cantemir-Vodă Armașul al doile Racoviță, cu un steag de Lefecii ca să-l ducă la Iași; ce el se rugase să aibă păsueală până și-a îngropa giupâneasa, și să purceagă; și fiind așa, iată de sirgu au sosit și Macrii vâtavul cu a doa poroncă cum în ce loc îl va afla, acolo să-i taie capul; și după poroncă așa într-aceia ceas i-au tăiat capul și l-au astrucat împreună cu giupâneasa lui. Și așa întorcându-se trimișii înapoi ci isprăvirea de poroncă, atunce noaptea ca la cincii ceasuri scoaseră și pre Velicico Vornicul din beciu de supt casa cea mică și-l duseră la fântână de-i tăiară capul. Și au stătut acole de*

față pentru credință fiul seu Dumitrașco Beizade, până ce i-au tăiat capul (Letopisișile Țării Moldovii, II, Iași, 1845, p. 43). Antioh Cantemir, conturat drept „foarte milostiv și ales spre călugări străini și la mănăstiri”, își iese din fire, apostrofându-l pe episcopul de Huși. „Popo! Ce nu giudeci drept, când îți vin cărțile mele? Ți-oi rade pletele!”, căci, ne avertizează naratorul, „acest Antioh-Vodă, când giudeca la divan, groaznic era: întru tot sămăna tătâne-său, lui Cantemir-Vodă, giudețul lui ca pe pravilă era. Numai prea înfruntător era. Și nu numai spre cei mici, ce și spre cei mari”.

Mazilirea lui Constantin Duca (cel care „dreptate tuturor” la divan făcea: „De avea pre cineva a-l certa, cu blândețe răspundea dzicând: Ce-ai făcut așa, ori celor mai de fire, ori și celor mai proști, macar de se tâmpla și țaran din cei de jos, luați-l pre dumnealui și-l puneți la popreală – punctări demne de reținut), adevărat spectacol al disimulării, impresionează; ca și scena, de un haz dramatic, care surprinde pe Antioh vodă, cu întreaga curte, săpând la cetatea Tighina, naratorul concluzionând subtil metaforic: „Așa Anthioh vodă săpând la Tighina, iară alții îl săpa pe dânsul la Poartă...”. Plină de tensiune este și povestea mitropolitului Dosoftei. Filopolon, după hainirea lui Ștefan Petriceicu, pribejește în Țara Leșască, „de au rămas scaunul fără mitropolit”; ca să revină sub domnia lui Dumitrașcu Cantacuzino, și să facă și închisoare până să fie reinvestit. A doua plecare în Polonia (pe timpul domniei lui Constantin Cantemir), și mai dramatică, pentru că va fi fără întoarcere, ierarhul luând cu sine (ține să sublinieze cronicarul) și moaștele Sfântului Ioan cel Nou, protector al țării (aduse în Moldova, „cu multă cheltuială”, încă de bătrânul Alexandru-Vodă, „de au stătut în țară ca la trei sute de ani”). Autenticitatea scriiturii crește grație acoladelor digresive (subiect în subiect), despre amintite de deja semne cerești („Povestesc oamenii, unde se fac de aceste semne, nici de un bine nu este”), dezastre naturale, pe care autorul nu obosește să le tot anunțe în narațiuni, făcând-o astfel memorabilă: „Într-acestaș an au venit vara și lăcuste în Țara Moldovei, de au acoperit cu taberile lor pe multe locuri, și au mâncat roada de pâne la multe părți; și așa s-au îngropat în țară, care din an în an tot s-au îngropat și s-au înmulțit fără cislă de multe, până într-acest an la veleat 7220, și așa s-au adaos de s-au înmulțit, cât nu se vedea soarele de dânsule, când zbura; ce nu era puțință să meargă omul pe drumuri călare sau cu carul și de putoarea mare unde se tâmpla masul lor”. Naratorul-martor, ca și Miron Costin altădată, e la fel de copleșit de tabloul devastator. Relatarea despre Carol al XII-lea și lupta de la Poltava (după un „universal” al lui Petru cel Mare), întinsă pe mai multe pagini, care, s-a observat, „aduce în literatura noastră o terminologie specifică, un lexic neologic”, colorat de imagini metaforice, dar și pătrunzător de reale! („moscalii... pre nimeni n-au cruțat, până în copii de fătă tot supt sabie au pus, de cura sângele pe ulițe ca râurile”) confirmă că autorul a fost un „cunoscător al puțințelor manevrării limbii române” [11].

Fraza densă, amplă, clară înscrie această cronică în șirul narațiunilor revelatoare ale secolului al XVIII-lea.

Cert este că textele vechi rămân o dovadă incontestabilă a forței cuvântului scris, iar cercetătorul domeniului trebuie să fie deschis „provocărilor” la care este supus *iubitul cetitoriu* și, mai ales, să răspundă, cum ziceam mai devreme, cu proba participării, apropiind omul vechi, autor al textului vechi, de omul modern. Pentru că, se știe, cunoscându-ți trecutul, îți construiești viitorul.

Referințe bibliografice:

1. Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie. În: Literatura română medievală. Antologie alcătuită de un colectiv condus de Dan Horia Mazilu. București: Editura Academiei Române, 2003, p. 34.
2. Miron Costin. De neamul moldovenilor, din ce țară au ieșit strămoșii lor. În: 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. 242.
3. Eugen Negrici. Expresivitatea involuntară. București: Cartea românească, 1977.
4. Miron Costin. Letopisețul Țării Moldovei de la Aaron-Vodă încoace.... În: 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. 130.
5. Славяно-молдавские летописи XV-XVI вв. Москва: Наука 1976, p. 75-93 sau Gheorghe Dodiță. Literatura română veche. Manual-crestomație. Volumul I. Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2000, p. 99-119.
6. Dan Horia Mazilu. Cronicari moldoveni. Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce. București: Humanitas, 1997, p. 32.
7. Dumitru Velciu. Cronică anonimă a Moldovei, 1661-1709. Pseudo-Nicolae Costin. (Studiu critic),

București, 1989.

8. Constantin Giurescu. Contribuțiuni la studiul cronicelor moldovene (Nicolae Costin, Tudosie Dubău, Vasile Dămian), București, 1907; Constantin Giurescu. Izvoadele lui Tudosie Dubău, Miron logofătul și Vasile Demian, București, 1914; Nicolae Ursu. Nicolae Costin, autor al cronicii anonime a Moldovei de la 1661 până la 1709, AIX, 1994, XXXI; Alexandru V. Diță, Reinterpretări și adăugiri la studiul cronicilor moldovene, RI, XXXII, 1979, 5.

9. George Călinescu. Istoria literaturii de la origini până în prezent. București: Minerva, 1982, p. 21-23.

10. Alexandru Piru. Istoria literaturii, I, București: Univers, 1981, p. 321-326.

11. Dan Horia Mazilu. Recitind literatura română veche. Partea a III-a: Genurile literare. București: Editura Universității din București. 2000. p. 157.

NUMIRI EUFEMISTICE ALE RĂULUI ÎN OPERA CRENGIANĂ

Constantin IVANOV, doctorand,
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”,
Chișinău

Abstract: *The negative aspects which cause a fear and also of forbidden subjects such as: murder, evil spirits, death etc., are condemned or even faced with some limitations from society. Because of this there are words and expressions which name without naming, which are called in the special language euphemisms. For avoiding the pronunciation of the terms which define the evil spirit, the speakers have started more often to use an euphemistic language. These names which describe the devil appear in another light such: aghiună, michiduță, scaraochi, ucigă-l-crucea, ducă-se-pe-pustie, blestematul etc. All these euphemistic names are achieved by lexical, semantical and stylistical tools.*

Un rol important în crearea termenilor eufemistici care definesc spiritul malefic l-au avut în mare parte interdicțiile de ordin religios, cunoscute drept tabuuri. Tabuul lingvistic, după cum spune Eugeniu Coșeriu, „se datorează, în special, credinței (foarte înrădăcinate în societățile primitive, dar atestată și în societățile dezvoltate) într-o anumită «magie a cuvintelor», a identificării numelui cu lucrul denumit: se consideră că a numi un lucru prin termenul său propriu care îi corespunde poate fi periculos întrucât numele lucrului atrage după sine lucrul însuși” [1]. Eufemismul este de fapt un termen de origine greacă (εὐ – bine, φημίζω – a spune, a vorbi), care desemnează un cuvânt sau o expresie care înlocuiește, în vorbire sau în scris, un cuvânt sau o expresie neplăcută, jignitoare sau tabuizată. Datorită eufemismelor, vorbitorul poate evita expresiile și cuvintele licențioase, păstrând astfel, într-o măsură mai mică sau mai mare, aceeași încărcătură semantică.

Potrivit gândirii alimentate de superstițiile arhaice, cel mai potrivit mod de a evita evocarea spiritului malefic este acela de a-l pune pe diavol într-un ambalaj care să-i mai reducă din încărcătura semantică a celui ce stârnește groaza și chiar a diminua din forța malefică a personajului demonic. Astfel, întâlnim numiri eufemistice ale diavolului în creația crengiană, care, pe lângă faptul că „numesc «fără să numească»” [2] răul, mai au și funcția de a condamna sau a osândi identitatea considerată malefică. Asemenea numiri eufemistice ale diavolului, care seamănă mai mult cu injuriile și blestemele.

Unul dintre aceste eufemisme pe care la-am identificat și în creația crengiană este *Ucigă-l-crucea*, „Și chiar dacă nu-i fi tu Ucigă-l-crucea, tot n-ați umblat cu lucru curat; însă ce-am eu cu sufletul vostru? Voi aveți a da seamă. Primește banii, cum ți-am spus, și mai duceți-vă și la altă casă, că eu, unul, știu că am pățit-o bună” [3]. Numirea compusă *Ucigă-l-crucea* reprezintă de fapt în mentalitatea arhaică românească formula tipică prin care răul era alungat sau afurisit. Această denumire a diavolului are în imaginarul popular românesc un șir de echivalente semantice precum: *Ucigă-l-toaca*, *Ucigă-l-tămâia*, *Bată-l-Crucea*, *Bată-l-tămâia*, *Bată-l-sfinții*. După cum putem observa prima parte a cuvântului care denumește în mod eufemistic răul este compusă dintr-un verb ce exprimă de fapt osânda sau blestemul *a ucide*, *a bate*, plus forma neaccentuată a pronumelui personal masculin *el*, *-l*, și ultimul element este de regulă un substantiv ce exprimă din punct de vedere semantic lucruri sfinte cu valoare sacră, datorită cărora are loc ființarea unei puteri ce poate învinge răul, *crucea*, *tămâia*, *toaca* și *sfinții*. Astfel,

eufemismul cu funcția de osândire a răului, *Ucigă-l-crucea*, exprimă în povestea crengiană teama de a nu-l invoca pe cel denumit, dar și diminuarea forței malefice a celui ce reprezintă de fapt răul. Prin asemenea etichetare a răului, personajul crengian își exprimă dezacordul față de o eventuală căldășie cu forțele necurate, precum este celebrul principiu românesc *fă-te frate cu dracul până treci puntea*.

În creația crengiană, cuvântul *naiba* apare într-un cadru contextual specific. Pe lângă faptul că numește într-un mod eufemistic răul, „Negustorul își face cruce ca de naiba și iar îl întrebă...”, în primul rând acesta este întrebuițat de către personajele din narațiunile crengiene drept un obicei scuzabil prin care se pune pe seama diavolului un anume eșec sau tentația comiterii unor fapte reprobabile. De exemplu:

- „Dar parcă naiba vrăjește: cela nu sună coasa, că-i e frig; celuia că-i îngheață mâinile pe cărceie; văru-meu Ion Mogorogea, cu vâtrarul subsuoară, se pune de pricină că nu ură, și numai-ți crăpa inima-n tine de necaz!” (I. Creangă, p. 186);

- „Și doar mă și feream eu, într-o părere, să nu mai dau peste o pacoste, dar parcă naiba mă împingea, de le făceam atunci cu chiuita” (I. Creangă, p. 190).

În al doilea rând, cuvântul *naiba*, reprezintă un mod prin care personajele crengiene își exprimă nedumerirea față de o situație creată. De exemplu:

- „D-apoi «română, este... ce... ne învață a vorbi și a scrie bine într-o limbă» parcă-s cuvinte românești, ce naiba!” (I. Creangă, p. 215);

- „Țăranul vine spre vulpe, se uită la ea de aproape și, văzând-o că nici nu suflă, zice: Bre! Da' cum naiba a murit vulpea asta aici?” (I. Creangă, p. 295).

În acest din urmă cadru contextual prezentat aici, cuvântul *naiba* figurează mai degrabă ca un clișeu lingvistic, prin care personajele crengiene ori de câte ori se pomenesc într-o situație stranie își exprimă în felul acesta neputința de a oferi o explicație plauzibilă. Și atunci, din teama de a nu fi ceva necurat la mijloc rostesc formula magică *naiba*, datorită căreia, răul, indiferent de gravitatea lui, este de la bun început osândit. Iar după cum afirmă Lazăr Șăineanu în Introducere la „Dicționarul universal al limbii române”, *naiba* nu este altceva decât „o exclamare prezervativă: n'aibă (parte)” [4]. De altfel formula *n'aibă (parte)* reprezintă în viziunea lui L. Șăineanu [ibidem, p. 417] și a lui A. Scriban etimonul de la care s-a format cuvântul *naiba* [5]. Deși ultimul, nu exclude că românescul *naiba* ar putea veni de la cuvântul turcesc *naibe* care înseamnă *nenorocire*, totuși acest fapt nu compromite cu nimic logica celor expuse mai sus. Aceasta rămâne a fi o modalitate prin care personajele crengiene își exprimă dezacordul față de diavol, dar și intenția de a nu fi părtaș faptelor lui. Astfel, prin identificarea unui lucru necurat sau prin aprecierea unei situații drept o eventuală nenorocire, personajul crengian se asigură în așa mod de orice rău ce se poate ivi. Iar datorită judecării sau osândirii răului, acesta nu poate fi ființabil, adică nu mai poate avea loc.

O altă funcție a numirilor eufemistice este aceea de a marca caracterul și înfățișarea imaginară a spiritului malefic. Astfel, numirea celui ce nu trebuie numit, fără a fi nevoie de pronunțarea cuvintelor tabu, reflectă doar starea faptică de rău, nu și ființarea acestuia. Asemenea eufemisme au menirea de a scoate în evidență atât trăsăturile fizice, cât și principiile „morale” ale diavolului, așa cum ele se regăsesc în imaginarul popular românesc, de la care povestitorul humuleștean le preia. Așadar, numirile eufemistice ale diavolului care exprimă trăsăturile fizice și morale ale răului *împelițat* sunt următoarele:

cornorat - „Poate-i zice că și rațele de pe apă sunt ale voastre, și toporul meu din fundul iazului. V-oi învăța eu pe voi să puneți stăpânire pe lucrurile din lume, cornoraților!” (Dănilă Prepeleac);

necuratul - „Căci trebuie să vă spun că boierul acela avea o pereche de case, mai de-o parte, în care se zice că locuia necuratul” (Creangă, p. 147);

spurcatul - „Aveți noroc, spurcaților, că-mi sunt mai dragi banii decât pusnicia, că v-aș arăta eu vouă!” (Dănilă Prepeleac);

Cel-de-pe-comoară - „Parcă ești Cel-de-pe-comoară, măi, de știi toate cele!” (Creangă, p. 67), „Ș-apoi, unde s-a fi găsinț acel împărat Roș și fata lui, care cică este o farmazoană cumplită, numai Cel-de-pe-comoară a fi știind” (Creangă, p. 113);

întunecimea-voastră - „Noroc numai c-am găsit pe-o teșitură un boț de mămăligă, de-am mâncat, căci îmi gârâiau mațele de foame. Alta nu mai știu nimic, întunecimea-voastră” (Creangă, p. 147);

mârșăvia-voastră - „Să trăiți, mârșăvia-voastră! Eu mă duc să îndeplinesc nelegiuita voastră poruncă.” (I. Creangă, Dănilă Prepeleac).

Astfel, reprezentarea răului sub diferite nume pe care le-am identificat în creația crengiană

precum sunt sinonimele denominative *diavolul, satana, drac, demon*, care, potrivit imaginarului popular românesc, prezintă în mare parte numiri ce numesc răul după modelul său primordial sau, cum va spune E. Coșeriu, după „termenul său propriu care îi corespunde” [6]. Aceste numiri numesc fără ocolișuri, iar strategiile lingvistice ce permit transliterarea semantică a arhetipului răului fără a atrage aprehensiunea față de cel numit, după modelul celebrei locuțiuni latine *lupus in fabula*, după cum am observat că sunt numirile eufemistice ale diavolului, care fie au funcția de a osândi răul, fie numesc doar un aspect din ceea ce se percepe a fi de fapt răul și nicidecum numirea lui ființială, fără a *stigmatiza* o latură sau alta a răului precum o fac în mare parte supranumirile atribuite acestuia.

În concluzie putem spune următoarele: că atât dimensiunea semantică a cuvintelor ce numesc răul prin termenul său propriu pe care l-am identificat în narațiunile crengiene, adică a semnificativului primordial prin care răul poate fi atât numit, cât și chemat, reprezintă de fapt cuvintele tabu pe care povestitorul humuleștean le-a evitat. Astfel, datorită eufemismelor ce îl *numesc fără să-l numească* din imaginarul românesc, care este, după cum am observat, destul de bogat în acest sens, dar și destul de semnificativ în poveștile crengiene, constituie de fapt tiparul prin care răul, chiar dacă nu este numit în mod direct, poate interacționa cu personajele crengiene în urma unei deveniri ființiale, prin care stârnește atât cathartical, cât și comical de situație.

Referințe bibliografice:

1. Eugeniu Coșeriu. Omul și limbajul său: studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, p. 187, 457 p.
2. Eugeniu Coșeriu. Omul și limbajul său: studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, p. 188, 457 p.
3. Creangă, Ion. Amintiri din copilărie. Colecție inițiată și coordonată de Anatol Vidrașcu și Dan Vidrașcu. București-Chișinău: Editura Litera Internațional, p. 73, 308 p.
4. Lazăr Șăineanu. Dicționar universal al limbii române. Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1938, ediția a VIII-a, revăzut și adăugit la ediția a VI-a, Introducere XXXIX, 872 p.
5. August Scriban. Dicționarul limbii românești (etimologii, înțelesuri, exemple, citațiuni, arhaisme, neologisme, provincialisme). Iași: Institutul de arte plastice „Presa Bună”, 1939, p. 849, 1448 p.
6. Eugeniu Coșeriu. Omul și limbajul său: studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, p. 187, 457 p.

MODELUL SPIRITUAL-ARTISTIC AL LUI ION AGÂRBICEANU

Ludmila BALȚATU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” Cahul,
Departamentul Limbi și Literaturi

Summary: *By studying literary creations it is necessary to pay attention to the cultivation, during the courses of language and literature, such imperishable values of the nation as love for the dear, a caring attitude for the environment, the sense of patriotism etc.*

In this context I have resorted to the literary creation of I. Agârbiceanu, for the reason that his writings constitute a convincing model of the ethical stand. That is, we can draw a lot of wise advices from the writings of Agârbiceanu, so as they cultivate a healthy spirit, and have an important educational role.

Trăim într-o perioadă a progresului tehnico-științific. Pare că timpul trece cu mult mai repede și omenirea, în goană după tot ce e nou, însă necunoscut, în tendința de a se îmbogăți, de a-și face o carieră de invidiat, involuntar, sau poate chiar și în mod conștient, lasă oarecum în umbră valorile spirituale care, e lucru cert, ne înobilează, ne cultivă o atitudine grijulie față de cei apropiați, ne trezesc un sentiment de admirație față de natura ce ne înconjoară.

E firesc, în asemenea cazuri, să ne adresăm întrebarea: care vor fi urmările unora astfel de fenomene? Oare nu e timpul să ne concentrăm mai mult atenția la cultivarea valorilor spirituale la cei ce ne vor urma, pentru a ne păstra, în așa mod, trecutul, pentru a trăi cu demnitate în prezent, pentru a avea,

ca neam, un viitor demn de toată lauda?

Or, un factor important în cultivarea valorilor spirituale la generația în creștere îl au orele de literatură. Anume prin intermediul scrierilor literare a celor mai valoroși scriitori români, și nu numai, vom fi capabili să cultivăm la discipolii noștri cele mai nobile calități umane, precum sunt devotamentul, hărnicia, atitudinea grijulie față de cel apropiat, patriotismul, dragostea față de tot ce e frumos și sfânt etc.

În rândurile ce urmează ne vom concentra atenția la viața și activitatea literară a lui I. Agârbiceanu. Nu întâmplător am selectat acest scriitor, ci din considerentul că anume scrierile sale constituie într-un mod convingător o veridică lecție de ținută morală. Altfel fie spus, din creațiile agârbiciene putem trage multe învățăminte, dat fiind faptul că ele cultivă un spirit sănătos, educativ.

De la bun început e necesar să subliniem următoarele: potrivirea dintre om și operă, în cazul lui I. Agârbiceanu, e desăvârșită. În aceasta ne conving și căile de devenire a scriitorului și preotului ardelean.

Încă din fragedă copilărie el a îndrăgit până în adâncul sufletului ținuturile natale, bogate în păduri și ape cristaline, în coline și văi. Ne conving în acest adevăr „Mărturisirile” lui, scrise cu multă grijă și sinceritate: „Ceea ce mi-a pătruns adânc în suflet din acești ani ai primei copilării, din pascutul oilor la marginea pădurii sau în pădure, a fost mireasma câmpului, a codrului, culorile cerului, ale luncii cu flori, bătaia și cântecul vântului în văzduh sau în pădure, cântecul apelor, a pâraielor în topitul zăpezilor”.

Un rol nu mai puțin important în formarea personalității preotului ardelean a avut-o și educația în sânul familiei, în sălile instituțiilor de învățământ.

Aici e cazul să reproducem câteva date, ce le-am selectat din tabelul său cronologic: „La 12 septembrie se naște în satul Cenade, în apropiere de Blaj, Ion, al doilea din cei opt copii ai soților Agârbiceanu. Tatăl scriitorului, Nicolae Agârbiceanu, era pădurar, om instruit, meșter bun la cântat, abonat la reviste, mare admirator al lui George Coșbuc. Mama, Ana Olariu, nu știa carte, dar avea harul povestirii și un simț artistic deosebit” [1].

După cum am menționat, ceva mai înainte, un rol important în formarea acestei personalități l-au avut și instituțiile de învățământ. Ne conving în aceste adevăruri următoarele relatări: „Scriitorul I. Agârbiceanu va debuta la o vârstă destul de timpurie, ca elev în ultimul an de liceu, la revista „Unirea” de la Blaj, foaie patronată de profesorii ilustrului liceu. Adevărata vocație creatoare și-o descoperă însă în timpul studiilor de la Budapesta, pe când frecventa cercul revistei „Luceafărul”, alături de O.Goga, O.C.Tăslăunu, Al. Ciura și alții “ [2].

Am reprodus doar câteva crâmpie din biografia scriitorului, pentru a ne convinge ca potrivirea dintre om și operă, în cazul lui I. Agârbiceanu, e desăvârșită.

Considerăm necesar să trecem, în rânduile ce urmează, nemijlocit la creația literară a acestei personalități înalt apreciate, având ca punct de reper opiniile exegeților în materie: „La Agârbiceanu discutarea problemelor morale formează ținta nuvelei și romanului și dacă ceva merită aprobarea neșovăitoare, este tactul desăvârșit cu care acest prelat știe să facă opera educativă, ocolind predica anostră. Teza morală e absorbită în fapte, obiectivă și singura atitudine pe care și-o îngăduie autorul de a face simpatică virtutea” [3].

Iar referitor la universul povestirilor lui I. Agârbiceanu critica literară e de părere că el: „Reprezintă o lume de mare întindere și diversitate urmărită în ipostazele ei fundamentale, în nenumăratele ei chipuri, cu zonele de lumină și de întuneric, cu manifestările ei normale sau aberante, o lume privită de aproape, cu duioșie, sau cu detașare reală, obiectivă a distanței. Ea crește și se dezvoltă sub ochii noștri, progresiv, de-a lungul creației scriitorului, și putem constata atât propriile mutații, cât și schimbările de perspectivă și de „metodă” ale celui ce o observă” [4].

Privind în contextul prezentat mai sus, vom adăuga că, la un nivel artistic superior, printr-o compoziție mai îngrijită se evidențiază următoarele scrieri apărute de sub pana preotului ardelean: „Fefelega”, „Luminița” „Vârvoara”, „Ceasul rău”, „Iarna grea”, „Melentea”, în care reducția planului epic e compensată prin concentrarea unor biografii exemplare.

„Aceste „suflete simple”, al căror tragism mult se consumă în maiestrea indiferentă a unei naturi sălbatice, impresionează prin omenescul lor, prin candoarea umilității și acceptării unui destin [5].

În contextul dat vom apela la conținutul scrierilor agârbiciene, care vor constitui o completare la aprecierile critice, expuse ceva mai înainte.

Nimeni nu va contesta adevărul că *Fefelega* este una din nuvelele exemplare ale literaturii române. Ea, grație facturii sale artistice întru totul deosebite, capacității de narare, tehnicii dialogului, grație episoadelor, robusteții armonioase a construcției, modului măiestrit de a realiza culoarea locală, a

devenit o creație de mare forță și valențe universale. Pe acest motiv intrând într-un circuit european de valori, fiind tradusă în mai multe limbi, cunoscând astfel o binevenită glorie internațională.

Drama în miniatură *Fefelega* reprezintă prin sine o tipologie variată a personajelor. Dacă e să vorbim la concret, ea e o istorie tristă despre Maria, care a rămas vădană cu cinci copii, având pe lângă casă doar un singur cal. Cineva, fără să stea mult pe gânduri, i-a dat porecla Fefelega, acesta rămânându-i numele. Pentru a zugrăvi portretul ei fizic, a ilustra modul ei de a fi, de a supraviețui, vom reproduce un pasaj din scrierea menționată: „ Dis-de-dimineață o vezi pe dum, târându-și calul de căpăstru. Femeia e înaltă, uscată, cu obrajii stricați de vărsat, arși de soare și de vânt. Pășește larg, tropăind cu cizmele tari, pline de umflături uscate.

Calul o urmează cu gâtul întins scobălțând din picioarele ciolănoase. Poartă pe spinarea deșălală două coșărci desăgite...nici femeia nu-i are grijă, ci pășește mereu înainte, doar în răstimpuri zice așa, ca pentru sine:

- Chii, mă Bator!”

Așadar, am reprodus acest fragment nu întâmplător, ci din considerentul că anume în el este redată tonalitatea întregii nuvele, anume prin intermediul său luăm contact cu personajele centrale.

După decesul soțului, femeii i-au rămas cinci copii. Toți ei plecau din viață când atingeau vârsta de cincisprezece ani. Iar când moartea l-a răpit și pe ultimul copil, pe Păunița: „Fefelega n-a spus o zi nimănui nimic cât ce-a închis ochii, a pus luminița în sfeșnic să ardă mai departe, a ieșit în curte, a dezlegat pe Bator de la pociumb, l-a tras întins de căpăstru, l-a dus în șopronul plin de fân și l-a lăsat acolo slobod. Nu i-a zis nimic, ci, din întâmplare, și-a ridicat ochii spre capul bălanului. Pleoapele îi stăteau deschise, fără să clipească. Nici când nu-i părură cele două răni alburii așa de grozave, așa de adânci, ca acum. Apoi a intrat în casă, s-a pus pe-o laviță de brad și a stat ziua-ntregă așa cum stă lemnul...”

E o durere sfâșietoare. E o singurătate zguduitoare într-un sat plin de gospodari care ezitau să se achite pentru lucrul făcut de ea și de Bator. Și, deloc întâmplător, ea doar cu bietul cal putea schimba o vorbă, ca să-și aline oarecum durerea și singurătatea.

Episodul vânzării lui Bator e impresionant, tot prin tăcerea teribilă a femeii. Din ochii bătrânei se scurseră lacrimi doar când calul „mirosi pe noul stăpân și, întorcându-și capul după Fefelega, necheză întâia oară după o tăcere de o grămadă de ani”.

Vin să completeze starea de spirit, redată în acest fragment, următoarele considerații critice: „ Când și ultimul copil – Păunița – se stinge, Fefelega își pierde însăși rațiunea de a exista. Pentru ea, viața nu mai are nici un sens, înstrăinarea calului – singurul său capital – însemnând nu doar o modalitate de a face rost de banii necesari înmormântării fiicei, cât mai ales o renunțare la lupta cu viața, o capitulare definitivă ” [6].

Referindu-ne la această capodoperă, vom accentua îndeosebi și următoarele: condițiile inumane de muncă, chiar dacă lasă urme adânci în viața eroinei, nu izbutesc să ucidă în ființa ei și ultima fărâmă de umanitate. Aici și stau ideile mai profunde ale povestirii.

Semnificațiile adânci vom intui și în altă scriere a preotului ardelean – „Luminița”, în care asistăm la clipele din urmă ale babei Maia, uscată și gârbovită, uitată de vreme și de moarte.

De frica iadului, baba Maia trăiește cu speranța că va reuși să aprindă luminița sfântă înainte de a părăsi această lume. Când fiica Salvina pleacă, lăsându-i lapte de băut și „luminița”, baba simte în sufletul o bucurie neașteptată, un dor imens de viață. Dar, imediat după această mare bucurie, moartea sosise pe neașteptate și înzădar ea întinde mâna după lumânărică. Bătrâna se rostogolește din pat și moare în singurătate în cămăruța întunecată unde, cu câteva clipe mai înainte, pătrunse parcă toată bucuria vieții, cu nesfârșitele ei speranțe și doruri.

Cu bună dreptate, Mihail Dragomirescu, în urma lecturării operei, conchide că această analiză sufletească, atât de profundă și totodată originală și simplă, nu-și poate găsi perechea asemănătoare decât în scrierile lui Tolstoi, neîntrecutul descriitor al ultimelor clipe ale vieții.

Privind în contextul prezentat mai sus, vom mai adăuga și unele considerații, spicuite din studiile lui E. Lovinescu, ce se rezumă la următoarele: peste întreaga operă a lui I. Agârbiceanu se ridică două din povestirile sale – *Luminița* și *Fefelega*.

O atenție deosebită necesită și elucidarea motivelor biblice în scrierile lui I. Agârbiceanu. Drept confirmare sunt opiniile spicuite din studiul lui M. Popa: „Cu scriitorul religios Agârbiceanu făcusem cunoștință încă de la primele sale lucrări în care tendința etică, moralizatoare, merge în sensul spiritualismului creștin, fie că e vorba de „Stana”de „Arhanghelii”, de „Căsnicia lui Ludovic Petrescu”

sau de „Două iubiri”, „Legea trupului” și „Legea minții” etc., valorificând experiența sa confesională de preot de la Bucium Sașa, Orlat sau Cluj” [7].

Or, un loc deosebit în lista unor asemenea scrieri îl ocupă opera „Din viața lui Iisus”, ce se numără printre ultimele creații literare redactate de scriitorul Ion Agârbiceanu, ea fiind scrisă în primăvara anului 1960, așa cum este notat pe ultima filă de manuscris. După cum se indică în „Notă asupra ediției”, este o operă de sertar, pe care scriitorul o destinase de la început posterității, deoarece în acea etapă a constituirii „socialismului victorios”, nici o scriere religioasă nu avea șanse de publicare.

Ținând cont de cele expuse până aici, vom conchide că I. Agârbiceanu cultivă o proză încărcată de substanță umană, de o observație directă, de concluzii morale. Mesajul creației agârbiciene este unul umanist, de esență creștină, întrucât îndeamnă la o comportare mai bună, construită pe valori creștine, precum ascultarea, bunătatea, compasiunea, dreptatea etc.

Scrierile de esență creștină ale părintelui Agârbiceanu au fost realizate cu scopul de a ne îndrepta, de a ne arăta calea spre mântuire.

Operele acestui scriitor emană o dragoste profundă pentru cei mulți și nenorociți, din ele desprindem un sentiment de curățenie sufletească. Mai mult ca atât, ele denotă un spirit fin de observare a moravurilor și concepțiilor despre viață, fiind pătrunse de un caracter profund moralizator.

Referințe bibliografice:

1. Pop M. Centenar „Fefelega” Alba Iulia. Editura „Ardealul”, 2008, p.37
2. M. Popa „Agârbiceanu și munții apuseni”. În: „Fefelega”, Ediție multilingvă. Alba Iulia: Editura „Ardealul”, 2008, p. 9
3. Călinescu G. „Istoria literaturii române de la origini până în prezent”. București: Minerva, 1982, p. 636
4. Androne P. „Spectacolul lumii în oglinda povestirilor”. Prefață În: Agârbiceanu I. „Povestiri”. București: „Albatros”, 1989, p. 46
5. Zăciu M. Postfață. În: Agârbiceanu I. Fefelega și alte povestiri. Cluj-Napoca: Dacia, 1981, p. 167
6. Cubleşan C. Ion Agârbiceanu și universul satului ardelenesc. Postfață. În: Agârbiceanu I. „Nuvele”, București: „Minerva”, 1985, p.318
7. Popa M. Postfață. În: Agârbiceanu I. „Din viața lui Iisus”. Cluj-Napoca, Editura EIRON, 2009, p. 405

DIRECȚII ȘI TENDINȚE ALE PROZEI SCURTE ȘAIZECISTE

Valeriana PETCU, magistru în filologie, drd.,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” Cahul,
Departamentul Limbi și Literaturi

Abstract: *The short story strengthened its status as the essential category in the Romanian literature during the evolution. The short gender was permanently active in the Romanian literature. With few exceptions, the vast majority of Romanian prose writers practiced the short text.*

In the 60s, short prose continues to exist with an impressive number of important writers of Romanian literature, such as Ștefan Bănuțescu, Fănuș Neagu, Nicolae Velea, D. R. Popescu, Constantin Țoiu, Dumitru Țepeneag and others. The sixteenth writers reevaluate the resources of novels, stories, sketches and contribute to the formal and thematic renewal of the short story.

Proza scurtă și-a consolidat statutul de categorie esențială în cadrul literaturii române pe parcursul evoluției. În *Noi însemnări despre proza scurtă*, Cornel Moraru, referindu-se la conceptul dat, remarcă că „proza scurtă, sub aparența simplității și a puținătății epicului, e un gen destul de dificil, de rafinement și, desigur, rigoare supremă a scriiturii” [1]. Analizând cu atenție termenul, exegetul constată că arta compoziției în genul scurt presupune o tehnică specială a concentrării pe detalii și a comprimării sensului [2].

Cornel Ungureanu consideră că genul respectiv a început să existe în literatura română atunci când a apărut cititorul de ziar și de revistă [3], iar Nicolae Ciobanu este de părere că speciile genului scut, precum povestirea, își are începutul „în epocile imemorabile, din momentul în care omul, obiectiv cât de cât cu sine și cu cele aflate în jur, a simțit nevoia să comunice semenilor săi cele văzute sau imaginate de

el, deci să povestească” [4], apare astfel povestirea orală. În acest sens, „vârsta” prozei scurte, cu greu poate fi stabilită, deoarece „atât de lungă este” [5].

Cert este faptul că genul scurt a fost permanent activ, în cadrul literaturii române. Cu mici excepții, marea majoritate a prozatorilor români au practicat textul scurt „noi avem o cultură veche și o structură sufletească etnică orientată firesc spre povestire, orientări care au făcut să avem un trecut literar de proză scurtă și densă cu mult anterior celui al poeziei și desigur infinit mai îndelungat și mai bogat ca al romanului nostru” [6]. Speciile genului scurt sunt „mai puțin disponibile unor restructurări” și se crează prin „cristalizarea în tipare compoziționale cât mai canonice” [7]. Iată de ce prozatorii apelează frecvent la acest gen literar.

În unele incursiuni critice, se afirmă pe bună dreptate, că proza scurtă a jucat un rol important în literatura șaizecistă, atunci când revistele publicau operele debutanților, iar „criteriile de cenzură” erau foarte variate. Practica cenzurii, putea să aibă efecte catastrofale, privind integritatea textelor propuse de redacție spre publicare, deoarece într-un text de proză scurtă nu se pot face tăieturi nici măcar la nivel de cuvinte, menționează Cornel Moraru, fiindcă „se modifică ritmul, tonalitatea și registrul expunerii, dar și semnificațiile și mesajul textului” [8]. În acest context, Nicolae Breban remarcă că într-un număr nu prea mare de pagini „cenzura nu mai putea pretinde prezența tuturor factorilor politici, a tuturor elementelor necesare imperios artei realist socialiste” [9].

Eugen Negrici în lucrarea *Literatura română sub comunism. Proza* încearcă să sistematizeze trăsăturile distinctive ale generației șaizeciste. Istoricul literar a evidențiat elementele distinctive ale literaturii române șaizeciste. Printre aceste trăsături se remarcă și observarea realității cotidiene „oroarea, traumele psihice, sărăcia artistică, minciuna agitatorică și supunerea la directivele puterii”, au dus la „configurarea unor tendințe stilistice particulare” [10].

În anii 60 proza scurtă își continuă existența cu un număr impunător de scriitori importanți ai literaturii române, printre care: Ștefan Bănuțescu, Fănuș Neagu, Nicolae Velea, D. R. Popescu, Constantin Țoiu, Dumitru Țepeneag ș.a. Scriitorii șaizeciști revalorifică resursele novelei, povestirii, schiței și contribuie la înnoirea formală și tematică a prozei scurte.

Încercând să stabilească motivele preferinței scriitorilor șaizeciști față de proza scurtă, criticul Cornel Ungureanu menționa că „proza scurtă cunoaște un avânt extraordinar, datorită faptului că reușește să răspundă cerințelor ideologice (conflicte mari, teme majore, personaje reprezentative pentru lumea nouă)” [11]. În analiza realizată prozei generației '60, Gabriel Dimisianu subliniază că, o anumită perioadă, scriitorii au recurs la „motivele, temele, subiectele vehiculate în epocă” [12]. Cu toate acestea se observă schimbări, într-o perioadă restrânsă, a procedeelor, formei, tehnicilor poetice sau narative și chiar „schimbarea conținutului, a „mesajului” [13].

Este de remarcat faptul că, în pofida unui context social nefavorabil care s-a manifestat asupra mediului cultural românesc, literatura și-a găsit propriile resurse de transformare, păstrându-și identitatea estetică. Genul scurt a avut un rol semnificativ în peisajul general al literaturii române din perioada respectivă, deoarece „ieșirea din proletcultism s-a făcut, în proporție decisivă, tot prin nuvelă” [14], adică prin proza scurtă. Autentică resurrecție a prozei scurte se produce odată cu generația '60, deoarece majoritatea prozatorilor din generația dată au abordat acest gen literar: Ștefan Bănuțescu, Fănuș Neagu, Nicolae Velea, D. R. Popescu, Constantin Țoiu ș.a. Prin contribuția acestor scriitori, proza scurtă capătă noi valențe, devenind „un foarte suplu și rafinat mijloc de expresie” [15]. Deși au utilizat teme exploarate în literatura română până în acel moment, acești scriitori le-au oferit o nouă configurație, fiecare reușind să creeze o viziune proprie asupra lumii. Unele texte publicate de scriitorii din această generație au pregătit decorul și atmosfera unor viitoare romane. Cu toate că, de-a lungul existenței literare, scriitorii au oscilat între aceste două forme ale scriiturii, totuși prozatorii generației '60 au rămas tentați de scrisul fragmentar.

Deși au utilizat teme exploarate în literatura română până în acel moment, acești scriitori le-au oferit o nouă configurație, fiecare reușind să creeze o viziune proprie asupra lumii. Unele texte publicate de scriitorii din această generație au pregătit decorul și atmosfera unor viitoare romane. Cu toate că, de-a lungul existenței literare, scriitorii au oscilat între aceste două forme ale scriiturii, totuși prozatorii generației '60 au rămas tentați de scrisul fragmentar.

Cert este faptul că marile teme ale prozei scurte a generației șaizeciste sunt bine definite. Scriitorii abordează probleme legate de realitate în dimensiunea sa ontologică, aspecte legate de căutarea identității, totodată, reușesc să introducă elemente fantastice „miraculosul, neobișnuitul, fabulosul în grade felurite,

sunt hrana preferată a acestui tip de narațiune... [16]”

În acest context putem menționa că proza scurtă a generației '60 a determinat repunerea în circulație a modelelor literare consacrate „formule literare neagreate de ideologii comuniști” [17].

În *Istoria literaturii române contemporane 1941 - 2000*, Alex Ștefănescu face un tablou al formulelor epice și direcțiilor tematice. În acest sens, exegetul vorbește despre pitorescul poetic (D. R. Popescu, Fănuș Neagu, Nicolae Velea), proza de analiză psihologică (Nicolae Breban), proza ludico-livrescă (Mircea Horia Simionescu), proza fantastică (Ștefan Bănulescu), dar și despre personajele atipice – „caudate”, „sucite” - aduse în prim-plan de prozatori. În acest sens, prozatorii generației includ în textele lor elemente atipice, constată Alex Ștefănescu.

Cornel Regman, de asemenea, realizează un tablou al prozei scurte românești. Potrivit exegetului, cotidianul e ilustrat în toate dimensiunile sale, iar evenimentele istorice rețin atenția mai multor prozatori [18].

Ana Selejan [19] în lucrarea *Literatura română contemporană. Sinteze* propune o descriere amplă a direcțiilor tematice. Autoarea studiului se oprește la principalele teme ale narațiunii, propunând chiar o tipologie și dă o serie de exemple elocvente: realismul rural-psihologic (Marin Preda, D. R. Popescu, Ioan Lăncrănjan), realismul magic (Fănuș Neagu, Ștefan Bănulescu, Vasile Rebreanu), proza alegorică, existențialistă (A. E. Bakonsky, Sorin Titel), proza estetică și reflexivă (Alexandru Ivasiuc, Laurențiu Fulga), proza experimentală (Sorin Titel), proza onirică (Dumitru Țepeneag, Iulian Neacșu). Ana Selejan circumscrie acestei tipologie romanul psihologiei abisale (Nicolae Breban) și romanul politic (Constantin Țoiu, Augustin Buzura, Marin Preda). Cert este faptul că scriitorii '60, de regulă, abordează mai multe direcții tematice, de aceea unele nume sunt reluate în această tipologie. Trăsăturile pe care le identifică exegeții detaliază notele dominante ale prozei scurte a generației '60.

Or, proză scurtă este apropiată de specificul românesc, de spiritul acestui popor care are ca atribut exprimarea într-un mod artistic a sentimentelor, iar școala povestirii este absolut obligatorie pentru cine aspiră la Gloria de prozator, menționa Fănuș Neagu.

Ramâne evidentă preocuparea prozatorilor '60 pentru proza scurtă.

Referințe bibliografice:

1. Cornel Moraru. Noi însemnări despre proza scurtă, în *Vatra*, nr. 1-2, 2008, p. 35
2. Idem
3. Cornel Ungureanu. Starea prozei scurte, în *Vatra*, nr. 1-2, 2008, p. 37
4. Nicolae Ciobanu. *Nuvela și povestirea contemporană*. București, Editura pentru literatură, 1967, p.16
5. Idem
6. Ovidiu Papadima. *Scriitorii și înțelesurile vieții*, Minerva, București, 1971, p. 164
7. Dumitru Micu. *Istoria literaturii române*. București, p. 305
8. Cornel Moraru, *Art.cit*, p. 36
9. Nicolae Breban, *Spiritul românesc în fața unei dictaturi*, Ediția a III-a, Editura Fundației Ideea Europeană, București, 2005, p. 147
10. Eugen Negrici. *Literatura română sub comunism. Proza*. Ediția a II-a, Editura Fundației, 2006, p. 159
11. Cornel Ungureanu, *Proza românească de azi*. Editura Cartea Românească, București, 1985, p. 274
12. Gabriel Dimisianu, *Lumea criticului*, Editura Fundației Culturale Române, București, 2000, p. 218
13. idem
14. Cornel Moraru. *Art. cit.*, p. 35
15. Cornel Regman, *Argument*, în *Nuvela și povestirea românească contemporană (1944 - 1974)*, Editura Eminescu, București, 1974, p. VII
16. Ibidem, p. XI
17. Ibidem, p. VI
18. Idem
19. Ana Selejan. *Literatura română contemporană. Sinteze*. Sibiu, 2003, p. 368

IMAGOLOGIA LITERARĂ CA DISCIPLINĂ AUTONOMĂ

Elisaveta IOVU, drd.,

Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”, Chișinău

Abstract: *In this communication, we intend to describe the moment when imagology departed from comparative literature and became a separate discipline, having its own object of study and a distinct, specific methodology. Although, literary imagology functions today as a particular discipline, it is still interdisciplinary in relation to comparative literature, since it originally evolved in the "Littérature Comparée".*

As a critical study of national characterizations, imagology profited in the years following the Second World War in the comparative literature. Literary imagology has been particularly prominent in universities in France, Germany, then Spain, Portugal, and later in the USA. Evidence of the seriousness of discipline lies in the multitude of fruitful research and international conferences in the field over the last twenty-thirty years.

Among the preoccupations of literary imagology, apart from studying the images or representations of the alien, are also Feminism, Identity, Exotism, etc. Since its appearance in the 1950s to the present stage, literary imagology has gone through various impediments, through various ups and downs, but studies of this field have never been abandoned altogether. That is why today we have a discipline that is studied in various large and small universities, and a number of researchers from all corners of the world.

Keywords: *Literary Imagology, Literature Comparative, Aachen's Program, Studia imagologica*

Se cunoaște deja că imagologia literară a apărut în Franța în anii care au urmat după cel de-al doilea Război Mondial și că primele lucrări în domeniu aparțin de asemenea francezilor. Jean-Marie Carré, unul din reprezentanții de bază ai imagologiei literare, prin lucrarea *Les écrivains français et le mirage allemande 1800-1940* (1947) deschide perspective „spre o imagologie în metoda sa, dacă nu și-n obiectul ei de studiu” [1].

Apoi, când eseuul lui M-F Guyard „*L'étranger tel qu'on le voit*” (1951), propus deja ca un principiu fundamental pentru Literatura Comparată, deoarece imagologia literară inițial a evoluat ca o ramură/subdisciplină a lui *Littérature Comparée*. Studiul său se baza pe naționalitatea *as seen* și nu ca o naționalitate *per se*. Evident că programul lui Guyard a fost prezentat ca un *domaine d'avenir* pentru Literatura Comparată, și cel puțin Europa de Vest a aplicat acest tip de abordare.

În această perioadă de apariție a Imagologiei literare, cercetarea germană (inclusiv și cei din exil) au simțit nevoia urgentă de a se ocupa mai mult de „problema gândirii rasiste și a reputației pătate a țării lor” [2], ca consecințe după război, iar o atenție deosebită și studiilor din domeniul imagologiei i-a acordat un pic mai târziu. Acest lucru este evident prin lucrările ulterioare ale unor cercetători de renume, germani-austriaci ca Frank K. Stanzel (1974, 1997, 1999), Waldemar Zacharasiewicz (1977, 1999), Manfred Beller (2007), etc.

Se vedea deja un viitor strălucit pentru Imagologie, când unii comparatiști au observat că ceva mergea greșit în procesul cercetării și anume din punctul de vedere al orientărilor analizei internaționale ale autorilor, deoarece aceste studii nu erau deloc efectuate corect metodologic. Chiar operele notorii ca: „*Goethe en France*” și „*Les orientations étrangères d'Honoré de Balzac*” ale lui F. Baldensperger, „*Goethe en Angleterre*” a lui J. M. Carré nu au putut influența într-un fel părerea aceasta.

Comparatistul belgian, Dyserinck, vine cu o soluție la această problemă și anume că „printr-o limitare strictă la o chestiune de cercetare precisă și bine definită, ar fi posibil realizarea obiectivelor esențiale ale disciplinei” [3]. Cercetătorul pune problema asupra faptului că teoreticienii să se concentreze mai mult asupra problemei *L'étranger tel qu'on le voit*.

Școala americană în frunte cu René Wellek, susținea că cercetarea despre „imaginea din cealaltă țară”, nu ține de domeniul literaturii, și o astfel de cercetare ar trebui să fie inclusă numai în domenii specializate, cum ar fi „sociologie sau istorie generală”, „psihologia națională” [4]. Criticile sale se bazează pe următoarele argumente: s-a pus sub semnul întrebării abordarea ideologică naționalistă a imagologiei; a criticat metoda pozitivistă deterministă; și în cele din urmă a observat faptul că sociologia și psihanaliza sunt supraponderali în cercetarea literaturii de specialitate, explorând mai degrabă în prim

plan „literatura estetică” [5]. Adică, teoreticianului american „nu i-au plăcut deloc posibilitățile interdisciplinare și ambițiile imagologiei” [6], după cum afirmă Dyserinck.

Dilema impusă de Wellek între analiza textuală „intrinsecă” și contextualizarea „extrinsecă” a făcut mult pentru a paraliza Literatura comparată la nivel mondial. Cu toate că argumentele lui (formate din cercetarea și analiza literaturii din formalismul rus și *New Criticism*), nu au dat roade într-un final, rămânând doar ca niște presupoziii. Însă, majoritatea comparațiștilor au avut oricum tendința de a abandona studiile de imagine în cursul anilor 1960 și 1970, datorită influenței și autorității pe care o avea școala americană la acea perioadă la nivel mondial.

Hugo Dyserinck, comparatist belgian, a fost unul din acei care nu a abandonat studiul imaginilor. Cercetătorul a susținut că imaginile naționale și stereotipurile nu au nevoie de nici un mijloc de grupare („intrinsec” sau „extrinsec”). Cu ajutorul programului său Aachen, Dyserinck a mers mai departe și a avansat conceptul de *literatură comparată*, subliniind faptul că „imaginile cu privire la caracterul și identitatea unui popor nu sunt reprezentări mentale care sunt concepute *de către* națiuni *despre* națiuni, dar care, așa cum construcțiile discursive articulate care circulă prin societăți, sunt constitutive ale modelelor de identificare națională” [7].

În Franța, la *Nouvelle Sorbona*, Daniel Henri Pageaux a continuat o preocupare franceză cu imagologie, cei drept preocuparea sa este mult îndatorată unei antropologii Levi-Strausiană, ca o *imaginaire* a diversității percepută caracterologic (și național-caracterologic).

Astfel, sfârșitul secolului al XX-lea se caracterizează printr-o criză enormă atât în domeniul studiilor imagologice, cât și în cel al Literaturii comparate. Deoarece celelalte discipline sociumaniste abordau diferite subiecte ce țineau de aspectul imagologiei, mai ales tema stereotipurilor naționale și interpretarea identității. Toate aceste erau abordate peste tot, dar deseori izolat în cadrul fiecărei discipline în parte.

În ultimii douăzeci-treizeci de ani, s-au făcut cercetări fructuoase în domeniul imagologiei literare. Cercetătorii au observat că literatura comparată de la sfârșitul secolului XX-lea a trecut printr-o fisiune și de aceea acum studiile i-au amplexat. Multe discipline și-au accentuat interesul pentru diversitatea națională prin diferite imagini, stereotipuri și clișee a identității naționale. De asemenea, i-au amplexat și studiile în domeniul feminismului, și abordărilor postcoloniale, iar „evoluțiile sociale și politice au revenit la - "Identitate" ca o forță autonomă în relațiile din domeniul social, politic și cultural” [8]. Nu este atât de mult o re-apariție a ceva care a dispărut, dar fiind mai degrabă un nou avânt de ceva care, în deceniile anterioare nu a fost la modă.

Cercetând mai multe surse importante din domeniul imagologiei, nu am găsit până când nici una, care să specifice momentul concret, anul, sau anii care au produs desprinderea imagologiei literare de pământul ei natal. Logvinov, afirma într-un articol publicat în limba germană faptul că imagologia a fost „ca parte a disciplinei” literaturii comparate „spre sfârșitul secolului al XIX-lea” [9].

Unii cercetători (ca de exemplu Dyserinck prin articolele sale, sau discipolul său Joep Leerssen, Manfred Beller, Emer Kiziler, etc.) subliniază undeva în substanța textului care ar fi niște presupuse motive ale desprinderii în general, adică încearcă să răspundă la întrebările Cum? și din ce cauză? se produce acest fenomen, însă, nu și momentul desprinderii.

Evident că Imagologia literară își trage rădăcinile din Literatura comparată, dar astăzi, ea funcționează ca o disciplină aparte, deoarece este studiată în unele universități mari ale lumii cu un program bine-determinat. Și, totodată, în fiecare an au loc un șir de conferințe care vizează cercetările imagologice. Ulağlı, comparatist turc, într-un studiu al său din 2006 deja considera că „imagologia nu este nici parte din domeniul științei literaturii, nici a sociologiei, ci o știință aparte, independentă” [10].

În continuare voi încerca să specific totuși care a fost momentul în care imagologia s-ar fi putut desprinde definitiv de Literatura Comparată. Consider că acest aspect presupune mai multe părți ale unui întreg de evenimente, conferințe, cercetări, care luate în ansamblu (sau poate separat) au contribuit la producerea acestui fenomen. Printre acestea enunțăm:

1) Momentul de esență de la Stuttgart, care a jucat un rol esențial în concretizarea obiectului de studiu al imagologiei (ca fiind imaginea „Celuilalt”) și mărirea cercului de cercetători în acest domeniu. Totodată, s-a lărgit și sfera de cercetare a identității și alterității, pe lângă criteriul etnic care deja era existent, s-au propus abordări și din perspectivă socială, geografică, rasială și religioasă.

2) Conferințele, care în ultimii ani s-au perindat pe tot globul pământesc, împăieninându-se într-un covor multicolor, de exemplu: la Bergamo (unde au loc un număr impunător de conferințe în

fiecare an); la Zagreb, (Conferința Internațională *Imagology today: achievements, challenges, perspectives*, 1-4 September 2009); în România (Conferința Internațională, *Idegen - Străinul – The Stranger*, în perioada 21-22 aprilie 2017); la Universitatea din Viena *New perspectives on Imagology*, 3-5 Aprilie 2018; iar pe 26-28 Iunie 2019 este planificată una la Universitatea Warmia și Mazury în Olsztyn (Polonia), cu subiectul *Image as a topic of communicative theory, cultural anthropology and text semiotics*.

3) Cercetările fructuase din ultimii ani. Aici putem vorbi despre Programul Aachen a lui Dyserinck de la Universitatea din Amsterdam, de unde este editată o serie de carte academică *Studia imagologica* (23 de volume până în prezent); și cea de-a doua este *Studien zur Komparatistischen Imagologie* (2 volume). Prin aceste lucrări cercetătorii pun bazele teoretice și metodologice ale disciplinei.

4) *Cercetările continuă*. Astăzi avem în palmaresul Imagologiei literare un șir impunător de cercetători din toate colțurile lumii. Pe lângă școlile de bază ale imagologiei (franceză, germană-austriacă, americană), mai putem adăuga și unele mai mici, ca: școala portugheză, unde există proiectul „*Imagotipos literarios*” coordonat de Maria João Simões, dar și alți reprezentanți ca Ana Paula Coutinho Mendes, Maria Manuela Baptista, Álvaro Manuel Machado; Ungaria: Szymon Brzeziński, Tamás Kruppa, Kees Teszelszky, Orsolya Réthelyi; Ceho-slovacia: Frank Wollman, Miloš Zelenka; în China, Hua Meng și Ning Zhou; în Romania avem reprezentanți ca Paul Cornea, Dan Horia Mazilu, Mircea Popa, Leonte Ivanov. Iar în Republica Moldova doar unele studii efectuate de Aliona Grati.

Dar cel mai probabil ar putea fi considerat totuși anul 2007, când apare cartea lui Joep Leerssen și Manfred Beller *Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey (Imagologie: construcția culturală și reprezentarea literară a personajelor naționale: un sondaj critic)*, reprezentând numărul al 13-lea al seriei de carte academică *Studia Imagologica*.

Această carte a provenit dintr-o idee fundamentală lansată încă din 2001 de către Manfred Beller (comparatist german) de a crea un compendiu enciclopedic a studiilor de imagine sau a studiilor imagologice. „Acești oameni de știință au dat o nouă strălucire și au creat o nouă dinamică față de abordarea imagologică, transformând-o într-o zonă de ultimă oră în cercetarea științifică, cu o difuzare socială largă” [11]. Cartea reunește colaborarea a mai mult de 70 de experți, și își propune să răspundă la întrebările reproduse pe coperta din spate, și anume: „*Cum apar stereotipurile naționale? În ce măsură sunt determinate de circumstanțe istorice sau ideologice, sau de convenții culturale, literare sau discursive?*” [12].

Datorită acestei cărți, care a fost dedicată mentorului imagologiei moderne Hugo Dyserinck, Joep Leerssen, a obținut, la data de 02 iunie 2008, de la guvernul olandez, prestigiosul Premiu Spinoza pentru lucrarea „axată pe chestiuni imagologice și pe problematica identităților și naționalităților” [13]. „Este vorba de o referință excelentă pentru studii comparate ale imagologiei” [14], după cum menționează Celeste H. M. Ribeiro de Sousa. Totodată și Maria João Simões afirmă că „dacă a mai existat vreo îndoială cu privire la faptul că Imagologia este, în prezent, o cale promițătoare a Literaturii Comparate, aceasta ar fi disipată prin publicarea acestui tip de „Manual” al *Imagologiei*” [15].

În concluzie putem menționa faptul că Imagologia literară a fost deseori marginalizată, chiar în unele decenii slab dezvoltată, dar niciodată nu a fost abandonată în întregime. Ea a apărut în Franța, prin anii ‘50 ai secolului trecut, ca ramură a Literaturii comparate. Pe parcursul anilor, datorită unor comparațiști de renume, și a unor studii/cercetări de succes, ea a reușit să-și câștige statutul de disciplină independentă, să aibă o istorie și o metodologie proprie.

Însă în procesul cercetării/analizei/evaluării va apărea neapărat momentul interdisciplinarității. Kiziler remarcă că „în primul rând trebuie să fie explicată noțiunea de *Literatură comparată*, înainte de a încerca să examinezi de mai aproape imagologia” [16]. Astfel imagologia literară îi datorează foarte mult literaturii comparate, deoarece la baza ei au stat diverși comparațiști, cercetători ai literaturii comparate. Chiar Gheorghe Lașcu susține că „imagologia, se subscie în mod firesc unor abordări comparatiste” [17].

Literatura comparată și imagologia câștigă astăzi atenția în critica literară generală, deoarece ele pot evalua potențialul de literatură la o mai bună înțelegere internațională. Deoarece ambele au o capacitate și o posibilitate de a promova sensibilitatea reciprocă, toleranța și înțelegerea dintre diferite culturi, adică competența interculturală.

Referințe bibliografice:

1. Leerssen, Joep, *Imagology: History and method*. În: *Imagology: the cultural construction and literary*

- representation of national characters: a critical survey / *Studia Imagologica* 13, Ed. by M. Beller and J. Leerssen. Amsterdam: Rodopi, 2007, 476 p., p. 21
2. Ibidem, p. 21
 3. Dyserinck, Hugo. *Imagology and the Problem of Ethnic Identity*. 2013. traducere proprie. <https://ru.scribd.com/document/136192657/2013-Hugo-Dyserinck>,
 4. Wellek, Rene. *The Crisis of Comparative Literature*, publicată în actele congresului și retipărită în *Concepts of Criticism*, New Haven: Yale University Press, 1963, p. 282-295, traducere proprie.
 5. Kiziler, Emer. *Die Imagologie Als Arbeitsbereich Der Komparatistik*. În *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:3, Sayı:8, pp. 1-17, 2012, p. 10, traducere proprie, http://www.ijoess.com/Makaleler/1275068110_Die%20Imagologie%20als.pdf
 6. Dyserinck, op. cit.
 7. Leerssen, op. cit., p. 23.
 8. Leerssen, op. cit., p. 24.
 9. Logvinov, M. I. *Studia imagologica: zwei methodologische Ansätze zur komparatistischen Imagologie I*. În *Germanistisches Jahrbuch GUS "Das Wort"*, 2003, pp. 203-220, p. 206
 10. Ulağlı, S. *İmgebilim, "Öteki" nin Bilimine Giriş*, Ankara: Sinemis Yay, 2006, 207 p., ISBN – 978-975-875-936-1, pp. 22-23, trad. proprie
 11. Simões, Maria João, *Imagotipos literarios: processos de (des)configuração na Imagologia Literaria*, CLP – Universidade de Coimbra, 2007, p. 9-53, trad. proprie, p. 21, <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/28919/1/Imagotipos%20liter%C3%A1rios.pdf>,
 12. Leerssen, op.cit.
 13. Ribeiro, Celeste H. M. de Sousa, *Ilha do Desterro*, În *Florianópolis, Brazilia*, 2010, nr. 59, p. 271-273, E-ISSN: 2175-8026, trad. proprie, p. 271
 14. Ibidem, p. 273
 15. Simões, Maria João, op. cit., p. 22
 16. Kiziler, Emer, op. cit., p. 4
 17. Lașcu, Gheorghe, *Imagologia literară comparată. Câteva repere teoretice și metodologice*, <http://phantasma.lett.ubbcluj.ro/?p=2782>

O PERSPECTIVĂ IMAGOLOGICĂ PRIVIND BASARABIA ȘI BASARABEANUL ÎN CREAȚIA DRUȚIANĂ

Natalia LUCHIANCIUC, magistră în filologie, doctorand,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul,
Departamentul Limbi și Literaturi

Abstract: *In this article we propose to achieve an imagological perspective of the representations of Bessarabia and Bessarabians in the literary creation of Ion Druță. The instrument used is that of literary imagology, represented in our case by self-imagery created by a writer from the native community, to identify perceptual clichés, myths, literary tops, chronotopes, etc. related to Bessarabia and its inhabitants in a certain temporal sequence. We will try to capture some distinctive features of Bessarabians (moral, behavioral, physical portraits, clothing, nutrition, main occupations, etc.), which the writer highlights in some works, especially in his novel *The burden of our goodness*.*

Throughout his creation, Ion Druță wrote sensitively, nicely, tenderly about Bessarabia and its inhabitants. We owe him the image of a Bessarabian by symbolic prism: modest, hospitable, helpful, patriot, householder, good and kind, peaceful, silent and sau benevolent.

Keywords: *Imagology, image, writer, literary creation, characteristics.*

În acest studiu ne-am propunem să realizăm o perspectivă imagologică a reprezentărilor Basarabiei și a basarabeanului în creația literară a lui Ion Druță. Instrumentarul utilizat este cel al imagologiei literare, în care se studiază imaginile create de scriitori, în mod special străini, dar și din comunitatea autohtonă, pentru a identifica clișee de percepție, mituri, toposuri literare, cronotopi etc.

legate de Basarabia și locuitorii acesteia într-o anumită secvență temporală. Vom încerca să surprindem un segment de literatură, reprezentată de un scriitor care a trăit și a activat în Basarabia și care, în creațiile sale, pune în evidență anumite caracteristici distinctive ale basarabenilor (trăsături morale, de comportament, portretul fizic, moral, îndeletniciri, valori morale și spirituale ș.a.).

Dacă există vreun scriitor român care, în întreaga sa creație, a scris vreodată despre Basarabia și a scris sensibil, frumos, cu tandrețe, acesta a fost Ion Druță. Așadar, cum trăia și cum respira satul basarabean după cel de-al doilea război mondial putem afla cu ușurință din scrierile lui Ion Druță. Lui îi datorăm imaginea unui basarabean printr-o prismă simbolică: modest, ospitaler, săritor la nevoie, iubitor de glie, de pământ, gospodar, bun și blajin, *fire pașnică, tăcută și binevoitoare*.

Astfel, în romanul său *Povara bunătații noastre*, autorul urmărește destinul unui sat din câmpia Sorociei, Ciutura, în anii de dinainte de primul război mondial și apoi primii ani ai regimului sovietic instaurat după cel de-al doilea război mondial. Oamenii din acest sat erau muncitori, iar ocupația de bază le era pământul, care le dădea hrana de toate zilele. Autorul a descris *dragostea* dusă până la apogeu a ciuturenilor pentru *vatra străbună* și pentru *pământ*: „*Țărâna era cea mai mare dragoste a lui Cărbuș, era cel mai frumos cântec al lui, un miez de cântec ce se cerea cântat cât mai rar și trebuia ținut minte în fiecare clipă, cuvânt cu cuvânt. Țărâna era marea lui durere ... Țărâna era o muierușcă ce căuta să-i tot poarte dorul*”(p.138)

Este știut faptul că legătura moldoveanului basarabean cu glia este foarte puternică, „fenomen care, după părerea istoricului Ion Țurcanu, va fi fost provocat în trecut de îndelungata dominație străină și administrațiile violente, care obiectiv au cultivat o încremenire a comunității rurale și o stăvilire a ieșirii indivizilor din cadrul lor; ostilitatea autorităților provoca refuzul comunicării membrilor comunității cu lumea din afară. (...), ceea ce îl făcea pe individ să se îndrepte cu atenție sporită către pământul pe care îl muncea” [1]. Așadar, pământul e *felul de-a fi al ciutoreanului* [2], e *cea mai sfântă lege* [3] și *fără pământ e jale*.

„*Din pământ ciutoreanul îți poate dreghe orice... poate face vorbe cu haz, pământul îl supără și-l împacă cu lumea întreagă, pământul îi leagă necazurile și-l face a visa la bucuriile zilei de mâine... pentru pământ poți minți cu mâna pe cruce*”. Astfel, „*din toamnă și până în primăvară ciuturenii umblă și caută pământ*”, căci „*Cine are pământ, are dreptate, cine nu-l are, poți să-l calci, poți să-l îmbrânțești cât o să-ți placă*” (pp.53-54)

Bătrânul pământ cu roadele lui materiale și valorile spirituale constituie un reazem moral de speranță și pentru cei doi ostași învrăjbiți, Nică și Mircea, din roman: „*Pământul, atâta avere aveau în comun, încolo erau departe unul de altul altul ... Un rost în viață – cam asta căuta el în ultimii ani, și nici să-i fi trecut prin cap că nimic mai frumos pe lumea asta nu putea fi decât o roadă de răsărită secerată și făcută snopi. ... Era, poate, singurul adevăr plin în care puteai crede, și Nică era bucuros că a dat de acest adevăr*”(pp.221-227).

Pământul, în accepția lui Ion Druță, „poartă în sine mesajul străbunilor pierduți în negura vremilor, el este testamentul lor pentru noi și al nostru pentru cei ce vor veni”, iar „*A vorbi de pământul și apele Moldovei, susține autorul în eseuul său Pământul, apa și virgulele, înseamnă a vorbi, în primul rând, de spiritul de gospodar al neamului nostru, de simțul măsurii*” [4]. Astfel, referindu-se la ciuturenii, autorul spune că „*Ciutoreanul nu plătește nici zidarului, nici lemnarului, nici sobarului și când e vorba să-și facă o casă, și-o face singur. Suflecă mânicele până aproape de umeri, desfunde un capăt de lutărie, umple valea cu lampaci... stă puțin la cale cu nevasta, ... alege locul casei, ridică pereții... dar e fecicit că și-a făcut casă*” (pp.139-140). Iar ceea ce face un ciutorean, o face cu suflet, o face cu toată ființa sa, căci el „*nici nu-și face casă cum se obișnuiește în alte părți, ciutoreanul o zmulge din miezul firii sale, dându-i suflare din suflarea lui, bucurie din bucuriile lui*” (p.140). Spiritul gospodăresc al ciuturenilor pare a fi o chestiune ereditară, căci chiar „*micii ciuturenii sunt harnici la joacă ca și părinții lor la muncă*”(p.34)

Sinceritatea - o altă trăsătură de caracter a basarabeanului reliefată de autor prin prisma ciuturenii din romanul *Povara bunătații noastre*. Aceasta este consemnată de profesorul român Micu Miculescu, venit în Ciutura din București, la solicitarea Ministerului învățământului, care „*invita pe pedagogi pentru școlile din Basarabia*”. Astfel, într-una din zile, văzând pe unul din elevii săi, Tudorache Moraru, că „*se furișă cu pași mărunței spre ușă*”, acesta îl întrebă unde pleacă. Răspunsul pe care l-a primit îl face pe învățător să zâmbească - „*uite-o pipărata limbă de soldat!*”, dar, totodată, l-a înspăimântat - „*Sinceritatea asta a ciuturenii l-a zguduit*”, susține naratorul, încât învățătorul „*părea gata să-i ieie în*

brațe pe toți unsprezece”(p.43).

Același personaj druțian, reflectând asupra ținuturilor basarabene în care venise, constată sărăcia materială în care locuitorii își duc traiul- „*Sat prăpădit, școală săracă*”, precum și faptul că aceștia sunt mai puțin vorbăreți - „*oameni zgârciți la vorbă*” (p.41), trăsături care vin în contrast cu capitala (Bucureștiul), care era „*numai armată, numai femei frumoase, numai vinuri, muzică și pastramă*”(p.41). Totodată, trebuie menționat faptul că această caracteristică a ciuturenilor vine în opoziție cu ceea ce fac ei, căci „*pe cât de tăcuți și zgârciți la vorbă sunt ei, pe atât de vorbărețe apar casele zidite de dânzii*” (p.140) Așa se întâmplă că și căsuța lui Onache Cărăbuș, personajul principal al romanului, „*continua să-și plângă durerea după cei doi feciori peirduți în Krimea*”, așa încât „*Cărăbuș a început să fie chemat la Sovietul sătesc ca să răspundă pentru ce tot plânge lutul casei lui*” (p.141).

Onache Cărăbuș, reprezintă imaginea generalizatoare a omului din acest spațiu mioritic, care, la prima vedere era un țăran obișnuit, harnic, vesel, având darul de a povesti frumosul legat de comunitatea satului său. „*Vorbele lui, cum era de fiecare dată când cădea în harul povestitului, veneau ca un potop, apoi potopul se desfăcea în râuri mari, râurile în pârâiașe, și fiecare își avea albia sa, malurile sale, numele său. Pe urmă iar se adunau toate într-o singură apă clocotitoare și tot venea apa aceea, semănând în jur pace și voie bună*” (p. 398). Acesta, împreună cu Tincuța, soția sa, reprezintă „păstrătorii virtuților și tradițiilor naționale, ai ideilor de vatră părintească, muncă cinstită ca izvor al vieții și dăinirii, optimism, afirmat chiar în cele mai cumplite condiții ale realității, cinste (soveste, zice Onache Cărăbuș) etc.” [5]. Efigie a țăranului basarabean al epocii, Onache Cărăbuș impresionează prin setea de viață, optimismul, păstrarea valorilor spirituale ale neamului, întruchipate în muncă (*Ară și seamănă și vei avea dreptate*), în cumsecădenie, în perpetuarea obiceiurilor și tradițiilor. Onache cunoaște colinde vechi, pe care le cântă când se ivește ocazia, el dă tuturor trecătorilor de pomană pere din livada sa, când îi căzuseră în război cei doi fii, el organizează praznice în amintirea soției sale Tincuța la termenele prevăzute de tradiția milenară.

Chiar și fiica lui Onache Cărăbuș, Nuța, nu se îndepărtează de valorile etice ale poporului. Ea poartă o venerație constantă pentru mama sa, așteaptă cu nerăbdare colindele străbune, își iubește soțul hărăzit de soartă.

Autorul conturează virtuțile morale ce dau tărie permanenței poporului român în condițiile social-istorice extrem de dure. Totodată, în creația lui, se configurează importanța **codului moral** și al **valorilor etice** ale poporului. Un român basarabean își cinstește părinții, le poartă respectul chiar și dacă nu mai sunt în viață. Astfel pentru Onache, care ajunsese orfan de tată la doar zece ani, „*Chipul părintelui era ... o icoană, un manual de istorie, un tovarăș bun pentru zile grele și cel mai mare judecător care avea a spune ultimul cuvânt*” (p.121). Dintre valorile morale educate încă din frageda copilărie, primordială era una - **cumințenia**: „*... de mici tuturor ciuturenilor li se dă de grijă să fie cumiți. De sute de ani, neam de neamul lor, moldovenii își cresc copiii cu o singură pravilă – să fie cumiți*” (p.121)

Personajul care încalcă codul moral trăiește într-un spațiu închis, fără perspective. Astfel, Mircea Moraru, soțul Nuței, încalcând măsura în toate, deviază de la modul natural și cinstit al lui Onache și al părinților săi. Astfel, folosindu-se de ocazia botezului copilului său, își sărbătorește de fapt prosperitatea materială necinstită, adică trădează codul moral constituit de secole în favoarea unei existențe necinstitute. Satul, însă, nu-l acceptă în matricea sa spirituală și îl izolează: *În amurg, însă, cum au intrat muzicanții în sat și în ograda lui Mircea s-a înălțat sârba cea pipărată, Ciuturii într-o singură clipă i-a și sărit țandăra. Care muzică, ce fel de cumătrie?! Satul nu știe și nici nu vrea să știe. Oamenii s-au închis prin case, s-au grăbit la culcare... N-avea chef de petrecere în sara aceea nici badea Onache...*

O altă imagine a basarabeanului este cea păstorului din *Toiagul păstoriei*, prin care autorul proiectează farmecul și bunătatea sufletească a basarabeanului. Păstorul era un om de mare omenie, unul care n-a făcut nimănui niciun rău, dar, dimpotrivă, a vindecat oile pe care i le aduceau sătenii, i-a ajutat pe aceștia cu sfaturi bune, a păstrat cântecele bătrânești. Căutând să prezinte adevăruri crunte despre basarabeni și istoria Basarabiei, în nuvela sa, personajul druțian nu are nici nume, este un cioban, un păstor, un om ciudat la prima vedere. Prin felul de a fi al personajului, autorul schițează **portretul fizic și psihologic** al basarabeanului: *Era înalt și zdravăn cât un munte, căci de acolo, de la munte, o fi coborât neamul lor pentru a se căpătuți pe dealurile noastre. Era tăcut, trist ... Măsurat la umblet, măsurat la cătătură, măsurat în toate pornirile sale ...*

Un spațiu sacru al basarabeanului, unde sufletul păstrează o ordine etică și se raportează intim la lumea din afară este **casa mare**. Astfel, în lucrarea cu același nume, *Casa mare*, eroina principală,

Vasiluța, o vădană și un exponent al oamenilor simpli ai pământului, respectă orânduiala pământului, visând la o casă mare, în care *se vedea mai tânără și mai voinică*. Casa cea mare, la moldoveni, este, după cum se știe, „odaia îmbodobită cu grijă și predestinată evenimentelor cruciale ale vieții, întâlnirilor, rugăciunilor și spovedaniei” [6], așa și Vasiluța își împodobește casa cea mare, colțul cel mai curat și mai frumos într-o casă de țaran.

Din seria **cronotopurilor** basarabene, în romanul *Povara bunătății noastre*, se evidențiază câmpia Sorocii: „*Pământ tocmit să poarte sute de ani, din sămânță în sămânță, gustul pâinii de secară. Grai mustos ce se pricepe deopotrivă a râde și a plânge, a mulțumi și a blestema. Un dor nătâng din moși-strămoși, o fărâmitură de joc nebun, pentru care nu găsești nici picioare să-l depeni, nici pământ să-l așterni sub călcâie*”. Ca și la M. Sadoveanu, lumea din acest spațiu geografic este guvernată de legile naturii, de obiceiurile, datinile și obișnuințele strămoșești.

În pofida sentimentelor nutrite pentru acest popor român, scriitorul are ce să le reproșeze basarabenilor că ei „au îndurat”, „au rezistat”, dar „nu s-au opus”. Această „trăsătură a caracterului național” este **compromisul**, va susține Ion Druță în eseuul său *Cine a stis lumina în România?* Ca și Paul Goma, Ion Druță îi reproșează poporului român că nu s-a putut opune: *Zici să mergem la deal? Poftim! Zici să o luăm la vale? Cu cea mai mare plăcere! Zici să facem a urca la deal, coborând în fond la vale? Sau: să coborâm la vale, vorbind doar de vârful dealului? O facem și pe asta!* (p.470). Anume aceasta a fost, în concepția autorului, cauza principală a pierderii conștiinței de sine, căci atunci *când compromisiurile durează decenii la rând, acoperind, înăbușind cu totul felul de viață zis normal, atunci începe degradarea, degenerarea. Atunci se stinge făclia conștiinței naționale și începe somnul cel de moarte!* (p.470)

O altă *slăbiciune veche* a moldovenilor sunt după Ion Druță **zvonurile**: „*De, ce să-i faci ... Există la moldoveni o slăbiciune străveche de a-și tot scărpină sistemul nervos cu câte o noutate nemaipomenită. Un fel de gimnastică respiratoare, numită în popor chicoteală. Și-apoi vai de cel care a intrat în gura lumii – nici necuratul nu-l mai scoate de acolo*” (p.472) Deși autorul vorbește despre această caracteristică într-un eseu-replică (*Zvonurile-o veche slăbiciune a moldovenilor*) la criticile dure, defăimătoare la propria persoană și cu unele referiri chiar și la creația sa, totuși el scoate în relief starea de spirit a populației exaltată oarecum de procesul restructurării din anii '89-90.

În concluzie, putem spune, așadar, că Ion Druță a vădit o înțelegere profundă a psihologiei poporului său, implicându-se magistral în istoria zbuciumată a acestuia, rămânând mereu alături de toți acei ce „pe a lor spinare țara țin”. Prin personajele sale de mare pondere etică, prin replici încărcate de sensuri profunde, autorul reușește să creeze imaginea simbolică a poporului basarabean, validând clișeul general cunoscut despre moldoveanul bun și tolerant cu toată gama de sensuri măgulitoare, dar și denigratoare pe care acesta îl presupune.

Referințe bibliografice:

1. Apud <http://www.metaliteratura.asm.md/drumuri-prin-basarabia-interbelica-autoimagologie-literara/>
2. Druță, Ion. *Povara bunătății noastre*, Chișinău: Cartea Moldovenească, 1970, p. 53.
3. Druță, Ion. *Povara bunătății noastre*, Chișinău: Cartea Moldovenească, 1970, p. 53.
4. Druță, Ion. *Pământul, apa și virgulele*. În: *Scrieri*. Vol. IV, Chișinău: Hyperion, 1990, p. 457.
5. Ciocanu, Ion. *Literatura română. Studii și materiale pentru învățământul preuniversitar*. Chișinău: Prometeu, 2003, p. 397.
6. Cimpoi, Mihai. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, Chișinău: ARC, 1997, p. 180.

CROMATICA POEZIEI LUI GRIGORE VIERU

Liliana GROSU, dr., conf. univ. inter.,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” Cahul,
Departamentul Limbi și Literaturi

Summary: *Chromatic images are the key point in receiving a literary text. The color / colors preferred by creative individuality denote certain characteristics of personality, concepts about life, about the creator and the act of creation. Grigore Vieru prefers vivid colors, representing national*

realities (for example, tricolor) and have a special symbolism. This article is based on the volume Now and in the Ages and synthesizes the presence and significance of three colors (red, yellow and blue). Colors incite senses, evoke certain states and denote certain visual representations. Color means language, and it is the result of individual imagination and perception.

Keywords: *image, color, language, symbolism, perception.*

Culoarea este o însușire fermecătoare a tuturor lucrurilor, ea constituie una dintre componentele importante ale echilibrului ambianței interioare și exterioare. Cuvintele, culorile, formele au o deosebită nuanțare în operele poetice. Limbajul unei creații artistice se transfigurează prin imagini cromatice, prin sunete, prin forme și alte reprezentări ale creativității. Imaginile cromatice au calitatea de a sugera, au puterea de a evoca, de a reproduce elemente și reprezentări, într-un final, de a crea senzații și a incita simțurile, pentru că “culorile vorbesc, construiesc un univers sensibil, o gamă de senzații vizuale egală cu un alfabet care creează un limbaj” [1].

Cadrul referențial de percepție a imaginilor cromatice este divers pentru fiecare individ aparte, fiecare cu nivelul său cultural, cu propria viziune asupra universului material și spiritual. Imaginile cromatice reprezintă rezultatul imaginației și percepției individuale a creatorului, de aceea ele atrag ochiul atent al cititorului de toate vârstele. Culorile spectrale, definite științific, sunt diverse, dar, dintre cele șapte culori, 3 sunt fundamentale: *roșu, galben și albastru*.

Simbolistica culorilor, în general, precum și combinațiile cu diferite elemente ale lumii înconjurătoare, este diversă în operele literare, iar lucrarea de față va trasa câteva directive de identificare și interpretare a spectrului de culori (roșu, galben și albastru) prezent în creația lui Grigore Vieru. Culoarea, dincolo de percepția și trăirea ei afectivă, este o oglindă a personalității, care ne denotă date importante despre structura și dinamica internă a personalității creatoare. Cercetarea de față a fost realizată în baza volumului de poezie *Acum și în veac*.

Cele trei culori fundamentale au o dublă conotație pentru spațiul basarabean. În primul rând, reprezintă culorile tricolorului. În acest sens, Grigore Vieru reprezintă un păstrător al valorilor naționale, implantând în sufletul copiilor dragostea de tot ce e frumos și sfânt, el însuși fiind steagul dreptății noastre. Îmbinarea celor trei culori, cu semnificația de tricolor, apare în poezia pentru copii *Curcubeul*, care se prezintă ca o povestioară în care trei băieți “nătăfleți”, așa cum îi numește autorul, încearcă să împartă culorile curcubeului apărut după ploaie: primul ia albastrul de cicoare, al doilea – galbenul de soare, iar ultimul – roșul ca de foc. Ideea care leagă întreg textul e *unitatea*, pentru că atâta timp cât fiecare are o singură culoare, nici unul nu se bucură de imaginea de ansamblu a curcubeului, și doar “ca frații! La un loc!” pot declara: “Măi, ce curcubeu frumos!”

În continuare vom analiza fiecare culoare aparte, semnificațiile pe care i le imprimă poetul Gr. Vieru și valorile conotative și interpretative. Pavel Mureșan afirmă că: “Roșu semnifică dorința sub toate aspectele sau formele sale, tendința și impulsul spre acțiune, voința de a obține rezultate, de a înfrunța viața cu dificultățile și problemele ei” [2]. *Culoarea roșie* are cea mai mare putere de atracție și radiație, fiind prea intensă provoacă iritație. Deși o culoare este cu atât mai caldă cu cât se apropie mai mult de roșu, această culoare poate avea o dublă semnificație, pe de o parte, simbolizează viață, pasiune, ardere, iubire, iar pe de altă parte, pericol, revoltă, chiar crimă. “Preferința pentru roșu indică activare, mișcare, energie, forță, vigoare etc.; respingerea lui exprimă, dimpotrivă, fatigabilitate, slăbiciune, teama de acțiune și de influențele mediului extern, epuizare” [3]. Așadar, această culoare poate crea o policronie estetică deosebită.

Ocurențele cromatice de *roșu* în volumul de poezie *Acum și în veac* sunt în număr de 23. Cea mai frecventă semnificație a culorii e cea care face referire la sistemul comunist și la realitățile acestei perioade: “La gât cu roșii petice...” (*Copilărie*), “Trebuia cucernic să le/ Sărutăm poala roșie/ Ca pe odăjdia preotească” (*Despicarea țestelor*), “Nu mai vie stelele/ Roșii! Cu smintitele/ Ce vestiră cețile/ și pustietățile!” (*Auzi-ne*), “Pe celălalt mal/ Caracatița roșiei stele/ Încolăcind și prag și literă/ și leagăn” (*Transnistria*, 1992), “Roșia răinii umbra.../ Alte pete roșii de sânge” (*Rana*), “Mă ponegresc mereu laidacii/ Rujați cu roșul Uniunii” (*Sunt*)

În creația lui Grigore Vieru am depistat și unele conotații noi ale culorii, precum și noi combinații cu diverse elemente: “Vine moartea din urmă/ Cu *spicele roșii* în brațe/ Ale sângelui meu - / Ea care nimic niciodată/ Nu înapoiază” (*Ars poetica*). Într-un alt context, poetul se aseamănă cu pomul cu mere roșii, pe care mulți îl admiră, dar și mulți îi jinduiesc fructele: “Sunt pomul cel cu mere roșii/ În vârf se

leagănă luceferi./ De trunchi se scarpină leproșii/ Hulind pe oamenii cei teferi” (*Sunt*). În poezia *Poem*, scriitorul compară vremurile restrictive cu *roșiile viforite*: “Ar și semăn/ De fapt/ E o trudă zadarnică./ Pentru că ar și semăn/ În toiul unei roșii viforite...” (*Poem*). În alte context, face referire direct la sânge: “pete roșii de sânge/ Vor privi din zăpezi/ Spre un alt viitor./ După numărul lor” (*Rana*). Aceeași imagine este prezentă și în poezia *De chemat pacea*: “Iată./ În urma războiului/ Răniții vin [...]/ O brazdă amestecată/ Roșu/ Cu semințele Tale./ Cu sângele nostrum./ Cu gloanțele încă/ Fierbinți”.

Ultima semnificație la care vom face referire este roșul morții, sugestiv realizat în poezia *Roșu*, scrisă în memoria Irinei Petraș și a lui Petru Poantă. Aici orice elemente descris este roșu: “Până și fața de pernă/ Era de aceeași culoare:/ Roșie [...]/ Până și giulgiul sicriului/ Era de aceeași culoare/ [...]/ Până și/ Roșie era broboada măicuței, Doamne./ Sângeroasă culoare!” (*Roșu*).

O altă culoare identificată în creația lui Grigore Vieru este galbenul. Numărul de ocurențe present în volumul *Acum și în veac* este de 5. *Galbenul* simbolizează, în general, lumină, căldură, fertilitate, dar și invidie, gelozie sau paloare, iar galbenul auriu are conotații divine. Așa cum afirmă P.Mureșan, “galbenul este coordonata aspirațiilor, a dorinței de fericire, a autorealizării (...), respingerea lui înseamnă dezamăgire, deceptivă, izolare și retragere în sine” [4]. În primul rând această culoare face referire la același tricolor, înfățișat prin curcubeul pe care nu-l împart copii și de care am amintit anterior. Unul dintre copii, “crețul” își alege “galbenul de soare”, care i se pare în mintea lui inocentă cea mai frumoasă culoare a curcubeului: “ – Tată, curcubeu așa/ Zi, mai are cineva?” (*Curcubeul*).

A doua semnificație a culorii o întâlnim în asonanță cu toamna: “Spre toamnă, poete./ Spre galbenul ei liniștit!” (***)). Poetul face referire la o toamnă reală, fizică și una asociată cu vârsta a treia, când bunicii “cu puii cei mici” își petrec ultima perioadă a vieții, având o singură ocupație – legănatul nepoților: “Care-n brațe-i leagănă/ Până frunza-i galbenă” (*A, iubite, a*).

Se afirmă despre *albastru* că este cea mai imaterială dintre culori. Reprezintă culoarea nemărginirii, a necuprinsului, uneori, a irealității. La Grigore Vieru această culoare – albastrul – este asociată cu ochii mamei. În “albastrul văzul ei” îl vede pe “Preabunul Dumnezeu”: “Și eu țin atât la mama./ Că nicicând nu îndrăznesc/ Dumnezeu din privire/ Să mă vâr să-l mângâlesc” (*Autobiografică*), iar această moștenire o are însuși poetul “...și tu, culoare albastră/ A ochilor mei” (*Cântec*). În ochii vede nemărginirea, cerul albastru și infinit, mai puțin marea, pentru că în anii ei “pre puțin pe pământ” nu a avut posibilitatea s-o vadă niciodată și cu toate acestea, ochii ei sunt “mări albastre”.

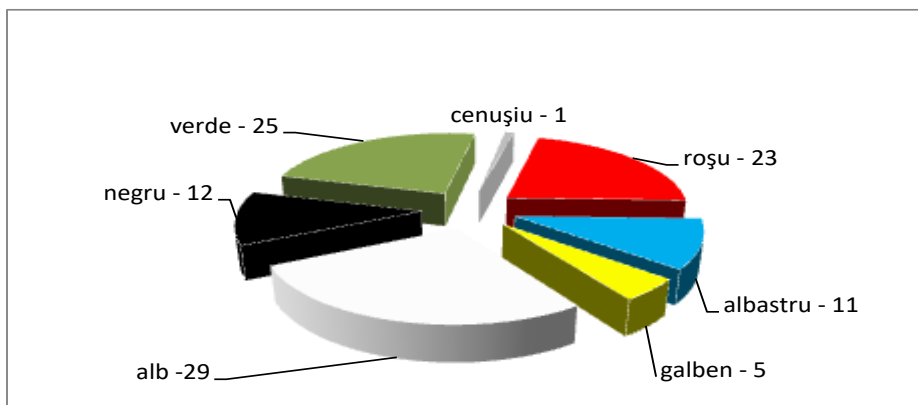
Pentru poet cerul e mai albastru când e pace și liniște în țară, când limba se mișcă vin între “malurile ei”, pentru că “pentru ea e bolta mai albastră/ Pentru limba, pentru limba noastră” (*Pentru ea*). În poezia *Trei culori*, albastrul din tricolor, care “atât de minunat scânteie”, crede poetul că “L-a rupt Hristos din curcubeie/ Și l-a dat românimii noastre”.

În volumul *Acum și în veac* apare de 11 ori, două dintre ocurențe în aceeași poezie *Curcubeul*, când “cârnul”, de data aceasta, își alege “albastrul de cicoare”, iar pentru a-și confirma buna alegere întreabă: “- Uite, mama./ Curcubeul meu din mână/ Nu-i așa că-i fără seaman?!” (*Curcubeul*). Paralel cu această imagine, avem aceeași culoare prezentă în poezia *A, iubito, a*, la care am făcut trimiteri când am urmărit nuanțările culorii galben. De data această “copacii batrâni”, ce “acasă rămân” își leagănă în brațe puii “până frunza-i albastră”, pentru că apoi “bat vântoasele”, “pe urmă le cad foile”, iar într-un final, “îi dor crengile/ Și n-au ce să legene”.

Culoarea albastră este asociată, în ultimă instanță, la Grigore Vieru cu Mihai Eminescu, poetul nepereche, și cu poezia acestuia *Floare albastră*. În acest context, întreg neamul stă sub cupola florii albastre: “Bine ai venit în casa noastră./ Neamule, tu floarea mea albastră – Eminescu” (*Eminescu*).

Pentru a confirma datele incluse în acest articol, am făcut o statistică a numărului de ocurențe ale tuturor culorilor prezente în volumul de poezie *Acum și în veac* a lui Grigore Vieru și le-am sintetizat într-o diagramă:

Figura 1. Numărul de ocurențe a culorilor în volumul *Acum și în veac*



Preferința sau distanțarea de anumite culori și semnificații ale acestora se face în dependență de codul estetic individual al fiecărui scriitor și de dominantele sociale, politice și culturale ale epocii literare în care scrie autorul. Predispoziția pentru anumite culori este determinată de modul de influență și a se lăsa influențat de mediul ambiant în care își desfășoară activitatea personalitatea creatoare, pentru că anumite senzații și percepții cromatice îți trezește natura și cu totul altele interiorul unei camera/ locuințe. Culoarea devine un mijloc expresiv de a caracteriza dispoziția autorului și personalitatea acestuia, în general.

În ceea ce privește sondarea și explorarea profunzimilor lumii noastre interioare există o multitudine de metode profesionale și specializate. Printre acestea, culoarea este un element cheie. În acest sens, “cercetările moderne au pus în evidență relația logică dintre reacția sau preferința pentru culoare și structura psihoafectivă și atitudinală internă a personalității noastre” [5]. Culorile se armonizează și cu firea creatorului, cu confortul/ disconfortul sufletec al acestuia, cu împlinirea sau dezamăgirea provocată de diferiți factori interni și externi, de anumiți stimuli, de anumite percepții și senzații. Grigore Vieru este o fire deschisă, are o atitudine rafinată față de lucruri, fiind pasionat de frumusețea și candoarea lucrurilor, de mărinimia naturii și de imaginile artistice simple, dar pline de înțelesuri. Pentru poet, culoarea este un mijloc de expresie, un mod aparte de a comunica, o modalitate de proiecție a pasiunilor, sentimentelor, tendințelor și atitudinilor proprii structurii lui interioare.

Cele mai multe ocurențe are culoarea *alb* în volumul de poezie supus cercetării. Albul, alături de negru, se consideră a fi culoare primitivă, de început, când totul era divizat între lumină și întuneric, zi și noapte. În creația lui Grigore Vieru această culoare are diverse semnificații, poate reprezenta liniștea odihnei de veci, reprezentată semnificativ prin “roza cea albă”: “Lăsați morții/ Să doarmă în pace/ Lângă roza cea alba-a/ Izvorului/ Sub cerul de Frunze/ Al pomului” (**). Aceeași culoare face referire, de cele mai multe ori, la mama, de exemplu:

- la *părul mamei*: “Dormi, măicuța mea albită/ Dormi, măicuța mea iubită” (*Cântec de leagăn pentru mama*) sau “Alb împrăștiate/ Pletele-i pe valuri/ Coperă, o, marea.../ Pruncii fug pe maluri” (*Cutremur*); “Încerc să rup strânsoarea - / Îmi cade brațul slab.../ Și părul ce mă curmă/ Se face tot mai alb” (*Alt cântec*), sau “Nu-mi lua cercei și salbe./ Că de-amu am plete albe” (*Cântecul mamei*);

- la *înțelepciunea ei*: “Mai trăiește la mine./ Sfântul grai să-l ascult./ Albei tale lumine/ Închinamă-voi mult” (*Mama în câmp*).

O altă semnificație a culorii e cu referire la albul iernii, la albul imaculat al naturii în sezonul rece: “cămașa așbă a iernii” (**), “lâna alba-a ninsorii” (**), “Prietenii, mirați-vă-n grabă/ Cât încă zăpada e albă” (*Un secol grăbit*) sau cu referire la albul munților Carpați: “Veni-va o zi/ Când se va scrie./ Pe albul de sus/ Al Carpaților,/ În piatra lor/ Se va scrie” (*Eu cred că Prutul*).

Albul e culoarea purității, de exemplu în contextele: “alb bumbacul” (*Cămășile*) din care sunhț țesute cămășile feciorului plecat la război; “alb răsăritul” (*Sus*); spicele albe (*Ars poetica*) de preaplina rodului; “pâine albă” pe care o coace mama pet imp de pace; “Oridecâteori/ Vedea un pom înflorit./ Ostașul Acela/ Se închina cucernic/ Frumuseții lui albe,/ Rugându-se și cerându-i/ Iertare c-a tras în oameni” (*Vreme de război*) etc.

Nu în ultimul rând, această culoare face referire și la iubită, la unele aspect fizice ale ei, chiar la

părul ei cu primele fire albe, semn al trecerii, al maturității:

“Eu văd tristețea cum colindă
Prin dureroasa ta privire
Și văd, iubito, în oglindă
Cum smulți din păr albite fire (...)

Te-albește prima nea ușoară,
n-o tăinui pe sub năframă.
Frumoasă-ai fost și domnișoară
Și mai frumoasă ești ca mamă”

(*De ce-ai fi tristă?*)

Din întreg sistemul de figuri de stil, alături de metaforă, epitetul cromatic (o categorie estetică productivă) reprezintă și înglobează cele mai deosebite determinări expresive ale imaginii, evidențiind o însușire, o caracteristică inedită a obiectului sau a acțiunii.

Așadar, culoarea devine simbol, limbaj autonom, prin care imaginarul poetului ne captează, ne reține atenția și ne inspiră.

Referințe bibliografice:

1. Crăciun Dorina, Relația dintre artă și literatură, în Revista Educației EDICT, 7 februarie 2018, p.57.
2. Mureșan Pavel, Culoarea în viața noastră, București: Editura CERES, 1988, p. 88.
3. Mureșan Pavel, Culoarea în viața noastră, București: Editura CERES, 1988, p. 88.
4. Ibidem.
5. Mureșan Pavel, Culoarea în viața noastră, București: Editura CERES, 1988, p. 83.

PROZA LUI NICOLAI COSTENCO DESPRE EXPERIENȚA DEPORTĂRII. ELEMENTE DE RECEPTARE CRITICĂ

Ala BODLEV, magistrul, drd.,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” Cahul,
Departamentul Limbi și literaturi

Abstract: *Nicolai Costenco is the writer who has been crucified for his national aspirations. The autobiographical element is strongly felt in everything he wrote: poems, poesy, the novel "Severograd", the memories "The Eagle Story", epistles "From the Darkness of the Dungeon. Letters from Gulag".*

The literary critics have split. Some people accused him of writing "on the turn of the day" (Andrei Lupan), "neither a hero nor a traitor" (Petru Negura), "he surrendered to terror", "he is a defeated, but also a victor" Dumitru Crudu).

Others believe that, depending on certain situations at that times, he had to act as he was dictated by the situation, the reason being the fear of repeating the fate of exile. Ana Bantos calls it "the most complex and distorted destiny of the Bessarabian creator". Vasile Malanetchi believes that "exile has not defeated him", and Mihai Cimpoi mentions: "Costenco is essential, dramatic and tragic".

Creația lui Nicolai Costenco de până la 1940 este alimentată de motive din viața satului, poetul afirmându-se ca rapsod al țăranului și al pământului natal. Destinul dramatic al lui Nicolai Costenco - poetul și omul coincide în multe privințe cu destinul dramatic al Basarabiei din perioadele interbelică și postbelică.

Punându-i-se în vină poziții burgheze incompatibile cu cele ale ideologiei comuniste, la 25 iunie 1941 este deportat în Gulagul siberian, „dus de funie” pe 15 ani, cum spune poetul în localitatea Dudinca de pe malul Eniseiului.

Andrei Lupan spunea că deși s-a străduit să scrie o poezie „pe croiul vremii”, care, să placă Partidului, scriitorul a avut de suferit încă multă vreme de pe urma acelei pete siberiene pe care

autoritățile regimului totalitar nu i-o puteau ierta. Hărțuit în repetate rânduri de oficialități, respingerea creației din manualele școlare și a candidaturii drept „nepotrivită” pentru premii literare, Nicolai Costenco, cum o mărturisește în interviuri s-a simțit în atmosfera literar – artistică din Moldova anilor 50-80 „*plin de singurătate ca îndepărtatul Sahalin*”. Singura mângâiere a poetului a fost dragoste cititorilor pentru poeziile sale: „*Ce-i poezia mea? O casă mare / Cu masa-ntinsă, primitoare. / În casa asta au avut primire / Rapsozii și cei vrednici de cinstire. / Și pentru mine premiul cel mare-i / Să poposească-ntr-înșă fiecare...*” (Casa mare).

Abia la adânci bătrâneți meritele literare ale lui Nicolai Costenco au fost recunoscute, în 1988 fiindu-i acordat titlul de *Scriitor al poporului*, în 1990 i s-a decernat *Premiul republican de Stat*, iar în ultimii ani de viață poartă titlul de *Academician de onoare al Academiei de Științe al Moldovei*.

Elementul autobiografic se resimte puternic în tot ce a scris N. Costenco, încât „poate fi considerat principala sursă de inspirație a autorului” [1]. Experiența prin care i-a fost dat să treacă în Gulagul siberian este reflectată în romanele *Severograd*, *Povestea vulturului* și în culegerea de scrisori *Din bezna temniței... Scrisori din Gulag*. Toate tratează subiectul gulagului siberian, dar din perspective total diferite.

Criticul literar Vasile Malanețchi susține că ambele romane *Severograd* și *Povestea vulturului* au fost scrise cam prin 1955, dar sunt editate la un interval de 35 de ani.

Primul roman *Severograd* apare la Chișinău în 1963, când atmosfera „dezghețului” hrușciolist trecea printr-un proces vertiginos de uitare. Astfel, romanul prezintă viața dintr-un Gulag siberian dintr-o perspectivă pozitivă. La lectura lui cititorul rămâne oarecum uimit de optimismul personajelor în anturajul exilului siberian, e mirat de încântarea lui pentru peisajele siberiene, care, oricum le-ai recepta, rămâneau totuși condiții de exilat și gonit, este nedumerit de avântul cu care personajele muncesc zi de zi.

Nicolae Bilețchi se întreabă de ce povestirea *O zi din viața lui Ivan Denisovici* a lui Aleksandr Soljenițin apărută în 1962, unde era descrisă viața reală a deținuților, nu i-a servit drept prototip lui N. Costenco.

Emil Iordache referindu-se la *Povestea vulturului* constată că și Soljenițin și Costenco au încercat să-și descrie epoca discursiv. Soljenițin o face la modul cel mai cumplit, prin cărțuia *O zi din viața lui Ivan Denisovici*, care va zugrăvi o lume întregă. După cum știm Soljenițin a fost exilat în afara Rusiei. Costenco nu a publicat romanul și a putut să se întoarcă la Chișinău. Scris la Chișinău *Severograd* este unul prizonier, scris în deportare *Povestea vulturului* este unul liber [2].

Scriitorul nostru, deși ura din tot sufletul totalitarismului sovietic, avea, motive personale să procedeze așa. Astfel, apariția romanului *Severograd* nu a contrariat peste măsură pe nimeni în acea perioadă de revanșă totalitaristă, cu atât mai mult, cu cât ea a fost însoțită și de recenzia criticului literar Vasile Coroban, *Bucuria muncii* [3].

Aparent liniștit față de unele deprinderi atenuante, au evoluat lucrurile până la un alt „dezgheț, acel de după anul 1989, numit restructurarea lui Gorbaciov. Acum, „reamintindu-și de îndrăzneală obișnuiță de a spune adevărul și în socialism, deprinsă la 1956, cititorii au început să-și manifeste nedumeririle: cum se poate ca un scriitor ce a îndurat atât de mult într-un Gulag stalinist să vorbească despre el atât de optimist, cum să înțelegem situația jenantă când un critic notoriu vorbește despre truda de acolo ca despre o bucurie a muncii?” [4]. S-au găsit și de data aceasta motivații atenuante, care să pună într-o lumină întrucâtva mai favorabilă situația scriitorului, căci reprezenta personalitate de prestigiu.

Azi, după ce fluxurile și refluxurile diverselor restructurări s-au liniștit, după ce presupunerile, prejudecățile și premonițiile apreciatorilor s-au mai calmat, după ce, în sfârșit, am putut să cunoaștem și o altă Siberie, diferită de cea a închisorilor, criticii se întreabă: cum urmează acum să evaluăm această lucrare privind Gulagul sovietic, cum îl apreciem pe N. Costenco după lecturile scrierilor lui A. Soljenițin?

Ne dăm seama că scriitorul N. Costenco depinzând în acele timpuri tulburi de anumite situații, a fost nevoit să reacționeze așa cum dictau acestea. Așa cum spunea Ion Ciocanu atât *Povestea Vulturului* cât și *Din bezna temniței...* sunt cărți „a cărei tipărire nu ar fi fost posibilă în condițiile regimului comunist de odinioară” [5].

Ambele romane *Severograd* și *Povestea vulturului* au ca sursă de inspirație propria biografie: autorul fiind arestat la 25 iunie 1941 și deportat în Siberia pe 15 ani; i s-a permis să revină la baștină în 1956 la 9 august.

Criticul literar Vasile Malanețchi susține că ambele au fost scrise cam prin 1955, când scriitorul

încă se mai afla în surghiun și că sunt părți ale aceluiași manuscris. Și Petru Negură consideră că au fost scrise în aceeași perioadă susținând că N. Costenco a scris simultan cele 2 cărți, „una pentru prieteni, colegi, pentru sine și pentru posteritate, iar cea de-a doua pentru putere”.

Deoarece romanul *Povestea Vulturului* a fost scris înainte ca poetul să fie reabilitat, scrierea capătă valoare de pionerat. Scrisă în 1955, la doi ani de la moartea lui Stalin, dar înainte de dezghețul hrușciovist, atât în literatura basarabeană, cât și în „literatura „unională” (sau literatura sovietică unională)” [6]. Căci Soljenitîn își scrie cunoscuta lucrare *O zi din viața lui Ivan Denisovici* în 1959. Și Emil Iordache spune că romanul *Povestea Vulturului* este „cu siguranță rezultatul dezghețului hrușciovist” [7].

Orice scriitor, în vederea exprimării cât mai clare a ideii, are dreptul să-și organizeze subiectul propriei lucrări. Acest drept l-a avut și N. Costenco, dar dislocările compoziționale au dus la diminuarea caracterului dramatic al realității. Motivul revizuirii structurii romanului *Severograd* constă în teama explicabilă a scriitorului de a nu fi pus în perioadă de revanșă totalitară să repete soarta de exilat. De a nu repeta soarta lui Al. Soljenitîn, care, încercând să extindă *Ziua lui Ivan Denisovici* la dimensiunile întregii perioade de exil, a fost expulzat din țară.

Conștient de aceste urmări inevitabile, Costenco evită cauzele aflării personajelor în roman atribuindu-le ipostază de angajați prin contract. În schimb în *Povestea vulturului* N. Costenco recunoaște că a ajuns în Siberia contrar voinței sale. În *Severograd* natura e descrisă drept un paradis siberian, iar personajele sunt încântate de condițiile de viață din îndepărtata Siberie: „Vântoaițele năprasnice zguduiau căsuța de lemn a lui Costea, dar în casă era călduț...”. Siberia capătă accente edenice de parcă nu este fericire mai mare decât a fi încarcerat. Nicolae Bilețchi îl numește pentru peisajele din roman „scriitor al geologicului”: „de o frumusețe sălbatică, natura Severogradului te face să-i uiți asprimea ei neîndurătoare și să te încânți de ea cu teamă, dar și cu dărzenie” [8].

Perspectiva roz din *Severograd* este înlocuită cu una realistă în *Povestea vulturului*. Aici deținuții seară de seară încearcă să-și refacă patria din amintiri și abia așteaptă să devină liberi.

Dumitru Crudu consideră că autorul a capitulat în fața terorii în romanul *Severograd*, iar în *Povestea vulturului* „încearcă să renască din cenușă și să continue lupta contra celor care i-au mutilat destinul”. Astfel el îl numește pe N. Costenco un învins, dar și un învingător.

În una din scrisorile sale *Din bezna temniței...Scrisori din Gulag*, în scrisoarea datată din 27 aprilie 1955, destinată părinților și fratelui său Anatol, îi numește pe scriitorii „actorii moldoveni pe scena literaturii norodnice sovietice sunt niște clovni și îmi pare bine că nu-s și eu printre ei” [9]. Dar, cum menționează Emilian Galaicu-Păun după reîntoarcerea / revenirea la baștină va fi și el unul din ei, „printre ei” [10] publicând romanul *Severograd*, roman ce elogiază entuziasmul muncii pe un șantier din Siberia. Romanul fiind tradus în limba rusă este premiat la Moscova.

Ana Bantoș îl numește cel mai complex și distorsionat destin al creatorului basarabean din secolul XX, considerând că, în mare parte creația sa a fost judecată după scrierile apărute până în anii 80, când încă nu erau cunoscute operele *Povestea vulturului* și *Din bezna temniței*, iar cei care au analizat operele au fost lipsiți de subiectivism.

Nicolai Costenco a încetat di viață în al optzecilea an al vieții, dar nici după 1989 scriitorul nu a pomenit că are vreo lucrare care din anumite considerente nu a fost editată. Nimeni nu a putut bănui că aflându-se în Siberia, înainte de a fi reabilitat, înainte de i se permite întoarcerea acasă, scriitorul Nicolai Costenco a avut marele curaj să scrie, să destăinuie adevărata față a Gulagului și a crimelor comise de regimul comunist.

Ana Bantoș menționează că în *Severograd* N. Costenco își construiește identitatea într-o narațiune organizată astfel, încât imaginea eului să corespundă realității din anii în care a scris romanul și susține că în *Severograd* avem autoportretul autorului, iar în memoriile *Povestea vulturului* – autobiografia pe un anumit segment, care respectă regulile unei organicități narative realiste, memoriile fiind foarte importante, deoarece fără amintiri istoria poate fi falsificată [11].

Mihai Cimpoi menționează că meritul cel mai de seamă al memoriilor este faptul că a descris amănunțit cu „ochi imparțiali de martor ocular” infernul închisorilor rusești. Astfel descoperim *alt* Costenco, esențial, dramatic și tragic.

Vasile Malanețchi afirmă că exilul nu l-a înfrânt pe N. Costenco, chiar dacă a idealizat în romanul *Severograd* infernul siberian: „în aceste pagini îl avem în față pe N. Costenco, cel de la 1955: neînfrânt de cei 15 ani de pușcărie și de exil” [12].

Alina Ciobanu spune că memoriile lui N. Costenco creează impresia că sunt generate nu atât de intenția de a înregistra cu minuție „epopeea siberiană”, cât de dorința de a da o replică epocii care i-a marcat traiectoria vieții. *Povestea vulturului* este un text aflat la interferența genurilor și a speciilor literare, actualizează într-un mod unic în spațiul basarabean o experiență colectivă de tristă faimă – deportările populației din Basarabia [13].

Scrierile sale sunt inspirate din realitățile trăite în anii de exil siberian. Sunt creații sugestive, prin exprimarea trăirii sufletești a suferințelor fostului condamnat politic sub regimul stalinist. Aici descoperim destinul tragic nu doar al scriitorului, ci și ale altor deținuți, deportați ca și el, din Basarabia în Siberia.

Referințe bibliografice:

1. Dolgan, Mihai, *Lirica lui Nicolai Costenco din perioada exilului siberian*, în literatura română postbelică, Tipografia Centrală, Chișinău, 1998
2. Emil Iordache, *Vulturul ce nu a mai putut să zboare*. În: *Convorbiri literare*, an CXXXIII, iulie, nr.7 (43)
3. Coroban, V. *Bucuria muncii*. // *Moldova socialistă*, 1963, 24 noiembrie
4. Bilețchi, Nicolae. *Severograd de Nicolai Costenco – un roman controversat*. // *Revista Philologia*, mai-august, 2011
5. Ion Ciocanu, *Nicolai Costenco – epistolier*. În: *revista de lingvistică și teorie literară*, 2007, nr.1-2
6. Emilian Galaicu-Păun, *Lunga călătorie de întoarcere acasă a deținutului*. În: *Nicolai Costenco un cavalier al poeziei*, Știința, 2014, pag.160
7. Emil Iordache, *Vulturul ce nu a mai putut să zboare*. În: *Convorbiri literare*, an CXXXIII, iulie, nr.7 (43)
8. Nicolae Bilețchi, *Severograd de Nicolai Costenco – un roman controversat*. În: *Philologia*, mai-august, 2011
9. Nicolai Costenco, *Din bezna temniței...Scrisori din Gulag*. Arc, 2004, p. 18
10. Emilian Galaicu-Păun, *Lunga călătorie de întoarcere acasă a deținutului*. În: *Nicolai Costenco un cavalier al poeziei*, Știința, 2014, pag.164
11. Ana Bantoș, *Literatura de la est de Prut și reflexele brutalității istoriei*. În: *Limba română*, nr.1-4, 2013
12. Vasile Malanețchi, *Nicolai Costenco – „Vulturul de la 1955” sau întoarcerea „aisbergului” basarabean din (în)ghețurile siberiene*. În: *Postfață la volumul: Nicolai Costenco. „Povestea Vulturului”*. Cartea I, Editura Arc, 1998
13. Alina Ciobanu, *Nicolai Costenco: Aventura confesiunii*. În: *Spiritus loci. Variațiuni pe o temă*. Chișinău, Gunivas, 2001

UN PROIECT NEÎMPLINIT: BIBLIOTECA EXILULUI ROMÂNESC

Mihaela Diana LUPȘAN, drd.,
Universitatea „1 Decembrie 1918”, Alba Iulia

Abstract: *The present article emphasizes the importance of library – especially – in Mircea Eliade’s exilic activity. The writer wanted to set up a bibliography of exile. This project was mentioned in 1953 in “Romanian Library Bulletin” and was meant to be a large project, attesting the existence of the Romanian culture at the universal level. For Eliade, the library will always be an axis mundi, for it represents the spiritual ascension of being.*

The cultural contributions of Mircea Eliade’s encyclopedic activity are aimed at defining national identity and revealing the traditional values of his own country.

Keywords: *exile, homeland, identity, library, culture*

Perioada de exil a lui Mircea Eliade 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 publicul, căci a știut să propage adevăratele valori autohtone, atât în țară, cât și în afara ei. Astfel, în anul 1953, milita cu feroare, pentru realizarea unei biblioteci care să conțină cât mai multe *bibliografii a pribegiei* întocmite de martirii istoriei noastre: cei care prin osândirea la exil au reuși să integreze perspectivele culturale ale neamului în comunitatea

europăeană: „Înând seama de asasinarea metodică a culturii românești sub ocupație, o răspundere fără margini apasă pe umerii celor care, în urma atâtor împrejurări fericite, se bucură azi de libertatea de dincolo de granițele țării. Pe umerii acestor câteva sute de intelectuali români - studenți, profesori, cărturari, scriitori, artiști – apasă astăzi o misiune care ar fi făcut să șovăiască chiar titani ca Eminescu, Hadeu, Iorga. Pentru că nu mai e vorba, ca altădată, pur și simplu de a ceti și scrie cărți, de a fi, cum se spune «intelectual». E vorba de a prelua o întregă tradiție spirituală, de a o păstra vie și spornică, de a o îmbogăți și, mai ales, de a o preface în așa fel încât ea să poată face față zguduirilor tragice de mâine” [1]. Rolul acestei biblioteci este, pe de-o parte, de a arăta câte piedici a pus sistemul totalitar deschiderii României spre cultură și care au fost greutățile întâmpinate de scriitorii din diasporă, iar, pe de altă parte, de a crea un dialog între culturi, a cărui chintesență este întâlnirea cu Celălalt.

În slujba răspândirii culturii pe întreg teritoriul țării sale natale, Mircea Eliade își dorea cu ardoare să își tipărească opera „acasă” și să creeze un centru în care să se arhiveze toate studiile românești. Acest centru ar fi urmat să îi poarte numele și ar fi fost popularizat, în primul rând, cu manuscrisele sale, dar și cu întreaga sa bibliotecă. Din păcate, acest proiect a rămas în fașă, cu toate că nimeni nu ar fi putut dăruia mai mult decât a intenționat Eliade, având în vedere că biblioteca sa reprezenta opțiunile sale, „itinerariul” său cultural, fiind parte importantă a procesului de dezvoltare a ființei sale, dar și bucăți de istorie sau fragmente de timp petrecut de scriitor: „Mircea Eliade a traversat repetat pasajul dintre bibliotecă (percepută ca topos consacrat) și absența ei (într-o primă fază, un topos al destrămării); ritualul își continua ciclul, punctând magic o procesualitate ultimativă. De trei ori a suportat scriitorul român sacrificiul, într-o gradare ascensională a finalității: renunțarea la biblioteca pe care o adunase în Portugalia, pierderea bibliotecii la Oxford – arsă în bombardament – și, în final, incendiul care i-a distrus biroul din Chicago” [2]. Experiența pierderii documentare este egală cu procesul de înstrăinare a eului. Nu pierderile materiale importă, ci cele documentare, căci ele capătă valențe spirituale: „în noaptea de 16 decembrie, biroul meu de la Readville School (alături de casa în care locuim, și unde lucrez de douăzeci și opt de ani) a luat foc (nu s-a putut preciza cauza). Dacă ar fi ars numai biblioteca, n-ar fi fost prea grav. Dar au ars caietele de note, mapele cu materiale, o bună parte din manuscrise” [3]. De aici rezultă faptul că biblioteca nu reprezenta doar o parte din gândurile, munca și viața scriitorului, ci Eliade devenise una cu biblioteca: „Când l-am întrebat pe Eliade de ce era atât de întristat de pierderea bibliotecii care conținea mai ales cărți care fuseseră publicate, existând posibilitatea înlocuirii lor, mi-a răspuns că toate erau copii adnotate: după publicarea lor inițială, el a continuat să le facă să trăiască prin însemnările pe care le făcea, prin gândurile pe care le adăuga atunci când alți cercetători publicau lucrări care-i criticau sau îi duceau mai departe ideile. Astfel, cărțile lui Eliade încă făceau parte din istorie” [4]. Biblioteca sa genera mereu o actualizare a unor trăiri, gânduri sau idei care se subordonau unei autonomii spirituale specifice sistemului său de gândire: libertatea este capacitatea de a-ți reactualiza propriul traseu al experiențelor trăite, „dându-ți neconținut alte forme și neoprinde-se niciodată la ele” [5]. Astfel, acest obicei de a face adnotări se înscrie în pledoaria sa pentru raportul efervescent cu realitatea.

În anul 1948, Eliade își deschide sufletul într-o scrisoare adresată familiei, iar din conținutul acesteia iese la iveală dragostea lui nemărginită pentru cultură: „Mă interesez atât de mult de biblioteca mea pentru că este singura mea avere. Aproape toate cărțile pe care le adunasem în Portugalia – peste 1000 de volume – le-am vândut ca să pot veni și trăi aici. Biblioteca mea de la Oxford a ars în bombardament. A scăpat numai o ladă de cărți pe care o aveam la Londra și pe care am primit-o de curând” [6]. În viziunea lui Eliade cultura este produsă prin intermediul creației, materializată – în cazul scriitorilor – prin carte, fiind însușită prin lectură. Cartea este un microcosmos ce deschide granițele unui macrocosmos: biblioteca – dialogul între generații, între culturi și civilizații, între om și Creator.

Un an mai târziu, Eliade trage un semnal de alarmă cu privire la retragerea marilor scriitori din bibliotecile din țară: „E vorba, pur și simplu, de un masacru cultural până în cele mai mici amănunte. Se urmărește, lucid și sârguincios, decapitarea noastră spirituală” [7]. Profetismul său iese, din nou, la suprafață și avertizează elita românească asupra faptului îngrijorător că autorii clasici au fost retrași din școli și înlocuiți cu autori ruși, ceea ce produce efecte negative pentru identitatea noastră culturală: „E vorba de rusificarea masivă și rapidă a neamului românesc” [8]. Spiritualitatea specifică poporului român este integrată în identitatea sa națională, iar cultura trebuie să reflecte aceste aspecte, iar nu să le suprimă. Eliade, alături de elita românească din diaspora, 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, orîșice primat politic e 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. (...) un neam crește și supraviețuiește numai prin ceea ce creează.” [9] Pentru Eliade, biblioteca a constituit mereu un *axis mundi*, căci reprezintă ascensiunea spirituală a ființei, ascensiune care trebuie să se reflecte și la nivel național prin individualizarea [10] valorilor neamului nostru, dar, totodată, prin integrarea [11] acestora în spațiul european.

Pe lângă biblioteca de la Freiburg, care arhivează opere din perioada exilului românesc, se strecoară și proiectul lui Eliade intitulat *o bibliografie a pribegiei*. Acest proiect a fost menționat în anul 1953 în „Buletinul Bibliotecii Române” și se dorea a fi un proiect de mare anvergură, care să ateste existența culturii române la nivel universal. Proiectul se baza pe calaborarea periodică a tuturor autorilor aflați în exil. Aceștia urma să trimită operele lor după cum relatează inițiatorul proiectului, Mircea Eliade: „«Biblioteca pribegiei» are o importanță atât de mare și împlinește aproape o funcție politică (pentru că orice politică se întemeiază pe *realități*, și creativitatea unui neam este singura realitate care nu poate fi improvizată și nici măsluită). Dacă toți autorii și-ar comunica anual Bibliotecii Române bibliografiile respective, fișierul pribegiei ar spori într-o măsură pe care nici nu ne-o putem închipui” [12] .

Personalitatea sa efervescentă a fost motorul căutărilor, iar pasiunea pentru lectură a fost activitatea majoră care a dus la crearea unui spirit enciclopedic. De asemenea, proiectele sale din perioada exilului vizau și un caracter messianic: 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”.

Referințe bibliografice:

1. Mircea Eliade, Destinul culturii românești, în vol. Împotriva deznădejzii. Publicistica exilului, ediție îngrijită de Mircea Handoca, cu o prefață de Monica Spiridon, București, Humanitas, 1992, p. 37, text publicat în „Uniunea Română”, ianuarie-martie 1949.
2. Grațierea Benga - Traversarea cercului. Centralitate, inițiere, mit în opera lui Mircea Eliade, Timișoara, Editura Hestia, 2006, p. 21.
3. Mircea Eliade, Europa, Asia, America..., Corespondența, Volumul I, A-H, Cuvânt înainte și îngrijirea ediției de Mircea Handoca, București, Editura Humanitas, 1999, p. 432.
4. Wendy Doniger, Epilogue, Mircea Eliade, Journal IV 1979-1985, traducere de Mac Linscott Ricketts, Chicago, The University of Chicago Press, 1990, pp. 151-152.
5. Mircea Eliade, Despre o anumită experiență, în „Vremea”, an VI (1933), nr. 274, 5 februarie, p. 7, text republicat în vol. Oceanografie, București, Cultura Poporului, 1934, p. 70.
6. Mircea Eliade, Europa, Asia, America..., Corespondența, Volumul I, A-H, Cuvânt înainte și îngrijirea ediției de Mircea Handoca, București, Editura Humanitas, 1999, p. 338.
7. Mircea Eliade, Destinul culturii românești, în vol. Împotriva deznădejzii. Publicistica exilului, ediție îngrijită de Mircea Handoca, cu o prefață de Monica Spiridon, București, Humanitas, 1992, p. 30, text publicat în „Uniunea Română”, ianuarie-martie, 1949.
8. Mircea Eliade, Rusificare, în vol. Împotriva deznădejzii. Publicistica exilului, ediție îngrijită de Mircea Handoca, cu o prefață de Monica Spiridon, București, Humanitas, 1992, p. 60, text publicat în „Uniunea Română”, ianuarie-martie 1949.
9. 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.
10. „Îngemănarea dintre specificul național și universal, continuitatea filonului românesc de-a lungul veacurilor și creația populară ca permanent izvor al culturii noastre – în muzică, plastică și literatură – iată dominantele spiritualității românești în viziunea lui Mircea Eliade.” Vezi Mircea Handoca, Forța creației românești, Spiritualitatea noastră în viziunea lui Mircea Eliade, în „România literară”, 1985, mai 16, nr. 20, p. 19-21.
11. În studiul „Latina gintă e regină”. Camões și Eminescu, Eliade face apologia acestor doi autori de geniu, dar, în același timp, împarte cultura pe rase și integrează neamul nostru în ginta latină, contextualizând cultura românească. Vezi Mircea Eliade, „«Latina gintă e regină.» Camoens și Eminescu”, în „Vremea”, an XVI (1943), mai 9, nr. 697, pp. 8-10.
12. Mircea Eliade, Pentru o bibliografie a pribegiei, în vol. Împotriva deznădejzii. Publicistica exilului, ediție îngrijită de Mircea Handoca, cu o prefață de Monica Spiridon, București, Humanitas, 1992, pp. 176-180.

ARHEOLOGIA NOSTALGICO-IRONICĂ A COMUNISMULUI

Oxana MITITELU, conf. univ., dr.,
Universitatea de Stat din Comrat

Summary: *Starting with the trajectory of the "nothingness, the hazard, the unconscious" in the society of the former URSS, Vasile Ernu tries to present a daily archeology of communism in the former Soviet Union in his work Născut în URSS. It is amateuristic writing and a "postmodernist" vision, doubtful, nostalgic about the everyday life of communism. It is a personal subjective archeology that wants to give only contours, mood, the way to think and talk of a culture, to cure the Soviet cultural mentality.*

Keywords: *Communism, Daily, Mentality, Dictatorship, Violence*

Un autor istoric și teoretician al violențelor de tot felul în relația individ-stat, Mario Turchetti, în cartea sa *Tirania și tiranicidul* face o observație interesantă în ceea ce privește rădăcinile violenței totalitar-comuniste. El amintește o veche dispută dintre bolșevicul Lev Troțki și social-democratul german Kautsky. Acesta din urmă, într-un studiu despre „terorism și comunism”, observa un progres în diminuarea metodelor de violență pentru impunerea în practică a ideilor socialiste. Dar în același timp observa că, odată cu revoluția din Rusia, viziunea asupra „luptei de clasă” s-a schimbat radical și aducea drept argument lucrarea lui N. Buharin „Programul comuniștilor”, care susținea: „Cu cât capitalismul unei țări este mai dezvoltat, cu atât lupta sa defensivă va fi mai implacabilă și mai încrâncenată, cu atât mai sângeroasă va fi revoluția proletară, cu atât mai implacabile mijloacele de care se va servi clasa muncitoare victorioasă pentru a călca în picioare clasa capitalistă învinsă”. În continuare M. Turchetti mai face unele detalizări: „Buharin încearcă să explice necesitatea violenței, asimilând „dictatura proletariatului” „statului proletar” și „organizării violenței”. Printr-un fel de silogism, el precizează: „Dictatura! – Aceasta înseamnă o putere de fier, care nu iartă dușmanii săi. Dictatura clasei muncitoare! – aceasta înseamnă puterea de stat a clasei muncitoare care strânge de gât burghezia și proprietarii funciari”. „Comuniștilor, voi sunteți pentru violență? Ne întrebăm. Bineînțeles! Răspundem, noi suntem pentru violența revoluționară.” Buharin caută să fie și mai limpede: „O atare violență, violența contra celor care asupresc masele de milioane de muncitori, o atare violență nu este rea, ea este sfântă” [1]. Identificarea dictaturii proletariatului cu statul proletar și instituirea unei terori cumplite generale, care a culminat cu execuții în masă prin împușcare sau foame organizată, nu putea să însemne altceva decât și un sfârșit previzibil al bolșevismului. Kautsky, spune Mario Turchetti, prevede sfârșitul bolșevismului printr-un silogism: „Fără democrație, Rusia se va ruina. Democrația înseamnă ruina bolșevismului. Sfârșitul este lesne de prevăzut” [2]. Din nefericire, previziunii liderului social-democrat german nu i-a fost dat să se realizeze prea curând. Regimul comunist instituit în Rusia de bolșevici a rezistat peste 70 de ani, în bună parte datorită sistemului de teroare generală creat imediat după lovitură de stat din 1917. Dar, trebuie să menționăm încă un pilon solid pe care s-a ținut și s-a perpetuat comunismul în timp, revenind în forță ca o idee salvatoare chiar și după căderea URSS, așa cum s-a întâmplat în R. Moldova, de exemplu. E vorba, dincolo de teroarea directă, de limbajul perfid al demagogiei revoluționare și promisiunii sociale prin care, sub drapelul progresului, se distrugau structurile de viață și de mentalitate tradiționale și se instituiau bazele unor forme de conviețuire socială și morală noi, agresive, dedublate, marcate de psihologia de masă. Adam Michnik face o paralelă foarte interesantă și instructivă între efectele regimului nazist și ale celui comunist în Polonia: „Organizațiile clandestine au fost foarte active sub Gestapo, însă au dispărut în zona controlată de NKVD. De ce? S-ar părea că naziștii se mulțumeau să aibă liniște și pace în țară și, sub ocupația lor, i-a interesat doar ca oamenii să respecte regulamentele stabilite de ei și să stea calmi. Ei nu-și puneau problema să creeze organizații politice pentru popoarele cucerite, pe care voiau să le transforme într-o rasă de sclavi. Le-au spus-o polonezilor cât se poate de clar. Nu au făcut nici o promisiune: echipele lor de execuție nu erau însoțite nici de vise despre un viitor mai bun, nici de declarații servile ale admiratorilor polonezi ai lui Hitler.

Cuceritorii sovietici erau altfel. Ei au distrus în mod sistematic orice legătură socială, toate organizațiile politice și culturale, asociațiile sportive și grupurile profesionale. Au abrogat drepturile civile și au confiscat proprietățile private. Oamenii au devenit nu doar supușii, ci proprietatea lor. Prin contrast cu naziștii, sovieticii au impus polonezilor structurile lor organizaționale. Au îngăduit celui sărac

să-l jefuiască pe bogat, au făcut publice declarațiile de servilitate și au ascuns execuțiile și izgonirile. Imitând spiritul cruciadelor, ei au început să răspândească Noua Credință. Au lăsat ușa deschisă permițând, în principiu, oricui să se convertească la religia Sistemului Progresist (cei care declară cu mândrie că Polonia n-a avut nici un Quisling, ar trebui să-și aducă aminte de rolul Wandei Wasilevska. Polonezii au suficiente motive de mândrie națională pentru a nu trebui să mintă în legătură cu trecutul lor).

În notele despre ocupația sovietică, Józef Mackiewicz, un autor controversat și care nu se numără deloc printre preferații mei, scria că în timp ce ocupația nazistă a făcut din noi eroi, cea sovietică ne-a frânt șira spinării morale. Lucru posibil datorită amestecului infernal de teroare și promisiune socială, datorită demagogiei revoluționare care, cu prețul denunțului, a îngăduit jaful drapat în ideologie, distrugând astfel structurile tradiționale ale organizațiilor sociale, deschizând drum larg Sistemului Progresului. Aceste uși au fost deschise tuturor aceluia care au înțeles că, datorită legilor implacabile ale istoriei, Vechea Lume ajunsese în ruină. Comunismul victorios mai promitea și progresul social și, într-o anumită măsură, s-a ținut de cuvânt. Regimul era generos! El îngăduia oamenilor să-i jefuiască pe exploatare și pe dușmani. Conacele moșierești au fost dărâmate de topoarele țăranilor, bibliotecile arse, animalele stăpânului scoase din grajduri. Magazinele și atelierile au fost prădate, la fel farmaciile și locuințele. Magnații de ieri - deveniți dușmanii de azi - au fost reduși la sărăcie și umilință. În felul acesta, sistemul fundamentat pe exploatare și proprietate privată a fost eradicat, iar comuniștii implementau principiile egalității sociale. Reducerea la cel mai mic numitor comun a stârnit cele mai rele și mai josnice instincte și reacții. Dar a mers” [3]. Așa s-a ajuns la ideea unui „comunism cu față umană” ca fiind o idee nobilă și un proiect social posibil de realizat, pe care l-au teoretizat și l-au susținut în Occident reprezentanții stângii politice și care continuă să mai bântuie mințile unor profesori ai „corectitudinii politice”. Dincolo de „nobilă” și „generoasă” idee „umanitaristă” aceștia refuză să mai vadă și altceva – o realitate concretă, cu oameni vii, supuși unui experiment diabolic, din care a rezultat o societate împovărată de un mutant social și moral nemaicunoscut în istorie, numit cu termenul de „homo sovieticus”. Simbolul deplin al acestei societăți și imaginea sa extremă este GULAG-ul, precum imaginea extremă a „omului nou” sovietic, este acel zomby al poliției politice oglindit în romanele lui Aureliu Busuioc și Paul Goma.

Dincolo însă de GULAG-ul sovietic și de temuții săi temniceri, comunismul mai este relevant printr-un aspect cotidian al societății și al omului. Dincolo de crimă și frică a existat viața de zi cu zi, în care violența totalitară, cu toate manifestările ei de crimă împotriva ființei umane, se împletește cu sentimentele și aspirațiile eterne ale omului, cu dragostea sau cu dorința de căpătuire, cu bucuriile și cu necazurile familiare, cu împlinirea sau cu ratarea unei vocații. În acest cotidian reprimarea se împletește pe neobservate cu manipularea, iar pasivitatea ca reflex al fricii poate să ia pe neașteptate forma unei rezistențe pasive „de masă” de genul „nu ne pasă!”. „Stagnarea”, de fapt, asta a și însemnat: trecerea de la un comunism hard la un comunism soft, de la violența de masă la indiferența de masă. Marx a afirmat cândva: „Violența este moașa cu ajutorul căreia noua societate ia naștere din pântecul celei vechi.” Odată „născută” și ajunsă la „maturitate”, noua societate s-a văzut prea curând cuprinsă de simptomele ramolimentului. În cartea *Marx și Satan*, Richard Wurmbrand citează un proeminent lider comunist din Iugoslavia Milovan Djilas. Acesta spunea despre clasa conducătoare din U.R.S.S. pe care o cunoștea foarte bine: „Ei creează impresia că ar crede în idealul socialismului, într-o viitoare societate fără clase sociale. În realitate însă, ei nu cred în nimic altceva decât în puterea organizată” [4]. După scurtul și echivocul dezgheț hrușciovian, comunismul revine la „puterea organizată” a străngerii șuruburilor. Dar fără „entuziasmul” unității colective (de fapt, a fricii colective) această putere organizată a sistemului se întâlnește cu puterea dezorganizată colectivă a lipsei de credință și a indiferenței. Într-un regim a penuriei a toatelor fiecare încearcă să se descurce cum poate, pe cont propriu, mânat de alte interese și de alte impulsuri decât idealurile utopice ale comunismului. Marea Utopie se împotmolește în micile pasiuni, patimi, mizerii umane. Comunismul se mărunțește după cum era și de așteptat și treptat este înlocuit în mentalul social de idei și patimi mai pământești și mai realiste precum ar fi porția de alcool de fiecare zi, goană după mărfuri deficitare („deficit”), bancuri despre Ceapaev etc. O cercetătoare a fenomenului totalitar-comunist constată: „Confruntarea cu realitatea a arătat, însă, că preconizatul Om Nou s-a născut cu forcepsul și prezintă multiple malformații. Chiar și folosind teroarea în anumite perioade, sau resocializarea mai subtilă în altele, rezultatele obținute au fost oarecum modeste față de așteptări. În locul Omului Nou a apărut Homo sovieticus, iar acesta părea mai degrabă caracterizat de indiferența față de rezultatele muncii și proprietatea comună, din care nu se sfia să-și însușească o parte chiar prin furt (dacă

avea posibilitatea), avea tendințe de idolatrizare a culturii vestice, care era „fructul oprit”, și accepta pasiv politicile impuse de partid, în loc să dea dovadă de inițiativă și entuziasm, așa cum se prezisese” [5]. În afara acestei deraieri în oportunism și furțișaguri mai este și un aspect de ontologie socială strâns legat de etică. Părintele Nicolae Steinhardt susține tranșant: „Cu mincinoși, cu șmecheri, cu oameni cu două fețe și cu două grăiri nu poți alcătui ansambluri sociale viabile și în progres” [6].

Pornind pe urmele „neantului, al hazardului, al inconștientului” din societatea din fosta URSS, Vasile Ernu încearcă să prezinte în lucrarea *Născut în URSS* (Editura Polirom, 2006) o arheologie cotidiană a comunismului din fosta Uniune Sovietică. Să observăm mai întâi că volumul lui Vasile Ernu nu este singular în literatura română cu această aplecare asupra vieții de zi cu zi a cetățeanului din societatea totalitară premergătoare. Într-o discuție de la *Centrul de Cercetare a Imaginarului Phantasma* de la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca criticul Paul Cernat vorbea de „un nou trend în studiile postcomuniste”, specificând: „În primii ani după 1990, până spre sfârșitul anilor '90, au predominat studiile despre anii '50, despre represiunea stalinistă; apoi, încetul cu încetul, au început să apară și studii despre anii '70-'80, semn că și această perioadă istorică începe să se istoricizeze, începem să avem distanță necesară unei priviri istorice mai detașate asupra ei. Cred că e și un fel de întoarcere a refumatului, pentru ca imediat după schimbările din 1989 a existat un fel de punere între paranteze a trecutului imediat. Oamenii și-au spălat biografiile, a fost un fel de lavaj biografic, toata lumea parcă renăscuse din cenușă. Toți erau puri de parcă înainte nu fusese nimic în biografiile lor, nu existaseră servituți, compromisuri, mizerie morală. Acum începem să ne apropiem de acea perioadă nu numai cu privirea pamfletarului, ci și cu ochiul ceva mai rece al istoricului. În cazul nostru, e un amestec între perspectiva angajat-morală, etică, și cea detașat științifică” [7].

Mircea V. Ciobanu, care l-a scos din sărite pe Vasile Ernu considera că: *Născut în URSS* este un eseu (dar cu pretenții de „proză documentară”) și se pare că nu i se poate aplica grila scriiturii măiestrite, scriiturii în care ar conta stilul. Dar ar fi simplu și chiar ofensator pentru autor să-l ocolesc cu argumentul: „De unde nu-i, nici Dumnezeu nu cere.” În primul rând, cartea este un best-seller. În al doilea rând, meseria cu care se face cunoscut autorul este chiar scrierea textelor.

Bine, dacă scrierile lui Ernu sunt opera unui antropolog, sociolog, politolog, atunci lui i se pot imputa aproximațiile ori abordarea superficială, jurnalistice-scriitoricească a temelor. Spun asta din simplul motiv că temele sunt mult mai pitorești și mai pline de tâlcuri. De altfel, lucrurile sunt cunoscute: bucătăria, cozile și piața – de la Jvanețki; o enciclopedie completă (și exactă!) a băuturilor o citim la Veniamin Erofeev; o privire „dinspre intelectuali” o regăsim în ultimul roman al lui Axionov; cu o ochire parodică (după invocații Ilf și Petrov) asupra realităților sovietice ne delectează Vladimir Voinovici, iar accentele expresioniste (pe aceeași privire ironică-parodică) le pune Victor Pelevin (colegul mai în vârstă, Victor Erofeev, le sucește gâtul tot atât de artistic, dar în cheie eseistică). Pe această filieră, a extragerii sensurilor artistice și trist-filosofice din stupiditățile sovietice, la noi, excelează Aureliu Busuioc (dar editurile preferă, bineînțeles, scrierile derivate oarecum din concepția Ernu).

Impresia pe care o lasă (încearcă s-o lase) Vasile Ernu e de cunoscător și comentator al fenomenelor politice, antropologice, culturale. De aceea i s-ar potrivi poate mai bine să opereze cu date și fapte seci, dar verificate la sânge. Și atunci nimeni nu se va mai lega de stil, nimeni (pe segmentul scriitoricesc) nu îți va număra debitul profesionist și creditul amatoricesc.” [8]. Afirmând în continuare că *Născut în URSS* nu e decât o însumare a locurilor comune despre imperiul defunct”, criticul aduce în susținerea opiniilor sale și părerile unei autoare din România, Simona Șora, care afirmă: „Dacă lumea în care am trăit era axată pe represiune politică, lumea în care am intrat e bazată pe represiune economică... Ambele spală creieri la fel de perfid și ne alienează la fel de eficient”. Așa scrie Ernu, punând un bizar semn de egalitate între comunism, nazism și... capitalismul de tip american. Iată și comentariul criticului: “Această echivalare reprezintă, într-adevăr, un curaj astăzi, s-o recunoaștem. La fel cum curaj înseamnă asumarea mării ignoranțe – trecute, prezente și viitoare – în privința unora dintre cele mai mari porcării ale comunismului: relativismul și lipsa criteriilor, perspectiva convenabilă, spălarea istoriei și a memoriei.” Și, în final: „Din documentarul lui Vasile Ernu, *Născut în URSS*, putea ieși un excelent roman. Ca memorialistică însă, el trebuie citit dimpreună cu o serioasă istorie a URSS. Ca să nu ne smintim” [9].

Recapitulând, am putea semnala în afirmațiile de mai sus că „best-seller”-ul lui Ernu suferă de două defecte capitale: o scriitură amatoristă și o viziune „postmodernistă” îndoielnică, nostalgică asupra vieții cotidiene din comunism. Lăsăm la o parte aspectul pur artistic al scrierii, deși lipsa de stil și o

anumită stângăcie și chiar un anumit primitivism al scriiturii se lasă cu greu ascunse. Aici ne interesează mai mult cealaltă latură. Să vedem dar până unde poate merge o viziune relativizantă postmodernistă atunci când e vorba, totuși, de niște realități marcate în adâncul lor de spectrele unui regim al violenței, câtă inocență, dar și cât cinism se regăsește în ea și cum se arată URSS-ul în această optică a „deconstrucției” opticii dominante anticomuniste. Pentru aceasta să urmărim chiar reflecțiile autorului asupra textului său. Constatăm de la bun început că el face totală abstracție de locul de baștină. Ceea ce pe timpul URSS se numea „patria mică” lipsește aproape cu totul. Moldova e amintită în treacăt de câteva ori și atât. „Țara” pe care a părăsit-o Vasile Ernu în 1990 era URSS. Ea, după mărturisirile sale, este și „patria” lui: „URSS este țara, patria în care m-am născut și am trăit. Este o țară care nu te poate lăsa indiferent, dincolo de relația pe care ai avut-o cu ea, fie că o iubești sau o urăști. Sper că ceea ce urmează nu e nici dragoste, nici ură, dacă există vreo deosebire între ele, căci indiferență cu siguranță nu va fi.” Pentru a semăna mai bine cu un vlăstar autentic al acestei „patrii”, la prima ediție a scrierii, el și-a fabricat și un „portret” pe potrivă, o fotografie care-l înfățișează, ca pe un vechi comisar al revoluției, în culori rembrantiene, cu o privire rece de sticlă și cu o chepcă de piele pe cap. Uniunea Sovietică, nu a fost în viziunea moldoveanului Ernu, un imperiu cu toate caracteristicile coercitive specifice unui asemenea construcții statale. Continuitatea acelor realități ce se ascund sub formula lui Lenin dată Rusiei țariste nu există în această viziune. Există doar proiectul utopic al comunismului, o scriitură plină de grandoare, crede autorul, în care realitatea se confundă cu ficțiunea: „Uniunea Sovietică nu a fost doar o țară, a fost mai mult decât atât, a fost cel mai mare proiect politic utopic al modernității. Ea te face să te minunezi, te fascinează, iar fascinația pentru ea lasă urme și răni adânci. Cum ar spune prima inteligenție revoluționară de după 1918, acolo nu arta imita viața, ci viața trebuia să devină artă. Acolo am trăit cu toții cea mai grandioasă scriitură politică a secolului XX, cu avânturi eroice, cu eforturi inumane, cu tragedii cutremurătoare, cu victorii și înfrângeri sângeroase. Acolo am trăit o scriitură în care toți am fost contemporani unii cu alții. Eroii noștri, personalitățile și personajele, cuvintele și lucrurile, indiferent de perioada reală în care s-au născut și au trăit, au locuit alături de noi în aceeași komunalkă numită URSS, fiind simultan și precursorii și contemporanii noștri. Am fost martorul unuia dintre cele mai utopice proiecte ale omenirii, am fost martorul unui proiect neterminat și am văzut gloria și căderea acestei utopii.”(sublinierile noastre – O.M.).

Astfel, dacă e să fim atenți la cuvintele evidențiate, constatăm că Vasile Ernu, într-adevăr, nu-i nici pe departe indiferent, iar „rănilor adânci” resimțite de el nu sunt rănilor violenței totalitare și a tragediilor a milioane și milioane de oameni uciși de mașina de tortură comunistă, ci rănilor unei fascinații în fața unei grandorii care a luat sfârșit, a unui „proiect neterminat”, întrerupt, să înțelegem, de mersul unei istorii ingrate. Interesant e să ne întrebăm cu ce altceva ar fi putut să „termine” acest proiect antiuman, înălțat pe o ideologie și o practică a violenței decât cu un eșec lamentabil sau cu prelungirea la nesfârșit a unei agonii?

Mai departe Vasile Ernu este și mai explicit: „Ceea ce încerc să fac este un fel de arheologie a vieții de zi cu zi a Uniunii Sovietice, ca o metaforă a culturii și civilizației sovietice. Textul ce urmează, scris în maniera unui „gen eretic”, încearcă să sintetizeze teme, eroi, situații, amintiri, lucruri și cuvinte cheie sub forma unor texte-piese de puzzle. Deși fiecare piesă-text poate fi citită separat, întregul nu poate fi văzut decât montând piesă cu piesă. Acest ansamblu nu are pretenția de a construi o imagine exhaustivă, obiectivă și exactă a ceea ce a fost cultura sovietică. Este o arheologie subiectivă, personală care vrea să dea doar contururi, starea de spirit, modul de a gândi și vorbi al unei culturi, să creioneze mentalitatea culturală sovietică. Această arheologie nu propune o cheie de înțelegere, o judecată morală sau valorică, ci doar induce o familiarizare care ne poate ajuta, pe toți, să înțelegem mai bine ce a fost Uniunea Sovietică și ce înseamnă lipsa ei.

Firește, riscul de a vorbi despre viața cotidiană dintr-un timp trecut, presupune involuntar o anumită stare de nostalgie. Dar, mai întâi, nostalgia concept intră în contradicție directă cu un homo sovieticus, din simplul motiv că nostalgia este o utopie îndreptată spre trecut, pe când el lucrează cu utopii îndreptate spre viitor. Și în al doilea rând, nostalgia ca formă de întoarcere acasă e imposibilă, căci pentru noi, homonucleușii, nu mai există acasă. Iar dacă există o nostalgie, aceasta nu e una care urmărește să reconstruiască trecutul, ci una care vrea să povestească amintirea, trecutul. Și cum, teoretic, nostalgia nu este departe de ironie, căci ambele lucrează cu dubla contemplare a obiectului și subiectului, le combin și privesc înapoi cu o privire nostalgic-ironică.

Privind înapoi, îmi dau seama că odată cu dispariția Uniunii Sovietice și a comunismului s-a

pierdut ceva. N-aș putea să vă spun ce. Poate că s-a pierdut un anumit patos, un anumit mod de a vedea lucrurile și de a trăi viața de zi cu zi, poate entuziasmul de a mai crede în idealuri, poate un anumit fel de a suferi. Nu sunt capabil să identific pierderea, trăiesc însă tristețea acestei pierderi.

E adevărat, uneori privirea lui Ernu atestă o anumită ironie, alteori un umor cam forțat, dar nostalgia se revarsă mereu printre rânduri aproape fără oprire. E o tristețe a „pierderii” irecuperabile, dar nu o tristețe umană, venită din străfundurile unui eu care a suferit o fractură interioară prin despărțirea de ceva ce aparține unui trecut apropiat, intim, ci una colorată ideologic. E nostalgia unui ideolog căruia i-au plesnit toate baloanele cu care încerca să instituie într-o țară de peste 250 milioane de locuitori un regim artificial de sărbătoare perpetuă. „Cred cu o oarecare convingere, spune autorul fără echivoc, că s-a pierdut ceva esențial și semnificativ din experiența noastră umană. Însă această pierdere nu poate fi nici înlocuită, și nici reabilitată. Cu un oarecare efort cred că această pierdere nu poate fi decât înțeleasă. Din când în când mai vreau să iau un bilet spre URSS, însă de fiecare dată trebuie să-mi reamintesc că așa ceva nu se mai vinde. Nici un tren, nici un avion și nici un drum nu mai duc spre URSS, din simplul motiv că Uniunea Sovietică nu mai există. Singura formă de a-mi vizita țara este legată de memorie.” În locul unor „istorii personale” Vasile Ernu ne propune fragmente din memoria unui homo sovieticus colectiv, o construcție ideologică deviantă și o malformație umană, ca și „țara” care nu mai este și care s-a ținut pe violență și minciună. Una e „relativitatea” opticii personale a unor trăitori reali într-un context de viață reală și alta e relativitatea unei memorii care selectează fragmentele de viață la întâmplare, abuziv, comentând într-o manieră nostalgică lucruri despre dispariția cărora tocmai că nu e nici un motiv de plâns sau ușor luând în zeflema (în maniera relativizantă postmodernă) fenomene grave, pline de tragism și sacrificii umane.

Referințe bibliografice:

1. Turchetti Mario, Tirania și tiranicidul. Forme ale opresiunii și dreptul la rezistență din Antichitate până în zilele noastre, Chișinău: Cartier, 2003. p. 843-844.
2. Ibidem, p.845.
3. Michnik Adam, Scrisori din închisoare și alte eseuri, traducere de Adriana Babeți, Iași: Polirom, 1997. p.54-55.
4. Wurmbrand Richard, Marx și Satan, București: Stephanus, 1994. p. 29.
5. Condur Georgeta, Avatarurile omului nou – din comunism în postcomunism.// Sfera politicii, 2011, nr 6(160). p.66
6. Steinhardt Nicolae, Cartea împărțirii, Cluj: Biblioteca Apostrof, 1995. p.152.
7. Dezbateri cu tema Imaginarul comunist, organizată de Centrul de Cercetare a Imaginarului, Phantasma, (Cluj-Napoca) și NEC (New European Colledge), București, 4 martie 2006 // <http://www.phantasma.ro/dezbateri/masa/masa12.html> (vizitat la 18. 10. 2017).
8. Ibidem
9. Ibidem

CARTEA – STEAUA BUNEI SPERANȚE A LUI G.VIERU

Alexandru TECUCI,
Universitatea de Stat „B. P.Hasdeu” Cahul,
Departamentul Limbi și Literaturi

Abstract: *A travers la durée de sa vie ont eu beaucoup d'événements. G. Vieru a passé son enfance pendant la guerre. Il a goûté et a senti l'amer d'orphelin, a passé par la famine. Il a labouré et a semé les champs de Moldova. G. Vieru s'est baigné dans les complaints ancêtres. Il a aimé sa patrie comme les yeux de sa tête. Il a porté le Tricolore dans son cœur. Notre poète a fait beaucoup de sacrifices pour la langue roumaine. C'est lui, qui s'est créé soi-même dans ses vers, comme Meșterul Manole a battu la Monastere Argeșului.*

*Au long de sa vie G. Vieru a propagé la bonté chrétienne. Son talent a ennobli les âmes des hommes. Il était simple comme l'herbe, mais il est devenu **une étoile brillante**, comme „Lucașfăru”, le*

symbole de notre poésie. Il a été et il restera un poète de la dignité civique. Dans sa création il a réussi à peindre les souffrances et les malheurs de tout le monde.

„Cartea e un obiect neînsuflețit:
adică nu vine singură niciodată la om,
ci omul trebuie să se ducă la ea...
Un popor care nu citește și nu prețuiește cartea
e sortit să moară...”
(G. Topârceanu) [1, p. 285].

Cartea este memoria omenirii. Nu toată lumea poate să facă cărți. Ele sunt născute prin muncă asiduă de scriitori, poeți, savanți, critici literari etc. Deatăta în viața de toate zilele trebuie să existe și un cult al cărții. În anul 1957 poetul Grigore Vieru scrie prima carte „Alarma!”. În paginile ei procesul muncii este imaginat aproape în fiecare poezie. „Alarma!”, parcă era un anunț, în care autorul declara: *Voi face cărți!* Munca de creație e ademenitoare și poetul Vieru a continuat-o toată viața lui. Citind creația lui G. Vieru, îți dai seama că autorul înțelege ce înseamnă munca în orice domeniu de activitate. Iată ce ne spune în poezia „Albinele”:

„De prin sat
Și de prin glie,
Cum e felul lor
Să fie,
S-au trezit cu noaptea-n cap,
Și, cât pomii le încap,
Zum! încolo,
Zum! încoace
Îmblă iar albinele,
Colindând grădinile.
Dar nu vin
Să ne dea ace,
Ori așa, că n-au ce face –
Dânsele, pe cât știu eu,
Nu prea îmblă teleleu” [2, p. 26].

Aforismele „Mișcarea în infinit” o altă carte a lui G. Vieru mărturisesc: „Poezia este un miracol pământesc, muzica este un miracol ceresc” [3, p. 390]. Oare așa să fie? Să știți, că așa este. Generația lui Vieru cu aceste miracole a pornit în viață. Și Vieru, și Teleucă, și Vangheli etc. – toți au avut acest ideal.

Poezia cere cititul, ce vine din pământ, muzica cere ascultare, care coboară din ceruri. La 15 ianuarie 2009 G. Vieru amintește pentru ultima dată aceste miracole la Cahul:

„Am venit să colindăm,
Pe Hristos să-l laudăm,
Să ne-audă sus, din cer,
Să se bucure și el.
Chișinăul îi frumos,
Mult i-i drag și lui Hristos,
Lui Hristos i-ar fi plăcut
Să fi fost la noi născut.
Colindăm cu geana udă
Eminescu să ne-audă,
Colindăm cu flori de leac
Să ne-audă și Sulac.
Dar colindul nu-i destul
De n-ar fi și de Cahul,
Unde graiul și cântarea
Sunt în cinstea cea mai mare” [4, p. 1].

Generația lui G. Vieru a fost o stea călăuzitoare în literatura noastră, era ideea de bază după care

se orienta timpul, era o stea a bunei speranțe. Despre această stare de lucruri ne vorbește foarte convingător la 16 martie 1968 scriitorul Ion Druță: „Mare bucluc și cu literatura asta a noastră. Zeci și sute de dregători se străduiesc cu anii să facă printre membrii Uniunii o ordine măcar cât de cât. Se adună congrese, se țin cuvântări, se fac alegeri. Totul e pus la cântar, sunt luate în considerație și meritele care nu pot fi anunțate pe talger. Se face o listă a valorilor, se împart fotoliile, lefurile, locurile din prezidium.

Și, tocmai, când se ajunge cu chiu cu vai la un dram de pace, răsare de unde nici nu te aștepti un oarecare Grigore Vieru cu un grupaj de versuri și iar bucluc...” [5, p. 11].

Pe Vieru îl cunosc din anul 1954. Mă duceam în ospeție la Institutul pedagogic „ Ion Creangă” din Chișinău, vizitam colegii de clasă, cu mândrie, că studiasem împreună în satul Văleni și la Cahul, dar care mai târziu au devenit: Gheoghe Vodă – poet, Licu Mardare –jurnalist și Dumitru Boieru – campion la trântă. Vedeți țin și eu la generația mea. Dar de fapt suntem și noi din generația lui Vieru, am auzit și noi bubuiturile groaznice ale războiului, am gustat din amarul foamei, am petrecut cu lacrimi în ochi colegi în Siberia, am arat și am semănat dealurile Basarabiei, ne-am scaldat ca și dânsul în doinele noastre străbune, ne-a urmărit zi de zi rigorile staliniste și am fost nedreptățiți. Această stare de spirit, ce a venit pe capul nostru, G. Vieru o imaginează sugestiv în poezia „ Formular”:

-Numele și prenumele?
-Eu.
-Anul de naștere?
-Cel mai tânăr an
când se iubeau
părinții mei.
-Originea?
-Ar și seamăn
Dealul acel din preajma codrilor.
Știu toate doinele.
-Profesiunea?
-Ostenesc în ocna cuvintelor.
-Părinții?
-Am numai mamă.
-Numele mamei?
-Mama.
-Ocupația ei?
-Așteaptă.
-Ai fost supus
Judecății vreodată?
-Am stat niște ani închis
În sine.
-Rubedenii peste hotare ai?
-Da. Pe tata. Îngropat.
În pământ străin. Anul 1945 [6, p. 31].

Am citat întreaga poezie, ca să ne dăm seama, cum se făceau anchetele securității. E foarte interesantă imaginația poetului, încât nu poți să elimini din textul ei nici un cuvânt, e o imaginație, când poetul răspunde că a fost niște ani închis în sine.

Studentii din acele vremuri aveau un singur scop: să facă carte, nu internet, cum fac tinerii de azi. Cărțile erau și prieteni, și învățători, și îndrumători. Auzisem de la bătrâni, că dacă ai carte, ai parte. Cititul era interesul suprem al activităților și năzuințelor noastre tinerești, aflasem că cititul îți hrănește mintea și ne-am dat seama, că omul nu poate trăi numai cu pâine, iată de ce G. Vieru mărturisește: „Spun cu toată credința și sinceritatea, că fără Ion Creangă și Mihai Eminescu, n-aș fi fost poet” [7, p. 26]. Pentru mine astăzi G. Vieru e un mare poet, dar tânăr și frumos, cum l-am văzut prima oară în căminul studentesc, blând, modest, bun, cel care se „lasă la fund de mare”, cel care „ iese cu pietre rare”, dar e și palid, cum era atunci, semn încrustat de urmele vieții vitrege. Deatât poetul zice:

„Sânt palid ca lămâiul,

Să văd ce-i zice tu.
Să mor aș vrea întâiul,
Să văd ce-i zice tu” [8, p. 121].

A evoca conținutul și întâmplările vieții din cărțile lui G. Vieru este un lucru dificil, însă eu doresc să-i las cititorului niște impresii frumoase despre scriitorul, pe care l-am cunoscut, pe care l-am iubit, cât și despre omul Vieru, despre epoca în care a trăit, despre necesitatea măsurii, care trebuie să ne stăpânească când râvnim a face ceva bun, adică să facem ca și poetul. Și mai cu seamă eu nădăjduiesc, ca cititorul din Basarabia să înțeleagă, ce trudă este scrierea unei cărți, truda asiduă care îți fură somnul, trudă care te face să te întristezi sau să te înveselești fără motiv, trudă, când foaia albă stă pe masă și nu te poți apropia de ea, îndemnul de a te așeza la masa de scris e chinuitor, că această trudă se face cu sufletul, nu scrisul e greu, ci așezarea la masa de scris. Aici la masa de scris se descoperă lumea în devenire, aici se lărgește mai profund orizontul vieții, aici se altoiesc adevărurile despre ziua de azi, cea de ieri și cea de mâine.

Despre această muncă grea și nobilă, care se înfăptuiește după principiul: prin greutate spre stele, harnicul nostru poet zice: „ Mă așez deseori la masa de scris, așteptând să mi se lase pe umăr mâna protectoare a inspirației. Mii de nopți nedormite. Am ajuns să mă uit la somn ca la un străin” [9, p. 5]. După ce poetul ne spune, că „se uită la somn ca la un străin”, noi am aspira și am năzui pătimaș, ca cititorul nostru la răsufierea lecturii să zică măcar odată: nu am citit o carte, am cunoscut un om, un om de mare bunătate, de mare omenie, un om cu literă mare, așa cum îl prețuiește marele Ion Druță, iar creația lui este:

„O carte
Cu semn de mătase
desprins din steagul
pământului meu,
O carte
cu rânduri subliniate
de către fulgere,
numerotată cu stele,
deschisă mereu ca un cer
Deasupra Patriei mele.
O, dacă-aș avea
O asemenea carte!” [10, p. 112].

Opera lui G. Vieru e mare, e variată ca tematică. El are o mare responsabilitate față de scrisul său, față de mamă, față de limba noastră română, față de neamul nostru, față de istoria noastră, față de copiii Moldovei etc. M-a fascinat problemele abordate în cartea „ Numele tău”, care a pornit de la creația populară, având următoarele epigrafe: ciclul „ Cântece pentru mamă”: „Eu de mamă și de tată/ Nu mă satur nici odată”, ciclul: „Cântece pentru pământ” – Eu nu cânt că știu să cânt./ Dar mi-i drag acest pământ”, ciclul: „Cântece de iubire” - „Iar dorul din pieptul meu/ E ca pământul de greu”.

De fapt literatura adevărată trebuie să fie ca o simfonie bogată de largi amplitudini sufletești, în care viața să palpitate în evenimente cotidiene. Inspirația e forța inițială a inimii, care e în stare să creeze steaua bunei speranțe spre care a mers insistent poetul nostru. El a fost cel care a dorit să trezească somnolența gândurilor și simțirea cititorilor. Doar inspirația e nesfârșitul de idei, de sentimente, care străbate ființa noastră în momentul lecturii și doar ea poate să se prefacă într-o valoare mare poetică. Condiția cea mai corectă a unei opere literare este studierea profundă a ei, deoarece cea mai simplă scriere este o faptă omenească dintre cele mai complexe și mai grea și aici un rol însemnat îl are critica literară. Noi am zice, că lucrarea literară a lui G. Vieru e o plăsmuire limpede și în urzeala ei, în dospirea ei, este o realitate admirabilă și binefăcătoare pentru toată lumea. Munca aspră și anevoioasă cântărește mult în activitatea poetică și, mai ales, al poetului – făuritor al cuvântului. Despre ea Tudor Arghezi afirmă: „, Nici un meșteșug nu este mai frumos și mai bogat, mai dureros și mai gingaș...ca meșteșugul blestemat și fericit al cuvintelor” [11, p. 75].

Cartea după opinia lui Tudor Arghezi este: „, o treaptă, un hrisov, e Dumnezeu de piatră, e hotar înalt cu două lumi pe poale”, e „frumuseți de prețuri noi, iscate din bube, mucegaiuri și noroi”, e „durerea

noastră surdă și amară”, pe care poetul „o grămădi pe-o singură vioară”, e „slova de foc și slova făurită”, care „împerecheate-n carte se mărită”. Deatâta poetul drag lui Vieru se adresează cititorilor cu versurile:

„Nu-ți voi lăsa drept bunuri după moarte,
Decât un nume adunat pe-o carte.
În seara razvrătită care vine
De la străbunii mei până la tine”...[12, p. 9].

Grigore Vieru ca și Tudor Arghezi s-a adâncit în făcătura fundamentală a cuvântului mai întâi pentru mesajul său și apoi pentru definirea viziunii poetice și rolul ei în viața oamenilor. De altfel, în rezolvarea marilor probleme ale neamului nostru, G.Vieru a colaborat cu multă lume. De aceasta ne convingem, citind dedicațiile din cărțile sale: scriitorilor, compozitorilor, artiștilor, savanților, preoților, arhitecților, prietenilor, marilor patrioți români etc.

În anul 2005, în februarie, când poetul împlinea 70 de ani și venise la Cahulul lui drag, la Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” cu Mihai Ciobanu, Vadim Gheorghelaș, Andrei Strâmbeanu și alții în discuțiile noastre aprinse despre poezie și muzică am aflat niște amănunte din munca de creație a acestora. M. Ciobanu ne-a povestit despre „Casa părintească nu se vinde”, V. Gheorghelaș despre „Cântec pentru tata”. E o coincidență interesantă prin care le comunica poetul la orele trei de noapte: „Textele sunt gata”. Doamne ce mare răspundere! Omul trebuie să fie apreciat după faptele lui nu după vorbe. Credem că are mare dreptate poetul când în poezia „Insomnie”: „Toate-n viață eu/ Le capăt prin sudoare” [13, p. 246].

Așa a fost poetul G. Vieru. În volumul „Rădăcina de foc” are confesiunile „Lucrarea în cuvânt”, unde poetul răspunde copiilor cum scrie: „scriu destul de rar, și relativ, puțin nu mai mult de un grupaj de versuri pe an, uneori unul la doi ani. Scot o carte de poezii o dată la trei-patru ani... scriu greu...”[14, p. 344].

O carte bună nu este scrisă pentru o anumită vârstă. Ea este bună pentru toate vârstele. O operă literară bună trăiește prin interpretarea bine gândită a cititorilor și a generațiilor. Iată opinia artistului V. Gheorghelaș despre creatorul de artă Vieru în anul 2009, după plecarea lui în eternitate: „Pe la o bucată de noapte Vieru m-a sunat: „S-a făcut!”. Îmi citește prima strofă din „Cântec pentru tata”. Am rămas emoționat până la lacrimi...Până acum am de la Vieru 24 de piese ... Vieru a fost un om de o aleasă sensibilitate... De câte ori veneam să-l iau la un spectacol, de fiecare data era ca un soldat: bărbierit, parfumat, cu cravată la gât, stătea la masa de scris ... și mă aștepta”[15, p. 28].

Avem o suferință nemărginită, că nu mai sunt pe lumea asta, acești doi oameni mari, că i-a luat domnul în ceruri, dar ne mândrim, că și acolo, unul prin fluieratul său artistic trezește lumea din somn și altul care „Numai când e mort nu cântă! Dar și atuncea stă și ascultă” [16, p. 346]. Despre fructuoasa colaborare a lui G. Vieru cu marii artiști din țara noastră recunoaște cu pietate și Nicolae Glib, artist al poporului: „Vadim Gheorghelaș este un băiat harnic și a avut mult noroc că, în ultimii ani, a colaborat cu poetul Grigore Vieru, cu care a făcut cântece de succes. În general, succesul său se datorează colaborării cu G.Vieru și cu compozitorul Gheorghe Banariuc. Cu aceste două personalități a făcut perle adevărate. De fapt, toți cei care au colaborat cu G.Vieru au avut succese” [17, p. 28]. Mărturisirile de mai sus ne conving, că poetul a avut ceva de la naștere și cu tainele muzicii, căci vioara lui Dumitru Blajinu i-a înflăcărat simțirea și imaginația muzicală, deoarece cântecul e sufletul vieții omenești.

Vor zice cititorii, că aducem mărturii din prețurile criticilor literari, savanților, cântăreților despre G. Vieru, și îmi vor pune întrebarea: „Ce vă place dumneavoastră din opera lui Vieru? Voi da un răspuns general: Îmi place toată creația lui, dar îndeosebi mă fascinează și am îndrăgit aforismele și publicistica lui, pe care le savurez cu multă lăcomie. Aforismele le-am citit de mai multe ori cu creionul în mână. Mi-am însemnat cele mai izbutite, cum ar fi: „Dintre toate animalele două sunt care poartă sârmă în bot: porcul și granița”, „Porcul ori îl mănânci, ori te mănâncă”, „Toți proștii mor de moarte bună, afară de trădători”, „Basarabia este un copil înfășat în sârmă ghimpată”, „Un scriitor nu poate învia decât în limba în care a murit”, „Doi mari vrăjmași are românul: mila pentru străini și ura pentru ai lui” [18, p. 388].

„Freamătul clipei” și „Lucrarea în cuvânt” e o sumă de gânduri publicistice prețioase, care pornesc ca și poezia de folclor și Eminescu. În numeroasele întâlniri, care le-a avut cu cititorii, poetul a recunoscut această influență binefăcătoare. Se zice, că ar fi fost întreat: „Care e poetul preferat al poetului G. Vieru?” El ar fi răspuns cam în glumă: „Cărțile mele preferate au fost în primul rând cele ale lui M. Eminescu și I. Creangă, în al doilea rând cele ale lui M. Eminescu și I. Creangă, și în sfârșit în al

treilea rând cele ale lui M. Eminescu și I. Creangă”, și apoi a continuat: „Eminescu este o cetate cu o singură intrare și cu o sută de ieșiri. Intri în ea, iei aminte la toate, înveți, te învoinicești, apoi ieși pe unde crezi tu că-i mai bine, ducând mai departe făclia graiului și spiritul neamului tău. Important, la început, este să găsești intrarea, să cunoști semnele ei, să nu le încurci” [19, p. 349].

În creația lui G. Vieru sinceritatea, dragostea de neam și de pământ au o însemnătate hotărâtoare. La 1994 la lansarea cărții „Curățirea fântâniei”, care a avut loc în România la Galați mi-a dăruit cartea cu autograful: „Celui care curăță fântâna demult, odată cu noi, fratelui Alexandru Tecuci, cu dragoste și aleasă prețuire”. Destăinui cu multă smerenie, că am multe autografe în biblioteca mea, de la mulți scriitori, poetul G. Vieru a fost cel mai sincer, cel mai aproape de sufletul meu. Opera lui, cuvântul lui este și va fi un sprijin în munca mea de fiecare zi. El mă îndreaptă pe calea cea adevărată și credem, că așa va fi și pentru generațiile viitoare.

Dragă cititorule, te implor, tare aș vrea să ai și tu dragoste de pământ și neam ca și G. Vieru. Neamul nostru românesc fără pământ și naționalitate nu poate trăi. Această primejdie periculoasă a trăit-o mulți ani în sufletul său, poetul G. Vieru. El îl roagă pe marele Nicolae Sulac să-i cânte:

„Cântă-mi cântec greu de piatră,
Să văd ce-i la mine-n vatră...
Cântă-mi cântec de pământ
Să urăsc dușmanul mult.
Cântă-mi cântec de pământ” [20, p. 78].

E o rugăciune frumoasă, cucernică încât va pronunța-o multe guri și de azi înainte.

Viața noastră are multe întortochieri, multe greutăți și atunci trebuie să ai un sprijin, un om apropiat, un intim prieten. G. Vieru a ales țaranul român și pământul nostru basarabean, spunând:

„Când ridic pe umăr coșu,
Încărcat cu strugul roșu,
Când spre stele mă avânt –
Eu mă razem de pământ.

Când ridic încet pilonul,
Ca să șadă drept ca omul,
Când mă bate ploaie, vânt –
Eu mă razem de pământ.

Când ridic un braț anume
Contra pârjolirii lumii,
Ori când plâng la vre-un mormânt –
Eu mă razem de pământ...

Chiar și-atunci când stau și cânt” [21, p. 77].

În literatura română această dragoste a fost oglindită în creația lui G. Coșbuc, O. Goga, A. Mateevici, iar L. Rebreanu la 29 mai 1940 scrie lucrarea „Laudă țaranului român”. G. Vieru a mers pe urmele lor. Autorul romanelor „Ion” și „Răscoala” menționează în discursul său: „Pământul nostru are un glas, pe care țaranul îl aude și-l înțelege... Suntem și vom vom fi totdeauna neam de țărani. Prin urmare, destinul nostru ca neam, ca stat și ca putere, cultura, atârnă de cantitatea de aur ce se află în sufletul țaranului. Dar mai atârnă, în aceeași măsură, și de felul, cum va fi utilizat și transformat acest aur în valori eterne” [22, p. 10].

Ciclul de versuri „Cântece pentru pământ”, din cartea „Numele tău”, editată la 1968, venise să combată părerea comunistă, care susține că avem un alt țaran, care nu mai simte, nu mai „aude glasul pământului, căci acum are tractor și șleapă leninistă. Atunci poetul scrie poezia „Cântec de dimineață” în care parcă roagă cititorii s-o rostească odată cu rugăciunea „Tatăl nostru”, accentuând cu durere:

„Cine are dor de plai,
Se subție ca un pai.
Cui i-e dor de-al său pământ,
Se ridică din mormânt” [23, p. 41].

O altă mare suferință de inimă a lui G. Vieru e buruiana străinismului ce s-a întins pe pământul nostru basarabean ca pecinginea și atunci autorul subliniază cu fermitate în opera sa, cine are dreptul să

sărute obrazul acesta „îndurerat de-atâta rod”:

„Dar mai întâi
Să fii sămânță,
Tunet să fii,
Ploaie să fii.
Lumină să fii,
Să fii os de-al
Fratelui tău
Retezat de sabia dușmană.
Brăzdar să fii,
Doină să fii,
Ca să ai dreptul
A săruta acest pământ
Îndurerat
De-atâta rod”[24, p.39].

Poetul G. Vieru toată viața a scris cărți. El a înțeles că lumina ei e tot mai mult o hrană zilnică pentru înfometajii de nou, de adevăr, de speranțe vii, de informație, de instruire și educație, că cartea, ce trezește ecourile timpului trăit, deschide drumuri benefice în structura sufletească a oamenilor. Într-un cuvânt, cu o carte bună adormi ea sub cap, cu o carte proastă adormi cu ea în mână. De fapt orice carte are două valori: una în lei și alta în idei. Opera poetului Vieru a fost și va fi steaua bunei speranțe pentru toți, pentru că în ea găsim marile idei ale epocii sale. Moldova e cea mai săracă țară din Europa. Citind creația lui G. Vieru, izbutim să înțelegem și noi, că sărăcia se stinge prin bogăție și se ușurează prin muncă.

Referințe bibliografice:

1. Topârceanu G. „Scrieri”, vol. II, Editura „Minerva”, București, 1983, p. 285.
2. Vieru G. „Alarma!”, Editura „Școala sovietică”, Chișinău, 1957, p. 26.
3. Vieru G. „Taina care mă apără”, Editura „Princeps”, Iași, 2008, p. 390.
4. „Adverb”, „Publicație a consiliului Național Cahul”, nr. 2, 23 ianuarie, 2009.
5. Druță I. „Iară Vieru și iară cu litere mari”, „Cultura”, nr.12, 16 martie 1968, p. 11.
6. Vieru G. „Taina care mă apără”, Princeps Edit, Iași, 2008, p. 31.
7. Vieru G. „Taina care mă apără”, Princeps Edit, Iași, 2008, p. 26.
8. Vieru G. „Numele tău”, Editura „Cartea moldovenească”, Chișinău, 1968, p. 121.
9. Vieru G. „Taina care mă apără”, Princeps Edit, Iași, 2008, p.5.
10. Vieru G. „Numele tău”, Editura „Cartea moldovenească”, Chișinău, 1968, p. 112.
11. Arghezi T. „Tablete de cronicar”, Editura pentru Literatură și Artă, București, 1960, p. 75.
12. Arghezi T. „Scrieri”, Volumul I, Editura pentru literatură, București, 1968, p. 9.
13. Vieru G. „Versuri”, Editura „Cartea Moldovenească”, Chișinău, 1965, p. 246.
14. Vieru G. „Rădăcina de foc”, Editura „Univers”, București, 1988, p. 344.
15. Gheorghelaș V. „Timpul”, 30 octombrie, 2009, p. 28.
16. Vieru G. „Rădăcina de foc”, Editura „Univers”, București, 1988, p. 346.
17. Glib N. „Timpul”, 30 octombrie 2009, p. 28.
18. Vieru G. „Taina care mă apără”, Editura „Princeps”, Iași, 2008, p.388.
19. Vieru G. „Rădăcina de foc”, Editura „Univers”, București, 1988, p. 349.
20. Vieru G. „Numele tău”, Editura „Cartea moldovenească”, Chișinău, 1968, p. 78.
21. Vieru G. „Numele tău”, Editura „Cartea moldovenească”, Chișinău, 1968, p. 77.
22. Rebreanu L. „Laudă țaranului oman”, revista „Basarabia”, nr. 2, Chișinău, 1991, p. 10.
23. Vieru G. „Numele tău”, Editura „Cartea moldovenească”, Chișinău, 1968, p. 41.
24. Vieru G. „Numele tău”, Editura „Cartea moldovenească”, Chișinău, 1968, p. 39.

**Conferința științifică internațională
„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
7 iunie 2018,**

Volumul II

**V. Științe pedagogice și psihologice
VI. Științe istorice
VII. Științe filologice: limba și literatura română**

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: 30.08.2018
Format: 21 cm x 29,7 cm
Coli de tipar: 22,31
Tirajul 100 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949