

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



**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ
INTERNĂȚIONALĂ**

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

7 IUNIE 2017

Volumul II

Atelierul V. Științe pedagogice și psihologice

Atelierul VI. Științe istorice

Atelierul VII. Științe filologice: limba și literatura română

Atelierul VIII. Științe filologice: limbi moderne

CAHUL 2017

ISBN 978-9975-88-019-0.
978-9975-88-021-3.
CZU 082:378.4(478-21)=00
P 52

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Conferința științifică internațională
„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”,
7 iunie 2017

Volumul II

Atelierul V. Științe pedagogice și psihologice
Atelierul VI. Științe istorice
Atelierul VII. Științe filologice: limba și literatura română
Atelierul VIII. Științe filologice: limbi moderne

Descrierea CIP

"Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", conferință științifică internațională (2017 ; Chișinău). Conferința științifică internațională "Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", 7 iunie 2017 : [în vol.] / com. șt.: Bostan Ion [et al.] ; com. org.: Cornea Sergiu (președinte) [et al.]. – Cahul : Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul, 2017 (Tipogr. "Centrografic") – . – ISBN 978-9975-88-019-0.
Vol. 2. – 2017. – 430 p. : fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., fr. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. în subsol. – 100 ex. – ISBN 978-9975-88-021-3.
082:378.4(478-21)=00
P 52

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. 01 din 30 august 2017).

ISBN 978-9975-88-019-0.
978-9975-88-021-3.

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

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, academician 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
Pogolșa Lilia, conf. univ., dr. hab., Viceministru Educației, Culturii și Cercetării
Șișcanu Ion, prof. univ., dr. hab., Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei
Bulatova Elena, prof. univ., dr. hab., prorector, Universitatea de Stat din Mariupol
Tudor Florin, prof. univ., dr., decan, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Guțu Vladimir, prof. univ., dr. hab., decan, Universitatea de Stat din Moldova
Popa Andrei, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Parmacli Dmitrii, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Axentii Ioana Aurelia, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Axentii Victor, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Balțatu Ludmila, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Bercu Oleg, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Bîrlea Svetlana, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Ceclu Liliana, lector univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Certan Ion, conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Cornea Sergiu, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Cornea Valentina, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Ghelețchi Ion, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Miron Oxana, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul
Todos Irina, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul

COMITETUL ORGANIZATORIC

Cornea Sergiu	Președintele comitetului organizatoric
Bercu Oleg	Științe politice și administrative
Blașcu Olesea	Științe juridice
Mihailuc Olesea	Științe economice
Ceclu Liliana	Științe exacte și inginerești
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

Atelierul V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHLOGICE	
AXENTII Ioana <i>EDUCAȚIA ÎN SCHIMBARE ÎN CONTEXT SOCIAL POSTMODERN</i>	7
CRISTEA Sorin <i>CONSTRUCȚIA AXIOMELOR ÎN ȘTIINȚELE PEDAGOGICE FUNDAMENTALE</i>	12
CRISTEA Gabriela <i>PARADIGME ÎN ISTORIA PEDAGOGIEI MODERNE DIN ROMÂNIA</i>	15
PURICI Ion <i>IMPLICAREA STUDENTULUI ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ-NECESITATE ACTUALĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL</i>	20
FURDUI Emilia <i>ABORDAREA PSIHLOGICĂ A ATITUDINILOR CREATIVE LA PERSOANE CU NEVOI SPECIALE</i>	22
CUCER Angela <i>INTERESELE PROFESIONALE - FACTOR DETERMINANT ÎN ORIENTAREA ÎN CÎMPUL MUNCII A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI</i>	27
BATOG Mariana <i>RESPONSABILITATEA ȘI INDEPENDENȚA ÎN ÎNVĂȚARE: BARIERE ȘI RESURSE PSIHOSOCIALE</i>	31
CHIRESCU Loredana <i>EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</i>	37
MIRANCEA Georgiana <i>EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – O NOUĂ PROVOCARE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</i>	38
ISAC Ștefania <i>FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE - INVESTIȚIE ÎN DEZVOLTAREA CAPITALULUI UMAN</i>	40
AFANAS Aliona <i>EFICACITATEA ȘI CALITATEA PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL</i>	44
ȚÎNȚARI Vasile, PÎRLOG Antonina <i>PROVOCĂRILE MODERNE FAȚĂ DE SISTEMUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE</i>	48
VRABII Violeta <i>ATITUDINEA FAȚĂ DE SCHIMBARE ÎN PROFESIA DIDACTICĂ</i>	51
BUIMESTRU Lilia <i>TEHDINȚE DE INTEGRARE ÎN SPAȚIUL EUROPEAN A CONDUCĂTORILOR AUTO DIN R. MOLDOVA</i>	55
КАЗАКУ Даниела, ОВДИЕНКО Александра <i>ИССЛЕДОВАНИЕ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</i>	58
MIHAILOV Veronica <i>BINELE MORAL ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL</i>	62
MOGÎLDEA Iulianna <i>COMUNICAREA ȘI RELAȚIONAREA PROFESOR-ELEV ÎN SCOPUL EFICIENTIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT</i>	66
GORINCIOI Veronica <i>TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE CA PREDICTORI AI SUBIECTELOR PE CARE OAMENII LE POSTEAZĂ ÎN REȚELE DE SOCIALIZARE: SINTEZE TEORETICE ȘI REPERE PENTRU UN STUDIU EMPIRIC</i>	70
MANEA Adriana Denisa <i>DIMENSIUNEA FORMATIVĂ A ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE</i>	73
SIMION Dănuț Simion <i>COACHIG SAU MENTORAT EDUCAȚIONAL ÎN SISTEMUL SUPERIOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT</i>	76
COJOCARI-LUCHIAN Snejana <i>FORMAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI STUDENȚILOR ÎN CADRUL NONFORMAL ȘI INFORMAL</i>	79
LUCHIAN Teodosia <i>CONCEPȚIILE PSIHLOGICE ALE LUI MIHAI EMINESCU</i>	82
VRABIE Silvia <i>ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE FAȚĂ DE INCLUZIUNEA COPIILOR CU AUTISM ÎN ȘCOALĂ</i>	85
ILICIEV Maxim <i>PARTICULARITĂȚILE RAPORTULUI STRES-INTELIGENȚĂ SOCIALĂ</i>	93
ТЮТЮННИК Лариса <i>СВЯЗЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ</i>	97
RADU Corina <i>SPECIFICUL COMUNICĂRII PĂRINTE-COPIL ÎN CONTEXTUL MIGRAȚIEI</i>	103
MIHĂILESCU Natalia <i>STILURILOR MANAGERIALE PREDOMINANTE LA MANAGERII INSTITUȚIILOR PREUNIVERSITARE</i>	107
ȚURCAN Natalia <i>PROGRAME DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII</i>	110
ORÎNDAȘ Lilian <i>RECOMANDĂRI METODOLOGICE DE RESPONSABILIZARE A PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE</i>	113
DUMINICĂ Stella <i>ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ ȘI INTERDISCIPLINARITATEA ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE</i>	117
DASCAL Angela <i>IMPACTUL FORMATIV-EDUCATIV AL ACTIVITĂȚILOR LA DOMENIUL DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII ȘI IGIENEI PERSONALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE</i>	120
BOTGROS Ion, ȘARGAROVȘCHI Sergiu <i>EXPERIMENTUL LA FIZICA- LIMBAJ UNIVERSAL DE INTEROGARE A NATURII</i>	125
BARBĂ Maria <i>EDUCAȚIA PENTRU FAMILIE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ȘI ȘCOLARĂ MICĂ</i> ...	128
IANIOGLO Maria <i>COMUNICAREA ASERTIVĂ ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL</i>	132
HÎNCU Ionela <i>DIRECTIVE ÎN PREDAREA – ÎNVĂȚAREA DISCIPLINEI EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN GIMNAZIU</i>	137
NASTAS Svetlana <i>TENDINȚE METODOLOGICE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINELE ȘCOLARE</i>	140
VACARCIUC Mariana <i>CONSIDERAȚII ALE PEDAGOGIEI UMANISTE DIN PERSPECTIVA REALIZĂRII PROCESULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ</i>	142

MUTCOGLO Galina <i>ACTUALITATEA COMUNICĂRII EDUCAȚIONALE</i>	146
CLICHICI Veronica <i>VALOAREA CREATIVĂ A DOMENIULUI DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ ȘI CUNOAȘTEREA LUMII LA PREȘCOLARI</i>	148
STRAISTARI-LUNGU Cristina <i>PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE COPIILOR DE 3-6/7 ANI PRIN PRISMA DOMENIULUI DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE</i>	151
CIOBANU Elvira <i>INTERESUL ELECTORAL AL ADOLESCENȚILOR</i>	156
PISĂU Aurelia <i>LEARNINGAPPS.ORG - TEHNOLOGII DIGITALE MODERNE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA MATEMATICĂ</i>	159
ЗИНОВЬЕВА Юлия <i>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ</i>	164
CEBAN Valentin <i>DESPRE ESENȚA ȘI IMPORTANȚA SENTIMENTULUI RELIGIOS</i>	167
SILISTRARU Nicolae, CRÎJANOVȘCHI Tatiana <i>FOLCLORUL ȘI TRADIȚIILE DE FAMILIE ÎN FORMAREA ORIENTĂRIILOR AXIOLOGICE LA PREȘCOLARI</i>	171
SILISTRARU Nicolae, GOLUBIȚCHI Silvia <i>CITITUL VERSRUS LECTURA TEXTELOR LITERARE ÎN CLASELE PRIMARE</i>	179
YILDIZ Ahmet <i>SPECIFICUL CREATIVITĂȚII DIN PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ</i>	183
PISCUNOV Nicolai, PISCUNOV Alexandra <i>SĂNĂTATEA ORGANIZAȚIONALĂ CA INDICATOR AL CALITĂȚII CLIMATULUI ȘCOLII</i>	186
Atelierul VI. ȘTIINȚE ISTORICE	
ГРИЦЮТА Оксана <i>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ОБРАБОТКЕ КОСТИ</i>	193
FORMANCIUC Andrian <i>IMPORTANȚA UNOR OBIECTE DE SCHIMB PRE-MONEDĂ ÎN CADRUL RELAȚIILOR COMERCIALE TIMPURI DINTRE TRACI ȘI COLONIZATORII GRECI (sec. VII-VI a. Chr.)</i>	194
CIBOTARU Vladimir <i>EVOLUȚIA STATUTULUI RELIGIEI CREȘTINE ÎN TIMPUL DOMNIEI LUI CONSTANTIN CEL MARE</i>	200
IOAN Giordiana <i>CONTINUITATEA DACO-ROMÂNĂ LA NORD DE DUNĂRE</i>	203
DERGACIOVA Lilia <i>PRIMELE EMISIUNI MONETARE ALE PRINCIPATULUI MOLDOVEI. PROBLEME, DISCUȚII, SOLUȚII</i>	206
IOAN Giordiana ȘTEFAN CEL MARE <i>PERSONALITATE MARCANTĂ A LUPTEI PENTRU INDEPENDENȚA ȘI APĂRĂTOR AL CREȘTINĂȚII</i>	208
MORARIU Iuliu-Marius <i>MIGRAȚIA ROMÂNILOR DIN TRANSILVANIA ÎN MOLDOVA ÎN SECOLELE XVI-XVIII - O ANALIZĂ FENOMENOLOGICĂ</i>	213
BAGRIN Gheorghii <i>GENEZA ȘI EVOLUȚIA POLITICII PONTICE A RUSIEI (PÂNĂ ÎN 1829)</i>	218
NASTAS Rodica <i>SITUAȚIA SOCIO – ECONOMICĂ A EVREILOR DIN BASARABIA LA SF. SEC XIX – ÎNC. SEC. XX</i>	220
ГОЛОВИНА Наталья <i>НАЦИОНАЛЬНЫЙ “ЯЗЫК” НЕМЕЦКИХ ОБРЯДОВ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПОГРЕБЕНИЯ В КОЛОНИЯХ БЕССАРАБИИ (1814/1940)</i>	222
БОНДАРЕНКО Дмитро <i>ИНТЕГРАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ УКРАИНСКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ МИФОВ (1918 И 1941 ГОДОВ)</i>	226
CROITORU Costin, BODLEV Cristina <i>CONSIDERAȚII CU PRIVIRE LA UNELE EXPRESII ROMĂNEȘTI REFERITOARE LA BANI (I)</i>	230
PĂDUREAC Lidia <i>SIMILITUDINILE PRIMULUI AN DIN DEPORTARE ÎN MĂRTURIILE BASARABENILOR</i>	234
ROTARU Liliana <i>RAPORTUL NAȚIONAL ȘI SOCIAL AL ABANDONUL UNIVERSITAR ÎN RSS MOLDOVENEASCĂ ÎN PRIMII ANI DE DUPĂ RĂZBOI</i>	238
TULUȘ Arthur-Viorel <i>PROBLEMATICA „REPATRIERILOR” DIN R.P.ROMÂNĂ, REFLECTATĂ ÎN DOCUMENTE ALE CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA)</i>	243
PRISAC Lidia <i>SOARTA LĂCAȘULUI DE CULT ARMEANO-GREGORIAN DIN CHIȘINĂU ÎN PERIOADA SOVIETICĂ</i>	253
MIRON Dorica <i>TERORISMUL ÎN SPAȚIUL EUROPEAN</i>	259
NENU Mariana – Camelia <i>MODALITĂȚI DE INTEGRARE A REFUGIAȚILOR ÎN SPAȚIUL EUROPEAN ÎN SECOLUL XXI</i>	262
LUNGU Polina <i>ISTORICUL ALEXANDRU BOLDUR ȘI CONTEMPORANEITATEA</i>	265
Atelierul VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	
AXENTII Victor <i>COMUNICAREA ȘI CADRUL INTRUCȚIONAL</i>	269
ALEXANDRESCU Maria <i>CĂMPUL LEXICO-SEMANTIC</i>	274
BOTNARI Liliana <i>REPETIȚIA – MIJLOC DE RELIEFARE ARTISTICĂ ÎN STILUL PUBLICISTIC</i>	278
ALEXANDRESCU Loredana-Aurelia <i>FLOAREA ÎN IMAGINARUL POETIC EMINESCIAN</i>	282
LUPȘAN Mihaela Diana <i>MIRCEA ELIADE ȘI CONSTANTIN BRÂNCUȘI. VALORI DEFINITORII ALE CULTURII NAȚIONALE</i>	285
BALȚATU Ludmila <i>IZVORUL IDENTITAR ÎN OPERA LUI ION DRUȚĂ</i>	287
LUCHIANCIUC Natalia <i>REPERE IDENTITARE ÎN DISCURSUL LITERAR POSTBELIC DIN BASARABIA</i>	291
POPA Veronica <i>TEODOR NENCEV: MODELE LITERARE, AFINITĂȚI ELECTIVE</i>	296
PETCU Valeriana <i>CONSIDERAȚII PRIVIND DIRECȚIILE DE EVOLUȚIE A FANTASTICULUI ÎN OPERA LUI</i>	

<i>FĂNUȘ NEAGU</i>	299
MUREȘANU Ștefan Lucian <i>PENTRU UN STUDIU ANTROPOLOGIC A MESCHINULUI ÎN LITERATURA POPULARĂ</i>	303
HANDRABURA Loretta <i>REPERE CONCEPTUALE PENTRU UN DEMERS IMAGOLOGIC ÎN ANALIZA FOLCLORULUI LITERAR (I): IMAGOLOGIE, IMAGINE, AUTOIMAGINE, HETEROIMAGINE</i>	310
GĂLĂȚANU Daniel <i>PARISUL – PĂMÂNTUL FĂGĂDUINȚEI ELITELOR LITERARE ROMÂNE ÎN SECOLELE AL XIX-LEA ȘI AL XX-LEA</i>	314
POȘTARU Snejana <i>FUNCTIILE LITERATURII (PRIN PRISMA OPERELOR DRAMATICE ANTICE) ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CONTEMPORANE</i>	318
DERMENJI-GURGUROV Svetlana <i>IMPACTUL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE A STUDENȚILOR FILOLOGI (ALOLINGVI) ASUPRA INSTRUIRII UNUI VORBITOR CULT DE LIMBA ROMÂNĂ</i>	323
ALEXANDRESCU Maria, ALEXANDRESCU Loredana-Aurelia <i>ABORDAREA POEZIEI ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</i>	327
Atelierul VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE	
GUTU Ana <i>CONSTITUTIONNALISATION DE LA LANGUE ROUMAINE EN RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE</i>	332
BONDARENCO Ana <i>L’ACTION ET LA MÉTHODE ACTIONNELLE DE L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES</i>	337
GĂLĂȚANU Daniel <i>LA POÉSIE D’ALFRED DE VIGNY ENTRE LE LOUP ET LA VEINE DE L’HUMANISME PUR</i>	348
MORARU Ecaterina <i>L’ARGOT FRANÇAIS</i>	351
TALCHIU Rodica <i>LES FACTEURS D’UNIFICATION DU TEXTE</i>	362
BABÎRĂ Nicanor, USATÎI Larisa <i>STATUTUL PROFESORULUI DE LIMBĂ ENGLEZĂ</i>	368
CISCEL Matthew H. <i>MULTILINGUAL CAHUL: LANGUAGE ATTITUDES AND PRACTICES OF STUDENTS IN A MOLDOVAN TOWN ON THE BORDER WITH ROMANIA</i>	371
LEVCHENKO Victoria <i>ACADEMIC WRITING AT NONLINGUISTIC UNIVERSITY: ASSESS OR NOT ASSESS..</i>	380
BABĂRĂ Eugenia, TANER İlgin <i>GRAMMAR TEACHING THROUGH TECHNOLOGY</i>	383
GHEORGHIU Oana-Celia <i>ON THE EDGE OF HISTORY: THOMAS PYNCHON’S BLEEDING EDGE</i>	386
PINTILII Alina <i>THE HYBRID IMAGE OF THE VICTORIAN SON IN ELLEN PICKERING’S THE GRUMBLER..</i>	392
COLODEEVA Liliana <i>THE CONSCIOUSNESS OF SELF IN HENRY JAMES’S WORK</i>	396
PUȘNEI Irina <i>PRAGMATIC ASPECTS OF METAPHOR TRANSLATION. THE CASE OF “THREE MEN IN A BOAT” AND “THREE MEN ON THE BUMMEL”</i>	399
FUCIJI Marianna <i>FILM TITLES IN TRANSLATION: MEANING DISTORTION</i>	404
MATOȘINA Nadejda <i>THE SOCIOLOGICAL ASPECT OF ROMANIAN-ENGLISH TOURIST TEXTS PRODUCED IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA BEFORE AND AFTER 1991</i>	407
ARSENII Andriana <i>MOLDOVAN TRANSLATORS CHALLENGE WITHIN THE CONTEXT OF NATIONAL IDENTITY</i>	412
MERIACRE Aliona <i>ENHANCING LANGUAGE LEARNING BY USING ILLUSTRATED PROVERBS AND SAYINGS IN THE EFL CLASSROOM</i>	418
TÎRSÎNĂ Daniela <i>INTERACTIVITY – AN INFINITE SOURCE OF INSPIRATION</i>	422
COȘULEAN Liliana <i>CORPUS-BASED APPLICATIONS IN ESP: COMPILING A GLOSSARY</i>	425

Atelierul V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

EDUCAȚIA ÎN SCHIMBARE ÎN CONTEXT SOCIAL POSTMODERN

Ioana AXENTII, dr., conf univ.,
Catedra de Pedagogie și psihologie

Summary: *Humanity in every moment of its existence, under the influence of socio - cultural progress and technical - scientific changes goes through deep changes. The period of informational technologies, in the process of human comfort insurance, requires a new challenge in education. The education change is determined by the information technology era, by the historical evolutions and the education of the individual is conditioned by the globally asserted cultural models, as was the cultural model of the industrialized society, asserted in the first half of the 20th century, or the cultural model of the postindustrialised society, informational, which based itself on knowledge, a model asserted in the second half of the 20th century, especially at the border between the 20 th and the 21st centuries.*

An educational change in the postmodern era will take place when the sociopedagogical transformation will succeed in making the education system more flexible, will inovate the education contents, will improve didactic technology, inclusevely through modern period concepts capitalization and, in the same time, will facilitate the individuality formation, capable of a dignified life, focused on self-actualization and continuous self improvement etc.

Sub influența progresului sociocultural și a modificărilor tehnico – științifice **omenirea, în fiecare clipă a existenței ei**, trece prin schimbări profunde. Era tehnologiei informaționale, în asigurarea confortului uman, impune educației o nouă provocare, determinând-o să-și modifice conținutul. Niciun om, cât ar fi de adult și cu experiență, n-a dobândit suficientă învățură ca să nu simtă nevoia de o continuă receptivitate și continuă schimbare. Ce semnifică schimbarea în acest sens, este firesc să ne întrebăm noi.

Cercetările în acest context ne-au determinat să menționăm conceptul lui S. Cristea conform căruia: ”Schimbarea în educație are un caracter obiectiv. Face parte dintr-un proces de transformare generală, universală, valabil la scara sistemului social, a principalelor subsisteme ale acestuia - natural, economic, politic, cultural, comunitar. În acest cadru de referință, filozofic și social, schimbarea în educație are un caracter continuu. Este determinată practic de transformările care au loc în societate și de evoluțiile istorice înregistrate în gândirea pedagogică și în dezvoltarea instituțiilor specializate în educație, instruire, învățământ, formare profesională”¹.

Procesul de schimbare în educație poate implica toate nivelurile structurii sistemului de învățământ (de organizare, materială, de conducere, de relație) sau numai unele niveluri ale acesteia. Efectele sale sunt evidente mai ales în cadrul procesului de învățământ, ce reprezintă dimensiunea dinamică și practică a sistemului de învățământ căruia îi este subordonat din punct de vedere funcțional și structural. În funcție de context, aceste efecte sunt multiplicat într-un timp și spațiu pedagogic determinat din punct de vedere social și istoric, condiționat de modelele culturale afirmate la nivel global cum a fost, de exemplu, modelul cultural al societății industrializate, afirmat în prima jumătate a secolului XX, sau modelul cultural al societății postindustriale, informaționale, bazate pe cunoaștere, afirmat în cea de-a doua jumătate a secolului XX, în special la granița dintre secolele XX și XXI².

În aceste condiții, credem noi, specialiștii în domeniu încercă, pe bună dreptate, să identifice soluțiile educaționale pe care să le adopte la cerințele actualului tip de societate– o societate informațională bazată pe cunoaștere.

Nu putem nega nici faptul că pe parcursul vieții sale individul este supus unui ansamblu de

¹Cristea S. Fundamentele Pedagogiei. Iași: POLIROM, 2010, p.299

²Ibidem

influențe care se succed firesc, după cum am menționat mai sus, altele se produc și sub influențe de natură demografică, morală, geopolitică, și mai nou, de intensificarea și neașteptatele modificări de natură ecologică, de creșterea mobilității oamenilor sau de necesitatea coexistenței interetnice, interculturale și interconfesionale. O influență puternică asupra formării și dezvoltării individului o are de asemeni și transformările radicale care au loc în domeniul științei și al informațiilor, transferul și necesitatea stocării acestora; extensiunea și intensificarea modificărilor la nivelul familiilor, profesiilor; sporirea interdependenței persoană - socium - știință - cunoaștere - tehnologii informaționale etc.

Abordând problema astfel, trebuie să remarcăm că schimbarea în educație de-a lungul timpului a fost acceptată și tratată diferit. În speranța găsirii unor soluții rezonabile care ar putea fi adaptate epocii postmoderne vom încerca să valorificăm unele concepte, după părerea noastră, viabile și astăzi, care au favorizat schimbarea educației înspre bine în epoca modernă.

Cele relatate mai sus sunt confirmate de C. Narly, personalitate marcantă, care și-a adus contribuția prin elaborarea conceptelor de valoare cu privire la educație în prima jumătate a secolului XX. El a abordat problema educației prin paradigma educației intervenționiste și neintervenționiste pornind de la ideea ce înseamnă a educa și a fi educat¹.

C. Narly (1938) menționa că educația, așa cum presupune o comunitate a educatorului și a educatului tot așa presupune și două procese corelative: a educa și a fi educat. Despre educator se spune că educă, despre copil, adolescent, elev, că este educat. Acțiunilor de influențare întreprinse de educator le corespund procesele corelative ce se petrec în/ și cu educatul. Dar, copilul, omul, cunoaște o evoluție, o dezvoltare naturală și în afară de influențarea educatorului. Astfel, înrăuirile neintenționate ale mediului și finalitatea organică a individului sunt suficiente pentru a asigura această dezvoltare, atâta vreme cât nu intervin împrejurări externe care să-i dăuneze. Or, pedagogul trebuie să intervină tocmai pentru ca să apere și să sprijine dezvoltarea naturală.

Plecând de la această constatare făcută încă în secolul XX și astăzi mai persistă ideea conform căreia intervenția omului în educația individului ar fi în genere dăunătoare, că mai bine ar fi ca el să se abțină de la orice intervenție. Sau, pentru că acest punct de vedere extrem este greu de susținut față de completa dezarmare în care copilul se găsește la naștere, s-a căutat a se limita intervenția omului la un minimum indispensabil. O astfel de educație, minimală și indirect intervenționistă, denumită educație negativă, a fost aceea formulată de Rousseau.

O sumară analiză a conceptului educației negative la Rousseau ne face să observăm că acesta era încrezător în perfecțiunea inițială a omului, concept pe care nu putem să-l negăm nici noi astăzi, dacă gândim pozitiv despre ființa umană. Rousseau credea că acesta s-ar putea dezvolta fără intervenții voite din afară. Omul se naște bun, menționa el. „În sufletul omenesc nu există vreo perversitate originară; nu se găsește în el nici un viciu, despre care să nu se poată spune, cum și pe unde a intrat”². El mai considera că însușirile cu care omul se naște, în mod natural, se dezvoltă după finalitatea lor lăuntrică și se dezvoltă bine, dacă nu intervine omul, care cu stângăcia și perversitatea lui strică totul. În acest moment nu putem să nu fim de acord cu marele pedagog, întrucât observăm astfel de situații mai ales la părinții cu o stare materială solidă care-și răsfăță copiii de mici, satisfăcându-le toate preferințele pentru care aceștia nu depun nici un efort. Drept rezultat acești copii răsfățai nu știu prețul, valoarea lucrurilor care li se oferă, nu au limite în nimic. Or, atunci când părinții au nevoie de sprijinul lor aceștia devin agresivi, violenți în relațiile cu ei, nu se pot integra în mediul social etc.

Nu putem fi de acord însă cu Rousseau când acesta afirmă că datoria educatorului, de la nașterea copilului până la doisprezece ani, este să lase pe copil în voia lui, să se manifeste dela sine, liber, ferit de contactul cu oamenii și deci de exemplul lor prost. Chiar însuși Rousseau în mod intenționat recomandă o serie întreagă de mijloace, care fiind utilizate corect trebuiau să contribuie la formarea cât mai desăvârșită a copilului. Aceste mijloace constau mai ales în pregătirea de situații și de împrejurări care să ofere naturii copilului prilejul de manifestare și formare, și prin urmare să ofere copilului prilejul de a dobândi singur cunoștințele și a lua pozițiile folositoare desăvârșirii și deci vieții sale prezente și ulterioare.

¹Narly C. Pedagogia generală. București: Cultura românească, 1938, p.259

²Rousseau J.J. Emile. Livre II. Nouvelle. Paris: Ed. Garnier, 1934, p.76

Cele expuse mai sus ne dau posibilitatea să observăm că numeroasele modele ale învățării, elaborate de la J.J.Rousseau, J. Fr. Herbart încoace, au vizat o permanentă adaptare a metodologiei și epistemologiei didactice la dinamismul cunoașterii. Fiecare **model de învățare** și-a exersat funcțiile pozitive, considerându-se progresist, eficient, dar și perfectibil. Modelele s-au ivit din nevoia adaptării la provocările unei noi configurări de civilizație și de mentalitate socială, din necesitatea adoptării unui anumit tip de personalitate. Învățarea de orice tip, de la dresaj și instruire la autoînvățare, se realizează prin intermediul modelelor.

Consolidând cele spuse anterior, menționăm că astăzi practicile din trecut cu privire la dobândirea independentă a cunoștințelor este valorificată, adaptată și promovată prin intermediul modelului constructivismului educațional. În concepția lui S.Cristea constructivismul constituie: *”modelul de abordare a educației și a instruirii care evidențiază rolul activ al celui ce învață în cadrul procesului de învățământ, în context formal, dar și nonformal probat pedagogic prin capacitatea sa de construcție, deconstrucție și reconstrucția propriei cunoașteri, valorificată/ valorificabilă în orice activitate și situație de educație/instruire”*¹. De unde cu certitudine putem deduce că instruirea oferă resurse didactice proprii *mediilor de învățare constructiviste* care: a) asigură reprezentări multiple ale realității și care evită simplificările, sugerând „complexitatea lumii reale”; b) proiectează ”sarcini autentice” de instruire în contexte semnificative pentru *cel ce învață în situații concrete* favorabile; c) stimulează capacitățile de reflecție ale *celui ce învață* plecând de la *experiența sa de cunoaștere*; d) promovează *învățarea prin cunoaștere contextuală*, în condiții de colaborare ”prin negociere socială, nu prin competiție”².

Conform concepției lui A. Ilica (2015) **modelul constructivist** este hermeneutic, autonom, cu perspective diversificate. Elevii/ studenții nu descoperă realitatea prin intermediari, ci prin construcție individuală, prin alcătuirea propriilor scheme cognitive făcându-și loc o nouă „*pedagogie democratică*”, conform căreia instituțiile de învățământ devin spații de învățare a comportamentelor, vizând o societate deschisă, în care se exersează *umanismul*³.

Astfel, cunoscând paradigmele constructivismului în procesul de instruire, cadrele didactice prin promovarea culturii în școală ar trebui să-i învețe pe elevi să fie ei înșiși, îi vor învăța să gândească cum să acționeze în diferite situații în mod independent; să-i respecte pe ceilalți și să valorifice rezultatele colaborărilor lor etc.

De rând cu acestea, evidențiem că necesitatea intervenției adulților, în opera de educație este evidentă însă mijloacele utilizate de aceștia trebuie să fie cele mai adecvate. În această accepție evidențiem spusele lui C.Narly care atenționa asupra faptului că *”principale mijloace de care educația se servește găsește condiționări importante și anume, cu privire la educat, și cu privire la bunurile culturale: știință, moralitate, artă”*⁴. Aceste deziderate considerăm că rămân a fi actuale și în societatea postmodernă.

Cu privire la educat, considerăm că este un fapt constatat de gândirea pedagogică din cele mai vechi timpuri, deși uneori mai confuz, și nu întotdeauna aplicat, că în opera sa educatorul trebuie să țină cont de aptitudinile educatului. Prin Montaigne, Vives, Comenius, și mai ales Rousseau, ideea aceasta capătă o precizie și o profilare deosebită. Importanța cunoașterii copilului pentru a-l putea influența cât mai favorabil prin educație este o descoperire a pedagogiei. Mijloacele pedagogice vor trebui să se folosească, întrucât se adresează mai ales copilului. Pentru buna lui reușită, orice mijloc folosit de educator, se presupune că este științific, erudit, corespunde vârstei, sexului, aptitudinilor speciale ale educatului, și nu va dăuna sănătății lui.

Procedând în acest mod, opera educației va fi mult ușurată, iar fericirea copilului, pe cât omenește este posibil, va fi protejată. Ori, starea de mulțumire, care rezultă din funcționarea normală a energiei sufletești și trupești, în afară de importanța pe care o are în sine, contribuie la rândul ei ca un factor pozitiv de stimulare, în procesul de desăvârșire a omului, întreprins de educație.

Cu privire la bunurile culturale, mijloacele educației găsesc iarăși o condiționare importantă. Educația nouă nu îngăduie să sacrifice viața prezentă a copilului în vederea vieții sale de adult. Dar totodată educația nu trebuie nici să altereze bunurile culturale simplificând-le, sărăcind-le, scoborând-

¹Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. A-C. București: Didactica PublishingHouse, 2015, p.539

²Ibidem

³Ilica A. Pedagogia contemporană. Arad: Editura Tiparnița, 2015, p.354

⁴Narly C. Pedagogia generală. București: Cultura românească, 1938, p.262

le, pentru a fi mai ușor înțelese și asimilate. Ele își au valoarea lor în sine și condiționează de altfel progresul culturii și civilizației, condiționează și progresul copilului. Desăvârșirea acestuia nu poate avea loc prin mijlocirea unor bunuri culturale diminuate oarecum, pentru a fi puse la nivelul ființei umane în devenire. Ele trebuie să rămână totdeauna așa cum sunt, ca ceva care transcende sufletul copilului, ceva către care copilul tinde, și din care își însușește cât poate, cu setea de a-și însuși cât mai mult și cât mai complet.

Transcendența bunurilor culturale, al căror corelat este tendința spre ele, caracteristică perioadei de formare intensivă a copilăriei și adolescenței, condiționează însăși această formare. A diminua bunurile culturale, înseamnă a le scade din valoare, a le lipsi de importanța lor misiune de stimulare, a le reduce la un rol de exercitare într-un nivel scăzut, a unor funcții sufletești imperfecte. Rostul educației este a exercita starea prezentă cu tendința de a o face să se depășească, nu a o exercita menținându-i nivelul¹.

În acest context, astăzi de exemplu, putem observa că literatura scrisă intenționat pentru copii, emisiunile televizate, unele informații descoperite de copii pe rețelele de socializare de pe INTERNET este de cele mai multe ori lipsită de interes și de folos pentru aceștia. Rolul lor educativ adesea este nul, ba chiar periculos. Or, literatura bună indiferent de vârsta celor ce o cetesc îi sensibilizează și pe unii și pe alții la fel, îi încurajează, le trezește curajul, mândria etc.

În acest sens cu plăcere îmi amintesc un adult, care cu insistență căuta cărțile cu poveștile lui Ion Creangă, Grigore Vieru, Spiridon Vangheli etc. pentru a le reciti și savura din nou conținutul lor artistic. Din această literatură bună pot fi selectate operele literare care să corespundă intereselor și trebuințelor copilului, precum și intențiilor pedagogului. Astfel, cu certitudine putem relata că acest adevăr se referă la orice altă categorie de bunuri culturale, considerate ca mijloace de educație a copiilor.

În același timp nu putem nega faptul că totuși problema raportului dintre bunurile culturale și posibilitatea de însușire a lor de către copilul încă fraged, rămâne a fi discutabilă. Unul din obiectivele esențiale ale educației rămâne a fi, tendința către desăvârșire, către înfăptuirea personalității, deci tendința de ridicare progresivă, constantă și intensă, deasupra stării de fapt, spre un individ care să cunoască bunurile culturale. Această tendință este în același timp naturală copilului, chiar dacă am admite că nu izvorăște decât din necesitatea lui de adaptare. Totuși frăgezimea copilului, pe deoparte, absența anumitor funcții sufletești, care numai cu vârsta se dezvoltă îl fac impropriu pentru însușirea multor din aceste bunuri. Și atunci care trebuie să fie atitudinea educatorului? În acest context, va trebui să recunoaștem că nu ne aflăm în fața unei probleme de incompetență absolută a copilului față de cultură, ci de o incompetență relativă. Ceea ce copilul nu poate astăzi, va putea mâine, peste câțva timp, și va putea pe baza celor ce a putut azi să cunoască. Suntem în fața unei probleme de dezvoltare. Educația nu trebuie nici să diminueze anumite bunuri, spre a le face accesibile, căci atunci nu le-a făcut pe ele accesibile, ci pe altele, și anume pe acelea diminuate prin valoarea lor (deservind prin aceasta și procesul de formare a copilului), dar pe de altă parte nu trebuie nici să renunțe la ele. Va trebui numai să știe a le orândui, comunicând copilului mai întâi acele bunuri culturale pe care el le poate cât mai adecvat înțelege și valorifica astăzi, servindu-i în același timp pentru înțelegerea și asimilarea acelor pe cari le va cunoaște mai târziu.

În general, se poate afirma că cultura este destul de bogată, în totalitatea ei, pentru a satisface rând pe rând trebuințelor și puterilor crescânde ale omului în devenire. Astfel actorii educaționali ar trebui să țină cont de acest specific și va trebui să nu știrbească integritatea bunurilor culturale pentru motivul adaptării lor la nivelul copilului. Aceasta este o condiție pe care idealul educației o va cere constant, de-a lungul întregii epoci de desăvârșire a omului².

Cele expuse mai sus ne dau posibilitatea să menționăm că în condițiile educației în schimbare în societatea postmodernă experiențele educaționale din trecut nu sunt de neglijat, dar este necesar să le adaptăm noilor generații de copii care sunt influențați puternic de tehnologiile moderne, venind asupra lor un val de informații care este practic imposibil de verificat, de monitorizat și chiar de prevăzut consecințele lor în educația generației în creștere. De aceea, considerăm că în aceste condiții este foarte important ca modelul constructivist, valorificând concepțiile de valoare din trecut să fie

¹Ibidem, p.264

²Ibidem,p., p.265

promovat în educația tinerilor.

Pe bună dreptate, astăzi considerăm că adepții constructivismului neagă actul educațional dirijist, bazat pe curriculum normativ, pe o metodologie rețetară, în desfășurări educaționale proiectate și anticipate. Astăzi suntem martorii faptului că tinerii asimilează și își însușesc valorile democratice individual sau prin cooperare, printr-un exercițiu liber și nu prin explicații abstracte. În școală locul sintagmei „*vă voi spune despre ...*” trebuie să fie luat de „*lucrați, gândiți, judecați*”. Un asemenea tip de învățare, numită **metacognitivă** vizează cunoașterea procedurilor de învățare prin conștientizarea proceselor mintale angajate care mai este recunoscută și ca organizării învățării prin **stimularea gândirii critice**. Conform acesteia, experiențele școlare și universitare se deplasează dinspre predare (ca act de instruire) spre învățare, dinspre rolul implicit al profesorului spre preocupările tinerilor, dinspre organizarea cunoștințelor în scheme teoretice înspre practica efectivă și experiențială a învățării.

Această nouă viziune a fost sintetizată de J. Delors (2000) prin identificarea celor patru temeuri ale educației: **a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să conviețuiești și a învăța să fii**¹. Acestea se subsumează deprinderii de a gândi, învăța prin efort propriu, prin construirea autonomă sau cu sprijin a abilităților, priceperilor, capacităților în mod implicit pentru configurarea progresivă a competențelor. În esență, **gândirea critică presupune dezvoltarea capacității intelectuale de a înțelege argumentele altora, de a le evalua și de a crea argumente proprii**².

Din această perspectivă cadrele didactice în școala contemporană gândind situațiile de învățare în afara oricăror rețete, va construi altfel relația didactică cu elevii/ studenții. Momentele de învățare vor fi animate de strategii specifice, care să motiveze implicarea directă a elevilor/ studenților, participarea efectivă și cât mai puțin implicată a cadrelor didactice.

Se cere să remarcăm că învățarea eficientă trebuie să constituie condiția esențială pentru formarea personalității elevilor/ studenților și presupune formarea și dezvoltarea **gândirii critice**, ca modalitate „*de a gândi creativ și constructiv, eficient și critic*”. În procesul instruirii elevii își vor forma **gândirea critică prin exercitarea efectivă de exprimare a opiniei personale, vor elabora argumente, vor accepta opiniile colegilor s-au le vor respinge, va căuta și testa diferite soluții la rezolvarea diferitor situații de problemă etc.**

După V. Flueraș (2009)³ elevul care conștientizează efectele gândirii critice asupra dezvoltării personalității sale va avea nevoie să se implice eficient în activitatea de învățare, va avea încredere și va valoriza potențialul de dezvoltare intelectuală, își va pune în valoare opiniile sale și va elabora suficiente argumente suficiente. În același context, Dumitru (2000) menționează că **a gândi critic înseamnă că elevul manifestă curiozitate, își pune întrebări și căuta răspuns la ele, își asumă responsabilități pentru idei, opinii, judecăți și soluții propuse**³.

În aceste condiții, se cere să relatăm că gândirea critică se formează și se dezvoltă prin exerciții diverse, grație cărora învățarea se alcătuieste pe/și cu ceea ce știi elevii/ studenții, adăugând cunoștințe/ capacități noi, stimulând reflecție analitică și critică asupra noilor configurații.

Cele relatate sunt confirmate astfel de necesitatea producerii **schimbărilor parțiale, curente în educație** care au o sferă mare de cuprindere, situată la nivelul practicii pedagogice a cadrelor didactice și a managerilor școlari/universitari, în contextul procesului de învățământ. Acestea după cum vedem, implică invenții și inovații tehnice și manageriale de tip reactiv, impuse de cerințele de perfecționare continuă a activităților de educație/instruire organizate în cadrul procesului de învățământ. Sunt raportate permanent la finalitățile **microstructurale** ale educației, care definesc **obiectivele** procesului de învățământ, subordonate funcțional finalităților **macrostructurale, idealului și scopurilor** educației angajate strategic la scara întregului sistem de educație/învățământ. **Schimbările parțiale, curente după cum bine observăm**, au loc în limitele aceleiași structuri de bază a sistemului de învățământ. Sunt proiectate și intervin efectiv în **contextul procesului de învățământ**, în cadrul activităților școlare/universitare programate anual, semestrial, săptămânal, zilnic, în sens **formal**, dar și **nonformal**. Datorită implicațiilor practice, sunt prezentate ca **schimbări didactice sau pedagogice**⁴. Astfel, putem

¹Delhors J. (coord). Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași, Editura Polirom, 2000, p. 69

²Flueraș V. *Paideia și gândirea critică*. Cluj-Napoca: Editura Casa cărții de știință, 2009, p. 17.

³Ibidem, p. 69.

⁴Vlăsceanu L. Decizie și inovație în învățământ. București EDP, 1979

constata că aceste *schimbări pedagogice* au o arie mare de referință, situată la limita interacțiunilor dintre structura materială și de conducere a sistemului și practicile curente didactice și extradidactice, dezvoltate la nivelul sistemului de învățământ.

În concluzie putem menționa că schimbarea educației în epoca postmodernă este un imperativ al școlii contemporane care ține în primul rând de perfecționarea cadrului organizațional/instituțional, de formare inițială și continuă a personalului didactic necesar la toate nivelurile sistemului, în concordanță cu noile finalități, structuri, conținuturi ale sistemului și ale procesului de învățământ, de schimbarea mentalității tuturor actorilor educaționali implicați în procesul educațional etc. Or, printre factorii care impun în mod necesar schimbarea se enumeră *factorii care marchează evoluția istorică a societății și a școlii și factorii care marchează apariția și amplificarea fenomenului de ”criză mondială a educației”*.

O schimbare reușită a educației în epoca postmodernă va fi atunci când transformarea sociopedagogică va reuși să flexibilizeze sistemul de învățământ, să inoveze conținuturile învățământului și să amelioreze tehnologia didactică, inclusiv prin valorificare conceptelor din epoca modernă, care va facilita formarea unei personalități apte pentru o viață demnă, axată pe autoactualizare și autoperfecționare continuă, valorificarea autonomiei, libertății și a responsabilității sociale etc.

CONSTRUCȚIA AXIOMELOR ÎN ȘTIINȚELE PEDAGOGICE FUNDAMENTALE

Sorin CRISTEA, dr., prof univ.,
Universitatea din București, România

Summary: *The epistemological status of pedagogy, confirmed at the level of „mature science” (Th. Kuhn), has to be proved by: a) a specific research object called education that is approached globally, profoundly (fundamentally) and dynamically (in historical evolution) through fundamental concepts of pedagogy; b) field-specific norms that order the design and realization of macrostructural education (through axioms and laws) and microstructural education (through principles of design, organization, planning and realization of education/training); c) specific research methodology with macrostructural commitment (fundamental, historical, hermeneutical research) and microstructural commitment (empirical, operational, qualitative and quantitative research).*

At the level of fundamental pedagogical research, one can identify the paradigms that impose, at a higher regulatory level, a model for approaching the theory and practice of education. Nowadays, the paradigm of the curriculum, affirmed as a paradigm of pedagogy in the postmodern era and in the information society, requires a certain model of approach to fundamental pedagogical concepts that provide the “basic disciplinary matrix”: education, basic function and structure, educational outcomes, and the general forms of education - the context in which education is being realized and developed (education system; education process). These fundamental pedagogical concepts, epistemologically fixed at the level of general theory of education, are developed specifically in the general theory of training (general didactics) and general curriculum theory.

Studiul nostru are ca scop clarificarea statutului epistemologic al pedagogiei. Statutul de „știință matură” este probat la nivelul „matricei de bază” fixată prin *conceptele fundamentale* care definesc dimensiunile generale, esențiale, ale domeniului reflectat. Aceste *concepte pedagogice fundamentale*, care alcătuiesc „nucleul epistemic tare” al domeniului, sunt articulate în cadrul *teoriei generale a domeniului* – în cazul nostru, în cadrul *teoriei generale a educației*.

Evoluția unei științe este marcată prin paradigmele care propun un mod sau un model de abordare a matricei de bază, mod sau model afirmat ciclic în plan istoric la nivel epistemologic și social, prin recunoașterea sa la scara comunității științifice (vezi Thomas Kuhn, trad., 1999).

„Matricea de bază a pedagogiei”, care fixează „nucleul epistemic tare” al domeniului, poate fi identificată – prin *cercetare istorică și hermeneutică* – la nivelul *conceptelor fundamentale* care definesc dimensiunile generale, esențiale, ale obiectului de studiu specific – **educația**. Avem în vedere *conceptele*

pedagogice fundamentale de: **1) Educație; 2) Funcție centrală (de bază) a educației; 3) Structură de bază a educației; 4) Finalități ale educației (*Ideal, Scopuri generale; obiective – generale, specifice, concrete*); **5) Conținuturi generale ale educației (*morală – cognitivă / intelectuală – aplicată / tehnologică – estetică – psihofizică*); **6) Forme generale ale educației (*formală – nonformală – informală*); **7) Context de realizare a educației** la nivel: **a) Macrostructural – Sistem de educație / învățământ; b) microstructural – Proces de învățământ.********

La nivel de *cercetare pedagogică fundamentală, istorică*, aceste concepte fundamentale pot fi identificate în zona unor formule mai mult sau mai puțin apropiate sau îndepărtate de formulele actuale, prezentate anterior, urmare a stadiului de evoluție a limbajului pedagogic, dependent de gradul de maturizare al *teoriei educației*.

La nivel de *cercetare pedagogică fundamentală, teoretică, hermeneutică*, pot fi identificate *paradigmele* afirmate istoric care au impus un anumit *mod* sau *model* de a aborda a acestor *concepte fundamentale* angajate în cunoașterea generală, esențială, a *obiectului de studiu specific (educația)*, *mod* sau *model* de abordare reflectat și în cadrul practicii *instruirii*. Din această perspectivă, *paradigmele* afirmate în *istoria gândirii pedagogice* evidențiază *modul de abordare al conceptelor fundamentale* angajate la nivelul *teoriei generale* a domeniului (*teoria generală a educației*), dar și la nivelul *teoriilor generale* angajate în cunoașterea generală, esențială, a *instruirii (teoria generală a instruirii)* și a *proiectării educației și a instruirii*, la scara întregului sistem și proces de învățământ (*teoria generală a curriculumului*).

În etapa pedagogiei moderne, științifice, afirmată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, identificăm două paradigme aflate în confruntare până în prezent: **a) paradigma pedagogiei psihologice / psihocentriste**, care vizează centrarea educației / instruirii pe cerințele psihologice ale educației și ale educatului; **b) paradigma pedagogiei sociologice / sociocentriste**, care vizează centrarea educației / instruirii pe cerințele sociale ale educației, accentuate și la nivelul *educatului*.

Paradigma curriculumului, lansată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, în epoca postmodernă, a *societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere*, încearcă, până în prezent, să rezolve conflictul dintre cele două paradigme ale pedagogiei moderne – paradigma pedagogiei psihologice / psihocentriste – paradigma pedagogiei sociologice / sociocentriste. În această perspectivă, *paradigma curriculumului* este centrată asupra *finalităților educației* (idealul educației, scopurile generale ale educației; obiectivele generale, specifice, concrete ale educației / instruirii), construite în orice context al sistemului și al procesului de învățământ la nivelul *interdependenței necesare* între *cerințele psihologice* față de educație și educat (exprimate în termeni de *competențe generale și specifice*) și *cerințele sociale* față de educație și educat (exprimate în termeni de *conținuturi de bază, validate de societate*) (vezi Sorin Cristea, 2006, pp.43-67).

Din această perspectivă, *paradigma curriculumului* propune un *mod* sau *model* specific de abordare a *conceptelor pedagogice fundamentale* articulate epistemic, în cadrul *teoriei generale a educației*. În acest fel, paradigma *curriculumului* fixează *obiectul de studiu specific al pedagogiei – educația* – la nivelul dimensiunilor sale generale, esențiale (profunde), dinamice (în evoluție istorică, în context deschis), stabile epistemic, definite prin intermediul conceptelor pedagogice fundamentale care susțin *matricea de bază* a domeniului, la care trebuie să se raporteze toate științele pedagogice / științele educației. Avem în vedere următoare abordare a *conceptelor pedagogice fundamentale*

1) Educația – *activitate psihosocială de formare-dezvoltare* a personalității educatului, în raport de resursele *psihologice* interne și de cerințele *sociale* externe.

2) Funcția centrală (de bază) a educației – *formarea-dezvoltarea* personalității educatului în vederea integrării sale în societate pe termen scurt, mediu și lung.

3) Structura de bază a educației (care corespunde *funcției centrale a educației*) – corelația permanentă dintre *educator* și *educat*.

4) Finalitățile educației – *orientările valorice prospective* stabilite de proiectanții educației, la nivel de: **a) sistem de educație / învățământ: idealul educației, scopurile generale**, strategice, ale educației; **b) proces de învățământ: obiectivele generale, specifice, concrete**, ale educației / instruirii.

5) Conținuturile generale ale educației – *valorile pedagogice generale* (binele, adevărul, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică), determinate *social* și *psihologic (individual)*, reflectate la nivel de: **a) educație morală; b) educație intelectuală; c) educație aplicată / tehnologică; d) educație estetică; e) educație psihofizică.**

6) Formele generale ale educației – modalitățile de realizare a educației la nivel de: **a) educație formală** – organizată, realizată prin activități obligatorii, planificate riguros; **b) educație nonformală** – organizată, realizată prin activități opționale, planificate flexibil; **c) educație informală** – neorganizată, realizată prin influențe spontane, difuze, accidentale, incidentale.

7) Contextul educației / în care este realizată-dezvoltată educația la nivel : **a) Macrostructural: Sistemul de educație / învățământ** (realizat-dezvoltat pe niveluri și trepte de învățământ); **b) Microstructural: Procesul de învățământ** (realizat-dezvoltat prin activități concrete, desfășurate în situații concrete).

Aceste șapte concepte fundamentale definesc dimensiunile generale, esențiale, dinamice (în context deschis), stabile epistemic, necesare pentru construcția *cadrelor normative superioare ale pedagogiei* la nivelul *axiomei* fixate în cadrul *teoriei generale a educației*, ca *axiome ale educației* cu valoare de *axiome ale pedagogiei*.

- 1) Dimensiunea definirii educației ca activitate psihosocială
- 2) Dimensiunea obiectivă a educației, fixată la nivel de funcție centrală a educației și de structură de bază a educației.
- 3) Dimensiunea subiectivă a educației, promovată la nivel de finalități ale educației, aflate la baza proiectelor educației, angajate la scara sistemului de învățământ (prin idealul educației și scopurile generale, strategice, ale educației) și a procesului de învățământ (prin obiectivele generale, specifice și concrete, ale educației / instruirii).
- 4) Dimensiunea valorică a educației fixată la nivelul conținuturilor generale ale educației morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice.
- 5) Dimensiunea exprimării educației la nivelul formelor generale ale educației.
- 6) Dimensiunea contextuală a educației realizată-dezvoltată la nivel de sistem și de proces de învățământ.

Construcția axiomei educației / pedagogiei este realizată în cadrul celei mai importante științe pedagogice fundamentale – teoria generală a educației – prin validarea epistemică a dimensiunilor generale, esențiale, dinamice, stabile a realității pedagogice, definită prin conceptele pedagogice fundamentale, abordate distinct și în interdependența lor:

I) Axioma definirii educației ca activitate psihosocială.

II) Axioma interdependenței necesare în orice activitate de educație *între dimensiunea obiectivă a educației* (fixată la nivel de funcție centrală și de structură de bază a educației) și *dimensiunea subiectivă a educației* (promovată prin finalitățile educației aflate la baza proiectării curriculare a oricărei activități de educație).

III) Axioma valorificării tuturor conținuturilor generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) și a tuturor **formelor generale ale educației** (formală, nonformală, informală) în orice activitate de educație, în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației*.

IV) Axioma realizării-dezvoltării oricărei activități de educație, proiectată la nivel de sistem de învățământ și de proces de învățământ, în *context deschis*.

Aceste *axiome ale educației / pedagogiei*, prin calitatea lor *normativă superioară de adevăruri fundamentale*, argumentate epistemic în raport de conceptele pedagogice fundamentale stabilizate la nivelul *teoriei generale a educației*, asigură baza construcției celorlalte axiome necesare în cadrul celorlalte științe pedagogice fundamentale – *teoria generală a instruirii / didactica generală; teoria generală a curriculumului; teoria generală a cercetării pedagogice* – subordonate epistemologic, *teoriei generale a educației* (vezi Sorin Cristea, 2015, pp.203-204).

Axiomele educației asigură cadrul *logistic* necesar pentru construcția celorlalte *teorii generale* ale domeniului (*teoria generală a instruirii / didactica generală; teoria generală a curriculumului; teoria generală a cercetării pedagogice*), înțelese și interpretate epistemologic ca „teorii științifice deductive”. În această perspectivă putem fixa epistemologic următoarele *axiome* (vezi Sorin Cristea, 2015, pp.203-204).

I) Axiomele instruirii, construite la nivelul *teoriei generale a instruirii / didacticii generale*:

1) Axioma definirii instruirii ca activitate psihosocială, realizată pe baza *corelației funcționale permanente dintre profesor și elev* (abordat frontal / în clasă, pe grupe și individual);

2) Axioma organizării optime a resurselor pedagogice (*informaționale, umane, didactico-materiale, financiare*) la nivelul *formelor de instruire* determinate social și a celor inițiate de profesor;

3) *Axioma planificării optime a instruirii la nivelul conexiunilor pedagogice necesare între obiective – conținuturi de bază – metode – evaluare*, valorificate în *context deschis*;

4) *Axioma realizării și dezvoltării activității de instruire la nivelul conexiunilor pedagogice optime dintre acțiunile de predare, învățare, evaluare*.

II) *Axiomele proiectării curriculare educației și instruirii*, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, construite în cadrul *teoriei generale a curriculumului*:

1) *Axioma abordării globale a proiectului curricular* la nivelul corespondențelor pedagogice dintre: *obiective – conținuturi de bază – metode – evaluare*;

2) *Axioma raportării proiectului curricular la un context pedagogic și social deschis* (dependent de resurse, forme de organizare, stiluri pedagogice);

3) *Axioma stabilității proiectului curricular* la nivelul *corelației obiective – conținuturi de bază*;

4) *Axioma flexibilizării proiectului curricular* la nivel de *metode, evaluare, forme de organizare, stiluri pedagogice (manageriale, didactice/ de predare-învățare-evaluare, atitudinale)*.

III) *Axiomele cercetării pedagogice* construite la nivelul *teoriei generale a cercetării pedagogice*:

1) *Axioma tipului de cercetare specific pedagogiei / științelor pedagogice / științelor educației*, în raport de *obiectul de cercetare specific* (vezi *cercetarea istorică și hermeneutică*);

2) *Axioma optimizării raporturilor dintre metodologia de cercetare fundamentală (istorică și hermeneutică) și metodologia de cercetare operațională* (experimentală, empirică), dintre *metodele de cercetare calitativă și metodele de cercetare cantitativă*;

3) *Axioma orientării cercetării pedagogice în funcție de normativitatea specifică pedagogiei / științelor pedagogice / științelor educației*.

Bibliografie:

1. Barreau, Herve, *L'epistemologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992
2. Berger, Peter, L.; Luckmann, Thomas, *Construirea socială a realității*, 1966, trad. Editura ART, București, 2008
3. Cristea, Sorin, *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. A-C*, Didactica Publishing House, 2015
4. Cristea, Sorin, *Pedagogie / Științele pedagogice / Științele Educației*, Didactica Publishing House, 2016
5. Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, trad. Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1992
6. Koseleleck, Reinhart, *Conceptele și istoriile lor*, 2006, trad., Editura ART, București 2009
7. Kuhn, Thomas, *Structura revoluțiilor științifice*, trad. Editura Humanitas, București, 1999

PARADIGME IN ISTORIA PEDAGOGIEI MODERNE DIN ROMÂNIA

Gabriela CRISTEA, dr., conf.univ.,
Universitatea “Spiru Haret”, Bucuresti, România,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic

Summary: *The history of pedagogy is a fundamental pedagogical science, necessary in the study undertaken by any older or newer pedagogical science of education. All the pedagogical and educational sciences must base their approach on historical knowledge.*

From an epistemological point of view, the historical research requires a model of “critical and genetic” analysis of the evolution of the field. In our case, this model refers to the evolution of paradigms in the modern pedagogy in Romania in the first half of the 20th century. The pre-modern pedagogy, located at the border between the 19th-20th century, anticipates the existence of two paradigms: the social pedagogy (Spiriu Haret, Constantin Dimitrescu-Iași), and the psychological pedagogy (Vladimir Ghidionescu).

The modern scientific pedagogy evolves at the level of three paradigms that support

epistemologically: a) the philosophical pedagogy: the formative-organic one (G.G. Antonescu), the cultural one (Ștefan Bârsănescu), the personalitarian one (Constantin Rădulescu-Motru, Constantin Narly), and that of the creative school (Iosif Gabrea); b) the sociological pedagogy of methodological orientation (Dimitrie Gusti, Petre Andrei) and of community orientation (I.C. Petrescu, Stanciu Stoian, Onisifor Ghibu, Simion Mehedinți); c) the psychological pedagogy: the experimental one (Grigore Tabacaru, Florian Ștefănescu-Goangă, Emil Brandza) and the theoretical one (Ion Nisipeanu, Dimitrie Todoran).

The pedagogy in Romania, developed in the first half of the 20th century, evolves in a permanent synchronous relation with tendencies and currents established at European and universal level, on the background of valorisation of an ideal of culture and national education.

Istoria pedagogiei constituie o știință pedagogică importantă care ocupă o poziție specială în sistemul științelor educației. Din punct de vedere epistemologic, este o știință pedagogică fundamentală, necesară în studiul întreprins de orice altă știință a educației, mai veche sau mai nouă. Din această perspectivă, toate științele pedagogice sau științele educației, trebuie să își fundamenteze demersul pe o cunoaștere istorică a domeniului cercetat.

La acest nivel putem plasa și propriile noastre cercetări, raportate la: a) *reforma învățământului* proiectată și realizată într-o epocă istorică determinată (România, 1864-1944) (problematică subordonată *teoriei generale a educației / fundamentelor pedagogiei*); b) *managementul lecției* (subordonat *teoriei și metodologiei instruirii / didacticii generale*), tratat din perspectiva evoluției istorice, prin analiza contribuțiilor aduse de clasicii pedagogiei, Comenius și Herbart și de reprezentanții curentului *Educația Nouă* (Decroly, Claparede, Dewey, Ferriere, Cousinet), contribuții valorificate *diacronic* și în prezent, în construcția unor noi modele de conducere a lecției ca „microsistem de instruire”, perfectibil prin diferite „sisteme alternative și complementare” (Ioan Cerghit, coord., 1983, Ioan Cerghit, 2008).

Din perspectivă epistemologică cercetarea istorică solicită elaborarea și valorificarea unui model de analiză, aptă să grupeze ideile și personalitățile pedagogice importante, cu contribuții semnificative, confirmate în timp. Un astfel de *model* este cel utilizat de Ștefan Bârsănescu, încă din 1936, necesar pentru a analiza „critic și genetic”, evoluția istorică a domeniului. El poate răspunde la întrebarea fundamentală – „Cum a fost concepută pedagogia” din punct de vedere al obiectului de studiu propriu și al metodologiei de cercetare specifică „?...” (Ștefan Bârsănescu, 1976, p.8). Răspunsul oferit marchează existența a patru modele sau paradigme, identificabile în istoria pedagogiei, dezvoltată, în opinia autorului pe parcursul a patru etape: a) pedagogia clasică, afirmată istoric până în anul 1900, sub influența autorilor clasici Comenius, Rousseau, Harbart; b) pedagogia experimentală, perioada 1900-1919 care fixează obiectul educației la nivelul copilului cercetat prin metodologia experimentală, care propune și o *didactică experimentală* (Meumann, Lay, Binet); c) pedagogia științifică, psihologică și socială, perioada 1920-1945, dezvoltată, în mod special, sub impulsul reprezentațiilor curentului *Educația nouă* (Dewey, Montessori, Claparede, Decroly, Ferriere, Cousinet); d) pedagogia, afirmată ca „știință a educației”, matură epistemologic după 1945, dezvoltată la nivelul a două curente, pedagogia psihologică și pedagogia sociologică, în funcție de care au fost multiplicat „ramurile pedagogiei și pedagogiile diferențiale”, pe fondul unui „conținut teoretic compus, de regulă, din trei elemente fundamentale: teorii, legi și principii (...), elaborate prin modalitatea de cercetare aposteriori” (Brezinka, Debesse, Ardoino, Berger, Hubert etc.) (Ibidem, pp., 350; 358).

Studiul nostru actual are în vedere o etapă de evoluție a pedagogiei determinată istoric – România în epoca modernă, situată în prima jumătate a secolului XX. Vom avea ca reper analiza întreprinsă de Ion Gh. Stanciu (1995, 2006) care identifică principalele modele de evoluție a pedagogiei moderne, interpretabile ca *paradigme* în condițiile „constituirii pedagogiei sistematice” în România, într-o etapă lansată la granița dintre secolele XIX-XX. În acest context, sunt identificate două mari etape de evoluție istorică a pedagogiei în România: I) *Etapa fundamentării pedagogiei sistematice*, realizată în paralel cu constituirea sistemului de învățământ modern, inițiată și finalizată prin contribuția ministrului reformator, Spiru Haret; II) *Etapa dezvoltării pedagogiei moderne științifice*, în prima jumătate a secolului XX, în cadrul unor curente fundamentate pe filozofie, sociologie, psihologie, care au în vedere, prin idei și mijloace pedagogice proprii, realizarea *idealului național* (vezi Ion Gh. Stanciu, 1995, 2006).

I) Inițierea pedagogiei sistematice este realizată pe baza a două modele sau *paradigme ale pedagogiei moderne*, lansată în România la granița dintre secolele XIX-XX:

1) Pedagogia socială. Se bazează pe analiza sociologică a realității educaționale. Este reprezentată de:

a) Spiru Haret (1851-1912). A fundamentat reforma sistemului de învățământ pe analize *sociopedagogice* ample, realizate în *Raport general anual asupra învățământului* (1884) și *Raport la Rege asupra Ministerului de Instrucție* (1903), care au proiectat „un scop întreit” al învățământului (civic, cultural, profesional), subordonat *idealului național*, susținut prin toate formele educației, școlare, dar și extrașcolare (deschise și adulților, prin mișcarea socioeducațională, de iluminare culturală, care va intra în istorie sub numele de „haretism”).

b) Constantin Dimitrescu-Iași (1849-1923). Este autorul primului curs universitar de *sociologie generală*, susținut în România, implicat în argumentarea sociopedagogică a proiectului de *Lege a învățământului secundar și superior* (1898), prin *Raportul* prezentat în Camera Deputaților care subliniază importanța socială a reformei școlii menită „să satisfacă trebuințele învățământului secundar și superior potrivit cerințelor culturii moderne și nevoilor reale ale țării”; a analizat problema *idealului național al educației* fundamentat *cultural*, reflectat prin *scopurile generale* ale celor trei tipuri de școli: primară (cultură generală minimală); gimnazială (cultura generală medie); liceală, care pregătește trecerea spre universitate (cultura generală avansată).

2) Pedagogia psihologică. Se bazează pe analiza psihologică a realității educaționale. Este inițiată de **Vladimir Ghidionescu** (1878-1948) prin cartea *„Introducere în pedagogie și pedagogia experimentală* (1915) care pune în centrul educației copilul care trebuie cunoscut și îndrumat în instruirea sa, pe baza metodelor experimentale.

II) Dezvoltarea pedagogiei moderne în România, în prima jumătate a secolului XX, este realizată pe baza a trei modele sau *paradigme* fundamentate *filozofic, sociologic și psihologic*.

1) Pedagogia filozofică. Este preocupată să fundamenteze *conceptele și normele generale* ale educației și ale instruirii la nivelul relației dintre *idealul educației și mijloacele* necesare pentru realizarea acestuia. Este o *paradigmă* centrată asupra problemelor majore ale *pedagogiei generale*, abordate în funcție de un *principiu filozofic*. Este promovată la nivelul a patru curente, promovate de pedagogi consacrați, dar și de un filozof și psiholog, Constantin-Rădulescu-Motru, influent în plan formativ, deși „nu a elaborat studii propriu-zise de pedagogie” (Ion Albușescu, 2006, p.336).

A) Pedagogia filozofică formativ-organicistă. Este promovată de **G.G.Antonescu** (1882-1955; *Educație și cultură*, 1928; *Pedagogie generală*, 1930). *Principiul filozofic* propus este cel al *educației formativ-organiciste* care urmărește rezolvarea conflictului dintre *latura informativă – formativă* a instruirii școlare, dar și dintre *educația morală liberă* (Rousseau) – *autoritară* (Herbart). Școala trebuie să fie *integrală, liberă*, urmărind „formarea spiritului elevului” tratat ca o realitate „*organicistă*”, *vie, dinamică, nu mecanică, pasivă, fixă* (Ion Gh.Stanciu, 2006, p.128).

B) Pedagogia filozofică a culturii. Este promovată de **Ștefan Bârsănescu** (1895-1984; *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, 1936; *Politica culturii în România contemporană*, 1937). *Principiul filozofic* aflat la baza educației este cel al *culturii* care parcurge trei etape – receptarea, interiorizarea și aplicarea/crearea valorilor *culturale*; aceste *valori* susțin *idealul personalității culturale* care are o pronunțată dimensiune *morală*.

C) Pedagogia filozofică personalitară. Este promovată de:

C-1) Constantin Rădulescu-Motru (1868-1957; *Personalismul energetic*, 1927; *Vocația* 1932; *Românismul*, 1936), *Principiul filozofic* aflat la baza educației este cel al *personalității de vocație*, superioară *personalității profesionale*, perfectibilă în evoluția sa de la „tipul etnic” spre „tipul etic” (vezi Ion Albușescu, op.cit., pp. 336-343).

C-2) Constantin Narly (1896-1956; *Educație și ideal*, 1927; *Pedagogia generală*, 1938). *Principiul filozofic* aflat la baza educației este cel al *personalității de vocație* care valorifică integral, factorii dezvoltării (*biologice, psihologice, sociale*) și mai ales resursele *comunității educative*.

D) Pedagogia filozofică a școlii creatoare. Este promovată de **Iosif I. Gabrea** (1893-1976; *Școala creatoare (Individualitate, Personalitate)*, 1927; *Individualizarea învățământului*, 1929, *Copilul de sat și copilul de oraș*, 1930, *Pedagogia ca știință și obiect de învățământ*, 1930). *Principiul filozofic* aflat la baza educației este cel al *activității creatoare* proiectată pedagogic la nivel de *ideal al personalității creatoare*, într-un sistem de învățământ care are la bază *școala creatoare*, realizabilă

prin *profesori creativi* capabili să asigure *individualizarea învățământului*, valorificând resursele diferite ale elevilor, determinate *psihologic*, dar și *social*, de calitățile și defectele mediului comunitar, rural și urban.

2) Pedagogia sociologică. Are în vedere centrarea educației pe cerințele societății, privite din diferite perspective, raportate la *idealul național*. Este promovată la nivelul a două curente. **A)**

Pedagogia sociologică de orientare metodologică. Analizează problematica teoretică și practică a educației și a învățământului prin apelul la diferite metodologii ale științelor sociale, ale sociologiei în mod special.

a) Dimitrie Gusti (1880-1955, *Un an de activitate la ministerul instrucției, cultelor și artelor, 1932-1933*, 1934; *Sociologia monografică, știință a realității sociale*, 1934; *Știința și pedagogia națiunii*, 1941). Reformarea învățământului este realizată prin cunoașterea faptelor utilizând **metodologia monografică** a „cercetării de teren”. Învățământul, ca parte a realității sociale, trebuie să valorifice resursele sociale prin programe diferențiate, pe fondul unei „programe minimale” raportate la cerințele superioare unitare ale *idealului național*.

b) Petre Andrei (1891-1940, *Politica culturală a noului stat român*, 1934; *Sociologia generală* – subcapitolele despre: *Obiectivele universității; Sociologie și pedagogie*, 1936; *Instrucția publică*, 1936). Educația poate fi analizată prin „**metoda sociologică integrativă**” care permite identificarea *scopurilor social-pedagogice* specifice; în cazul *universității*: asigurarea *progresului științei* prin *cercetare fundamentală* – formarea socială *integrală* a studentului, spirituală și profesională, la nivel înalt.

B) Pedagogia sociologică de orientare comunitară. Valorifică *metodologia de cercetare sociologică monografică* și *integrativă* la nivelul analizei cerințelor locale, regionale și naționale de dezvoltare a educației și a învățământului.

a) I.C. Petrescu (1892-1967; *Școala activă*, 1926; *Regionalismul educativ*, 1931; *Curs de pedagogie socială*, 1935). Educația are ca scop dezvoltarea omului ținând seama, „în primul rând de mediul în care trăiește”. Învățământul trebuie proiectat astfel, pe baza *principiului sociologic* al *regionalismului* completat cu cel al *comunității școlare*. Concepția sociologică despre învățământ, exprimată prin formula „*regionalism educativ*” este susținută în contextul „Educației noi”, la nivel de „*Școală activă*”, realizabilă spre acțiuni practice utile individual și comunitar (Ion Gh.Stanciu, 2006, vezi pp.145-148).

b) Stanciu Stoian (1900-1844; *Din problemele localismului*, 1931; *Sociologia și pedagogia satului*, 1943). Propune un model apropiat de „regionalismul educativ”. În plan didactic, *principiul localismului* devine „un corolar al principiului intuiției” care stimulează realizarea unui învățământ centrat pe cunoașterea și valorificarea *mediului social-comunitar* înconjurător. Este mai *deschis* spre modernizarea satului decât *regionalismul educativ*. Urmărește ridicarea nivelului cultural al comunității rurale, în acord cu „înălțimea epocii” fără nici „o atitudine dușmănoasă față de cultura evoluată a orașelor” (Ibidem, vezi pp.147-151).

c) Onisifor Ghibu (1883-1970; *Prolegomene la o educație românească*, 1941; *Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației*, 1944). *Pedagogia* sa are ca obiect de cercetare specific educația care are în vedere „nu numai tânăra generație, ci întreaga națiune română, în scopul desăvârșirii virtuților native ale poporului”. Proiectează „*Institutul de pedagogie și de educația națiunii*” cu misiunea „studierii realităților specifice națiunii române” necesară pentru fundamentarea educației românești. *Pedagogia* trebuie să fie „trăire și acțiune” în acord cu „trebuințele și aspirațiile neamului românesc” (Ibidem, vezi pp.159-162).

d) Simion Mehedinți (1868-1962; *Altă creștere. Școala muncii*, 1919; *Școala poporului*, 1923; *Școala română și capitalul biologic al poporului român*, 1926). *Pedagogia* sa, dezvoltată ca „*etnopedagogie*, urmărește formarea personalității capabilă să contribuie la *păstrarea nealterată a valorilor vieții rurale ca o condiție a păstrării culturii naționale*”. *Munca* este sursa formativă principală a *creșterii* potențialului uman comunitar și individual. *Pedagogic* trebuie concepută ca activitate *liberă* și creatoare (vezi Gabriela Cristea, 2001, pp.226-231).

3) Pedagogia psihologică. Are în vedere centrarea educației pe cerințele psihologice ale elevului care trebuie cunoscute și valorificate în cadrul procesului de învățământ. Este promovată prin două curente sau orientări (vezi Ion Gh.Stanciu, 2006, pp.151-156):

A) Pedagogia psihologică experimentală. Această orientare valorifică *metodologia de*

cercetare experimentală, preluată de *pedagogie din psihologie*. Este reprezentată de:

a) Grigore Tabacaru (1883-1949; *Pedagogia experimentală și știința despre copil (pedologia)*, 1924; *Didactica*, 1928; *Psihologia pedagogică*, 1929; *Didactica experimentală. Școlarul*, 1935). Este redactor al revistei *Pedagogia experimentală* (1908), condusă de Constantin Rădulescu-Motru. În 1908 a înființat „Societatea pentru studiul psihologic și pedagogic al copilului (1902). Concepția sa este apreciată pentru faptul că a depășit „faza în care se punea semnul egalității între *pedagogia experimentală* și *pedagogia științifică*. *Didactica experimentală* (1935) este bazată „pe studierea realității școlii, nu doar pe cercetarea experimentală a copilului” (Ion Gh.Stanciu, 2006, p.152). *Obiectul* de studiu specific este fixat la nivelul „educației și al învățării”. *Principiile* reflectă cerințele psihologice ale „școlii active”. Metodologic, *Didactica experimentală* este înțeleasă ca parte a *pedagogiei experimentale*;

b) Florian Ștefănescu-Goangă (1881-1958; *Selețiunea capacităților și orientarea profesională*, 1929; *Măsurarea inteligenței*, 1940). A organizat, în cadrul *Universității de Cluj, Institutul de Psihologie experimentală* (1921), devenit *Institut de psihologie experimentală, comparată și aplicată* (1922). *Pedagogia* este concepută ca *psihologie experimentală aplicată* în domeniul cunoașterii aptitudinilor elevilor necesară pentru orientarea profesională, dar și pentru eficientizarea învățământului (vezi Ioan Gh.Stanciu, 2006, p.153).

c) Emil M.Brandza (1894-1984; *Pedagogie școlară*, 1923; *Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filozofică*, 1942; *Orientări pedagogice. Datele fenomenului pedagogic*, 1943). Este autorul programului „*Cercului de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală*” al *Universității din București* (1932-1938), expus în studiul intitulat programatic, „*Ce se înțelege prin pedagogia experimentală*” (1932). Ridică problema raportului dintre „pedagogia veche”, *filozofică*, apreciată ca *dogmatică* și „pedagogia nouă”, singura considerată științifică prin apelul la metodologia cercetării experimentale. Ca argument avansează teza promovării unei *metode complete de experimentare aplicată* și în domeniul *didacticii generale*, prezentată ca *pedagogie școlară*.

B) Pedagogia psihologică teoretică

a) Ioan Găvănescul (1878-1948; *Pedagogia generală*, 1923). Poate fi considerat un inițiator al curentului *pedagogiei psihologice teoretice*. Ca argument poate fi adusă, partea a II-a *pedagogiei generale*, intitulată *pedagogia practica (metodologia)*, construită *teoretic* pe o bază psihologică mai largă decât cea herbartiană, centrată pe „educația inteligenței”, deschisă spre toate laturile educației (morale, estetice, fizice; afective, religioase) cultivate prin *metode active*.

b) Ion Nisipeanu (1885-1942, *Școala activă. Cartea I, Filosofia școlii active*, 1922; *Școala activă. Cartea a II-a. Didactica școlii active*, 1923; *Didactica generală pentru școlile normale* (în colaborare cu T.Geană), 1927). Concepe „școala activă” ca o școală care pune accent pe muncă din perspectivă *utilitară*, dar și *spirituală*. Scopul *școlii active* este fundamentat psihologic și accentuat etic. *Didactica școlii active* concepe învățământul ca activitate bazată pe *capitalul psihologic* al elevului, valorificat prin *metode* definite în termeni psihologici (deductive, inductive, analitice, sintetice etc.).

c) Dimitrie Todoran (1908-1996; *Bazele psihologiei caracterului*, 1935; *Psihologia educației*, 1942). Contribuie la fundamentarea *psihologiei educației ca știință pedagogică* la nivel de *obiect de studiu* specific (relația dintre „*individualitate*” și „*învățare*”), de normativitate *specifică* (prin promovarea „*principiilor psihologice ale formării*”) și de *metodologie de cercetare specifică* (*experimentală* susținută prin „*incursiune în istoria pedagogiei*”) (vezi Ion Albușescu, 2006, pp.380-387).

CONCLUZIE

Pedagogia din România, dezvoltată în prima jumătate a secolului XX, evoluează în relație sincronică permanentă cu tendințele și curente consacrate în plan european și universal.

Tendința de consolidare a domeniului pe baza unui principiu fundamental – remarcabilă în plan epistemologic – este accentuată la nivelul paradigmei *pedagogiei filozofice*. Menținerea și susținerea sa permanentă, în plan academic, nu a exclus ci a propulsat promovarea celor două paradigme tipice epocii moderne, *paradigma sociologică* și *paradigma psihologică*, aflate în raporturi de confruntare teoretică și metodologică, dar și de complementaritate practică la nivelul perfecționării procesului de învățământ, pe un fond teleologic și axiologic unitar, exprimat și susținut prin **idealul culturii și al educației naționale**.

Bibliografie:

1. Albușescu, Ion (2006), *Histoire de la pense et de la pratique pedagogiques roumaines*, Institut Culturel Roumaine, Cluj-Napoca
2. Bârsănescu, Ștefan (1976), *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, ediția a II-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București
3. Cerghit, Ioan, coord. (1983), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București
4. Cerghit, Ioan (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Polirom, Iași
5. Cristea, Gabriela (2001), *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
6. Cristea, Gabriela (2007), *Managementul lecției, ediția a II-a*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
7. Stanciu, Ioan Gh. (1995), *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, ediția a II, revăzută și adăugită*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
8. Stanciu, Ioan Gh. (2006), *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, ediția a III-a, revăzută*, Institutul European Iași

IMPLICAREA STUDENTULUI ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ-NECESITATE ACTUALĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Ion PURICI, conferențiar științific, cercetător științific superior, doctor, Universitatea Cooperatist- Comercială

Resume: *This article is sancifiend to the questions of organization of research work of students. Essence, maintenance, forms of research work of students, is considered in the article.*

Keywords: *forms, methods and contet of research, rational choice*

Una din misiunile educației¹ este dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului. Misiunea Universității este de a oferi studentului educație și cercetare la un standard de calitate pentru formarea de specialiști cu studii superioare, capabili să lucreze în companii și organisme naționale și internaționale la standardele ocupaționale solicitate de angajatori din țară și peste hotare.

Cercetarea la nivel universitar este esențială pentru toți studenții, nu doar pentru cei ce aspiră la cariera științifică. Participarea activă în activități de cercetare permite studentului de ași dezvolta spiritul critic, independența gândirii, să-și descopere noi abilități, să înțeleagă natura cercetării științifice și să aprecieze importanța cercetării științifice pentru prosperitatea economică a țării. Necesitatea implicării în cercetarea științifică a studentului este dictată și de structura actuală a învățământului superior - licență, masterat și doctorat, care impune necesitatea scrierii tezei de licență, de master, de doctor.

Includerea studentului în cercetare este prerogativa personalului științifico-didactic, care are sarcina de a studia particularitățile psihologice a studentului, de al motiva, de a organiza activitatea de cercetare. Implicarea studentului în cercetarea științifică este și o motivație pentru el ca personalitate, deoarece el se poate vedea ca un cercetător gata să descopere noi fenomene și legități.² Participarea în activitatea de cercetare științifică se manifestă și prin implicarea lui de a relata rezultatele cercetărilor proprii la ședințele cercului științific, conferințelor științifice, etc. La etapa inițială implicarea în procesul de cercetare este un factor stresogen pozitiv pentru student, care apoi se manifestă prin dezvoltarea personalității sale, prin sporirea motivației de a studia, de a face cunoștință cu persoane noi, promovarea de idei, etc.³

¹ Codul Educației R. Moldova www.eumission.mfa.md/img/docs/education-code-rm-ro.pdf

² Крайг Г. Психология развития /Крайг Г., Бокум Д. – 9-е изд. – С.Пб.: Питер, 2006-940 с.

Programul de cercetare științifică a studentului include mai multe forme de activitate:

- cercetarea aplicativă care este inclusă în procesul educațional;
- cercetarea aplicativă în afara orelor de curs

Cercetarea științifică a studentului în orele de curs include:

- îndeplinirea sarcinilor la lucrările de laborator, practice, proiectelor de curs;
- realizarea unor sarcini netipice cu caracter științific în procesul efectuării practicii de producere;
- studierea metodicilor de cercetare pentru realizarea unor proiecte de cercetare și de organizare a experimentului științific.

Cercetarea științifică a studentului în afara orelor de program poate fi organizată prin:

- cercuri științifice studentești;
- realizarea unor tematici extrabugetare sau contractuale;
- procesul de lucru ale cadrelor științifico-didactice la catedră;
- implicarea în unele proiecte de cercetare internaționale.

Personalul didactico-științific pentru a iniția și organiza procesul de cercetare științifică a studenților poate aplica diferite metodici propuse în literatura științifică.¹

În cadrul catedrei și universității studenții specialității 541.1 - Tehnologie și managementul alimentației publice, studii licență - 4 ani cu frecvență și 5 ani frecvență redusă sunt antrenați în procesul de cercetare științifică în trei etape.

Prima etapă -etapa de inițiere.

- Studenții din primul an de studii sunt testați în scopul determinării creativității și nivelului de cunoștințe.

- Motivarea studenților pentru implicarea în cercetare ca trebuință pentru realizarea procesului de studii și scrierea tezei de licență. Studenții sunt inițiați în compartimentele unei teze de licență, în necesitatea argumentării științifico-practică sau teoretică a temei tezei prin efectuarea unor cercetări științifice.

La etapa dată studenții sunt implicați în pregătirea și efectuarea lucrărilor de laborator, lucrărilor practice, unde ei învață metoda efectuării unui experiment științifico-practic, metodologia abordării unei probleme de cercetare, descrierea și efectuarea unui experiment cu exactitate prin compararea rezultatelor, etc.

Rolul cadrului științifico-didactic la etapa dată este nu numai de inițiere a studentului în metodologia cercetării și efectuării experimentului științific, dar și în a învăța pe el să discute, să dialogheze, să susțină un discurs. Discursul științific include discuția și dialogul în colectiv ce permite descoperirea mai multor puncte de vedere, viziuni ale problemei discutate, activarea procesului de gândire, educă toleranța și stima vizavi de oponenti, ajută la înțelegerea necesității de cercetare mai profundată a problemei cercetate, cât și la dezvoltarea gândirii abstracte.²

În rezultat studentul se învață a discuta, a prezenta rezultatele obținute, a convinge auditoriul și a reacționa adecvat la critici.

Studentul la etapa dată învață a aborda o problemă, a începe o discuție referitoare la rezultatele obținute, a compara aceste rezultate cu cele din literatura de specialitate, deci învață să lucreze cu literatura științifică și să tragă concluzii din rezultatele cercetării. În final studentul învață a prezenta rezultatele cercetării în formă de discurs sau raport în cadrul orelor de curs.

Etapa doi- etapa de cercetare.

- Studenții anului doi, trei sunt inițiați în metodologia efectuării unei cercetări științifice, sunt învățați să modeleze un experiment științific, să argumenteze actualitatea unei cercetări științifice și să-și traseze traseul de lucru pentru realizarea obiectivelor propuse.

- Realizarea de proiecte de cercetare în cadrul catedrei și instituției în contextual tematicii științifice de cercetare aprobate. Participarea cu discursuri, rapoarte științifice la ședințele cercului științific, în cadrul seminarelor științifice studentești.

Studenții în procesul de studii la diferite discipline în cadrul seminarelor, lucrărilor de laborator, lucrărilor practice învață etapele efectuării unui experiment științific, abordează subiecte de cercetare.

¹ Bempechat, J., Mirny, A., 2005: Achievement Motivation, in : S.J.Farenga, D.Ness(editors): Encyclopedia of Education and Human Development, New York, M.E.Sharpe, Armonk, vol.2

² Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p

Cadrul științifico-didactic are menirea nu numai de a supraveghea și coordona efectuarea corectă a experimentelor din cadrul programei, dar și de a iniția și stimula studentul spre o cercetare suplimentară. De exemplu: În cadrul disciplinei Chimia produselor alimentare studenții la lucrările de laborator cercetează unii indici de calitate a lipidelor. Studenții au inițiat un grup de lucru pentru cercetarea calității uleiului de floarea soarelui comercializat în mun. Chișinău. Astfel, a fost realizat un proiect de cercetare științifico-practic la nivel de catedră. Studenții au elaborat traseul de cercetare, au selectat indicii de calitate a uleiului de floarea-soarelui, care pot fi determinați în cadrul laboratorului didactic, au studiat GOST-ul respectiv și au stipulat metoda de luare a probelor de cercetare și de laborator. Rezultatele cercetării date au fost prezentate sub formă de raport la cercul științific al catedrei și în cadrul Conferinței studențești al instituției.

Etapa trei - etapa de realizare

- Studenții anului patru, masteranzii scriu lucrări de curs, lucrări de licență, de master unde prezintă finalități ale cercetărilor științifice efectuate.

- Susțin discursuri și rapoarte științifice nu numai în cadrul cercului științific, Conferinței științifice studențești universitare, dar participă la Conferințe științifice republicane și internaționale studențești din țară și de peste hotare.

Studentul care participă activ în procesul de cercetare trebuie stimulat de către cadrul științifico-didactic la nivel de catedră, la nivel de instituție pentru al motiva să cerceteze, să propună idei noi de cercetare. Continuitatea cercetării prin abordarea problemei cercetate la nivel de experiment la lucrare de laborator, lucrare practică, la nivel de lucrare de curs, la nivel de teză de licență și la nivel de teză de master cu respectiva sporire a gradului de dificultate este motivația de a realiza obiectivul propus. Este necesar de a promova idei noi, neordinare care pot ajuta la rezolvarea diferitor probleme din cadrul economiei naționale.

În final este necesar de accentuat, predarea nu este livrare de cunoștințe, ci antrenarea posibilității studenților în a-și însuși din surse eficiente și corecte cunoștințele, pentru a-și dezvolta saltul spre gustul căutării adevărului cu mintea lor.

Implicarea directă în cercetare în timpul studiilor universitare poate contribui semnificativ la modul în care studentul va percepe actul științific și impactul acestuia asupra societății din care face parte. Universitatea este spațiul cercetării în sensul cauzei finale.

ABORDAREA PSIHOLGICĂ A ATITUDINILOR CREATIVE LA PERSOANE CU NEVOI SPECIALE

PSYCHOLOGICAL BARRIERS WHICH DIMINISH CREATIVITY OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Emilia FURDUI, cercet. științific,
IȘE, Chișinău

Abstract: *The present research concentrates upon the issue of determining and cultivating of creative attitudes in people with special needs, which serve as a basis of a positive correlation between psychological structures that, being a part of mutual influence relations, at the same time display some compensatory possibilities. The results obtained in an experimental study will allow developing some special techniques, which would evaluate the creative attitudes and contribute to the formation of a creative personality in all the spheres of life.*

Key words: *people with motor, hearing, vision disabilities, creative attitudes, psychological approach, flexibility, fluidity, originality*

Rezumat: *Prezenta cercetare a evoluat în direcția determinării și cultivării unor atitudini creative manifestate la persoanele cu nevoi speciale. Acestea servesc ca bază pentru existența unei corelații pozitive între structurile psihice, care găsindu-se în relații de influență reciprocă, dispun totodată și de posibilități compensatorii. Rezultatele obținute în studiul experimental efectuat vor*

permite elaborarea unor tehnologii speciale, care vor valorifica atitudinile creative și vor contribui la formarea unei personalități creative în toate domeniile vieții.

Termeni-cheie: persoane cu dizabilități motorii, de auz, de văz, atitudini creative, abordare psihologică, flexibilitate, fluiditate, originalitate

Personalitatea umană, ca sistem aflat într-o permanentă și intimă interacțiune cu mediul social, nu poate să nu fie influențată, dar și să influențeze mediul social propriu de existență. Dacă abordăm creativitatea strict sociologic, evident că nu toți indivizii sunt creativi, dar aceasta doar pentru că perspectiva este doar socială, valorizându-se doar persoanele, ce aduc anumite contribuții societății.

Recunoașterea rolului esențial al creativității pentru progresul societății a condus la cercetarea mecanismelor gândirii creatoare și la apariția unor metode care să favorizeze găsirea noului.

În ultimii ani cercetările sociologice și psihologice au vizat acest proces fascinant care este creativitatea, ca pe un produs de creație psiho-socială, literară și științifică. Am ajuns să o cunoaștem, să gândim strategii pentru dezvoltarea și stimularea ei, din copilărie și până la vârsta adultă. Copiii par să fie creativi fără prea mult efort, deoarece acolo unde realul se îmbină cu fantasticul, nu există reguli stricte și totul pare să fie posibil.

Dacă vrem să înțelegem cum funcționează și cum se dezvoltă totuși acest proces numit creativitatea, trebuie să abordăm mecanismele creativității fiecărui individ în parte și a mecanismelor psihologice care, în interacțiunea lor, generează autodepășirea personală.

În educație, în cunoaștere, carieră, sport, artă sau în orice alt domeniu al vieții, *atitudinea creativă* este cheia ce deschide calea către dezvoltare și optimizare personală. Dacă te întrebi ce înseamnă a adopta o atitudine creativă, aceasta înseamnă să investești pasiune și entuziasm în ceea ce faci, să-ți stabilești un scop care să fie pentru tine o sursă permanentă de inspirație. Viața oricărei persoane inclusiv și a celor cu anumite deficiențe este compusă dintr-o succesiune dezarmantă de evenimente pe care nu le poate controla, din obstacole și dificultăți care-i depășesc rațiunea și voința. Însă neputința, regretele, frustrarea și descurajarea resimțită de persoanele cu nevoi speciale în fața acestor evenimente, trebuie înlocuită cu acceptarea, flexibilitatea, curajul responsabil, încrederea în forțele proprii, simțul adaptării, dar mai ales cu încercarea de a transforma orice obstacol într-o lecție utilă de viață.¹

Ce înseamnă cuvântul *atitudine*? Cuvântul exprimă un veritabil *modus vivendi*, modul în care alegem să ne raportăm la evenimentele din viață, acel filtru mental prin care ne reprezentăm viața, cu tot ce implică ea. Atitudinea mai înseamnă suma tuturor acțiunilor și reacțiilor persoanei, a soluțiilor creative pe care le identificăm și le aplicăm în practică.

În cazul persoanelor cu nevoi speciale atitudinea mai înseamnă să te concentrezi mai puțin pe lipsurile și defectele tale și mai mult pe calități, talente și posibilități. De exemplu, *David McNally*, într-o carte cu un titlu sugestiv, *Even Eagles Need a Push*, remarcă că „o persoană cu atitudine pozitivă vede într-o problemă o șansă, într-o dificultate, o provocare. Cel care gândește pozitiv privește viața ca pe o aventură în care recompensa constă în riscuri și în plăcerea de a înfrunta provocările.”²

Cercetările contemporane (*H. Anderson, C. Rogers, A. Maslow*) acordă o atenție deosebită *atitudinii creative*, apreciată drept o caracteristică a tuturor persoanelor cu potențiale aptitudinale înalte. *G. Kneller* consideră că principalul obstacol în formarea atitudinilor creative îl constituie rigiditatea intelectuală și nevoia de securitate personală, iar *R. Woodworth* a găsit o relație directă între tendințele conformiste (în cunoaștere și acțiune) și lipsa abilităților creative. Psihologul român, *P. Popescu-Neveanu*, autorul unui model bifactorial al creativității, plasează creativitatea în „interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre aptitudini și atitudini. Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci devin astfel în măsura în care sunt activate și valorificate prin motive și atitudini creative. În opinia autorului, atitudinile creative acționează ca vectori ce orientează și energizează activitatea persoanelor cu nevoi speciale.

¹ Furdul E. *Creativitatea – premisă esențială a performanței*. În: Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 20-21 octombrie, 2016. Coord.șt: L. Pogolșa; N.Bucun; N.Vicol. Chișinău: IȘE, tipografia „Impressum”, 2016, p. 60-63. *Puterea stă în atitudinea justă față de viață* « Zwischen uns sei Wahrheit! <https://floringeorgepopovici.wordpress.com/.../puterea-sta-in-...> (vizitat 02-05-2017).

² *Dimensiunile creativității - reeaza* www.creeaza.com/.../Dimensiunile-creativitatii752.php (vizitat 10-05-2017).

Cele mai importante *atitudini creative* sunt:

- încrederea în forțele proprii și înclinația puternică pentru realizarea de sine;
- interesele cognitive și devotamentul față de profesiunea aleasă;
- atitudinea antirutinieră, menită să incite la analiza critică a experienței și să deschidă calea unor noi experimentări;
- cutezanța în adoptarea de noi scopuri neobișnuite, îndepărtate și asumarea riscurilor pentru îndeplinirea acestora;
- perseverența în căutarea de soluții pentru realizarea proiectelor propuse, precum și disponibilitatea de revizuire continuă a proiectelor pentru optimizarea lor;
- simțul valorii și atitudinea valorizatoare, care duc la recunoașterea deschisă a valorii altora și la afirmarea onestă și demnă a valorii proprii.¹

Există și reversul acestor atitudini - atitudinile necreative, care sunt considerate factori de blocaj pentru dezvoltarea creativității. G. Davis (1999, p. 173, *apud C. Cretu*, 2002, p. 56) prezintă o listă de atitudini considerate necreative:

- egoismul (intoleranța, centrarea pe sine, snobismul);
- impulsivitatea exagerată (nerăbdarea, iresponsabilitatea, imprudența);
- încăpățănarea, cinismul, răzvrătirea, lipsa de cooperare;
- imaturitatea, copilăriile, neîndemânarea;
- neatentia, uitarea, distragerea;
- toleranța slabă la frustrare, lipsa de comunicare.²

Pentru a înțelege mai bine *mecanismele* creativității, atitudinea subiecților față de modalitățile personale de adaptare la situația de dizabilitate a fost aplicat *chestionarul de atitudini creative* (adaptat de Mihaela Roco), care este orientat spre accentuarea faptului că toți oamenii inclusiv și cei cu nevoi speciale sunt creativi. Acest chestionar îi va ajuta pe subiecți să-și identifice propriile *resurse psihosociale* în dezvoltarea creativității și va scoate în evidență factorii care reduc dezvoltarea acestora. Testul măsoară 16 atitudini creative, iar pentru fiecare laitudine există câte trei itemuri. În așa mod prin răspunsurile desemnate se evaluează trei factori intelectuali ai potențialului creativ și anume: fluiditate, flexibilitate și originalitate.³

Luând în considerare că grupul de adulți a fost instituit din subiecți cu diverse deficiențe, la început am identificat trei categorii de răspunsuri care stau la baza cunoașterii atitudinilor creative.

În urma aplicării acestui chestionar la subiecții cu **dizabilități de văz** (total – 4 persoane) se conturează următoarele rezultate (cu nivel înalt): încredere în forțele proprii – 49 p. a. (media-12,25), argumentarea ideilor cu 46 p.a. (media-11,5), urmate de energie și independență cu 45 p.a. (media-11,25), finalizare – 44 p.a. (media-11,0). La restul itemilor răspunsurile respondenților au variat între 33-38 p.a., rezultatul cel mai jos fiind la orientare spre nou – 33 p. a. (media-8,25).

Analizând răspunsurile persoanelor cu **deficiențe de auz** (total – 8 persoane) am constatat că pe primele locuri se situează: concentrarea – 62 p. a. (media-7,7), independență – 57 p.a. (media-7,1), atracție față de problemele dificile – 55 p. a. (media-6,8), orientarea spre un viitor cât mai îndepărtat – 50 p. a. (media-6,2), urmate de nonconformism cu un rezultat de 48 p. a. (media-6,0), energie și argumentarea ideilor cu câte 46 p. a. (media-5,7), diversitatea intereselor, valorile practice cu câte – 42 p. a. (media-5,2) și încredere în forțele proprii – 41 p. a. (media-5,1). Ceilalți indici variază între 10,0 și 26,0 p.a., cele mai joase rezultate înregistrându-se la itemii: valori morale – 10,0 p. a. (media-1,4), risc – 16 p. a. (media-2,0), valori spirituale – 22 p. a. (media-2,7) și la orientarea spre nou – 26 p. a. (media-3,2).

Cei mai mulți respondenți cu **dizabilități motorii** consideră importante: independența – 61 p. a. (media-8,7), (100%), concentrare – 60 p. a. (media-8,5), argumentarea ideilor – 58 p. a. (media-8,2), încredere în forțele proprii – 57 p. a. (media-8,1), nonconformism – 56 p. a. (media-8,0), urmate de energie cu 55 p. a. (media-7,8), valorile practice – 54 p. a. (media-7,7). Indici mai puțin reprezentativi

¹Maslow A. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2013, 447 p.; Popescu-Neveanu, P., - „Dicționar de psihologie”, Ed. Albatros, București, 1997.

²Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., *Psihologie*, E.D.P.R.A. București, 1996.

³Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, București, 2004.

au fost remarcate la itemii: orientare spre nou – 27 p. a. (media-3,8), valori morale și risc – 38 p. a. (media-5,4).

Astfel, tabloul atitudinilor creative se înfățișează sub următoarea formulă:

Drept cele mai importante *resurse creative*, respondenții adulți le consideră: independența – 163 p. a. (media- 8,5), concentrarea și imaginația – 159 p. a. (media - 8,3), încredere în forțele proprii pentru a finaliza activitatea propusă – 151 p. a. (media-7,9) urmate de interesul de a activa și adaptarea în societate– 150 p. a. (media-7,8).

Pe ultima poziție a ierarhiei se regăsesc orientarea spre nou – 86 p. a. (media-4,5), valorile morale cu 91 p. a. (media- 4,7), riscuri și valorile spirituale apreciate cu câte 99 puncte (media-5,2).

O bună parte dintre respondenții adulți pot fi caracterizați ca având interese de dezvoltare multiple, însă aceasta este percepută mai degrabă ca o stare de nesiguranță.

În acest sens atitudinile creative manifestate de către *adulții* cu nevoi speciale surprinde în principal pe de o parte atitudini legate de implicarea în activitate, finalizarea ei, depunerea efortului necesar în depășirea obstacolelor, iar pe de altă parte relevă nesiguranță în alegerea unui parcurs personal de dezvoltare profesională.

Pe ultima poziție a ierarhiei se regăsesc valorile practice, lipsa anumitor condiții adaptate nevoilor lor, riscuri, valorile spirituale, diversitatea intereselor etc.

Itemii apreciați cu cele mai multe puncte de către respondenții adulți sunt: depun toate eforturile, cheltuie energie pentru a finaliza ceea ce încep (70,2%) subiecți; au curajul opiniei (68,5%); își doresc să finalizeze ceea ce încep (67,8%); au încredere în propriile lor forțe pentru a finaliza activitatea propusă (67,3%); se bazează mai mult pe valori morale general-umane, decât pe valori spirituale (54,3%); sunt preocupați de viitorul lor personal, încercând să proiecteze propria lor dezvoltare pe o perioadă lungă de timp (52,0%); sunt interesați de nou în măsura în care răspunde intereselor și nevoilor proprii de dezvoltare (51,9%) subiecți.

Tabelul 1.

Indicii înregistrați la testul de atitudini creative (dupa M. Roco) pentru grupul de subiecți adulți

Nr.crt.	Denumirea atitudinii creative	Nr. Total de subiecți - 19		
		Nr.total (puncte)	Media (puncte)	%
1.	Energie	144	7,5	39,4%
2.	Concentrare	159	8,3	43,6%
3.	Orientarea spre nou	86,0	4,5	23,6%
4.	Argumentarea ideilor	150	7,8	41,0%
5.	Independenta	163	8,5	44,7%
6.	Nonconformism	146	7,6	40,0%
7.	Incredere in fortele proprii	151	7,9	41,5%
8.	Valori morale	91	4,7	24,7%
9.	Orientarea spre un viitor cat mai indepartat	132	6,9	36,3%
10.	Finalizare	117	6,1	32,1%
11.	Risc	99	5,2	27,3%
12.	Preferinta, atractie fata de problemele dificile	146	7,6	40,0%
13.	Diversitatea intereselor	126	6,6	34,7%
14.	Valori spirituale	99	5,2	27,3%
15.	Valori practice	133	7,0	36,8%
16.	Scala de minciuni	329	17,3	91,0%

Rezultatele obținute de către grupul de adolescenți (dizabilități de intelect) ne-au demonstrat că: La itemii care vizează *energia* ca atitudine creativă s-au înregistrat 111 puncte (11,1%), ceea ce relevă un nivel relativ mare al acestui component;

În ceea ce privește răspunsurile obținute la *argumentarea ideilor* s-a evidențiat de asemenea un scor relativ mare – 109 p. (media-10,9) Această situație, confirmă potențialul intelectual al respondenților;

Punctele acumulate de către respondenți la itemii orientarea spre nou și concentrare constituie – 108 p. a. (media 10,8) și respective – 107p.a. (media 10,7);

Subiecții chestionați au apreciat cu 107 p.a. (media 10,7) - *finalizarea*. De aici, reiese că finalizarea este apreciată ca o atitudine importantă a creativității, situație care semnifică o orientare pozitivă a persoanelor respective.

Asumarea *riscului* a înregistrat – 107 puncte (media 10,7);

Diversitatea intereselor ca atitudine de bază a creativității constituie 101 p.a. (media 10,1), ceea ce exprimă deschiderea adolescenților cu nevoi speciale spre diferite domenii de cunoaștere și activitate, curiozitatea și receptivitatea acestora față de nou.

Este reprezentativ numărul de puncte care reflectă *nonconformismul*, acesta fiind de 100 p. a. (media 10,0).

O premisă a creativității este sensibilitatea față de *valorile morale*. Numărul punctelor acumulate la acest item este relativ mai mic și constituie – 97 p.a. (media 9,7). Rezultatele înregistrate pot fi puse pe seama convingerilor că aceste valori nu sunt esențiale pentru activitatea creativă.

Este relevant numărul de răspunsuri exprimate de către adolescenți, care dovedesc *încredere în forțele proprii* – 96 p. a. (media 9,6), însușire care constituie unul din factorii intelectuali importanți pentru activitatea creatoare.

Aplicația întreprinsă relevă un număr considerabil de puncte 92 (media 9,2) și, respectiv 93 p.a. (media 9,3) acumulate la tendința de a aprecia *valorile spirituale* și *valorile practice* ca atitudini importante ale creativității.

Din investigația întreprinsă reiese că subiecții adolescenți sunt orientați spre un *viitor cât mai îndepărtat*, ceea ce denotă – 87 p.a. (media 8,7);

Preferința pentru problemele dificile sunt recunoscute ca atitudini creative prin acumularea a 86 puncte (media 8,6). Rezultă de aici necesitatea promovării de către învățământul preuniversitar și universitar a unor situații educaționale și a unor modele care să dezvolte și să susțină aceste atitudini.

Independența ca resursă psihosocială, constituie 84 p.a. (media 8,4), tendință firească, de altfel, la această vârstă, caracterizată printr-un nivel ridicat al maturizării psihice și al autonomiei personale.

Tabelul 2.

Indicii obținuți la testul de atitudini creative (dupa *M. Roco*) pentru grupul de subiecți adolescenți

Nr.crt.	Denumirea atitudinii creative	Nr. Total de subiecți - 10		
		Nr.total (puncte)	Media (puncte)	%
1.	Energie	111	11,1	11,1%
2.	Concentrare	107	10,7	10,7%
3.	Orientarea spre nou	108	10,8	10,8%
4.	Argumentarea ideilor	109	10,9	10,9%
5.	Independența	84	8,4	8,4%
6.	Nonconformism	100	10,0	10,0%
7.	Încredere în forțele proprii	96	9,6	9,6%
8.	Valori morale	97	9,7	9,7%
9.	Orientarea spre un viitor cât mai îndepărtat	87	8,7	8,7%
10.	Finalizare	107	10,7	10,7%
11.	Risc	107	10,7	10,7%
12.	Preferința, atracție față de problemele dificile	86	8,6	8,6%
13.	Diversitatea intereselor	101	10,1	10,1%
14.	Valori spirituale	92	9,2	9,2%
15.	Valori practice	93	9,3	9,3%
16.	Scala de minciuni	163	16,3	16,3%

Astfel, atitudinile creative precum: argumentarea ideilor, finalizare, încredere în forțele proprii, energie, concentrarea, independență sunt atitudini ce demonstrează siguranță în forțele proprii,

încrederea în capacitățile personale, dorința de a se manifesta independent și de a finaliza activitatea propusă la mai bine de jumătate dintre subiecții intervievați. În ceea ce privește, scorurile obținute la flexibilitate acestea sunt mici la ambele grupuri de subiecți, iar la originalitate scorurile sunt mai aproape de fluiditate. Toate rezultatele reprezintă atitudini relevante ce favorizează manifestarea potențialului lor creativ.

De asemenea, această ierarhie a atitudinilor creative relevă și un comportament adaptativ ce determină compensarea cu succes a dizabilității.

Concluzii: Prin lucrarea de față s-a dorit o prezentare a specificității atitudinilor creative la persoanele cu nevoi speciale, intenție concretizată prin cercetarea experimentală efectuată.

Întrucât creativitatea reprezintă o dimensiune a personalității, abordarea ei este necesar să înceapă prin raportarea la teoriile care sprijină prezența și extinderea cercetărilor privind dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități în condițiile respectării principiilor incluziunii și egalității de șanse.

Bibliografie:

1. *Dimensiunile creativității - reeaza* www.creeaza.com/.../Dimensiunile-creativitatii752.php (vizitat 10-05-2017).
2. Furdui E. *Creativitatea – premisă esențială a performanței*. În: Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 20-21 octombrie, 2016. Coord.șt: L. Pogolșa; N.Bucun; N.Vicol. Chișinău: IȘE, tipografia „Impressum”, 2016, p. 60-63.
3. Maslow A. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2013, 447 p.
4. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., *Psihologie*, E.D.P.R.A. București, 1996.
5. Popescu-Neveanu, P., - „*Dicționar de psihologie*”, Ed. Albatros, București, 1997.
6. *Puterea stă în atitudinea justă față de viață* « Zwischen uns sei Wahrheit! <https://floringeorgepopovici.wordpress.com/.../puterea-sta-in...> (vizitat 02-05-2017).
7. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, București, 2004.

INTERESELE PROFESIONALE - FACTOR DETERMINANT ÎN ORIENTAREA ÎN CÂMPUL MUNCII A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Angela CUCER,

doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
sectorul, Asistența Psihologică în Educație,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Vocational training is essential for integrating people with disabilities into different areas of work. The results of the research of professional interests in people with disabilities are elucidated in the article.*

Rezumat: *Formarea profesională este esențială pentru integrarea persoanelor cu dizabilități în diferite domenii de activitate. În articol sunt elucidate rezultatele cercetării intereselor profesionale la persoanele cu dizabilități.*

Problema formării și orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități în procesul învățării pe tot parcursul vieții este de mare actualitate în condițiile societății contemporane, când revoluția științifică și tehnică solicită participanților la procesul de producție un orizont tehnologic tot mai larg. Orientarea și pregătirea profesională temeinică a acestor persoane este în aceste condiții indispensabilă pentru a putea face față schimbărilor semnificative și accelerate din societate.

Orientarea profesională urmărește în principal pregătirea persoanei pentru exercitarea unei profesii, vizează latura acțională a idealului educațional, pentru că exercitarea profesiei reprezintă modalitatea fundamentală prin care se realizează joncțiunea dintre individ și societate. Necesitatea sa

este determinată de cerința obiectivă privind participarea omului la procesul de producție a bunurilor materiale și spirituale, care reprezintă baza existenței societății, prin exercitarea unei profesii.

Prin orientare profesională se înțelege acel complex de acțiuni destinat să informeze o persoană către o profesie sau o familie de profesii, în conformitate cu interesele și aptitudinile sale. După N. Sillamy, orientarea profesională reprezintă dirijarea unui adolescent sau adult spre meseria sau profesia care se potrivește cel mai bine cu capacitățile, gusturile și personalitatea sa. În această acțiune trebuie să se țină seama și de posibilitățile de angajare oferite de piața muncii și situația familială. (Sillamy, 1996).

Psihologia își aduce aportul la cunoașterea variabilelor psihice pe care se bazează orientarea profesională (procese intelectuale cognitive, aptitudini, interese, și aspirații, trăsături afective și conative, temperament și trăsături de caracter) prin utilizarea unor mijloace specifice. De asemenea, studiul profesiunilor are o anumită dimensiune psihologică: cei ce se ocupă de orientare profesională trebuie să cunoscă ce procese psihice și ce trăsături de personalitate solicită fiecare profesiune recomandată. În orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități trebuie să ne bazăm pe resursele psihosociale ale acestora: încredere în forțele proprii, capacitatea de a lua decizii, de a planifica, interese etc.

Totodată În dependență de resursele ce le posedă, fiecare persoană manifestă preferințe, interese pentru anumite activități în aprofundarea cunoștințelor despre diferite profesii. Etimologic, interesul este un termen format din două structuri lingvistice provenite din latină: *inter* și *esse* care înseamnă ” a fi la mijloc”, ceea ce exprimă ”relația utilă dintre organism și mediu” (Sillamy, 1996).¹

Din perspective diferite orientări teoretice, conceptul de interes:

- este o relație psihică convenabilă între individ și obiectele materiale, sociale sau spirituale, activități, fapte ori persoane și cerințele proprii subiectului existente la un moment dat;

- se bazează pe existența expresivă a unei trebuințe a individului pentru obiectul dat și, în același timp, pe caracterul de a fi ”interesant” al acelui obiect și de a dispune de calitățile care pot satisface trebuința respectivă;

- exprimă întotdeauna o trebuință psihică intensă care mobilizează activitatea mentală a individului);²

- este ” un stimul intern motivațional, care exprimă orientarea activă, relativă atabilă a personalității spre anumite domenii de activitate, obiecte, persoane etc.”(Șchiopul, 1997);

- este ” comportament instinctiv și egoist în genere care face omul să caute ceea ce este plăcut” (Logofău, 1973);³

- este tendința sau dispoziția relativ stabilă ale unei persoane orientate spre diferite obiecte, activități sau experiențe, condiționate de cerințele culturale care definesc rolurile corespunzătoare celor două sexe și membrilor unui grup social dat. Interesele nu se limitează doar la câmpul profesional, privind disciplinele școlare, timpul liber și alte activități în afara muncii (Doron R. și Parot Fr., 1999);⁴

- factor care contribuie la dezvoltarea procesului de asimilare mintală, pentru aceasta, interesul este raportul dintre un obiect și o necesitate, pentru că un obiect devine un interes în măsura în care răspunde unei necesități. Interesul este , deci, orientarea proprie tuturor actelor de asimilare mintală” (apud Drăgan, 1975).⁵

Interesele profesionale reprezintă orientarea activă și relativ stabilă a personalității umane spre anumite ocupații sau domenii de activitate. Interesul profesional este definit de cele mai multe ori ca și ”suma intereselor unei persoane raportate la o anume profesiune ”.⁶ Dacă interesul profesional este definit ca suma totală a intereselor unei persoane raportate la o anumită profesie, atunci cu siguranță gradul de stabilitate al acestuia este foarte mare.

În opinia E.D. Super (1962), interesele joscă un rol important, împreună cu alți factori

¹ Sillamy N., Dicționar de psihologie (trad.), Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996.

² Dicționar de psihologie socială, 1981.

³ Logofău C., Interesul pentru literatură la adolescenți (teza de doctorat), Univ. ”Al.I. Cuza”, Iași, 1973.

⁴ Dupont, J.B., Inventaire Personnel de J.L. Holland. Manuel (IPH-C) (traducere din limba engleză), Editions Scientifiques, 1979.

⁵ Drăgan I., Interesul cognitive și orientarea școlară și profesională, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1975.

⁶ 61 Model de evaluare a intereselor profesionale <http://www.ecspo.ro/wp-content/uploads/2015/11/A5-Model-evaluare-interese-profesionale.pdf>, vizitat 17.11.16.

(aptitudini, situație social, trăsături de personalitate), ca determinanți în alegerea unei meserii sau a unei specialități de învățământ.¹ Orientarea profesională a persoanelor inclusiv a celor cu dizabilități este determinată și de interesele profesionale ale acestora.

Determinarea intereselor profesionale a persoanelor cu dizabilități a fost realizată în cadrul proiectului ” *Epistemologia și praxeologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*”, sectorul Asistența Psihologică în Educație, Institutul de Științe ale Educației. Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 56 de subiecți cu dizabilități:

- 19 adulți (13 femei și 6 bărbați. Cu studii: medii-7 subiecți; medii speciale -5 subiecți; superioare -7 subiecți. 8 subiecți cu tulburări de auz Asociația Copiilor Surzi din Republica Moldova, mun. Chișinău; 7 subiecți cu tulburări intelectuale Centrul Comunitar pentru Copii și tineri cu dizabilități fizice, mun Chișinău; 4 subiecți cu tulburări de vâz mun. Chișinău.

- 37 adolescenți (20 adolescenți școala specială internat pentru copii cu deficiențe de auz din orașul Cahul; 10 adolescenți centrul Reabilitare și Integrare Socială a Copiilor cu dizabilități de intelect ”Cultum”, Stăuceni; 7 adolescenți Centrul de pedagogie curativă Orfeu).

Metodologia cercetării a vizat aplicarea mai multor probe. În acest articol ne vom referi doar la: *chestionarul: Inventarul intereselor profesionale* (adaptat de către Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului, scopul căruia este determinarea intereselor profesionale.

Pentru percepția obiectivă a rezultatelor vom prezenta datele în tabelul 1, și figurele 1 și 2.

Datele indicate în tabel prezintă 6 domenii de activitate spre care este orientat subiectul în raport cu interesele sale profesionale.

Din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități ce au participat la cercetare 8 (42,1%) sunt orientați spre exterior, fapt ce denotă că ei înregistrează indici înalți în următoarele domenii de activitate: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier. Alți 5 subiecți (26,43%) demonstrează interes sporit și sunt orientați spre detalii și domenii de activitate ca: programator, contabil, bancher, bibliotecar. Cu interes sporit față influențe și domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic, au fost remarcați 6 subiecți (31,5 %). Au prezentat interes profesional față de activitatea cu oamenii, anume spre următoarele domenii profesionale învățător, doctor, reporter la ziar, asistent social, casier, vânzător 4(21,0%). Rezultatele înregistrate în cazul a 2 subiecți (17,9%) reflectă interesul lor către arte, anume către activitatea actorului, artistului, muzicianului, scriitorului, arhitectului, fotografului, pictorului. Interes sporit către activitatea orientate spre cercetare (cercetător științific, detectiv, psihiatru, meteorolog, notar, avocat) a fost înregistrat doar în cazul a 4 (21,0%) persoane. După cum vedem cei mai multi dintre subiecții adulți cercetați, au un interes sporit față de următoarele domenii de activitate: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier.

Analiza rezultatelor pe grupuri de subiecți ne-a permis să constatăm că:

a) 85,7% din persoanele cu tulburări motore au interes sporit față de așa domenii de activitate ca inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier, deci sunt orientați spre exterior; 42,8% dintre acești subiecți manifestă interes față de următoarele domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic; 28,5% au interes față de domenii de activitate ca: programator, contabil, bancher, bibliotecar. Cîte 14,2% dintre subiecți manifestă interes față de cercetare și oameni. N-a prezentat interes pentru acești subiecți specialitățile ce fac parte din domeniul artelor.

b) Subiecții adulți cu tulburări de vâz (50,0%) manifestă interes sporit față de oameni: învățător, doctor, reporter la ziar, asistent social, casier, vânzător; 50,0% dintre acești subiecți sunt orientați către influențe: proprietar de firmă, director de școală, paznic. Doar 25,0% dintre subiecți sunt orientați către detalii și 25,0% subiecți sunt orientați către arte. N-a prezentat interes pentru acești subiecți așa domenii de activitate ca inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier; cercetător științific, detectiv, psihiatru, meteorolog, notar, avocat.

c) Un număr egal de subiecți adulți cu tulburări de auz, cîte 25,0%, sunt orientați spre exterior, către detalii și către cercetare. Circa 12,5% dintre subiecți sunt orientați către influențe, către oameni, către arte.

¹ 33 Cucer A. Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional. Revista Psihologie, nr. 2, 2013.

Din numărul total de subiecți adolescenți cu dizabilități 26 (70,3%) sunt orientați spre exterior. Alți a cite 6 subiecți (16,2%) demonstrează interes sporit și sunt orientați spre detalii și domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic. Au prezentat interes profesional față de activitatea cu oamenii, 10 subiecți (27,0%). 3 subiecți (8,1%) reflectă interesul lor către arte. Interes către activitatea orientate spre cercetare a fost înregistrat doar în cazul a 6 (16,2 %) persoane. La fel cași subiecții adulți cu dizabilități subiecții adolescenți au un interes sporit față de următoarele domenii de activitate: inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier.

Analiza datelor pe grupuri de subiecți adolescenți participanți la cercetare ne-au permis să constatăm :

a) 70% din subiecții adolescenți cu tulburări intelectuale central de zi Cultum au interes sporit față de așa domenii de activitate ca inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier, deci sunt orientați spre exterior; 30% dintre acești subiecți manifestă interes față de următoarele domenii de activitate de genul proprietar de firmă, director de școală, paznic; 20% au interes față de domenii de activitate ca: programator, contabil, bancher, bibliotecar. Cîte 20% dintre subiecți manifestă interes față de artă. N-a prezentat interes pentru acești subiecți specialitățile ce fac parte din domeniul cercetării.

b) Subiecții adolescenți cu tulburări intelectuale centrul Orfeu (33,3%) sunt orientați spre exterior; 11,1% dintre acești subiecți sunt orientați către detalii. Doar 33,3% dintre subiecți sunt orientați către influiențe și 44,4% subiecți sunt orientați către oameni. N-a prezentat interes pentru acești subiecți domeniul de arte și cercetare.

c) Adolescenții cu tulburări de auz au obținut următoarele rezultate: 80,0% sunt orientați spre exterior; 10% subiecți sunt orientați către detalii; a cite 5% subiecți sunt orientați către influență și arte; 30% subiecți sunt orientați către oameni; 25,0%, către cercetare.

Tabelul 1. Repartizarea intereselor profesionale

Nr/o	Interesele profesionale	Adulți %	Adolescenți %
1	Orientat spre exterior	42,1	70,3
2	Orientat spre detalii	26,3	16,2
3	Orientat către influiențe	31,5	16,2
4	Orientat către oameni	21,0	27,0
5	Orientat către arte	10,5	8,1
6	Orientat către cercetare	21,0	16,3

Reprezentarea grafică din figura 1 prezintă imaginea în ansamblu, frecvența intereselor profesionale orientate spre cele 7 direcții măsurate prin intermediul acestei metode la subiecții adulți cu dizabilități.

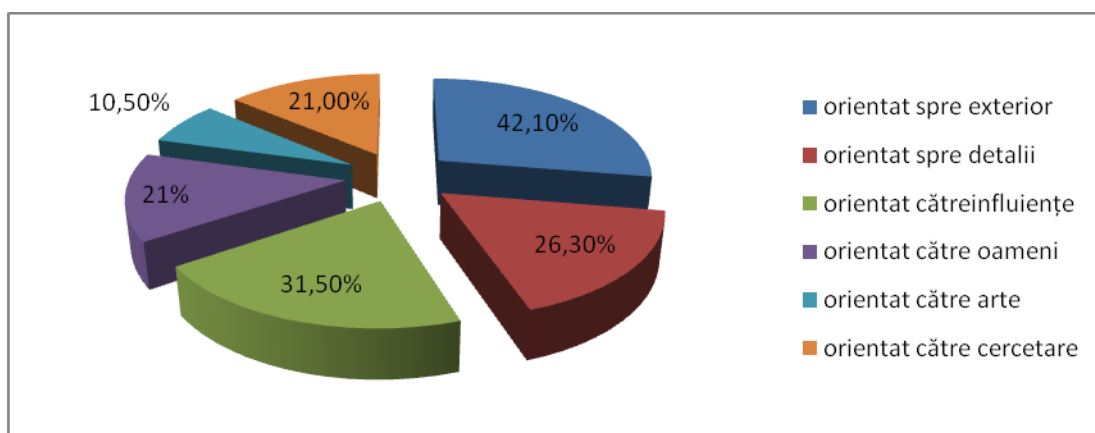


Figura 1 Reprezentarea grafică a tipului de interese profesionale la persoanele adulte cu dizabilități.

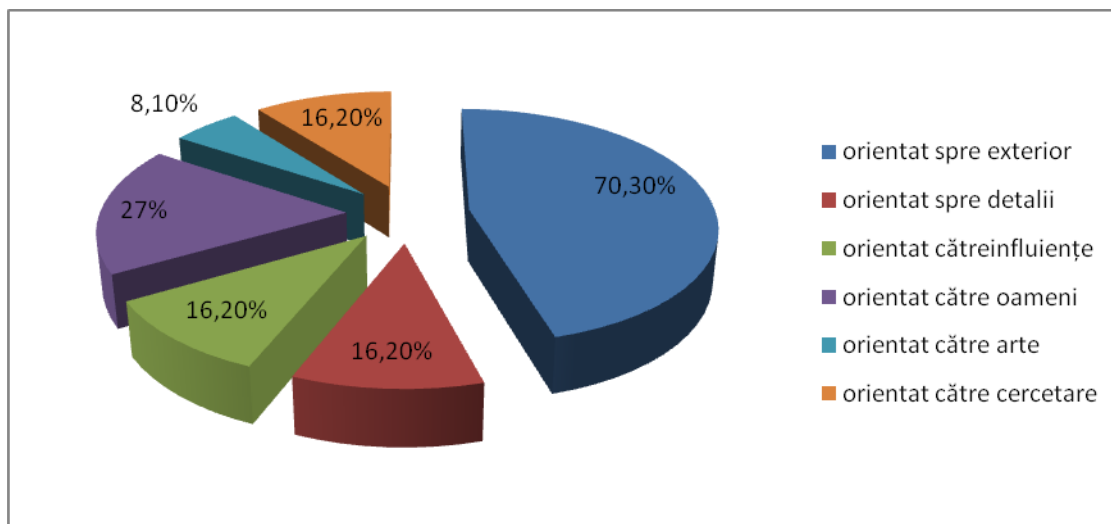


Fig. 2. Reprezentarea grafică a tipului de interese profesionale la adolescenții cu dizabilități.

Rezultatele cercetării ne demonstrează că cei mai mulți subiecți cu dizabilități adulți și adolescenți sunt orientați spre exterior, fapt ce denotă că ei înregistrează indici înalți în următoarele domenii de activitate: *inginer, antrenor, pilot, fermier, medic veterinar, tâmplar, pompier*. Cei mai joși indici în ambele grupuri a fost obținuti pentru domeniile *artă și cercetare*.

În concluzie putem spune că:

- interesele reprezintă, determinanți esențiali în alegerea unei profesii;
- fondul pe care urmează să se dezvolte acestea îl constituie particularitățile de personalitate ale persoanei cu dizabilități, atât de natură fizică, cât și de natură psihică;
- prezența intereselor stabile pentru anumite domenii reprezintă o premisă în dezvoltarea ulterioară a aptitudinilor și a achizițiilor corespunzătoare.

Din cele expuse perspectivele persoanelor cu dizabilități de a se orienta profesional vor crește dacă în permanență vom opta pentru dezvoltarea intereselor lor profesionale, contribuind astfel la incluziunea psiho-social a acestora.

Bibliografie:

1. Cucer A. Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional. Revista Psihologie, nr. 2, 2013.
2. Dicționar de psihologie socială, 1981.
3. Dupont, J.B., Inventaire Personnel de J.L. Holland. Manuel (IPH-C) (traducere din limba engleză), Editions Scientifiques, 1979.
4. Drăgan I., Interesul cognitive și orientarea școlară și profesională, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1975.
5. Model de evaluare a intereselor profesionale <http://www.ecspo.ro/wp-content/uploads/2015/11/A5-Model-evaluare-interese-pofesionale.pdf>, vizitat 17.11.16.
6. Logofău C., Interesul pentru literatură la adolescenți (teza de doctorat), Univ. "Al.I. Cuza", Iași, 1973.
7. Sillamy N., Dicționar de psihologie (trad.), Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996.

RESPONSABILITATEA ȘI INDEPENDENȚA ÎN ÎNVĂȚARE: BARIERE ȘI RESURSE PSIHOSOCIALE

Mariana BATOG, cercetător științific,
IȘE, Chișinău

Abstract: Responsibility and independence are significant constituencies of the personality in the process of lifelong learning. In this article we will present some features of manifesting the

responsibility and independence of students, young people and teachers.

Keywords: *responsibility, independence, resources, barriers, lifelong learning*

Responsabilitatea și independența constituie dimensiuni complexe ale personalității și reprezintă verigi semnificative și valoroase în cadrul activităților de învățare, profesionale, sociale. Psihologul american C. Rogers apreciază persoana adultă ca fiind un participant responsabil în cadrul procesului de învățare, inițiator al învățării proprii¹. În accepțiunea lui C. Rogers oamenii de la natură au un potențial imens pentru învățare. Psihologul menționează de asemenea că, autocritica și autoaprecierea înaltă activează procesul creativ și fortifică așa calități cum ar fi independența, încrederea în sine. De asemenea, se evidențiază faptul că în cadrul procesului de învățare se implică toată personalitatea și în cele din urmă au loc schimbări în autoorganizare și autopercepție.

Propagarea învățării pe tot parcursul vieții în societatea modernă se axează pe plasarea responsabilității individului în centrul procesului de învățare; formarea individului responsabil față de propria învățare, față de propriul program de pregătire și față de profesie, față de evoluția societății². Învățarea permanentă susține și încurajează responsabilitatea și independența personalității. În același timp, procesul de învățare pe tot parcursul vieții reprezintă o condiție a consolidării și dezvoltării independenței și responsabilității personale.

Realizarea unei cercetări experimentale, în cadrul Sectorului *Asistența psihologică în educație*, IȘE, ne-a permis să clarificăm care sunt barierele și resursele psihologice și sociale, particularitățile responsabilității și independenței în învățarea pe tot parcursul vieții la diferite categorii de persoane. Cercetarea experimentală s-a efectuat pe un eșantion de 118 respondenți: elevi, studenți și cadre didactice. Respondenții studiază și activează în instituții educaționale din municipiul Chișinău. Vârsta respondenților incluși în cercetare este între 16 ani până la 61 ani.

Elevii. Investigația s-a promovat pe un grup de 40 elevi de la Liceul cu profil sportiv N2, din municipiul Chișinău (2016). Respondenții implicați în cercetare posedă vârsta între 16 ani -19 ani. În acest caz, la toate trei categorii, a fost administrat *Chestionarul de determinare a independenței și responsabilității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții*, elaborat de M. Batog.

În urma chestionării s-a determinat, că elevii se consideră responsabili pentru propriul proces de învățare în rată de 62 %. Nu se consideră responsabili pentru propriul proces de învățare 7,5% respondenți. Elevii sunt de părerea că manifestă independență *frecvent* în rată de 45%; au opinia că manifestă doar *uneori* independență – 25% respondenți; *foarte rar* – 5% respondenți; nu au răspuns – 22% respondenți. În viziunea elevilor, activitățile de învățare pe tot parcursul vieții sunt benefice pentru dezvoltarea responsabilității și independenței personale - 80% elevi. Unii respondenți au opinia că aceste activități nu favorizează dezvoltarea responsabilității și independenței (8%). Manifestă interes și au nevoie de asistență psihologică referitor la problemele ce țin de responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare 15% respondenți. Consideră ca *nu au nevoie de asistență psihologică* la acest capitol - 50% respondenți. Unii respondenți au evitat să răspundă la această întrebare.

Prezentăm unele momente evidențiate de elevi în care ar avea nevoie de asistență psihologică referitor la responsabilitate și independență în activitățile de învățare permanentă:

în familie; cum să am o familie reușită(5%); în perioada adolescenței (5%); în cercul de prieteni (2,5%); să depășească dificultățile (2,5%); tehnica comunicării (2,5%), integrare în societate, colectiv (2,5%), când apare independența de acestea (2,5%); moarte (5%); probleme personale (2,5%); nu au nevoie (32,5%).

Resursele constituie stimulente psihologice și sociale majore în cadrul procesului de învățare atât la elevi, tineri, cât și la adulți. Specialiștii în domeniul psihologiei prezintă **resursele personalității** în mod variat, oferind pentru acestea mai multe semnificații, cum ar fi: posibilități umane fizice și spirituale; variabile interne și externe; constructe emoționale, motivaționale și volitive, cognitive și comportamentale; totalitatea mijloacelor sau instrumentelor; mijloace de existență, posibilități a

¹Мальцев К. Особенности обучения взрослых: аксиомы обучения и развития сотрудников. http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/adult_education.shtml(vizitat: 02.05.2016)

²Batog M. Dezvoltarea responsabilității la elevi. În: *Tehnologii didactice moderne*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional din 26-27 mai, 2016. Coord. șt. L. Pogolșa; N. Bucun. Chișinău: Cavaoli, 2016, p.499-504.

persoanelor și a societății; totalitatea sprijinelor vitale; or valori ale vieții. B.A.Бодров identifică resurse psihologice și sociale or interne și externe¹.

Stima de sine reprezintă o resursă psihologică substanțială în cadrul activităților de învățare. Administrând *Scala stimei de sine Rosenberg* la acelaș grup experimental am stabilit că elevii dețin stima de sine de nivel ridicat și mediu. Cel mai înalt scor de 67,5% a fost obținut de respondenți la aprecierea stimei de sine de nivel mediu. O rată mai mică a fost acumulată pentru nivelul stimei de sine ridicat 27,5% respondenți. Nu au fost depistați elevi cu stimă de sine scăzută. Cercetările realizate în acest domeniu confirmă că nivelul ridicat al stimei de sine este caracteristic pentru persoanele cu spirit de inițiativă, independență, flexibilitate, creativitate înaltă, sentiment dezvoltat al valorii personale, autoapreciere înaltă etc.

Studentii. Realizarea *Chestionarului de determinare a independenței și responsabilității în cadrul învățării pe tot parcursul vieții* pe un grup de 58 studenți de la Universitatea Tehnică din Chișinău, ne-a permis să determinăm unele caracteristici referitor la responsabilitate și independență din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții la această categorie de subiecți. Vârsta respondenților implicați în cercetare este între 16 ani -22 ani.

Studenții consideră că sunt responsabili pentru propriul proces de învățare în rată de 79%; unii respondenți nu se consideră responsabili în rată de 14%. În viziunea studenților ei manifestă *frecvent* independență în cadrul propriului proces de învățare în rată de 41,4% persoane; manifestă independență doar *uneori* – 48,3% persoane; *foarte rar* manifestă independență – 5,2% persoane. În opinia studenților (95%), activitățile de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la dezvoltarea responsabilității și independenței personale. Unii respondenți consideră ca aceste activități nu facilitează dezvoltarea responsabilității și independenței personale (2%). Nu au răspuns la întrebare 3% respondenți. *Au nevoie de asistență psihologică* pentru a soluționa unele probleme referitor la responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare 29% respondenți. Afirmă că *nu au nevoie de asistență psihologică* în acest context 60% respondenți. Unii respondenți s-au abținut să răspundă la această întrebare (10%). Momentele în care studenții ar solicita ajutor din partea psihologului în acest cadru ar fi: momente complicate; situație tragică, boală, accident; când situația creată pare a nu avea ieșire, când viața ne pune la încercare (12%); în perioada 10 ani-18 ani sau în adolescență (6,9%); în momente în care deciziile sunt prea dificile; când nu știu ce îmi doresc (5,2%); în caz de disperare, apatie; indisponere; ordonarea emoțiilor (5,2%); idee nu am, nu știu (3,4%); momente ce țin de relații de cuplu; atunci când este vorba de familie (3,4%); atunci când nu-mi găsesc rostul meu sau la început (3,4%); mereu, sfatul unui psiholog nu strică niciodată (1,7%); momente când nu mai sunt motivat să învăț (1,7%); neîncredere în propriile puteri (1,7%); dificultăți morale, conflicte (1,7%); atunci când înțelegi sensul lucrului ce-l faci (1,7%); când mai depinzi de părerile celorlalți (1,7%); în situații când văd pe cineva mai perfecționist (1,7%); niciodată, mă descurc singur (31%); nu au răspuns – (13,7%) etc.

Intervistații de asemenea, au evidențiat unele **bariere** ce le întâmpină în dezvoltarea responsabilității și independenței în cadrul activităților de învățare. Barierele constituie impedimentele situaționale (circumstanțe vitale), instituționale (structurale), dispoziționale (psihologice). Printre acestea studenții enumeră: insuficiența de timp; lipsa motivației, a dorinței; lenea, internetul și alte vicii; frica, neîncrederea în sine, pesimismul, dorința de a obține totul foarte ușor, fără a depune prea mult efort; evaluările incorecte; părerile; reacția și influența persoanelor apropiate și circumstanțele; multă informație neînțeleasă și inutilă; unele bariere puse de societate, lipsa viitorului la noi în țară; unele activitățile extrașcolare ne fură timpul; problemele din viața personală; restricțiile ce limitează libera alegere; încercările eșuate etc.

Studenții consideră că responsabilitatea și independența în cadrul învățării permanente ar putea fi dezvoltată prin: dezvoltarea motivației, dorinței, automotivare; găsirea unui scop în viață; prin multă muncă; participarea activă la soluționarea problemelor din societate; prin cercetare; dorința de a deveni mai înțelepți; discuții cu persoane înțelepte; schimbarea viziunii psihologice a copiilor; neîntreruperea acțiunilor chiar dacă apar unele impedimente; dezvoltarea încrederii în sine și stima de sine; prin învățare permanentă și lucru independent; mai multe informații și cunoștințe; prin realizarea

¹Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. В: Психологический журнал, 2006, Т.27, № 2, с. 113-122.

diverselor sarcini ce necesită responsabilitate; prin muncă și depășirea dificultăților; dedicație, răbdare, lucru individual; dezvoltarea valorilor de la vîrstă timpurie la copii; prin educație; cursuri sau ore de etică; dezvoltarea trăsăturilor benefice de personalitate; a face toate lucrurile la timpul lor etc.

Printre sugestiile propuse de studenți se regăsesc următoarele:

- Responsabilitatea față de sine este singurul lucru care te motivează să faci ceva și să respecti pe cei din jur. Dacă te respecti pe tine însuși, atunci fii sigur că acest sentiment va fi reciproc.
- Să-ți stabilești niște scopuri mici și să tinzi spre realizarea lor, după care sa-ți propui niște scopuri bine stabilite și ferme.
- Diverse concursuri pentru tineri și studenți.
- Să fii mereu așa cum ești.

Administruind *Scala stimei de sine Rosenberg* la acest grup experimental am stabilit, că studenții la fel ca și elevii dețin stimă de sine de nivel ridicat și mediu. Nivel scăzut al stimei de sine nu s-a depistat la acest grup. Manifestă stimă de sine de nivel mediu 79,3% respondenți. Stimă de sine de nivel ridicat s-a constatat la 19% respondenți.

Cadrelle didactice. Cercetarea experimentală a fost promovată pe un grup de cadre didactice (20 persoane) din două instituții educaționale preuniversitare din mun. Chișinău (LT cu profil sportiv N2 și LT „Orizont”). Majoritatea respondenților sunt de genul feminin. Vîrsta persoanelor implicate în cercetare este între 22 ani și 61 ani.

Cadrelle didactice consideră în rată de 100% că sunt responsabile pentru propriul proces de învățare. Au opinia că manifestă independență *frecvent* în cadrul propriului proces de învățare – 94 % respondenți. Manifestă independență doar *uneori* - 6% respondenți. Persoane ce nu manifestă independență în cadrul procesului de învățare permanentă nu s-au identificat.

În viziunea pedagogilor (100%), activitățile de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la dezvoltarea responsabilității și independenței personale. Cadrele didactice solicită și ar avea nevoie de ajutorul unui specialist psiholog referitor la soluționarea unor probleme ce țin de responsabilitate și independență în cadrul activităților de învățare în rată de 50 % respondenți. Nu au nevoie de ajutorul unui psiholog în acest context 50% respondenți. Mai jos, enumerăm momente în care cadrele didactice ar avea nevoie de ajutor psihologic pentru a depăși unele situații mai dificile cu referire la manifestarea responsabilității și independenței. Aceste momente implică și **barierele** evidențiate de cadrele didactice în învățare: în momente cînd ar fi necesar să iau unele decizii sau au loc alegeri ce țin de un domeniu necunoscut (10%); la etapa inițială, început (10%); suprasolicitare (5%); în momente puțin favorabile în viața de familie sau socială (5%); momente de îndoială (5%); puțin îmi pasă de manipulatori (5%); situații de risc de nereușită (5%); nu au răspuns (10%); nu au nevoie (35%).

Administrarea *Scalei stimei de sine Rozenberg* a permis să stabilim nivelul stimei de sine la cadrele didactice. Rata cea mai înaltă s-a constatat la poziția **nivelului mediu** al stimei de sine, ce constituie 78% respondenți. Nivel al stimei de sine ridicat posedă 22% respondenți. Nu s-au stabilit persoane cu un nivel scăzut al stimei de sine. S-a observat faptul, că cu cît e mai prestigioasă instituția de învățămînt în care își desfășoară activitatea cadrele didactice, crește și nivelul stimei de sine.

Rezumînd cele expuse anterior, vom evidenția unele tendințe mai semnificative ce s-au reliefat în urma prelucrării cantitative a datelor. În opinia majoritară a cadrelor didactice **activitățile de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la dezvoltarea responsabilității și independenței personale**. Cadrele didactice se consideră în majoritate responsabile de propriul proces de învățare (100%), pe cînd elevii (62%) și studenții (79%) mai puțin responsabili decît profesorii. Datele sunt prezentate în forma grafică în Figura 1. Studenții au opinia că sunt mai responsabili decît elevii pentru propriul proces de învățare. Tot odată, studenții (14%) mai mult decît elevii (7%) *nu se consideră responsabili* pentru propriul proces de învățare.

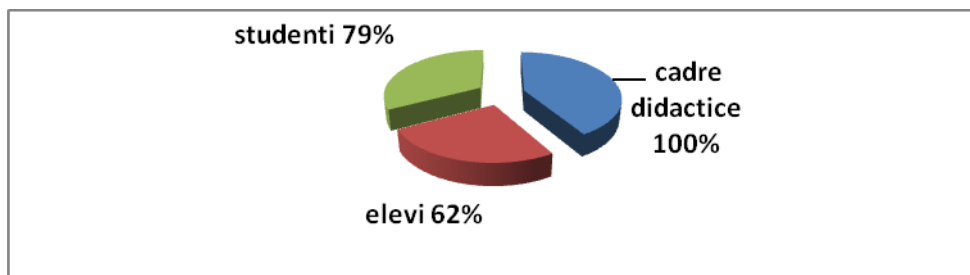


Figura 1. Distribuția datelor referitor la manifestarea responsabilității în cadrul propriului proces de învățare.

Mai frecvent consideră că manifestă independență în cadrul procesului de învățare permanentă cadrele didactice (94%), decât elevii (45%) și studenții (41%). Datele experimentale denotă că studenții sunt mai puțin independenți decât cadrele didactice și elevii, Figura 2.

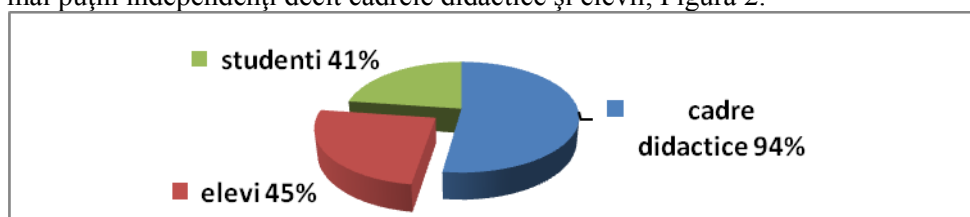


Figura 2. Distribuția datelor cu privire la manifestarea independenței în cadrul activităților de învățare.

Elevii sunt de părerea ca activitățile de învățare pe tot parcursul vieții ar facilita dezvoltarea responsabilității și independenței personale în rată mai mică decât studenții și profesorii. În general, marea majoritatea a respondenților (elevi, studenți, profesori) în rată mai mult de 80% au răspuns pozitiv la această întrebare. Cadrele didactice denotă rata procentuală cea mai înaltă. Profesorii (50%) afirmă că au nevoie de ajutor psihologic mai mult decât studenții (29%) și elevii (15%). Aceste date sunt prezentate în figura de mai jos, Figura 3. Studenții au nevoie în măsură mai mare decât elevii de asistență psihologică pentru a soluționa unele probleme referitor la responsabilitate și independență.

În urma realizării *Scalei stimei de sine Rozenberg* în grupurile de studenți, profesori și elevi nu s-a stabilit niveluri joase ale acestui construct psihologic. În toate trei grupuri, cea mai înaltă rată ocupă nivelul mediu al stimei de sine. O rată majoră a stimei de sine de nivel ridicat o posedă elevii (28%), în comparație cu cadrele didactice (22%) și studenții (19%). Ceea ce ar presupune că elevii ar manifesta mai mult spirit de inițiativă, independență, flexibilitate, sentiment al valorii personale și creativitate.

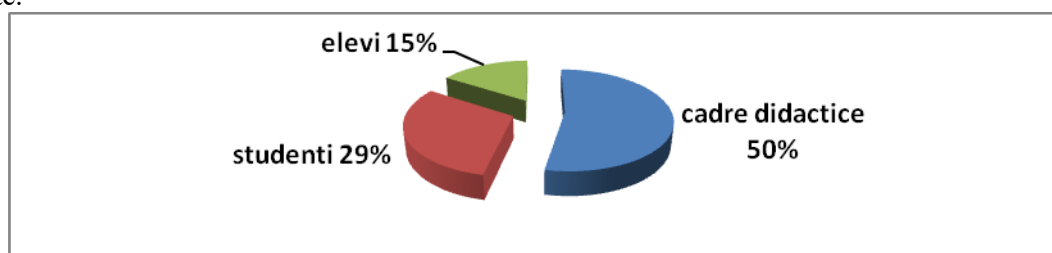


Figura 3. Distribuția datelor referitor la nevoia de ajutor psihologic în dezvoltarea responsabilității și independenței.

Intervenția psihologică în acest cadru contribuie la dezvoltarea abilităților de a fi responsabil și independent în cadrul propriului proces de învățare pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea responsabilității conturează învățarea deprinderii de a îndeplini obligațiunile și a răspunde pentru consecințele acțiunilor sale. O direcție ar fi dezvoltarea angajamentului, deprinderii de a fixa obligațiunile ce îi revin și a le îndeplini, a răspunde pentru consecințele faptelor sale. De asemenea, efecte pozitive ar avea aici utilizarea **modelului umanist de consiliere, psihoterapia centrată pe persoană, abordările de tip eclectic-integrativ** etc.

Carl Rogers a dezvoltat în cadrul abordărilor umaniste **psihoterapia centrată pe persoană**, o modalitate terapeutică axată pe capacitatea pacientului de a se autodirecționa și a-și înțelege propria dezvoltare. Clientul găsește singur soluții la problemele sale, ajutat fiind de un mediu confortabil, fără

prejudecăți, autentic și plin de empatie, creat de psiholog¹.

Deosebit de eficient se prezintă în momentul de față **modelului umanist de consiliere**. Acest model este axat pe deschiderea permanentă către experiență, centrarea atenției pe experiența persoanei, ca fenomen principal în studiul omului; creșterea semnificației autorealizării individului; preocuparea pentru dezvoltarea potențialului oricărei persoane, în raport cu sine și cu alte persoane; se pune accent pe nevoia de apreciere pozitivă; evidențierea și susținerea aspectelor pozitive ale personalității² etc.

Intervenția psihologică în vederea dezvoltării responsabilității și independenței ar putea fi orientată la utilizarea unor **abordări de tip eclectic**, ce integrează modele de consiliere și intervenție psihologică care ar include mai multe teorii și concepții psihologice – domeniu ce a generat apariția abordărilor de tip eclectic – integrativ. Abordările de tip eclectic provin din mai multe școli și orientări terapeutice și pot fi definite, ca fiind o sinteză de strategii și metode, ce s-au dovedit a fi utile în timp, și au dovedit eficacitatea și au favorizat remedierea eficientă a problemelor beneficiarilor³.

În optimizarea responsabilității și independenței la elevi pot fi utilizate metode psihologice orientate la dezvoltarea conștiinței și formarea convingerilor morale, a unor concepte semnificative ce stau la baza formării comportamentelor benefice în acest context. De asemenea, sunt binevenite metodele direcționate la dezvoltarea trăsăturilor volitive de personalitate; capacității de luare a deciziei, independenței, inițiativei, motivației, încrederii în sine, capacității de a organiza și planifica activitățile sale, capacității de a trece peste dificultăți, dar și metode de exersare, aplicare în practică a abilităților de a fi responsabil, pentru fortificarea acestor trăsături de personalitate.

În cele ce urmează, menționăm unele direcții de asistență psihologică în scopul dezvoltării responsabilității și independenței în cadrul activităților de învățare permanentă:

➤ Dezvoltarea abilității sociale de a fi responsabil prin susținerea și promovarea orientărilor valorice, fiind de un impact major asupra calității vieții și toate sferile de activitate vitală.

➤ Extinderea cercurilor de responsabilitate prin dezvoltarea inițiativei în sfera personală și profesională.

➤ Crearea și oferirea oportunităților pentru a lua decizii; a demonstra ca pot face unele lucruri; a învăța din propriile greșeli. Astfel elevii reușesc să devină persoane responsabile.

➤ În măsura în care este posibil, încercați să îl lăsați pe elev să-și aleagă **sarcinile** pe care și le asumă și să stabilească împreună urmările respectării și nerespectării regulilor. În acest fel, elevul va fi mai dispus să-și asume responsabilitatea, pentru că a avut și el un cuvânt de spus în luarea unei decizii.

➤ Dezvoltarea autocriticii, nivelului ridicat al stimei de sine și autoaprecierii adecvate, ce favorizează dezvoltarea responsabilității și independenței personale.

➤ Informarea beneficiarilor referitor la modalitățile psihologice de eficientizare și exersare a acestor abilități sociale.

E necesar de a face din responsabilitate o valoare personală. Și anume să conștientizeze faptul că responsabilitatea este una din cele mai importante abilități sociale prin prisma căreia putem îmbunătăți calitatea vieții și deveni stăpâni ai vieții noastre. Această abilitate poate fi învățată de orice persoană. Asistența psihologică în acest context vine cu suportul acordat în fortificarea trăsăturilor benefice de personalitate, dezvoltarea orientărilor valorice, a motivației; acordarea suportului psihologic în soluționarea problemelor iscate în cadrul activităților de învățare permanentă, diminuarea barierelor psihologice, situaționale și instituționale; identificarea și optimizarea resurselor psihosociale ce ar contribui la ascendența procesului de învățare la elevi, tineri și adulți.

¹ Airinei C. Psihologia umanista. <http://www.la-psiholog.ro/info/psihologie-umanista>(vizitat: 07.05.2016)

² Cuznetov L. Bazele consilierii. Ghid metodologic. 2015. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/351>

³ Dumitru I.A. Consiliere psihopedagogică: Iași, Editura Polirom, 2008.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Loredana CHIRESCU,

Scoala Gimnaziala nr. 1 Mirzanesti, jud. Teleorman,

loredanachirescu@yahoo.com

***Abstract:** Intercultural education promotes attitudes tolerances, opened, acceptance and understanding the natural consequence of the report „EU-other” and the concept of alien, the recognition and observance of cultural differences by leveraging positive relations of equality between the people and not by the application of the polarity is the upper sump. Also include the promotion of educational policies that would allow equalising opportunities in education and strategies for recouping cultural differences in order to transform them into training resources. The school is the main space of the learning cultural continuos displacement through the appreciation of diversity of distinct brought by the culture of each social actor participant. It must form accustom treasuring pluricultural values, not there are values of the upper and lower, but there are specific values to be judged. In the school is necessary „modeling orgoliului” of the ethnic majority and strengthening in self-confidence the minority*

Educația interculturală promovează atitudini tolerante, deschise, de acceptare și înțelegere firească a raportului „eu-celălalt” și a noțiunii de străin, recunoașterea și respectarea diferențelor culturale prin valorificarea pozitivă a relațiilor de egalitate între oameni și nu prin aplicarea polarității superior-inferior. De asemenea presupune promovarea unor politici școlare care să permită egalizarea șanselor în educație și a unor strategii de valorificare a diferențelor culturale pentru a le transforma în resurse pedagogice.

Școala este principalul spațiu al învățării pluralității culturale prin prețuirea diversității, a notei distincte aduse de cultura fiecărui actor social participant. Ea trebuie să formeze deprinderea prețuirii valorilor pluriculturale, nu există valori superioare și inferioare, ci există valori specifice care trebuie judecate. În școală este necesară „modelarea” orgoliului etnic al majorității și întărirea încrederii în sine a minorității.

Educația interculturală nu trebuie să se limiteze în mod exclusiv la transmiterea unor conținuturi specifice în cadrul unei discipline particulare, consolidarea abordării sale interdisciplinare este fundamentală; nu poate fi concepută doar pentru mediul școlar, ci și în legătură cu extrașcolarul (familie, grupuri sociale, instituții, comunități, mass-media). Se remarcă și o schimbare a rolului profesorului, care depășește funcția de a comunica modele și programe, acesta trebuind să acorde o mai mare atenție spiritului de inițiativă și creativității, centrarea întregii acțiuni fiind pe elev.

Școala are misiunea de a permite fiecărui copil să crească, să-și dezvolte spiritul, corpul și inima, deci inteligența, sensibilitatea, creativitatea; să permită copiilor să învețe să trăiască împreună, unii cu alții, cu persoane diferite, să-și poată ocupa progresiv locul în societate, să poată deveni cetățeni activi.

Interculturalitatea este înainte de orice respectul diferențelor. Cadrele didactice sunt garanții acestor rigori ale spiritului care veghează asupra diferențelor, pentru a învăța, a cunoaște și a înțelege ceea ce ne leagă, ceea ce ne face asemănători, ceea ce ne apropie. Suntem diferiți, dar nu înseamnă că unul este mai bun decât celălalt, cu toții avem un potențial valoric egal. Toți avem o cultură asemănătoare dar în același timp și culturi diferite. Acestea țin de religiile noastre, de grupul nostru etnic, de valorile politice, sociale, de familiile noastre. Unica posibilitate ca oamenii să devină solidari este recunoașterea și estimarea acestor diferențe și similitudini.

Pentru cadrele didactice este esențial să creeze relații pozitive în interacțiunea dintre semeni, să favorizeze dezvoltarea persoanei cât și a relațiilor constructive în grup, pentru a trăi sentimentul propriei identități.

Venind din culturi diferite avem șansa să ne integrăm într-o societate diferită, multiculturală, care favorizează sentimentul de a fi în realitatea cotidiană, o individualitate care nu seamănă cu nimeni și nimic. Didactica contemporană promovează concepte și atitudini educaționale noi, menite să determine forme variate de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copiilor. Parteneriatul educațional este un astfel de concept care devine tot mai prezent în relațiile de colaborare ce se

stabilesc între unități de învățământ, între acestea și diferite segmente ale societății. Inițierea și derularea de activități în parteneriat reprezintă o provocare pentru educatorul de astăzi, necesitând multă creativitate în concepere, dinamism în derulare, responsabilitate în monitorizare, flexibilitate în luarea deciziilor.

Experiența de zi cu zi mă determină să afirm că nouă, cadrelor didactice, ne revine un rol deosebit de important în crearea unei atmosfere prietenoase, plină de respect între copii și între părinți, pentru a se evita unele neînțelegeri sau conflicte interrasiale. Este imperios necesară toleranța, indiferent din ce familie provin copiii clasei din punct de vedere etnic, religios, social, etc. În activitatea mea m-am confruntat cu situații când au venit copii din medii total diferite: familii foarte sărace, familii de religii diferite, copii din medii profesional diferite, cu culturi diferite sau de etnii diferite, situație în care obiectivul meu principal a fost acela de a-i determina pe acești copii să nu simtă sau să simtă cât mai puțin felul provenienței lor, ferindu-i de fenomenul frustrării care ar putea avea repercursiuni asupra personalității în formare a copilului mic.

Ce nu este educația interculturală?

- nu este o educație compensatorie pentru străini sau grupuri minoritare. Nu copiii care aparțin acestor grupuri sunt cei care au probleme, ci instituția școlară are dificultăți de adaptare la diversitatea culturală.

- nu este o nouă disciplină școlară sau o extensie a programelor destinată „predării culturilor”, ci își propune să formeze atitudini pozitive și active față de alte culturi, posibilă sursă de îmbogățire și de trăire a unor experiențe noi.

- nu se confundă cu orele de limba și cultura de origine specifice grupurilor minoritare.

În grădiniță, încă de la vârsta premergătoare școlarității, copiii descoperă treptat diferențele și asemănările intercategoriale:

- la 2-3 ani fac distincția dintre sine și ceilalți, își dezvoltă identitatea de sex, învață culorile și încep să le asocieze culorii pielii;

- la 3 ani observă diferențele rasiale și în perspectivă vor fi influențați de normele sociale;

- la 4-5 ani copiii dau semne de înțelegere asupra diferențelor rasiale existente;

- la 5 ani încep să se identifice cu alții și să se recunoască pe sine ca fiind o parte a grupului;

- între 5 și 7 ani aprecierea adultului îi determină imaginea despre performanțele sale, locului în grup și diferențelor sale față de ceilalți.

Toate acestea se continuă în școală.

Diferențele dintre copii, culturi, stiluri de viață și de învățare, dintre componente, sunt firești, pozitive. De aceea ei nu trebuie forțați să devină copii ale unui model predefinit.

Bibliografie:

1. Ciolan, Lucian, *Pași către școala interculturală*, Colecția Sanse Egale, Ed. Corint, 2000;
2. Cucuș, Constantin, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Ed. Polirom, Iași, 2000;
3. Cucuș, Constantin, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Ed. Polirom, Iași, 2008;
4. Hofstede, Geert, *Managementul structurilor multiculturale*, București, Ed. Economică, 1996;
5. Malița, Mircea, *Zece mii de culturi, o singură civilizație*, București, Editura Nemira, 1998;
6. *** *O nouă provocare pentru educație – Interculturalitatea*, Editura Polirom, 2001

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – O NOUĂ PROVOCARE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Georgiana MIRANCEA ,

Scoala Gimnaziala nr. 1 Mirzanesti, jud. Teleorman,
miranceageorgiana@yahoo.com

Knowing the others know me better and me."

Abstract: Multiculturalism means an understanding, acceptance and recognition of the differences between individuals in different cultures which interact with each other and ultimately live

in the same space. As regards the Oradea is about in the first place of the culture of the Romanian and the Hungarian and at another dimension, the Rome, German or the Jews. Means diversity and a variety well experienced it has positive effects by the fact that exposes us. Exposes us other crops, other mentalities, gives us the recoil necessary in order to meet the culture and our identity. Secondly means the maturity to not to act at the expense of the other in accordance with the reflexes of, or more precisely said, of those identity reflexes which would attentive to the freedoms of the other by another culture and identity than our own.

„ Cunoscându-i pe alții, mă cunosc mai bine și pe mine”.

Multiculturalitatea înseamnă înțelegerea, acceptarea și recunoașterea diferențelor dintre indivizi din culturi diferite care interacționează unii cu alții și în ultima instanță trăiesc în același spațiu. În ceea ce privește Oradea e vorba în primul rând despre cultura română și cea maghiară și, la o altă dimensiune, de cea romă, germană sau evreiască. Înseamnă diversitate, iar o diversitate bine trăită are efecte benefice prin faptul că ne expune. Ne expune altor culturi, altor mentalități, ne oferă reculul necesar față de cultura și identitatea noastră. În al doilea rând înseamnă maturitatea de a nu acționa în detrimentul celuilalt conform reflexelor identitare, sau mai precis spus, a acelor reflexe identitare care ar atenta la libertățile celuilalt de o altă cultură și identitate decât a noastră.

O definiție atotcuprinzătoare asupra multiculturalității sau interculturalității ne oferă Micheline Ray: „Cine spune intercultural, spune în mod necesar, plecând de la sensul plener al prefixului **inter-**: interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă.” Importanța prefixelor din noțiunile de multiculturalism, comunicare interculturală și raporturi transnaționale este analizată de Christian Giordano, care observă că „prefixele **multi-**, **inter-** și **trans-** posedă între ele evidente afinități, dar și subtile diferențe de conotație”. Prefixul **multi-** accentuează diferența, chiar separarea dintre culturi, prefixul **inter-** presupune că întâlnirea dintre culturi este mai dinamică, indivizii au capacitatea de a defini, de a plasa și negocia propria apartenență și propria identitate culturală. Prefixul **trans-** indică capacitatea personală sau colectivă de a transcede granițele culturale și frontierele naționale și de a trece de la o apartenență și de la o identitate la alta cu ușurință.

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează viitorii cetățeni să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextul schimbărilor intervenite în sistemele de valori. Ea trebuie să devină o constantă a pregătirii cadrelor didactice și să-și pună amprenta asupra programelor școlare și materiilor de învățământ, asupra priorităților educative, asupra criteriilor de evaluare a competențelor și comportamentelor, asupra relațiilor cu părinții și comunitatea, permițând formarea comportamentelor creative în comunicare, cooperare și încredere în cadrul grupului; respect reciproc, toleranța față de opinii diferite.

Delimitări conceptuale

EDUCAȚIE - Ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale și fizice a copiilor în special;

INTER - element de compunere cu sensul „între”

CULTURAL - privitor la cultură, la totalitatea valorilor materiale și spirituale create de societatea omenească de-a lungul istoriei, totalitatea cunoștințelor pe care le are cineva.

Educația interculturală este cea care susține integrarea socială a grupurilor minoritare în mod „pașnic” fără ca acestea să fie nevoite să renunțe la propria identitate. În cadrul culturilor mozaicate de astăzi trebuie să acceptăm ideea că orice grup socio-cultural poate contribui la îmbogățirea vieții comunitare prin schimbul de elemente identitare, prin dialog și implicare a tuturor membrilor comunității multiculturale.

Educația interculturală își propune să pregătească indivizii și societățile pentru o mai atentă deschidere spre dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii contactelor, interacțiunilor posibile, se pot decela două mari seturi de obiective ale școlii interculturale: - păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Trebuie evitată instituirea primatului unei culturi asupra altelei. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de școală îi propune să asigure adaptarea educatului la mediu în condițiile coexistenței mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale, cât și cele

înconjurătoare, ambientale. Trebuie vegheat ca școlara să nu defavorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicite.

- educația interculturală trebuie să țină cont de diferitele stiluri de viață, să se adapteze la nevoile și interesele fiecăruia dar să și fie elaborată și configurată pe principiul participării egale a tuturor celor implicați în procesul educativ. În acest scop, trebuie să existe spații în care imigranții și oamenii cu diferite culturi să aibă posibilitatea de a se implica.

Egalitatea diferențelor trebuie să fie baza educației interculturale. Pentru a acorda oportunități și posibilități egale tuturor culturilor, pentru dezvoltarea fiecărei culturi și identități educația interculturală trebuie să respecte diferențele și să promoveze egalitatea. Acest lucru contribuie la depășirea inegalităților sociale.

Programa trebuie să conțină o abordare interculturală, bazată pe valori ca solidaritatea, egalitatea și respectul față de diversitate. Din acest punct de vedere, educația interculturală trebuie să constituie baza luptei împotriva rasismului.

Bibliografie:

1. Ciolan, Lucian, *Pași către școala interculturală*, Colecția Sanse Egale, Ed. Corint, 2000;
2. Cucuș, Constantin, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Ed. Polirom, Iași, 2000;
3. Cucuș, Constantin, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Ed. Polirom, Iași, 2008;
4. Hofstede, Geert, *Managementul structurilor multiculturale*, București, Ed. Economică, 1996;
5. Malița, Mircea, *Zece mii de culturi, o singură civilizație*, București, Editura Nemira, 1998;
6. *** *O nouă provocare pentru educație – Interculturalitatea*, Editura Polirom, 2001

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE - INVESTIȚIE ÎN DEZVOLTAREA CAPITALULUI UMAN

Ștefania ISAC, dr., conf. univ.,
IȘE

Abstract. *Studies have established that rethinking general education training programs is motivated by various internal and external educational and teaching factors. Among the most significant time factors of change continues as a principle of the contemporary world, claiming imperative a new educational concept, we profile the orientation of civilization to European community access more clearly the contemporary society to their own national values and those of the entire world.*

From this perspective, we notice more obvious tendency towards update and innovation system of teacher training in terms of motivation for learning throughout life documented in European practices, there is a poignancy update practices training, taking into account both the scientific and methodological requirements and social life rhythm teacher, much faster and more problematic than during highly developed period of technology development that requires institutional reform, new procedures, new contexts and supports diverse learning.

We must recognize, referring to investments in human capital development, that a special role they would be given to the teacher's professional skills and their development, which currently are not sufficiently connected to changes in the educational system. However, reducing the relevance of professional skills of teachers adversely affects the quality of education and does not contribute to building a society and an economy based on knowledge.

O mai bună adaptare a sistemelor de educație și formare la nevoile economiei și societății noastre moderne se află în centrul dezbaterii politicilor educaționale atât la nivel național cât și european. Pe măsură ce conspirăm la depășirea efectelor crizei economice și financiare, importanța competențelor pentru creștere și prosperitate au fost reafirmate.

În acest context, ținem să menționăm faptul că în cadrul Rezoluției Parlamentului European - *Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii* (septembrie, 2012) -

s-a constatat că, în pofida unei îmbunătățiri a educației și a Formării Profesionale Continue, pentru majoritatea populației UE învățarea pe tot parcursul vieții încă nu este o realitate.¹

Pornind de la premisa conform căreia creșterea economică trebuie să se bazeze prioritar pe educație, cunoaștere, inovare și politici sociale adecvate pentru ca UE să iasă din actuala criză, pare cu atât mai important să se aplice în mod adecvat politicile din acest domeniu în cadrul *Strategiei UE 2020*, pentru a depăși cu succes această perioadă critică.²

Prin urmare, considerăm inevitabilă adaptarea sistemelor de educație și formare din perspectiva nevoilor economiei și societății noastre în Republica Moldova, unde profesia de cadru didactic nu este una atractivă și solicitată, unde se resimte lipsă de politici de stat eficiente pentru atragerea, pregătirea și menținerea în sistem a cadrelor didactice și manageriale performante, consecințe care afectează considerabil calitatea procesului educațional din instituțiile de învățământ general. De asemenea, lipsa unui pachet salarial atractiv raportat la performanțe, insuficiența mecanismelor de protecție socială, lipsa spațiului locativ contribuie la plecarea din sistem a cadrelor didactice, atât a celor debutante, cât și a celor performante.

Or, a investi în dezvoltarea capitalului uman înseamnă a asigura un astfel de nivel de pregătire din perspectiva *profesionalizării carierei didactice a formatorilor, formabililor, managerilor, capabili* ulterior să aducă beneficiu notoriu pentru întreaga comunitate educațională, materializat în:

- *îmbunătățirea calității managementului* formării continue și dezvoltării profesionale a personalului didactic în noile realități educaționale și sociale;

- *eficientizarea procesului de implementare* a strategiilor manageriale de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;

- *diversificarea și eficientizarea acțiunilor* de dezvoltare profesională a cadrelor didactice;

- *sporirea motivației și interesului* cadrelor didactice pentru propria formare.

De asemenea, a investi în dezvoltarea capitalului uman înseamnă a asigura/ contribui la respectarea principiilor de bază ale FC din perspectiva profesionalizării carierei didactice și de conducere, precum:

- Acces spre învățare, asigurat de partenerii sociali și favorizat de furnizorii de formare continuă;

- Relevanță învățării pentru dezvoltare profesională și competitivitate pe piața muncii (standarde ocupaționale și calificari);

- Complementaritate și continuitatea formării continue (transferul creditelor);

- Recunoașterea învățării anterioare, inclusiv a competențelor practice (proceduri de evaluare și validare);

- Încurajarea utilizării *abordării fondate pe rezultatele învățării* în ceea ce privește standardele și calificările, procedurile de evaluare și de validare, transferul creditelor, programele de învățământ și asigurarea calității;

- Accederea graduală a furnizorilor de formare continuă la procedurile de evaluare a calității programelor și instituțiilor de formare continuă (formarea culturii calității în domeniul formării continue);

- Susținerea formării continue a personalului didactic și de conducere prin asigurarea durabilității investițiilor publice și private (2 la sută din PIB și 2 la sută din fondul de salarizare al agenților economici);

- Revizuirea sistemului de finanțare a FC.

Una din prioritățile politicilor de reformă în domeniul educațional la nivelul Uniunii Europene, în societatea în continuă schimbare a mileniului III, constă în importanța acordată *problemei motivării pentru formarea continuă a personalului didactic* (și pentru cariera didactică, în egală măsură).

Din această perspectivă, e necesar de specificat acțiunile Ministerului Educației, care în temeiul obiectivului principal - *racordarea cadrului de politici și a celui normativ la normele Codului Educației*, a investi substanțial în dezvoltarea capitalului uman, prin modificările operate la

¹ Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor 'Regândirea Învățământului: Investirea în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune', 20.11.2012.

² Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația - 2020” (Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14.11.2014).

regulamentele și metodologiile de ocupare, autoevaluare și evaluare externă a cadrelor didactice.

Vom menționa câteva dintre cele mai recente acțiuni în acest context:

1) au fost realizate modificări și completări la *Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea concursului pentru ocuparea funcției de director și director adjunct în instituțiile de învățământ general* (ordinele ministrului educației nr. 964 din 07.10.2015 și nr. 1117 din 25.11.2015);

2) în scopul asigurării sistemului educațional cu cadre didactice și susținerea tinerilor specialiști, care activează în domeniul învățământului, a fost aprobată Hotărârea Guvernului nr.802 din 29.10.2015 pentru aprobarea *Regulamentului cu privire la modul de calcul, repartizare, utilizare și evidență a transferurilor cu destinație specială pentru susținerea cadrelor didactice tinere*;

3) au fost realizate modificări și completări la pct.21 din *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate*, aprobat prin ordinul nr. 336 din 03.05.2013 (ordinul ministrului educației nr. 995 din 15.10.2015);

4). au fost elaborate *Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate prin ordinul ME nr. 623 din 28.06.2016;

5). a fost elaborată *Hotărârea Guvernului nr. 898 din 27.10.14 cu privire la Inspectoratul Școlar Național*;

6). este elaborată *Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul general* în conformitate cu obiectivele Proiectului: *15.817.06.04F Reconceptualizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*, de către sectorul MFP a I.Ș.E, 2016;

7) au fost elaborate proiectele *Metodologiilor de autoevaluare și evaluare externă a cadrelor didactice și de conducere din învățământul general*, documente ce reprezintă cadrul de referință pentru autoevaluarea și evaluarea resurselor umane.

Aceste documente reglatoare au ca obiective:

- asigurarea cadrului necesar pentru o evaluare unitară, obiectivă și transparentă a cadrelor didactice și de conducere;

- stabilirea gradului de conformitate a competențelor cadrelor didactice și de conducere cu standardele profesionale;

- oferirea cadrului motivațional pentru realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al cadrelor didactice și manageriale;

- creșterea responsabilității personale a fiecărui manager pentru reușita propriei cariere manageriale;

- monitorizarea progreselor realizate de către fiecare cadru managerial;

- asigurarea protecției sociale a cadrelor manageriale prin stabilirea concordanței între calitatea serviciilor manageriale prestate și retribuirea acestora.

Literatura pedagogică și cea psihopedagogică au acordat, în ultimele decenii, un interes deosebit teoretizării conceptelor care stau la baza formării continue a cadrelor, toate vizând sublinierea importanței și eficienței *profesionalizării didactice*, precum și scoaterea în evidență a indicatorilor de performanță atinși prin educația permanentă/formarea continuă/autoformarea.

În practica formării continue a cadrelor didactice *profesionalizarea didactică*, model al profesiei didactice, unitar, standardizat, recunoscut la nivel național, produs/proces considerat drept contribuție /investiție în dezvoltarea capitalului uman, apare ca o prioritate a politicilor educaționale.

Procesul *profesionalizării didactice* poate fi realizat prin mai multe tipuri de activități:

1. *Perfecționarea cadrelor didactice* reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință:

a). la nivel *funcțional*, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.

b). la nivel *structural*, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.

c). la nivel *operational*, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților

pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție; activități extrașcolare cu: elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung.

2. *Formarea continuă a cadrelor didactice*

Conceptul de formare continuă definește liniile pedagogice esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, linii conturate la nivelul sistemelor de învățământ, pe fondul evoluțiilor înregistrate de-a lungul anilor, prin consolidarea reformelor deja întreprinse și reevaluarea priorităților într-o societate bazată pe tehnologii avansate. Formarea continuă răspunde la aceste evoluții și la problemele lor integrabile în contextul mai larg al educației permanente.¹

Formarea continuă a cadrelor didactice este realizată prin: activități de perfecționare metodică și psihopedagogică realizate la nivelul catedrelor sau al colectivelor de specialitate din unitățile de învățământ; conferințe, seminarii, dezbateri sau alte forme speciale de perfecționare, organizate la nivel interșcolar, teritorial și național; cursuri de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice.

Modalitățile principale de organizare a formării continue a personalului didactic, de conducere și control din învățământul general sunt:

a) activitățile metodic-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul unității de învățământ sau pe grupe de unități, respectiv catedre, comisii metodice, și cercuri pedagogice;

b) sesiunile metodic-științifice de comunicări, simpozioane, schimburi de experiență și parteneriate educaționale pe probleme de specialitate și psihopedagogice;

c) stagiile periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;

d) cursurile organizate de societăți științifice și alte organizații profesionale ale personalului didactic;

e) cursurile de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice;

f) cursurile de formare în vederea dobândirii de noi competențe și calități/funcții, conform standardelor de pregătire specifice;

g) cursurile de pregătire a procesului de obținere a gradelor didactice (module elaborate conform nevoilor beneficiarilor);

h) cursurile de pregătire și perfecționare pentru personalul de conducere și de control, potrivit unor programe specifice;

i) **bursele de perfecționare și stagiile de studiu și documentare, realizate în țară și în străinătate;**

j) cursurile de specializare;

k) studiile universitare de masterat pentru cadrele didactice care au absolvit cu diploma de licență **de 4 ani;**

l) programe postuniversitare;

m) studiile universitare de doctorat;

n) dobândirea de noi specializări didactice, diferite de specializarea/specializările curentă/e.

Printre **recomandările Comisiei Europene** în domeniu, pentru țările membre, se remarcă zece acțiuni-cheie, inserate în documentele *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* și *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Strasbourg, 2012), care sînt perfect valabile și pentru sistemul educațional din Republica Moldova, punând accentul pe îmbunătățirea calității resurselor umane, și anume:

• **Cinci acțiuni esențiale pentru sprijinirea profesorilor și formatorilor de cadre didactice:**

○ Definierea competențelor și a calităților necesare cadrelor didactice;

○ Actualizarea sistemului de recrutare a celor mai buni candidați pentru profesia didactică;

○ Asigurarea unui sprijin sistematic cadrelor didactice debutante pentru inserție profesională;

○ Revizuirea ofertei de formare continuă pentru asigurarea participării profesorilor în învățarea

¹ Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013. / www.fonduri-ue.ro/posdru-2007

profesională prin colaborare pe tot parcursul activității;

○ Construirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pe baza feedback-ului permanent privind performanța lor.

• **Trei acțiuni esențiale pentru consolidarea leadershipului educațional în școli:**

○ Crearea condițiilor optime pentru ca managerii școlari să se concentreze asupra îmbunătățirii învățării, mai mult decât asupra administrării;

○ Îmbunătățirea mecanismelor de recrutare și menținere în școală a liderilor școlari;

○ Dezvoltarea căilor eficiente de evoluție profesională pentru leadershipul educațional.

• **Două acțiuni esențiale pentru sprijinirea educatorilor/formatorilor de cadre didactice:**

○ Dezvoltarea unui profil explicit al competențelor solicitate de la educatorii/formatorii de cadre didactice;

○ Consolidarea colaborării între toți actorii-cheie la toate etapele de pregătire a cadrelor didactice.¹

Concluzii

Atât la nivel european, cât și la nivel national, se remarcă importanța din ce în ce mai mare acordată formării profesionale continue. Aceasta nu este privită numai ca o modalitate de dezvoltare personală a angajaților, ci devine o investiție superioară în dezvoltarea capitalului uman, cu impact asupra creșterii calității muncii și a vieții.

În vederea eficientizării și flexibilizării, prin politici și acte normative, a sistemului de formare continuă a cadrelor didactice pentru satisfacerea nevoilor lor reale de dezvoltare profesională, în vederea asigurării progresului economic și social considerăm viabile următoarele acțiuni:

▪ Revizuirea documentelor de politici care vizează dezvoltarea profesională continuă și elaborarea unui document normativ unic care să reglementeze principiile și tipologia programelor de formare continuă, să asigure diversificarea furnizorilor și a programelor de formare continuă și corelarea acestora cu nevoile reale de formare ale cadrelor didactice.

▪ Promovarea inovațiilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticii și activităților de consiliere metodică întru sporirea motivației pentru formare.

▪ Elaborarea metodologiei de evaluare periodică, acreditare și monitorizare a programelor propuse de furnizorii de formare continuă, conectată la toate prevederile legislative în vigoare, pentru asigurarea evaluării obiective a calității programelor de formare continuă.

Aceste programe trebuie orientate spre noi roluri și competențe pe care trebuie să le dețină cadrele didactice și care derivă din extinderea rolului școlii în comunitate, precum și din elaborarea noilor standarde pentru profesia didactică.

În temeiul cercetărilor elaborate naționale și internaționale, acest material oferă o perspectivă utilă asupra modurilor în care sistemele noastre de formare profesională continuă a personalului didactic din învățământul general pot fi îmbunătățite în privința formării; la rândul lor, sistemele revizuite, vor contribui la educarea tinerilor europeni, cu abilitățile necesare unei societăți competitive, la nivel mondial, bazată pe cunoaștere. Materialul dat poate servi drept sursă viabilă de informații pentru factorii de decizie, instituții/centre furnizoare de programe de FPC, experți și practicieni în domeniu.

EFICACITATEA ȘI CALITATEA PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

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

Résumé: L'article présente le problème de la qualité et de l'efficacité des programmes de formation professionnelle continue des enseignants. Les chercheurs ont analysé le concept, la situation

¹ Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliul, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor 'Regândirea Învățământului: Investiția în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune', 20.11.2012.

dans la formation professionnelle continue. La qualité des programmes de formation professionnelle continue est présentée par le cercle de Deming. Il y a une description du contexte et de l'évolution des programmes de formation professionnelle continue des enseignants, qui a été faite à partir des changements qui ont eu lieu dans les pratiques des enseignants et l'influence des stratégies d'enseignement appliquées suite au programme de formation et à son suivi sur la motivation des élèves et leur participation dans les activités pratiques.

Eficacitatea programelor de formare profesională continuă reprezintă calitatea de a produce efectul așteptat în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice, axat pe calitatea conținuturilor și metodologiei propuse pentru formare. În literatura de specialitate, problema formării profesionale continue este abordată diferit. Pentru a analiza eficacitatea programelor de formare profesională continuă, mai întâi, să analizăm cauzele ineficienței programelor de formare profesională continuă. C. D. Glickman¹ și alții au realizat un studiu referitor la programele de formare profesională continuă în școlile americane, identificând *patru cauze esențiale* privind ineficiența acestora:

- o planificare insuficientă a formării profesionale continue, unde programele de formare profesională continuă nu erau dezvoltate și nu erau axate pe nevoile cadrelor didactice și nu luau în considerație conținutul programelor, nivelul grupelor/claselor etc.;

- sesiunile de formare profesională continuă erau de o calitate satisfăcătoare, încercând să acomodeze toți participanții la aceeași modalitate de activitate, fără a avea corelație cu alte ateliere, formări în același program, și prezentând concepte abstracte fără activități aplicative;

- un suport inadecvat pentru programul de formare profesională continuă, ale cărui resurse nu erau disponibile pentru a procura materialul necesar, vizând aplicarea ideilor introduse în atelierul de formare;

- o evaluare neadecvată a programului de formare profesională continuă, întrucât chestionarul final nu corespundea conținutului atelierului de formare, nici o analiză formală a datelor și nici o revizuire a programului de formare profesională continuă nu erau realizate [p. 23]¹.

Cercetătorul T. Callo susține că nivelul de calitate se datorează, în special factorului uman, care „nu întotdeauna respectă principiul calității fără compromis”; nevoia de calitate este de maximă importanță în viața socio-culturală și reclamă noi abordări ale cererii și ofertei de studii, care nu pot fi satisfăcute totalmente de către multe cadre didactice². În acest context, cercetătorul V. Andrițchi consideră că „obiectivul major al formării continue a cadrelor didactice reprezintă dezvoltarea resurselor interne ale cadrului didactic ca personalitate creatoare de cultură intelectuală și asigurarea cadrului autentic pentru obținerea de performanțe, pentru realizare și împlinire profesională” [p. 175]³. Formabilii nu erau motivați pentru că sesiunile de formare „nu răspundeau” așteptărilor lor și deci conținuturile prezentate nu erau importante pentru a fi aplicate în activitatea profesională. Formabilii ar fi vrut să se bazeze pe nevoile lor și să se concentreze atenția asupra sarcinilor lor, problemelor pentru a realiza un schimb de experiență unii cu alții, și de a-și pune în valoare experiența personală, ceea ce după M. Knowles⁴ și R. Kegan⁵ le-ar provoca motivația intrinsecă pentru a învăța, chiar dacă condițiile sunt adecvate, ceea ce le-ar permite de a depăși sistemul de înțelegere actual spre noi modalități de înțelegere [p. 24]¹.

În literatura de specialitate cu referire la calitatea programelor de formare profesională continuă, se menționează diagrama cunoscută cum ar fi „cercul lui Deming” care conține patru etape, evoluând într-o manieră ciclică: *Planificare, Dezvoltare, Control, Ameliorare*. O aplicare bună a acestor etape ar trebui să permită ameliorarea unei acțiuni. D. Weller explică termenii lui W. E. Deming⁶ în felul următor:

1. Planificare: pregătirea a ceea ce se va realiza în:
 - a) Identificarea problemei;

¹ Glickman, C.D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J.M. Supervision of instruction, a developmental approach (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

² Callo T. Calitatea cadrului didactic ca intensiune. Didactica Pro. 2008, nr. 4-5 (50-51), p. 38-41.

³ Andrițchi, V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012, 288 p.

⁴ Knowles, M. Malcom Knowles on —how do you get people to be self-directed learners?! [Electronic version]. Training and Developmental Journal, 1980, May, p. 96-99.

⁵ Kegan, R. What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning, 2000. In Drago-Severson, R. Helping teachers learn. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

⁶ Deming, W.E. Out of the Crisis, MIT Center for Advanced Engineering, Boston, MA, 1986. In David Weller Jr, L. Return on quality: a new factor in assessing quality efforts. The International Journal of Educational Management. Bradford: 1996. Vol. 10, Iss. 1

- b) Cercetarea cauzelor problemei;
- c) Analiza soluțiilor, stabilind un plan de acțiune.
2. Dezvoltare: realizare, aplicare.
3. Control: verificare (utilizând, de exemplu, indicatorii de performanță).
4. Ameliorare/Exersarea unei acțiuni: ajustare, reacționare pentru ameliorare și dacă este necesar punerea în acțiune a unui nou proiect [p. 29]⁶.

Cercul lui Deming este foarte important pentru furnizorii de programe de formare profesională continuă; acesta deschide calea spre un plan de acțiune la două nivele: nivel I se referă la responsabilul de formare și responsabilul instituției de învățământ; nivelul II este al formatorului și al profesorilor formabili. În primul rând, responsabilul de formare trebuie să identifice problema și pentru a face aceasta, el ar trebui să revină la instituție și la formabili pentru a înțelege ce trebuie cu adevărat să amelioreze. De unde și implicarea actorilor care ar trebui să depună, „eforturi constructive pentru a ameliora” cunoștințele și capacitățile lor în clasă [p. 302]⁶. Aceasta vizează identificarea cauzelor problemei, instituția respectând opinia profesorilor și experiențele lor trecute, ceea ce recomandă R. Kegan⁵ și M. Knowles⁴, pentru a-i ajuta să aspire spre noi modalități de înțelegere și învățare. E. Sallis¹ analizează calitatea programelor de formare profesională continuă ca un catalizator, întrucât acesta poate schimba cultura școlii, mai ales, în modalitatea de a gestiona instituția de învățământ. Prin această schimbare, efectul evaluării, după E. Sallis, are o altă semnificație, întrucât valorile evoluează/se schimbă datorită așteptărilor. Aceasta, cu siguranță, va motiva profesorii care vor accepta să privească problemele lor direct, de unde și responsabilizarea actorilor și interiorizarea valorii calității programelor de formare profesională continuă, aceea care este recomandată de D. R. Krashwohl și alții, de unde stima și recunoașterea socială a profesorilor. O dată procesul interiorizat, formatorul ar trebui să identifice în fața sa persoane cooperante care vor să aplice cunoștințele adaptate nevoilor formabililor în cadrul activităților de formare [p. 30]⁷.

Multe studii au fost realizate pentru a aprecia calitatea programelor de formare profesională continuă în ceea ce privește impactul asupra rezultatelor elevilor „ca un răspuns la investiție” realizată de școli². B. Kubitskey et. al.³ au întâmpinat dificultăți în faptul de a menționa că o formare este cauza directă în ameliorarea rezultatelor la elevi, pentru că sunt și alți factori care trebuie luați în considerare. Totuși, în baza unui program de formare, specialiștii au putut observa la elevi o schimbare vizibilă în clasă, în ceea ce privește sesiunile urmate de profesori. Metodele utilizate de cercetători (analiza atelierelor, opinia cadrelor didactice cu privire la cunoștințele lor noi după organizarea atelierelor de formare și observarea diferitelor performanțe în clasă) ar ajuta, în opinia acestora, să stabilească o relație între învățarea elevilor și formarea profesională continuă a profesorilor. Din contra, J. H. Holloway sugerează că este necesar să revenim la standardele elaborate pentru școală, pentru a vedea dacă profesorii ating aceste standarde și cum îi ajută acestea în cadrul sesiunilor de formare ca să-și realizeze obiectivele stabilite de aceștia. Cercetătorii au analizat procedurile de evaluare sumativă și formativă a procesului de formare profesională continuă și rezultatele acestuia. Merită prezentată viziunea lui T. Guskey⁴ et C. Hadji⁵, privitor la evaluarea eficacității practicilor de predare pentru a le ameliora în mod continuu [p. 38]¹⁰. Din această perspectivă, T. Guskey a estimat că ar trebui să existe un program bazat pe ceea ce vrem ca elevii să învețe și să existe mijloace de a cunoaște dacă ei au înțeles sau nu conținuturile prezentate de profesor în cadrul lecțiilor. Acest autor propune cinci întrebări, răspunsul cărora vizează îmbunătățirea calității programelor de formare profesională continuă:

- 1) Participanții consideră aceste sesiuni utile? Acesta este primul nivelul al evaluării;
- 2) Ce au învățat participanții din această formare? Acest nivel este mai important decât precedentul, însă nu ne-ar spune multe din cele ce se întâmplă în clasă;

¹ Sallis, E. Total Quality Management in Education, Kogan Page, Philadelphia, PA, 1993.

² Holloway, J.H. Connecting Professional Development To Student Learning Gains. Science Educator; Spring 2006; 15, 1; ProQuest Education Journals, p. 37. Disponibil sur : <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>

³ Kubitskey, B. Fisherman, B., and Marx, R. The relationship between professional development and student learning: Exploring the link through design research. Paper presented at annual meeting of AERA 2003.

⁴ Guskey T. Does it make a difference? Evaluating professional development, 2002. Educational Leadership. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. 59(6), 45-51 in Holloway, J.H. Connecting Professional Development To Student Learning Gains. Science Educator; Spring 2006; 15, 1; ProQuest Education Journals, 2006. p. 37. Disponibil sur : <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>

⁵ Hadji, C. Les voies de l'Evaluation in Eduquer et Former. Ruano-Borbalan, J.C. Editions Sciences Humaines (3ème édition), 2008, p.131-139.

- 3) Dacă formarea profesională continuă este necesară instituției care arată sprijinul său pentru aplicarea reală în clasă a formării realizate?;
- 4) Dacă noile cunoștințe și aptitudini sunt cu adevărat aplicate în clasă?;
- 5) Dacă performanțele elevilor au fost ameliorate ca urmare a formării profesionale continue a profesorilor? [p. 38 - 39].

Întrebările sunt plasate în conformitate cu nivelul de importanță, de la cel mai simplu la cel mai complex, dar fiecare având contribuția sa pentru reușita programului de formare profesională continuă. Analizând, de exemplu, întrebarea care este considerată de T. Guskey ca fiind primul nivel al evaluării și care solicită de la participanți să enunțe dacă sesiunea de formare profesională continuă a fost utilă sau nu, ne reamintim de taxonomia lui D. R. Krathwohl et al. și de primele sale niveluri care avertizează că participantul trebuie, mai întâi, să accepte informația (nivelul 1), să răspundă pozitiv la această informație (nivelul 2) pentru a valoriza achizițiile unei sesiuni (nivelul 3) și se obligă în continuare să le aplice; acest ultim nivel corespunzând, de fapt, la a doua întrebare a lui T. Guskey care aparține lui a ști (savoir), dacă profesorul formabil a învățat ceva în cadrul stagiului de formare profesională continuă. Din contra, importanța chestionării lui T. Guskey vine din viziunea holistică asupra formării cadrului didactic, pe care o reprezintă un program propus pentru a reuși în activitățile de formare profesională. Acest program combină eforturile profesorilor și a elevilor cu cele ale instituției și a formării profesionale continue. Rolul fiecăruia este respectat în conformitate cu afirmațiile lui R. Kegan, care definește dezvoltarea ca fiind o interacțiune între persoană și mediul său (anturajul), instituție – profesor, profesor – elev, profesor – formare profesională continuă – instituție, apelând la „un mediu de susținere” continuu pentru a trece de la „învățare informală” la „învățare transformațională” și a face să evolueze situațiile de învățare. Principiile comune pentru reușita unui program de formare profesională continuă au fost analizate împreună cu recomandările calității totale ale lui W. E. Deming⁶, care comportă patru etape succesive: planificare, dezvoltare, control, ameliorare. Cercetătorii sunt de acord cu aceste etape, menționând că încă de la început, de la prima etapă „planificare”, responsabilul de formare profesională continuă trebuie să țină cont de nevoile exprimate de formabili, dar și de instituția care va evalua rezultatele elevilor. Această etapă este nucleul de autogestione a lui M. Knowles, care solicită implicarea profesorului pe tot parcursul procesului de formare profesională continuă. Planificarea este, de asemenea, de primă importanță pentru C. Hadji, care ar vrea să țintească acolo unde vrea să ajungă pentru a avea un plan care ar da, de la începutul procesului, o semnificație evaluării. Toate cercetările menționează că este esențial pe parcursul acestei etape de a oferi oportunitate profesorilor să participe la elaborarea unui plan de acțiune, care va avea ca efect încurajarea pentru formarea profesională continuă, astfel reflectând la practicile de predare [p. 42]⁹, să stimuleze voința lor de a valoriza formarea profesională continuă (nivelul 3 la D. R. Krathwohl et al.), să accentueze încrederea profesorilor în ei înșiși, ținând cont de capacitatea lor de a găsi soluții la problemele lor în clasă. Aceasta ar accentua stima lor în sine (nivelul 4 la A. Maslow; nivelul 3 la T. H. Sergiovani și F. D. Carver), permițând evoluția despre ce ei știu spre cum aplică în activitatea de la clasă (R. Kegan).

A doua etapă, dezvoltarea, vizează implementarea planului de acțiuni de către formatori. Prezentarea atelierelor care se focalizează pe învățarea profesorilor în materie de conținuturi și de strategii de învățare, după J.H.Holloway⁸, ținând cont de nevoia cadrului didactic de a implementa nivelul nou de cunoștințe în activitatea profesională și de a întâlni colegi cu care face un schimb de experiență. Astfel, cadrul didactic își prezintă statutul lui social și încrederea în sine, cum menționează cercetătorii din literatura de specialitate.

În ceea ce privește a treia etapă, controlul, după aplicarea noilor cunoștințe și capacități, are loc monitorizarea în instituțiile de învățământ a formării profesionale realizate. În opinia mai multor specialiști, această etapă este *crucială* pentru succesul programului de formare profesională continuă, pentru că aceasta permite evaluarea rezultatelor formării profesionale continue într-o manieră formativă, dacă obiectivul atelierelor de formare profesională continuă este atins cu adevărat în sala de clasă. Această etapă poate fi realizată în diverse forme: un proiect multidisciplinar sau mese rotunde pentru a discuta utilizarea în clasă a diverselor practici învățate, sau reflecție despre și în acțiune pentru a realiza asimilarea și transferul de cunoștințe, vizând o schimbare în cadrul procesului educațional. Alte mijloace de monitorizare includ observarea unui curs și feedback-ul obținut în cadrul lecțiilor etc. Etapa de control permite de a vedea mai bine cum evoluează practicile învățate, dacă au fost

realizate obiectivele planificării inițiale, și de a colecta informații utile pentru etapa următoare [p. 42]¹².

Ultima etapă, ajustarea pentru ameliorare, vizează utilizarea informațiilor asupra rezultatelor elevilor pentru a planifica noile sesiuni de formare și de a crea programe motivante, bazându-se pe achizițiile precedente pentru a le consolida pe tot parcursul formării profesionale continue. Această etapă creează la profesor sentimentul de nevoie în formarea profesională continuă plasată de A. Maslow și T. H. Sergiovani și F. D. Carver la nivelul 5 ca fiind „realizarea personală”, având în ea o „forță internă de eficacitate și de creativitate”. D. R. Krathwohl și al. plasează această etapă la nivelul 5 ca fiind „caracterizarea”, care demonstrează interiorizarea sistemului de valori și dorința de a construi ceva. Această nevoie este recunoscută, de asemenea, de D. Weisser care estimează că „analiza acțiunii permite ulterior profesorului să evalueze propria activitate și de a se întoarce la mijloacele de informare sau de formare care îl vor ajuta să rezolve problemele sale” [p. 43]¹.

Un factor foarte important este conceptul de *organizare a învățării*, care susține dezvoltarea profesională a profesorilor și ajută instituția să amelioreze performanțele sale și rezultatele pe termen lung. Vom reitera ideea că pentru a avea programe de formare profesională continuă de calitate, participarea la sesiunile de formare este de primă importanță. Conceptul de eficacitate revine ca un laitmotiv și este primordial pentru evaluarea aplicării noilor cunoștințe și capacitatea profesorilor și asimilarea practicilor realizate de către elevi.

În *concluzie*, menționăm că formarea profesorilor conține două niveluri: un nivel „de bază” centrat pe cunoștințe disciplinare și metode pedagogice, și un nivel „conceptual”, unde profesorii sunt invitați să adopte o abordare de cercetare constantă. Această abordare reflexivă și învățarea meta-cognitivă facilitează procesul de luare a deciziilor și face din profesori adevărați experți. Practica pedagogică este, de asemenea, foarte importantă în acest curs de formare, în special, în cadrul activităților aplicative realizate în instituțiile de învățământ.

PROVOCĂRILE MODERNE FAȚĂ DE SISTEMUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE

Vasile ȚÎNȚARI, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației,
Antonina PÎRLOG, profesoară,
Liceul de Limbi Moderne și IT "Socrate"

Abstract: *"This article is intended to justify the need to modernize national education. The author describes the problems, challenges and obstacles to the modernization and innovation of the educational process. In particular, increased attention has been paid to the problems of educating the educational environment in society, implicitly to those aimed at the quality of education as a key resource of human development".*

Cuvinte-cheie: *calitatea educației, modernizarea învățământului, dezvoltarea de inovare a educației, calitatea capitalului uman.*

În lumea modernă crește importanța educației în dezvoltarea economiei și societății. Numeroase studii au arătat că calitatea educației și formarea cadrelor didactice este o parte integrantă a sistemului de modernizare a învățământului. Formarea continuă a devenit în lumea contemporană, nu doar o tehnică sau o știință, ci, în primul rând, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți. Pentru sistemele de învățământ europene asigurarea calității proceselor de formare continuă a personalului didactic reprezintă o problemă de maximă complexitate.

Procesele de modernizare ale învățământului pedagogic au demarat și la noi în țară, deși insuficient de consecvent, ele fiind de esență impulsivă care nu au la bază un concept teoretic și metodologic unitar. Rezultatele acestor procese cauzate în linii generale de “ineficiența economică” a

¹ Weisser, M. Enseigner aux élèves, echanger entre collègues: conditions et limites du socioconstructivisme. Lisc (ea 2310), Université de Haute-Alsace – Mulhouse, 2004.

colegiilor pedagogice s-au minimalizat doar în schimbări instituționale în cadrul învățământului mediu de specialitate.¹

Totodată formarea cadrelor didactice în universitățile din țară a devenit un sistem deschis pentru percepția și transmiterea experienței inovatoare prin dezvoltarea mobilității academice a studenților și profesorilor, comunicarea lor creativă prin participarea la forumuri internaționale, conferințe și simpozioane. Constatăm însă că, aceste transformări necesită un sprijin financiar substanțial care să fie realizate în baza anumitor reglementări specifice din cadrul unei strategii naționale.

Schimbarea condițiilor de muncă ale cadrelor didactice

Este cunoscut faptul că în ultimii ani a crescut considerabil volumul și complexitatea activității pedagogice. Cadrele didactice sînt nevoite să-și desfășoare activitatea într-o societate care se află într-o continuă schimbare, cu transformări rapide, comunicînd cu copiii și părinții lor, care și ei la rîndul său s-au schimbat. Rezultatele cercetărilor din cadrul IȘE au arătat că în ultimele decenii s-a produs o schimbare a elevilor în aspectele social, psihologic și fiziologic. Drept urmare, s-a diminuat creativitatea, gândirea flexibilă, calitățile volitive, a crescut disconfortul emoțional, se observă o subdezvoltare a planului intern de acțiune și o scădere a nivelului competenței civice a elevilor. Apare pe prim plan necesitatea motivării elevilor pentru activitatea cognitivă în special și activism civic în general. Elevii înțeleg tot mai dificil mesajele și semnificația textelor. În prezent, în instituțiile educaționale se atestă tot mai mulți elevi cu probleme emoționale și se observă o creștere a numărului copiilor cu boli mintale. În același timp apar tot mai mulți copii supradotați în sfera intelectuală, artistică, copii cu capacități sportive performante. În acest sens, profesorul modern are nevoie de un nou nivel de cunoștințe pedagogice și psihologice și de o nouă experiență, inclusiv experiența de lucru cu copiii supradotați și copiii cu probleme de comportament. Este important ca cadrele didactice să posede competențe profesionale pentru a lucra cu copii cu CES, cu copii cu comportament deviant, dar și cu copiii dotați și care ar putea implica părinții în organizarea procesului instructiv-educativ.

O altă constatare cu referire la învățământul pedagogic este că în ultimii ani a crescut semnificativ numărul de cadre didactice și alți specialiști în educație fără o pregătire pedagogică și psihologică. Prin urmare apare necesitatea formării psiho-pedagogice a acestora în baza unor programe diferențiate pentru diferite categorii de beneficiari. Schimbările socio-culturale din societate duc la extinderea *gamei de profesii* în care se solicită formarea inițială/continuă pedagogică. În același timp se atestă o modificare a structurii consumatorilor de servicii educaționale: se constată o creștere a ponderii învățământului pentru adulți, iar formarea continuă, recalificarea și calificarea profesională suplimentară, devin elemente importante în contextul realizării principiului învățării pe tot parcursul vieții.² Totodată se conturează nevoia de formare a cadrelor didactice pentru educația adulților, inclusiv celor vîrsta a treia. În timp ce solicitarea pentru o gamă mai largă de profesii pedagogice crește, programele educaționale de formare nu corespund cerințelor pieței. Această constatare este valabilă și pentru programele de masterat.

În condițiile actuale de schimbare permanentă a societății apare necesitatea formării cadrelor didactice pentru diferite domenii în baza unor programe educaționale diversificate, și identificării unor trasee individuale de intrare în profesie. Un rol important în formarea cadrelor didactice, îl va avea recalificarea și calificarea profesională suplimentară, care vor trebui să devină variabile, ghidate de criteriile de calitate a pregătirii cadrelor didactice, să presupună trasee educaționale individualizate, programele de instruire ale cărora se vor baza pe diagnosticarea problemelor cu care se confruntă pedagogul.³ Provocările moderne față de sistemul de formare a cadrelor didactice identifică problemele - „sincopel” actuale, depășirea cărora va contribui la modernizarea învățământul pedagogic.

Principalele probleme ale învățământului pedagogic

În conformitate cu provocările identificate putem evidenția un șir de probleme în cadrul procesului de formare a cadrelor didactice:

- **problema intrării în profesie:** media scăzută a abiturienților, lipsa testelor speciale pentru selecția candidaților cu dreptul de înmatriculare prioritară, motivați pentru activitatea pedagogică

¹ Cojocaru V. Gh. „Paradigma managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene” Chișinău, CEP UPS „Ion Creangă”, 2010

² CARA, A. Studiu: Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006.

³ Marcu V., Filimon L. (coordonatori), Psihopedagogie pentru formarea profesorilor. Oradea: Editura Universității, 2003.

(concursul portofoliilor, interviul, olimpiade pedagogice etc.); lipsa unui sistem de ghidare în carieră (clase pedagogice, licee vocaționale, etc.); lipsa interesului față de profesiile pedagogice.

- **problema formării profesionale:** lipsa unui sistem modern de stagiere a cadrelor didactice în baza instituțiilor de formare continuă și specialiștilor acestora; necesitatea modernizării programelor și tehnologiilor de formare a cadrelor didactice axate pe nevoile Școlii Noi; implicarea insuficientă a studenților în activitatea de cercetare orientată spre soluționarea problemelor din cadrul domeniului educațional; lipsa motivației pentru alegerea profesiei de pedagog.

- **problema angajării și menținerii cadrelor didactice în profesie:** lipsa responsabilității organelor de conducere (locale/regionale/naționale) pentru prognoza în cadre didactice și ocuparea locurilor de muncă a absolvenților; procentul scăzut de angajare a absolvenților facultăților pedagogice în sistemul educațional conform calificărilor obținute; ineficiența mecanismelor de atragere pentru ocuparea profesiei de pedagog a celor mai buni absolvenți; lipsa unui sistem de asistență profesională a tânărului pedagog, (mentorat, rezidențiat pedagogic, definitivat, organizații de tineret a mișcării pedagogice, diverse forme de comunicare a tinerilor pedagogi etc.); lipsa perspectivei de avansare în carieră a pedagogului; lipsa unor mecanisme de susținere a cadrelor didactice performante și menținerea în școală a cadrelor didactice care de fapt nu corespund cerințelor actuale; insuficiența măsurilor întreprinse în vederea asigurării cu locuințe a tinerilor specialiști, și stimulării materiale pentru activitatea creativă a tinerilor profesori.

Declinul statutului social al profesorului, înaintea problemei formării unei noi imagini a profesiei de pedagog, în scopul sporirii prestigiului și valorii sale în lumea modernă.

Astăzi, este nevoie de un astfel de sistem de formare a cadrelor didactice, care ar putea oferi un traseu individual de dezvoltare, de formare a competențelor profesionale în vederea dezvoltării inovatoare a societății, a abilităților creative ale studenților, precum și formarea celei mai importante competențe - a învăța să înveți de sinecătător; a asigura cadrele didactice cu mijloace moderne de organizare a procesului instructiv, cu tehnologii inovatoare de instruire.

Cele mai eficiente căi de îmbunătățire a vieții cadrului didactic constau în asigurarea salariilor decente, măsurilor de întremare a sănătății cadrelor didactice, cum ar fi pachete sociale pentru vacanța de vară, polițe de asigurare medicală suplimentară, posibilități de susținere a dezvoltării nivelului cultural al pedagogilor, precum și susținerea morală a lor.¹

Formarea continuă atât la nivel național cât și la nivelul instituției de învățământ este orientată spre motivarea și stimularea creativității profesorilor și managerilor școlari, având ca obiective integrarea cadrelor didactice/manageriale în sistemul de reforme în educație prin contribuții investigaționale și aplicative, spriginirea și pregătirea lor pentru a corespunde cerințelor moderne față de organizarea, desfășurarea și evaluarea demersului educațional.

Deși procesul de formare a cadrelor didactice la nivel național a înregistrat multe performanțe și se află la o etapă de progresare, sunt depistate și un șir de probleme, printre care: aprecierea subiectivă a rezultatelor; activitățile prezentate de obicei poartă un caracter academic. Iar majoritatea materialelor prezentate sunt de un nivel scăzut; însăși baza materială și condițiile în care se desfășoară procesul de formare în unele instituții care organizează stagii de formare lasă de dorit; există multe formalități.

În ineficiența organizării procesului de formare continuă nu poate fi învinuit o persoană sau chiar un grup de persoane. Problemele apărute sunt un rezultat al nivelului de pregătire a cadrelor didactice și a managerilor școlari, precum și a persoanelor responsabile de acest proces. Unele explicații sunt legate de nivelul de mentalitate al oamenilor, precum și caracterul perioadei de tranziție spre sistemul democratic prin care trece Republica Moldova.

Drept consecință, pentru a face față provocărilor lumii contemporane, cadrele didactice trebuie să învețe continuu, în mod adecvat, rapid și eficient, inovativ, valorificându-și la maximum potențialul de care dispun.

În concluzie aș menționa ca unele tendințe contemporane în dezvoltarea competențelor profesionale în cadrul stagiilor de formare continuă sunt orientate spre motivarea și stimularea creativității, având ca obiective integrarea cadrelor didactice în sistemul de reforme în educație prin contribuții investigaționale și aplicative, sprijinirea și pregătirea lor pentru a corespunde cerințelor moderne față de organizarea, desfășurarea și evaluarea demersului educațional.

¹Andrișchi, V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău:PRINT-Caro SRL, 2012.

ATITUDINEA FAȚĂ DE SCHIMBARE ÎN PROFESIA DIDACTICĂ

THE ATTITUDE TOWARDS CHANGE IN TEACHING PROFESSION

Violeta VRABII, drd, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Rezumat: În această lucrare sunt generalizate ideile pe care numeroși autori le-au exprimat cu privire la semnificațiile Schimbării: ca proces, o experiență de profunzime săvârșită de o persoană sau societate. Iar „Schimbă atitudinea” este sfatul pe care îl primim când trebuie să schimbăm ceva în comportamentul nostru. Deci, „schimbă atitudinea” este rezultatul final, iar teoria angajamentului permite înțelegerea acestei dispoziții deosebite a persoanelor de a rămâne la o decizie inițială atunci, când schimbarea nu le mai permite obținerea avantajelor scontate și rămân în starea de amorsare, când primesc lucrurile așa cum sunt. Astfel, schimbarea în plan personal reprezintă o experiență individuală unică ce orientează dezvoltarea cadrului didactic în vederea creșterii nivelului adaptării la solicitări cât și în acord cu transformările din sistemul și procesul educațional.

Abstract: In this work are generalized the ideas that many authors have expressed about the meaning of Change: as a process, a deep experience made by a person or society. And "Change attitude" is the advice we receive when we have to change something in our behavior. So "change attitude" is the final result, and the theory of commitment allows understanding of this particular provision of people to remain at an initial decision when the change no longer afford to get spontaneous benefits and remain in priming when they receive things the way they are. Thus, personal change is a unique individual experience that guides the development of the didactic framework in order to increase the level of adaptation to requests and in accordance with the changes in the educational system and proces.

Mileniul trei a prevestit „megatendențele” apărute încă în ultimile decenii ale mileniului doi, intrarea în societatea cunoașterii. Denumirea este incitatoare, provocatoare și entuziasmată, deoarece cunoașterea înseamnă co-nașterea la nivelul multidimensional a cunoștinței. Cu alte cuvinte, într-un prezent caracterizat prin progresul tehnologiei înalte, a informatizării și globalizării, *expectanțele față de formarea oamenilor* cresc prin solicitări imprevizibile și nebănuite în deceniile anterioare¹.

Orice profesionist în domeniul socio-uman *trebuie să posede*, dezvoltare la nivel de competență, dacă nu *megaabilitatea, sensibilitatea* la probleme, provocări și oportunitate, deoarece așa cum se știe: „Trecutul, prezentul și viitorul se află înlănțuite de o asemenea manieră încât *cunoașterea și înțelegerea* unui eveniment impun simultan luarea în considerație a celor trei dimensiuni temporale. Raportându-se la fenomenele antrenate de tendințe și *schimbări* antrenate la nivelul societății, în general, Canton J. *redimensionează responsabilitățile* fiecărui cetățean¹.

Canton J. afirma „Vă puteți influența viitorul, dacă veți avea nevoie de: o viziune asupra viitorului și o viziune *clară* a țintei spre care vă îndreptați; o strategie socială pentru a ajunge în acest punct; instrumente care să convingă persoanele-cheie: colegi, familie..., să împărtășească o viziune și o strategie comună; punerea în aplicare efectivă².”

Deci, fiecare trebuie să-și schimbe gândirea față de viitor, ce este brăzdat de *schimbări*, provocări și riscuri. Este un viitor extraordinar de dinamic, turbulent și multidimensional: se apropie schimbări majore pe care Canton le numește „viitorul extrem²”.

Cinci factori, consideră Canton J., vor defini viitorul extrem: *Viteza*: ritmul schimbărilor va fi amenințător, acoperind o multitudine de domenii și va atinge toate aspectele vieții;

Al doilea factor – complexitatea, deoarece un salt cantitativ înregistrat de forțe aparent fără legătură între ele vor avea efect direct asupra tuturor aspectelor până la siguranțe naționale și personală; Factorul *riscul*, determinat de riscuri noi, riscuri mari, vor *reconfigura* fiecare aspect al vieții; Iar *schimbarea, factorul patru*, precizează că transformările radicale la locul de muncă, în

¹ Caluschi M. Procesul formativ de formare profesională în viitorul extrem. În Psihologie, revista științifico- practică nr.3, 2011 p.69-74

² Canton J., Provocările viitorului. Principalele tendințe care vor reconfigura lumea în următorii 5, 10, 20 de ani. Iași: Editura Polirom, 2010

comunitate, nivelul relațiilor *vor constrânge să ne adaptăm* rapid la schimbările radicale;

În același context, factorul cinci – *neprevăzutul*, caracterizat uneori pozitiv, alteori dificile de imaginat cu *elementele-surpriză* vor deveni o trăsătură cotidiană, fiind deseori o provocare pentru *sensibilitate și logică*².

Deaceea, Calunschi M. menționa, este necesar ca specialiștii din domeniul educației să contureze viziuni legate de viitor, strategii și metodologii de lucru pentru a realiza în concordanță cu *schimbările* și efectele așteptate la nivelul individual. Aceste tendințe ce acționează în dinamica viitorului într-o societate a cunoașterii oferind paradoxal o fațetă fericită a progresului și bunăstării sporite a individului concomitent cu o fațetă plină de amenințări privind libertatea, identitatea, constituie o provocare majoră pentru psihologi chemați să elaboreze strategii performante de transformare a problemelor și crizelor, cu care se confruntă și se vor confrunta indivizii, în oportunități de aur¹.

Crețu C. menționa, că schimbarea este un proces, nu un eveniment; schimbarea este desăvârșită de indivizi, nu de instituții; schimbarea este o experiență individuală de profunzime. Iar proiectarea schimbării provoacă atașament și determină competențe tot mai mari relative la chiar procesul respectiv de schimbare¹.

Generalizând cele expuse de autori despre schimbare concluzionăm: schimbarea nu este un proces total, coerent, compact, ci în funcție de situații, contexte psihosociale, percepția procesului de către diferite grupuri de indivizi – o desfășurare asincronă, uneori contradictorie.

Dezvoltarea *unei atitudini*, a unei funcții este parte a procesului de viață, a adaptării noastre la lume, imprimându-i pecetea noastră. Societatea așteaptă, și se înțelege că trebuie să aștepte, ca fiecare să joace rolul distribuit².

Iar *pentru a convinge* oamenii să-și schimbe opiniile mai depinde și de numărul ideilor care se află în armonie sau în contradicție cu acțiunile întreprinse ori cu hotărârea luată. Festinger a subliniat că *disonanța* se ridică la un grad cu atât mai înalt cu cât ideile aflate în conflict au o mai mare importanță pentru cel în cauză. *Unul din motivele* schimbării opiniei reprezintă: *imaginea oamenilor despre ei înșiși și onestitatea*³.

Bernard menționa, o atitudine este un proces *de adaptare* al comportamentului în mod complet sau potențial; este o dispoziție a organismului față de obiecte sau situații. Astfel, când *adaptarea* este făcută, atitudinea dispare fiind reținută *în memorie* sau în dispoziția habituală a organismului⁴.

Orice atitudine este o reacție (R) a ființei umane la o situație (S) care poate fi de natură internă sau externă. Deaceea, S-R – formează *un cuplu* de forțe psihosociale care se condiționează reciproc. O anumită valoare a obiectelor și situațiilor comportă *anumite reacții* atitudinale. Cuplul S-R reprezintă o sinteză unică și ireductibilă de forțe psihosociale, atât timp cât raporturile cuplului rămân constante și atitudinile persoanei sânt constante.

Persistența și schimbarea atitudinilor, precizează Chircev A., depinde de mai mulți factori, care se leagă atât de natura atitudinii cât și de influențele exterioare, interioare *mijlocite de experiența personală*. Se poate întâmpla că conținuturile situațiilor ce influențează schimbarea să fie în *contradicții*, confruntări cu experiența personală și se poate naște *criza* sau acel conflict de natură interioară⁶.

Gardner H., analizând relația: vârstă și schimbare, afirma, că confruntarea rezistențelor predominante este o pârghie necesară pentru a determina o răzgândire. Îmbătrânirea, remarcă autorul, are o problemă majoră: ne face din ce în ce mai rezistenți la schimbare, mai puțin dispuși la răzgândire și asta se întâmplă pentru că ajungem să ne *cunoaștem mai bine*, să ne *iubim pe sine mai mult*, să ne suim convingerile *pe un pedestal*.

Prin urmare, ideile noi circulă cu ușurință și prind rădăcini destul de greu, deoarece adultul nu știe din timp, care dintre ideile formate se vor dovedi *eficiente* în comunicarea unui mesaj nedit. Deaceea, Gardner H. Remarcă: „este bine să folosim formate alternative, trebuie să fim pregătiți să efectuăm repetate intervenții chirurgicale asupra reprezentărilor *noastre mentale* și *ale altora* până

¹ Crețu C. Psihopedagogia succesului. Iași: Editura, 1997, p.200

² Fordham F. Introducere în psihologie lui C.G.Jung. București: Editura IRI, 1998, p.81

³ Eysenk H., Eysenk M. Descifarea comportamentului uman. București: Editura Teora, 1998, p.174

⁴ Chircev A. Psihologia atitudinilor sociale. Cluj: Editura Institutului de Psihologie, 1941, p.212

când următoarea schimbare de context pune sub semnul întrebării statutul nostru curent¹”.

Callo T. afirmă „**schimbă atitudinea**” este sfatul pe care îl primim când trebuie să schimbăm ceva în comportamentul nostru, deci, „**schimbă atitudinea**” este rezultatul final. Deaceia autoarea precizează. „*Crede în muncă*, fie că ne place sau nu, deoarece petrecem o mare parte din viață muncind în ocupația aleasă²”.

Prin urmare, menționează autoarea, singurele limite sunt acelea pe care ni le punem înșine. Deaceia este necesar să găsim ceea ce ne dorim cu adevărat, să facem și să inițiem *pașii necesari* spre această *schimbare*, pe parcurs, atitudinea se va schimba, la fel și calitatea vieții se va îmbunătăți⁸.

Deaceia, orice schimbare este receptată diferit de grupuri de populație, punând probleme de adaptare socială. Chiar și cadrul didactic, cel mai fidel învățării pe tot parcursul vieții, opune **rezistența** la schimbare, manifestând coloratură afectivă, cognitivă, comportamentală.

Astfel, autorul Neculau A. menționează, orice schimbare presupune o comparare între un “înainte” și un “după”. Comparația atinge și identifică circumstanțele care au favorizat procesul, cauzele ce le-au produs, precizează autorul, iar **timpul**, de exemplu, constituie **o condiție** a schimbării și nu o cauză³.

Astfel, **schimbarea**, înseamnă **transformări** profunde ale structurilor sociale, modificând total contextul vieții psihosociale. Actorul social „personalizează” câmpul socio-cultural, el își restructurează relațiile cu altul, rețeaua interpersonală, transformând apoi viața socială la care participă, contribuind la schimbarea scenariilor culturale⁹.

Astfel, numai după o acumulare masivă de informații **se schimbă atitudinile** și se declanșează apoi **modele** comportamentale adecvate.

Viața de zi cu zi ne implică într-un proces de schimbare a atitudinilor, iar persuasiunea ca proces de schimbare a atitudinilor face parte din viața noastră, afirmă Dafinoiu, ce se implementează în final prin corelația tridimensională de reacții: *afective, cognitive, comportamentale*.

Astfel, perspectiva tridimensională a atitudinii oferă un cadru teoretic mult mai productiv pentru cercetarea științifică întrucât permite evidențierea proceselor și mecanismelor psihologice ce intervin în formarea și schimbarea atitudinii⁴.

Iar **angajamentul** într-o acțiune de dezvoltare, formare a cadrului didactic, având ca principala consecință o mai mare rezistență a acțiunii respective la schimbare, se înțelege de ce subiecții propriei formări o primesc ca ceva firesc, lăsați să aleagă liber, fiind, totuși, monitorizați într-un număr mai mare de deciziile inițiale.

Teoria angajamentului permite, remarcă autorul Moscovici S., înțelegerea acestei dispoziții deosebite a persoanelor de a rămâne la o decizie inițială atunci, când schimbare nu le mai permite obținerea avantajelor scontate și rămân în starea de amorsare, când primesc lucrurile așa cum sunt⁵.

Altfel zis, cadrele didactice percep schimbarea ca un efect al angajamentului prin dezvoltare, învățarea pe tot parcursul vieții, iar amorsarea fără constrângere ca efect al schimbării.

Pentru a preciza *natura factorială* a schimbării atitudinii vom menționa următoarele: Telford, consideră influența specifică a *instrucțiunii* asupra schimbării atitudinilor învățătorilor, în direcția unei libertăți mai pronunțate față de poziția anterioară⁶.

Atunci când dorim să schimbăm atitudinea cuiva în legătură cu un obiect, subiect comunicăm cu el. Psihologia socială studiază schimbarea atitudinii din punct de vedere al *comunicării persuasive*, punând în *evidență condițiile* în care mesajul poate să aibă impact. Teoriile elaborate în acest domeniu disting trei componente ale situației de influență: *sursa, mesajul, ținta*. Iar și explică succesul persuasiunii se explică în funcție de caracteristicile fiecărui component.. După anii 70, schimbarea de atitudine a devenit unul din domeniile modelului cognitivist¹².

În acest context, Boncu S. descrie componentele condițiile comunicării persuasive: *Caracteristicile sursei de influență: credibilitatea*: două calități: *competența sau expertiză* în domeniul teoretic și practic și *demn de încredere*, adică expertul trebuie să fie dornic cu adevărat să spună ceea ce știe; *atractivitatea*, adică cu cât sursa este mai atractivăare mai mult formarea personal, cu atât va

¹ Gardner H. *Tratat de răzgândire*. București: Editura Allfa, 2006

² Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura Litera, 2014, p.83

³ Neculau A. *O perspectivă psihologică asupra schimbării*. În: *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. (coord.) Iași: Editura Polirom, 1996, p.226

⁴ Dafinoiu I. *Mecanisme și strategii ale persuasiunii*. În: *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura Polirom, 1996, p.297

⁵ Moscovici S. *Psihologia socială a relațiilor cu ceilalți*. Iași: Editura Polirom, 1998

obține mai multă influență. Condiția a doua reprezintă *caracteristicile mesajului descifrate de*: a) prioritate mesajelor scurte ce pot fi ușor de reținut; *mesajul patetic*, cel care face apel la sentimentele celui ce urmează să fie influențat, iar emoțiile pozitive pot fi eficiente. Iar condiția a treia o reprezintă *caracteristicile țintei*, depinde de personalitatea persoanei țintă¹.

Sensul oricărei experiențe din viață depinde de *cadru* pe care-l punem. Unul dintre instrumentele cele mai eficiente în *schimbarea personală* este *să învățăm* cum să punem cel mai bun cadru la orice experiență, acest proces se numește recadrarea. *Recadrarea* în forma cea mai simplă, este schimbarea unei propoziții negative în una pozitivă, schimbând cadru de referință folosit, rezolvând astfel durerea internă sau conflictul intern, punându-te într-o stare mai productivă².

Deci, recadrarea este esențială a învăța cum să comunicăm cu noi înșine și cu ceilalți; este cel mai eficient *instrument de comunicare* disponibile; la nivel personal, reprezintă modul în care hotărâm, atașăm un sens evenimentelor.

Pentru a schimba mijloacele de acțiune, pentru a transforma câmpul construit, actorul - cadrul didactic va dispune de o masă de libertăți pe care le va utiliza, iar efectul schimbării poate fi dezvoltarea totală a unor calități noi, o ruptură, o contradicție până la instalarea unui nou echilibru. Practic, orice schimbare afectează personalitatea fiecărei persoane, iar prestigiul personal, social și profesional nu este doar o emanație a personalității sale, ci reprezintă capacitățile adaptive ale fiecăruia.

Deoarece profesia didactică astăzi este foarte des influențată de: Schimbările repetate, bruște ale mediului social, profesional și de viață prezente în Republica Moldova; Creșterea nesiguranței, necompetenței profesionale, personale a cadrului didactic; Insuficiența de profesori competenți și neacoperiri de angajare; Reducerea numărului de elevi, contracte de muncă pe termen determinat;

Deseori observăm cadrele didactice neputincioase, destul de vulnerabile, dezechilibrate, în fața schimbărilor. Deaceia considerăm că sentimentul puterii, autorității cadrului didactic se poate dobândi prin schimbarea personală, transformarea de atitudini, convingerii, comunicării persuasive astfel, găsind echilibrul în avalanșa schimbărilor ce intervin.

Prin urmare, Marcus S. preciza, persoana cadrului didactic reprezintă o structură deschisă de trăsături compensatorii, care permite confruntarea continuă a condițiilor interne cu invarianți externi, se dezvoltă ca o individualitate unică și originală asigurând premiza favorizantă pentru o competență didactică cu adevărat personală în cadrul căreia planul social normativ al profesiei se intersectează cu planul emergent al persoanei. Raportarea continuă a procesului la diversele niveluri de manifestare a trăsăturilor validate ca factori interni ai competenței sale profesionale, credem, o profitabilă cale de dezvoltare a conduitei didactice³.

Iar motivarea în cariera didactică poate fi realizată prin comunicare persuasivă, schimbarea atitudinii, puterea convingerii psihologice, dobândite prin schimbarea personală, deoarece excelența profesiei didactice presupune permanentă învățare, formare, iar satisfacția optimă poate fi percepută datorită implementării nevoii de dezvoltare. Profesorii vor fi în măsură să utilizeze cele mai noi și mai eficiente metode de dezvoltare a unui nou profil intelectual în consonanță cu spiritul epocii dacă vor fi pregătiți sistematic.

Mânzat I. remarcă: „Perfecționarea cadrelor didactice este o activitate complexă și stadializată: după o perioadă de „dezintoxicare” urmată de o remodelare a gândirii care să le permită „să vadă” lumea și știința actuală cu alți ochi. Acestea fiind determinate de educația dezvoltării profesionale⁴”.

În acest context Zlate M. preciza: prin exteriorizarea sentimentelor, prin utilizarea constructivă și critică a potențialităților sănătoase de care dispun, prin descoperirea și utilizarea de evoluție în conformitate cu natura și esența sa; prin *eliberarea de forme comportamentale* vechi, inerțiale, ca și prin *adaptarea* unor comportamente noi, flexibile – omul își poate mări extrem de *mult eficiența*, înscriindu-se activ și plener în fluxul existențial⁵.

Educația pedagogică modernă actualizează în prezent cele mai integrative modalități de dezvoltare a omului, creând astfel oportunități pentru autoperfecționare, autodezvoltare. Astăzi, ca niciodată, avem nevoie de cadre didactice mobile, constructive, morale, responsabile.

¹ Boncu Ș. Cursuri de psihologie socială, cursul 19. Schimbarea de atitudini, B., 2008, p.1-5

² Robbins A. Știința dezvoltării personale. Puterea nemărginită. București: Editura Almatea 2011, p.231

³ Marcus C.(coord.) Competența didactică. București: Editura ALL Educațional, 1999,176 p.

⁴ Mânzat I. Competența didactică și dezvoltarea gândirii științifice. În: Competență didactică. București: Editura ALL Educațional, 1999, p.121-142.

⁵ Zlate M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002, p.230

TEHDINȚE DE INTEGRARE ÎN SPAȚIUL EUROPEAN A CONDUCĂTORILOR AUTO DIN R. MOLDOVA

Lilia BUIMESTRU, lect. univ.,
Centrul Național de Educație Rutieră, IȘE

Summary: In the article is presented the system of education and training of drivers in the Republic of Moldova in aspect of the certification and recognition of professional qualifications in Europe, according to the Directive no. 2006/126 / EC regarding the driving license.

Integrarea Europeană pentru Republica Moldova este percepută ca un deziderat fundamental al politicii interne și externe axat pe nenumărate transformări de deferit ordin. „Sectorul transporturilor și infrastructurii reprezintă domeniul cu cele mai multe conotații economice în măsură să contribuie la creștere economică vizibilă a țării și să înlesnească dezvoltarea altor domenii.”¹ Este recunoscut că cetățenii și bunurile sunt transportate prin toate modalitățile de transport, dar cu prevalare a transportului rutier. Creșterea constantă a mobilității în Europa exercită presiuni puternice asupra sistemelor de transport, calității și eficienței transportului.

În context, vom examina formarea conducătorilor de autovehicule ca element esențial al politicii comune în domeniul transporturilor rutiere, capabil să contribuie la îmbunătățirea siguranței rutiere și să faciliteze libera circulație a persoanelor.

Formarea profesională a conducătorilor de vehicule în R. Moldova se organează în corespundere cu prevederile HG nr.1452 din 24.12.2007 pentru aprobarea *Regulamentului cu privire la permisul de conducere, organizarea și desfășurarea examenului pentru obținerea permisului de conducere și condițiile de admitere la traficul rutier.*² Documentul stipulează că pentru a conduce un autovehicul, conducătorul trebuie să posede permis de conducere corespunzător categoriei/subcategoriei, la care s-a instruit. Permisul de conducere este un element esențial al politicii de mobilitate și recunoaștere reciprocă în domeniul transporturilor, contribuie la îmbunătățirea siguranței rutiere și facilitează libera circulație a conducătorilor auto. În contextul armonizării prevederilor referitoare la modelul permisului de conducere, la cerințele minime pentru eliberarea unui permis de conducere în aspect de cunoștințe, aptitudini și comportamente, accesului progresiv de la o categorie la alta s-au definit categoriile/subcategoriile, după cum urmează: **subcategoria AM** - moped, și anume vehicule cu două sau trei roți, ce dezvoltă o viteză maximă ce nu depășește 45km/h (cu excepția celor ce dezvoltă o viteză mai mică sau egală cu 25 km/h), dotate cu motor cu ardere internă, cu capacitatea cilindrică ce nu depășește 50 cm³ și o putere care nu depășește 4kW, în cazul unui motor electric. Puterea maximă a motorului unui moped cu trei roți nu trebuie să depășească 4kW în cazul altor motoare cu ardere internă; **subcategoria A1** - motociclu cu capacitatea cilindrică a motorului de până la 125 cm³ și o putere care nu depășește 11 kW și cu raport de putere/greutate ce nu depășește 0,1 kW/kg și triciclu cu o putere care nu depășește 15 kW; **subcategoria A2** - motociclu cu o putere care nu depășește 35 kW și cu raport de putere/greutate ce nu depășește 0,2 kW/kg și care nu provine dintr-un vehicul mai mare decât puterea sa dublă; **categoria A** - motociclu cu sau fără ataș. Triciclu cu o putere care depășește 15 kW **subcategoria B1** - cuadricle motorizate; **categoria B:** autovehicul al cărui număr de locuri pe scaune, în afara locului conducătorului, nu este mai are de 8 locuri și a cărui masă totală maximă autorizată nu depășește 3500 kg; ansamblu format dintr-un autovehicul trăgător din categoria B și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată nu depășește 750 kg; ansamblu de vehicule format dintr-un vehicul trăgător din categoria B și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată este mai mare de 750 kg, dar nu mai mare decât masa proprie a autovehiculului trăgător, iar masa totală maximă autorizată a întregului ansamblu nu depășește 3500 kg; **categoria BE** - ansamblu de vehicule format dintr-un vehicul trăgător din categoria B și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată este mai mare de 750 kg, iar masa totală maximă autorizată a

¹ HG nr. 1214 din 27.12.2010 cu privire la aprobarea *Strategiei naționale pentru siguranță rutieră*, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 43-45, 25.03.2011;

² HG nr.1452 din 24.12.2007 pentru aprobarea *Regulamentului cu privire la permisul de conducere, organizarea și desfășurarea examenului pentru obținerea permisului de conducere și condițiile de admitere la traficul rutier*, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 8-10, 15.01.2008, data intrării în vigoare: 15.06.2008, cu modificările ulterioare;

întregului ansamblu depășește 3500 kg; **subcategoria C1** - autovehicul, altul decât cel din subcategoria D1 sau categoria D, cu masa totală maximă autorizată ce depășește 3500 kg, dar nu mai mare de 7500 kg, cu un număr de locuri pe scaune nu mai mare de 8, în afara locului conducătorului; ansamblu format dintr-un autovehicul trăgător din subcategoria C1 și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată nu depășește 750 kg; **subcategoria C1E** - ansamblu de vehicule format dintr-un vehicul trăgător din subcategoria C1 și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată este mai mare de 750 kg, cu condiția ca masa totală maximă autorizată a ansamblului să nu depășească 12 000 kg, iar masa totală maximă autorizată a remorcii să nu depășească masa proprie a vehiculului trăgător; **categoria C** - autovehicul, cu excepția celor din subcategoria D1 sau categoria D, cu masa totală maximă autorizată mai mare de 3500 kg, cu un număr de locuri pe scaune nu mai mare de 8, în afara locului conducătorului; ansamblu format dintr-un autovehicul trăgător din categoria C și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată nu depășește 750 kg; **categoria CE** - ansamblu de vehicule formate dintr-un vehicul trăgător din categoria C și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată depășește 750 kg; **subcategoria D1** - autovehicul destinat transportului de persoane, avînd mai mult de 8, dar nu mai mult de 16 locuri pe scaune, în afara locului conducătorului, și lungimea maximă nu depășește 8 m; ansamblu format dintr-un autovehicul trăgător din subcategoria D1 și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată nu depășește 750 kg; **subcategoria D1E** - ansamblu de vehicule format dintr-un vehicul trăgător din subcategoria D1 și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată este mai mare de 750 kg, cu condiția ca masa totală maximă autorizată a ansamblului să nu depășească 12 000 kg, iar masa totală maximă autorizată a remorcii să nu depășească masa proprie a vehiculului trăgător; **categoria D** - autovehicul destinat transportului de persoane, avînd mai mult de 8 locuri pe scaune, în afara locului conducătorului; ansamblu format dintr-un autovehicul trăgător din categoria D și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată nu depășește 750 kg; **categoria DE** - ansamblu de vehicule format dintr-un vehicul trăgător din categoria D și o remorcă a cărei masă totală maximă autorizată este mai mare de 750 kg; **categoria F** - troleibuz; **categoria H** - tractor pe roți cu sau fără remorcă, precum și mașini autopropulsate și mecanisme cu destinație diferită; **categoria I** – tramvai. Aceste categorii/subcategorii s-au introdus în R. Moldova în aspectul armonizării cadrului normativ național cu prevederile legislației comunitare¹ și sunt reflectate în permisul de conducere.

Permisul de conducere se obține în cadrul învățării pe tot parcursul vieții² prin programe de formare profesională continuă a adulților, evaluate în vederea autorizării de funcționare provizorie sau acreditate.³ Aceste programe pun în valoare componentele competențelor profesionale ale conducătorului auto orientate spre garantarea securității circulației rutiere, prevenirea și reducerea numărului de accidente rutiere.

Formarea conducătorilor auto de diferite categorii/subcategorii se corelează cu vârsta, conform schemei.⁴

Planul de învățământ include conținuturi obligatorii structurate pe module, pentru fiecare categorie/subcategorie, după cum urmează:

- ✓ Bazele legislației în traficul rutier;
- ✓ Conducerea autovehiculului. Comportament și siguranță;
- ✓ Construcția și exploatarea autovehiculelor;
- ✓ Acordarea primului ajutor. Educația antidrog;
- ✓ Instruirea în conducerea autovehiculului.

¹ Directiva Parlamentului și Consiliului Uniunii Europene nr. 2006/126/CE din 20.12.2006 cu privire la *permisul de conducere*, publicat în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene nr. L403/18 din 30.12.2006;

² *Codul Educației* al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr.319-324);

³ Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 616 din 18.05.2016 pentru aprobarea *Motodologiei de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă* și a Regulamentului de calcul al taxelor la serviciile prestate în cadrul evaluării externe a calității programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2016, nr. 134-139;

⁴ Curriculumul „*Conducători de vehicule*” privind formarea profesională inițială și continuă de toate categoriile/subcategoriile (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 08.10.2013), p.9

În contextul formării conducătorilor auto, programele sunt orientate spre *cunoașterea*:

- ✓ componentelor sistemului național și internațional de organizare a circulației rutiere;
- ✓ mijloacelor de organizare și dirijare a circulației rutiere;
- ✓ regulilor privind circulația vehiculelor și a participanților la trafic;
- ✓ caracteristicilor sistemelor de siguranță ale autovehiculului și drumului;
- ✓ particularităților dinamice și de stabilitate ale autovehiculului;
- ✓ tehnicilor de utilizare a dispozitivelor de comandă, de iluminare, semnalizare ale vehiculului;
- ✓ componentelor constructive ale autovehiculului;
- ✓ condițiilor tehnice de exploatarea autovehiculului;
- ✓ conținutului minim al trusei de prim ajutor din dotarea autovehiculelor;
- ✓ modalităților de evaluare a stării accidentatului și de acordare a asistenței de urgență;

în spațiul limitat;

- ✓ specificului conducerii autovehiculului
- ✓ particularităților de conducere a autovehiculului în diverse condiții și situații de trafic.

Conducătorii auto vor fi *capabili*:

- ✓ să explice conceptele de organizare a circulației rutiere;
- ✓ să descrie semnalele agentului de circulație, semnalele luminoase, semnalele conducătorilor de vehicule, indicatoarele și marcajele rutiere;
- ✓ să aplice prevederile legislației rutiere în diverse condiții și situații de trafic;
- ✓ să utilizeze sistemele de siguranță ale autovehiculului și drumului;
- ✓ să aprecieze viteza, distanța, intervalul, spațiul de oprire, spațiul de frânare, dimensiuni de gabarit, traiectorii de deplasare;

Conducătorii auto vor valorifica și accepta un comportament respectuos și tolerant în raport cu alți participanți la trafic, vor preveni accidentele rutiere, vor respecta și promova norme deontologice în traficul rutier.

- ✓ să stabilească legătura între elementele constructive, conducere și siguranță de deplasare a autovehiculului

- ✓ să verifice starea tehnică a autovehiculului;
- ✓ să valorifice componentele conducerii preventive în diverse condiții și situații rutiere;
- ✓ să aplice corect elemente de prim ajutor în traficul rutier;
- ✓ să identifice situațiile de risc din traficul rutier.

Conducătorii auto vor valorifica și accepta un comportament respectuos și tolerant în raport cu alți participanți la trafic, vor preveni accidentele rutiere, vor respecta și promova norme deontologice în traficul rutier.

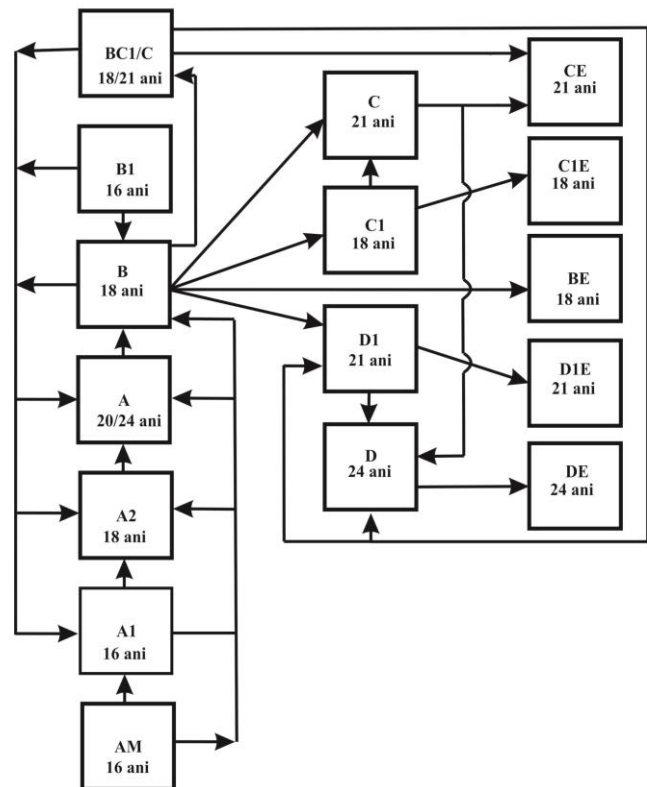
În contextul celor expuse, pot fi evidențiate următoarele **concluzii**:

➤ fiecare stat își elaborează propriile politici de educație și formare pentru sistemul de pregătire/formare a conducătorilor de autovehicule;

➤ nu există prevederi internaționale/ europene *obligatorii* privind formarea conducătorilor de autovehicule, privind componentele programelor de formare pentru acest sistem; pot fi recunoscute calificările profesionale (permisul de conducere de o anumită categorie), respectându-se particularitățile din fiecare țară (Directiva 2005/36/CE).

Formarea profesională a conducătorilor auto în vederea obținerii permisului de conducere, retragerii, suspendării, reinnoirii, anulării acestuia este particulară în fiecare țară, dar direcționată spre garantarea siguranței rutiere, ca general unanim acceptat.

Formarea conducătorilor de autovehicule în corelație cu vârsta acestora



Referințe bibliografice:

1. *Codul Educației* al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr.319-324);
2. Hotărârea Guvernului nr.1452 din 24.12.2007 pentru aprobarea *Regulamentului cu privire la permisul de conducere, organizarea și desfășurarea examenului pentru obținerea permisului de conducere și condițiile de admitere la traficul rutier*, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 8-10, 15.01.2008, data intrării în vigoare: 15.06.2008, cu modificările ulterioare;
3. Hotărârea Guvernului nr. 1214 din 27.12.2010 cu privire la aprobarea *Strategiei naționale pentru siguranță rutieră*, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 43-45, 25.03.2011;
4. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 616 din 18.05.2016 pentru aprobarea *Motodologiei de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă și a Regulamentului de calcul al taxelor la serviciile prestate în cadrul evaluării externe a calității programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă*, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2016, nr. 134-139;
5. Directiva Parlamentului și Consiliului Uniunii Europene nr. 2006/126/CE din 20.12.2006 cu privire la *permisul de conducere*, publicat în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene nr. L403/18 din 30.12.2006;
6. Curriculumul „*Conducători de vehicule*” privind formarea profesională inițială și continuă de toate categoriile/subcategoriile (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 08.10.2013).

ИССЛЕДОВАНИЕ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Даниела КАЗАКУ, лектор Государственного Университета «Алеку Руссо»,
Александра ОВДИЕНКО, студент Государственного Университета «Алеку Руссо»,
мун. Бельцы

Abstract: *Everyone encounters in his life the consequences of the manifestation of social representations, since they are an integral part of it. They are formed in us from the earliest childhood, which determines the future model of behavior in society and the family. In this article, we will try to reveal the topic of social representations about the family in the senior preschool age. Namely, we will define social notions according to Serj Moskvich, who is a French psychologist, the author of works in the field of social psychology, we will define their structure, we will reveal the theme of family and preschool age.*

С. Москович утверждал, что: «Социальные представления предполагают ментальное воспроизведение различных феноменов и социальных явлений, как реальных, так и фиктивных, несуществующих, отдаленных (последние предстают в форме реальных, существующих и близких предметов».¹

Социальные представления – это предмет исследования, наделенный собственной реальностью, которая не позаимствована у других наук. Все человеческие взаимоотношения, происходящие, либо между двумя индивидами, либо группами индивидов, предполагают представления. Именно этот факт делает их специфичными. Понятие «социальное представление» было введено в психологию Сержем Московичем начиная с 1961 годов, одновременно с публикацией результатов знаменитого анкетирования о представлении психоанализа в французской социальной сфере.²

Социальные представления занимают базовую роль в динамике взаимоотношений между

¹SLEAHITCHI, Mihai, Universul reprezentarilor sociale, aparuta in: Chisinau, Editura: Stiinta, An: 1995, p. 19;

²NECULAU, Adrian, Psihologia sociala: Aspecte contemporane. Volum coordonat de Adrian NECULAU, Editura: Polirom, An: 1996, ISBN: 973-9248-07-1 – p.23-24

индивидами, так как выполняют **4 главные функции**:¹

1. Функция познания: социальные представления позволяют понять и интерпретировать реальность;
2. Функция тождества: определяет единство и сохранность специфики групп;
3. Ориентационная функция: управляет поведением и действиями;
4. Пояснительная функция: социальные представления позволяют пояснить занимаемую позицию и выбранное поведение.

Затрагивая функции социальных представлений, мы не можем не остановиться на структуре, так как этот пункт является неотъемлемой частью пояснения о сути представлений.

Структура социальных представлений состоит из центрального узла и периферических элементов.

Социальные представления сосредоточены вокруг **центрального узла**. Именно центральный узел является базовым элементом представления, так как определяет, как его значение, так и его организацию.²

Рассматривая социальные представления в контексте семьи необходимо немного углубиться в суть самого института семьи. 2 пункт рассматриваемый в данной статье с теоретической стороны - это **концептуальное дифференцирование понятий старшего дошкольного возраста: особенности данного возраста**.

Уже с первых минут жизни ребенок вступает в социальные отношения с родителями и врачами. Это первый социальный опыт в его жизни.

Психологи по всему миру считают, что ранние контакты родителей с ребенком упрочняют связь между ними. Известное исследование М. Клауса и Дж. Кеннела³ показало, что матери которые сразу после родов были неразлучны с детьми, позднее демонстрировали значительно большую привязанность к ним, были более нежными и заботливыми, а их малыши лучше развивались.

Не менее важным аспектом является восприятие личности. М. Злате считал, что *«восприятие, которое является единством представлений, идей, верований о собственной личности, другими словами, представляет манеру само оценки индивидуума, что он думает о себе, какое место он занимает в обществе»*.⁴

Исходя из того, что социальные представления формируются еще в раннем детстве, семья играет важную роль в их правильном и гармоничном развитии. Так как именно семья определяет направление их формирования через модель семейного поведения.

Так как любая теория должна быть подкреплена определенными экспериментальными действиями, мы провели исследование среди детей старшего дошкольного возраста, обратившись в несколько детских дошкольных учреждений, предоставивших возможность пообщаться с детьми и узнать ассоциативный ряд относительно семьи.

Мы выбрали для исследования именно детей старшего дошкольного возраста, так как в научной литературе указано, что представления начинают формироваться в возрасте от трех лет. Именно в этом возрасте укрепляется номинативно-указательная функция речи, в то время как слово становится главной опорой и переносом информационного содержания, которое структурировано во вторичной ментальной системе.

Для данного исследования были предложены следующие гипотезы:

- Ожидаем, что социальные представления у детей старшего дошкольного возраста в большей степени будут основываться на любви;

Исходя из того, что в настоящее время технологический прогресс стремился далеко вперед и развитие ускорилось, дети формируются намного быстрее и не смотря на их ранний

¹NECULAU, Adrian, Psihologia cimpului social: Reprezerentile sociale, aparuta in: Iasi; Editura: Polirom, An: 1997, -248p. ISBN 973-96937-0-9, ISBN: 973-683-016-0 - p.132

²Psihologia sociala: Buletinul laboratorului 1/1998, aparuta in: Iasi, Editura: Polirom, An:1998, ISBN: 973-683-167-1, “NATURA SI FUNCTIONAREA NUCLEULUI CENTRAL AL UNEI REPREZENTARI SOCIALE: REPREZENTAREA INTERPRINDERII”. p. 9;

³ АВДЕЕВА, Н., кандидат наук, зав. Сектором Института человека Российской академии наук, «ПОЛЬ МАТЕРИ И ОТЦА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ», Дошкольное воспитание №3/2005, Москва, -стр. 103

⁴ LESAN, Lilia, director interimar, IP №1, s. Cosnita, r-nul Dubasari, ANTOCI Diana, dr., conf. univ. inter., Catedra Psihopedagogie si Educatie prescolara, Universitatea de Stat din Tiraspol, “AUTOAPRICIEREA COPILOR DE VIRSTA PRESCOLARA: REALITATEA ZILELOR DE AZI”, Revista educatiei timpurii si prescolare din Republica Moldova. Gradinita Moderna: Anul V, №1(16), 2016, ISSN: 1857-4610, -p.7-8

возраст, в некоторой степени осознают ответственность возложенную на взрослых и осознают, что такое семья.

• Мы предполагаем, что в структуре социальных представлений мы выявим ассоциации, которые не характерны данному возрасту.

Для проведения исследования в области социальных представлений о семье в дошкольном возрасте были применены следующие методы: «Свободные ассоциации» (Абрик 1973)¹ и «прототипно категориальная» техника (Вергес 1992, 1994)².

Метод «свободных ассоциаций» считается самой распространенной и используемой в исследовании социальных представлений. Плюс данного метода в быстроте применения, но и относительно легкий способ обработки полученных результатов.

«Прототипно категориальная» техника предполагает изучение прототипности ассоциированных слов, посредством реализации сходств между средней категорией важности и средней категорией проявления.

В качестве группы исследуемых было выделено 100 детей возраста от 5 до 6 лет, из которых 50 мальчиков (25 мальчиков из русской группы и 25 из молдавской) и 50 девочек (25 из русской группы и 25 из молдавской). Респонденты были отобраны в равном количестве с целью получения объективного результата исследования.

В следствии анализа результатов, было получено 300 слов, из которых 150 принадлежали мальчикам и 150 девочкам. После исключения синонимов осталось 251 ассоциация и в финальную таблицу были включены только 15 слов с рангом больше 5, обработанные с помощью «прототипно категориальной» техники.

Результаты количественного анализа включены в таблицу, которая позволяет ознакомиться с главными элементами выделенными респондентами в следствии применения метода «свободных ассоциаций».

Ассоциированные слова	Частота проявления	Проценты %	Ассоциированные слова	Частота проявления	Проценты %
Любовь	43	16,6%	Уважение	11	4,26%
Мама	35	13,56%	Смех	10	3,87%
Папа	25	9,68%	Большая	9	3,48%
Забота	21	8,13%	Помощь	7	2,71%
Брат/сестра	21	8,13%	Вместе	6	2,32%
Радость	20	7,75%	Добро	5	1,93%
Бабушка/дедушка	19	7,36%	Работа	5	1,93%
Дружба	14	5,42%			

Таблица 1: Частота ассоциаций в результате применения метода «свободных ассоциаций»

Используя данный метод было выявлено слово с самым высоким уровнем проявления, а именно «любовь», так как было упомянуто респондентами 43 раза, что составляет 16,6%. С разницей в 8 пунктов, было упомянуто слово «мама», которое набрало 35 пунктов, а в процентном соотношении это 13,56% к 100%.

Если рассматривать каждое слово в частности, то слово «добро» не столь важно по сравнению с «заботой, радостью, помощью», которые набрали соответственно 21, 20 и 7 пунктов, что в процентах составляет 8,13%, 7,75% и 2,71%.

Рассматривая данный рейтинг слов, четко прослеживается стремление быть рядом с близкими и любимыми детям людьми. Что говорит о тесной связи с семьей, желание быть их частью и чувствовать определенный спектр эмоций находясь в непосредственном взаимоотношении с ними.

Следующая таблица отражает количественные результаты, обработанные используя «прототипно категориальную» технику (Вергес 1992, 1994).

¹ABRIC, Jean-Claude. Metodologicalegerii datelor reprezentarilor sociale.In CUCELARU, M. Reprezentarile sociale. Teorie si metode, Iasi: Ed. Erota. 2001, стр. 56-82

²CUCELARU, MIHAI. Reprezentari sociale, pref. de Adrian Niculau. – Ed.a 2-a, rev. Iasi: Polirom, 2006, p. 111

Уровень важности				
Ассоциированные слова	Очень важно 3	Важно 2	Не очень важно 1	Общий уровень важности
Любовь	51	40	7	98
Мама	72	16	3	91
Папа	12	22	10	44
Забота	9	16	9	34
Брат/сестра	15	12	8	35
Радость	12	14	9	35
Бабушка/дедушка	21	6	9	36
Дружба	12	10	5	27
Уважение	6	6	6	18
Смех	6	8	4	18
Большая	6	6	4	16
Помощь	9	6	1	16
Вместе	3	4	1	8
Добро	3	4	0	7
Работа	3	1	1	5

Таблица 2: Результаты подсчета ранга важности.

В данной таблице видно, что не смотря на то, что при общем уровне важности (98 баллов) слово «любовь» занимает 1 место, а слово «мама» 2 место (91 балл), дети очень важным (то есть на 1 место) ставили большее количество раз, именно слово «мама», а это говорит о том, что не смотря на различные жизненные обстоятельства, связь между матерью и ее ребенком очень велика и тесна. Для детей не столь важна эмоциональная составляющая или мама в отдельности, сколько ансамбль данных составляющих, что ясно отражено в таблице, а именно через первенство слова «мама» в графе «очень важно (3)» и первенство слова «любовь» в графе «общий уровень важности».

Для того, чтобы установить соотношение рангов проявления и важности, представим показатели в одной таблице, установив, как схожести позиций, так и их отличия. Так же в графе «частота» будут представлены два значения из таблиц 1 и 2. Это необходимо для удобства сравнения значений, как они были изначально и в конце подсчетов.

Ассоциированные слова	Частота	Ранг повторения	Ранг важности	Ассоциированные слова	Частота	Ранг повторения	Ранг важности
Любовь	43/98	1	1	Уважение	11/18	9	9
Мама	35/91	2	2	Смех	10/18	10	10
Папа	25/44	3	3	Большая	9/16	11	11
Забота	21/34	4	7	Помощь	7/16	12	12
Брат/сестра	21/35	5	5	Вместе	6/8	13	13
Радость	20/35	6	6	Добро	5/7	14	14
Бабушка/дедушка	19/36	7	4	Работа	5/5	15	15
Дружба	14/27	8	8				

Таблица 3: Частота, ранг повторения, ранг важности.

Изучив данную таблицу можно заметить, что только 2 слова изменили свои позиции, а именно: «забота» с 4 места перешла на 7, уступив свои позиции слову «бабушка/дедушка».

Остальные позиции остались неизменными, что говорит о том, что семья является неотъемлемой частью жизни ребенка и занимает приоритетное место в его мировоззрении.

Подводя итоги данного исследования, мы выявили, что предлагаемые гипотезы полностью подтвердились, что отражается в приведенных детьми ответах. А именно, как мы и ожидали, социальные представления у детей старшего дошкольного возраста в большей степени основываются на любви, что показано в таблицах 1, 2 и 3, так как во всех этих таблицах слово «любовь» занимает лидирующие позиции.

Так же подтвердилась и вторая гипотеза, где мы предполагаем, что в структуре социальных представлений мы выявим ассоциации, которые не характерны данному возрасту. Так как в таблицу свободных ассоциаций было внесено слово «работа» с частотой появления 5, что составляет в процентном соотношении 1,93% к 100%.

Из этого следует вывод, что в настоящее время развитие детей старшего дошкольного

возраста происходит очень стремительно, что влияет на детское восприятие о семье и мире, а так же на формирование опыта. Уже в столь раннем возрасте, дети осознают всю ответственность, которую несет на себе взрослый, но так же что семейные взаимоотношения строятся на любви, материнском тепле и работе. Дети воспринимают семью, не как развлечение, а серьезно подходят к этому вопросу.

Используемая библиография:

1. ABRIC, Jean-Claude, Metodologia culegerii datelor reprezentarilor sociale. In CUCELARU, M. Reprezentari sociale. Teorie si metode, Iasi: Ed. Erola. 2001;
2. CUCELARU, Mihai, Reprezentari sociale, pref. de Adrian Niculau. – Ed.a 2-a, rev. Iasi: Polirom, 2006;
3. LESAN, Lilia, director interimar, IP №1, s. Cosnita, r-nul Dubasari, ANTOCI Diana, dr., conf. univ. inter., Catedra Psihopedagogie si Educatie prescolara, Universitatea de Stat din Tiraspol, “AUTOAPRICIEREA COPIILOR DE VIRSTA PRESCOLARA: REALITATEA ZILELOR DE AZI”, Revista educatiei timpurii si prescolare din Republica Moldova. Gradinita Moderna: Anul V, №1(16), 2016, ISSN: 1857-4610;
4. NECULAU, Adrian, Psihologiasociala: Aspecte contemporane. Volum coordonat de Adrian NECULAU, Editura: Polirom, An: 1996, ISBN: 973-9248-07-1;
5. NECULAU, Adrian, Psihologia cimpului social: Reprezeneterile sociale, aparuta in: Iasi; Editura: Polirom, An: 1997, -248p. ISBN 973-96937-0-9, ISBN: 973-683-016-0;
6. Psihologiasociala: Buletinul laboratorului 1/1998, aparuta in: Iasi, Editura: Polirom, An:1998, ISBN: 973-683-167-1, “NATURA SI FUNCTIONAREA NUCLEULUI CENTRAL AL UNEI REPREZENTARI SOCIALE: REPREZENTAREA INTERPRINDERII”;
7. SLEANTITCHI, Mihai, Universul reprezentarilor sociale, aparuta in: Chisinau, Editura: Stiinta, An: 1995;
8. АВДЕЕВА, Н., кандидат наук, зав. Сектором Института человека Российской академии наук, «РОЛЬ МАТЕРИ И ОТЦА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ», Дошкольное воспитание №3/2005, Москва.

BINELE MORAL ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL

Veronica MIHAILOV, drd, cercetător științific,
IȘE

Abstract: *The categorical system of ethics is a unitary system of notions that retains and expresses the imperative particularities of morally inter-human relationships. In this article, moral good is conceived in different ways, but it remains the cardinal value of the ethical field. The paper aims to bring into discussion the educational determinations of the fundamental category of ethics, the moral good.*

Key words: *ethics, morality, good, moral good, educational environment.*

Rezumat: *Sistemul categorial al eticii este un sistem unitar de noțiuni prin intermediul cărora se rețin și se exprimă particularitățile imperative ale raporturilor interumane din perspectiva morală. În acest articol binele moral este conceput în diferite moduri, dar rămâne a fi valoarea cardinală a domeniului etic. Lucrarea își propune să aducă în discuție determinațiile de ordin educațional ale categoriei fundamentale a eticii, binele moral.*

Cuvinte chee: *etică, moralitate, binele, binele moral, mediu educațional.*

Sistemul categorial al eticii este rezultatul grupării sale în jurul unei categorii centrale: Binele. Sursa acestei categorii ale binelui este proiectarea gândirii umane asupra sensului existenței sub multiple aspecte. Din această proiectie, gândirea umană a decantat cel puțin trei categorii

fundamentale, care caracterizează umanitatea în încercarea ei de a-și asigura durabilitatea:

- *Adevărul* - categorie supremă a cunoașterii.
- *Frumosul* - categorie supremă estetică.
- *Binele* - categorie supremă morală.

Aceste trei categorii au reprezentat miezul discursului filosofic al antichității, în deosebi la marii gânditori ai antichității grecești, Socrate, Platon și Aristotel și au rămas permanente ale temelor filosofiei, pâna astăzi.

Determinarea naturii, esenței și conținutului *binelui* presupune investigarea sferei vieții morale și desprinderea, pe această bază, a problematicii fundamentale eticii:

- Necesitatea și libertatea morală.
- Idealul și realitatea morală.
- Sensul vieții morale, ca sens al vieții, în general.

Această problematică, transpusă în investigație teoretică, determină constituirea categoriilor eticii, având drept categorii de referință, **binele**.

Alături de aceasta categorie și subordonate ei stau celelalte categorii, grupate după afinitățile de semnificații și rang:

- 1) *Categoriile ale sentimentului moral*: sensul vieții, libertatea, fericirea, dreptatea etc.
- 2) *Categoriile ale aprecierii morale*: virtutea morală, demnitatea, onoarea, cinstea, sinceritatea, modestia etc.
- 3) *Categoriile ale normativității morale*: datoria, responsabilitatea, deontologia etc.¹.

Gruparea de mai sus nu este una exhaustivă, după cum nu sunt nici enumerările. Sistemul categorial al eticii fiind un sistem deschis, trecerea în rândul acestuia a unor categorii de graniță, cum sunt curajul, cumpătarea, răbdarea, caritatea, loialitatea, înțelepciunea etc. este dependența de opțiunea cercetătorilor, de măsura în care acestia fixează nivelul exigențelor conceptuale. Ceea ce este însă de acceptat este că morala, are deschideri și influențe deosebit de profunde și sensibile la interpretare spre toate domeniile umanului.

Este de reținut faptul că, deși au o expresie valorică, este greșit să identificăm categoriile etice cu valorile etice. Categoriile sunt, așa cum am precizat, nume pentru valori și nu valorile, însele. Faptul este remarcat de I. Grigoras, care face distincție între statutul metafizic și cel axiologic al conceptelor morale².

Abstract în sine, binele poate fi realizat practic numai prin urmărirea în tot ceea ce facem a unor valori subordonate, precum cinstea, curajul, adevărul, dreptatea, generozitatea, solidaritatea etc. Devenim din ce în ce mai buni în măsura în care cultivăm în noi aceste valori morale, prețuite în mai toate societățile și perioadele istorice.

În istoria filosofiei despre om nu este categorie filosofică mai bătorită decât *binele*. Perceput ca sens și realizabilitate a ființei umane, în genere, binele reprezintă "*termenul laudativ general al judecăților de apreciere*"³ aplicându-se "*trecutului și viitorului, conștientului și inconștientului, voluntarului și involuntarului*"³, termenul cu care omul și umanitatea exprima concordanța lumii cu un criteriu propriu, raportat la o interpretare proprie despre sine. În același timp, *răul* reprezintă, *logic și ontologic, opusul binelui*, cu toate determinațiile care decurg din această opoziție.

Binele, în genere, poate fi conceput în felurite moduri, așa cum anticipăm în caracterizarea categoriilor etice.

Există un *bine logic*, identificat cu corectitudinea logică, cu validitatea, ca acord între regulile logice și actul rațional al individului. Spunem despre cineva că a rezolvat bine o problemă, că este bine cum raționează, că soluția este cea bună. Binele, aici, nu se confundă cu adevărul; el exprimă doar calificarea valorică a căii de a ajunge la adevăr.

Binele general-uman, de exemplu, există ca acord între determinațiile reale ale lucrurilor, situațiilor, însușirilor, faptelor și aprecierilor și comandamentele umane corespondente. În acest sens, autoarea Carmen Cozma face următoarea enumerare: "sănătate, liniște, pace, bogăție, plăcere, mulțumire, avantaj, succes, folos, plinătate, bunăstare, fericire; ceea ce este prielnic, potrivit, confortabil, agreabil, convenabil, natural, frumos, apt, fidel, benign, adevărat, corect, drept/îndreptătit

¹Grigoras I., *Probleme de etica*, Editura Universitatii "Al. I. Cuza", Iasi, 1999

²idem p. 80

³Lalande A., apud Cozma C, *Elemente de etica si deontologie*, Editura Universitatii "Al. I. Cuza", Iasi, 1997

etc¹. În această enumerare, se prezintă unele expresii logice ale binelui, precum și unele determinații epistemice, indiferente în raport cu binele.

Despre *binele filosofic-ontologic*, autorii susțin că trebuie înțeles ca determinant absolut al existenței, ca fundament al oricărei filosofii. Descoperim o astfel de interpretare în cazul filosofiei platonice sau în cazul axiologilor obiectiviști.

Un șir de cercetători constată că *binele moral*, exprimă *moralitatea dezirabilă, ceea ce corespunde valorilor și normelor specifice unei morale sociale determinate*. Este accepția binelui care face obiectul de preocupări al eticii.

În "Dictionarul limbii filosofice", Paul Foulquié², prezintă una dintre cele mai complete și mai interesante definiții ale binelui moral: "*Ceea ce este conform normei sau idealului moralității și care, prin urmare, merită aprobarea unei conștiințe drepte și trebuie să fie căutat pentru el însuși, independent de utilitatea sa, dar a cărui posesiune poate singura procură fericirea veritabilă*"

Aceasta este o definiție care cuprinde, în esență, particularitățile binelui ca valoare centrală a eticii:

✓ Este un deziderat universal al vieții morale, însuși idealul moralității.

✓ Este o valoare-scop (T. Vianu), merita a fi promovat pentru el însuși, în afara oricărei alte motivații utilitariste. (I. Kant: sa nu privim niciodată omul ca mijloc, ci întotdeauna ca scop).

✓ Este ordonator pentru celelalte valori morale, ca principiu diriguitor al moralității.

Pentru înfăptuirea binelui, normativitatea morală cuprinde trei sensuri complementare:

❖ *Să faci binele*

❖ *Să nu faci răul*

❖ *Să repari răul comis din diferite cauze.*

În această ordine de idei, autorul I. Grigoraș observa importanta particularității binelui în viziunea lui Hegel ("*cel mai mare inamic al binelui este mai binele*), promovând ideea că binele se instituie autentic numai prin "*aspirații mereu superioare*". Autorul propune, în acest sens, și un "*principiu superior al binelui: Principiul celui mai bun lucru de facut*"³.

Filosofii consacrați, Socrate, Platon, Aristotel, consideră că pentru formarea morală a omului cel mai important lucru este ca acesta să însușească normele morale, adică să cunoască binele⁴.

În istoria filosofiei există numeroase modalități de a concepe binele moral, din această perspectivă, autoarea Carmen Cosma sistematizează aceste modalități astfel⁵: *binele – cunoaștere, binele - fericire / eudaimonia, binele - plăcere, (hedone), binele moral ca bine suprem și binele absolut.*

Binele moral ca bine suprem, este evidențiat de unul dintre primii teoreticieni ai binelui, Platon, care identifică binele moral cu fapta săvârșită în conformitate cu un criteriu extrasensibil, care este "Binele suprem". Ideea este preluată de stoici, care consideră binele suprem ca fiind conformitatea cu ordinea naturii, iar mai târziu de Kant, pentru care binele suveran este "obiectul ce ar satisface întreaga facultate de a dori a ființelor raționale"⁶.

Prin urmare, identificarea *binelui moral în câmpul educațional* presupune identificarea valorilor și normelor specifice moralei sociale instituite în colectivități educaționale concrete, între care se poate identifica, deja, ca nucleu de bază, *colectivul de cadre didactice*, iar ca instituție unificatoare, purtătoare de identitate culturală și morală, *instituția școlară* (grădinița, școala generală, liceul, centrul de excelență, universitatea).

La nivelul cadrelor didactice, binele moral se identifică cel mai bine prin cele patru valori derivate, conceptualizate de Platon în dialogul „Republica”⁷: *dreptatea, virtutea, ordinea și armonia*, toate acestea considerate, cum spune Aristotel, în relația dintre colegii aceluiaș colectiv și care să se exprime, în ultimă instanță în "viața rațională dusă în comunitate cu semenii"⁸.

Dreptatea, ca derivat al binelui moral în colectivul pedagogic presupune luarea în considerare a cel puțin două tipuri de atitudini morale: a cadrelor didactice, unii față de alții și a cadrului didactic față de elevi și reciproc. În relațiile dintre cadrele didactice, dreptatea se manifestă prin reciprocitate, prin

¹Cozma C, *Elemente de etica și deontologie*, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iasi, 1997 p.61

²Paul Foulquié apud Grigoras I., *Probleme de etica*, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iasi, 1999 p. 89

³Grigoras I., *Probleme de etica*, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iasi, 1999, p. 88-89

⁴Mândăcanu V., *Etica pedagogică. praxiologică*. Chișinău: Pontos, 2010, p.54

⁵Cozma C, *Elemente de etică și deontologie*, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iasi, 1997, p.62-74

⁶Idem p.68

⁷Platon, *Republica*, Editura Antet, Prahova, 1998

⁸Aristotel, *Etica nicomahică*, Editura Antet, Prahova, 2008

egalitate de tratament, prin respectul reciproc sau, în expresie rogersiană, prin “acceptarea necondiționată a celuilalt”. Din partea cadrului didactic, dreptatea se măsoară îndeosebi în actul evaluării, fie al evaluării performanțelor școlare ale elevilor, fie în cel al evaluării personalității elevului.

Pentru colectivul de elevi, evaluarea nediscriminatorie, obiectivă a elevilor este factorul cel mai important al instituirii binelui moral pe calea dreptății.

Virtutea, ca expresie a binelui moral, se manifestă, în clasa de elevi, prin valorile umane privilegiate în acea clasă. Și aici contribuția educatorului este esențială. Fiecare vârstă privilegiază, prin contagiune cu diferitele medii de existență ale elevilor, anumite virtuți: la vârsta grădiniței: abilitatea în joc; la vârsta pubertății: abilitățile fizice și intelectuale; la vârsta adolescenței: independența, dominanța, sexualitatea; la vârsta tinereții: performanțele tehnice, profesionale, academice.

Acceptarea și încurajarea acestor virtuți ca elemente constitutive ale binelui moral în clasa de elevi reprezintă obiect de preocupare din partea actorilor educației fără de care succesul educațional este de neconceput. Dimpotrivă, promovarea unor false virtuți, improprii anumitor vârste, poate duce la denaturarea imaginii clasei de elevi asupra binelui moral.

Ordinea, în sens moral, nu trebuie confundată cu ordinea impusă pe cale disciplinară, administrativă sau legală. În viziunea lui Platon, ordinea însemna în primul rând ordinea firească a lucrurilor, acordul gândirii umane cu firea naturii, cu scopurile și sensurile date de om existenței lui. Prin “Mitul peșterii”¹, Platon demasca nocivitatea denaturării existenței, supunerii acesteia unor false idei despre realitate și pune în valoare frumusețea morală a descoperirii vieții reale, în conformitate cu natura lucrurilor. Principiul “oikeioprageii”, lansat de Platon în dialogul „Republica” este, în esență, valabil și astăzi, ca determinație a binelui².

Potrivit acestui principiu, fiecare categorie socială trebuie să se ocupe în cetate cu ceea ce idictează natura. Filosofii să conducă cetatea, militarii să o apere, iar mercantili să-o hrănească. Fără a lua în seamă misiunile propuse de filosof pentru diferitele categorii sociale ale timpului său, vom observa că ordinea, în sensul moral de astăzi, înseamnă cam același lucru: *fiecare om să fie preocupat de a se realiza plenar potrivit rolului natural asumat în societate*: Educatorul să facă educație, iar elevul să asimileze produsul educației, cu toate atributele specific acestor roluri: pentru educator, toate atributele excelenței în educație (nivel de pregătire profesională, științifică, didactică, responsabilitate, moralitate, talent pedagogic, empatie etc), iar pentru cel educat, valențele proprii unei participări depline la actul educațional (interes, sârguință, punctualitate, asumare, participare, cooperare etc.).

Poate cel mai înalt grad de realizare a binelui moral în clasa de elevi aparține componentei denumită de Platon *armonie*³. Dincolo de particularitatea acestei component a binelui, determinată de expresia celei mai benefice alcătuirii a conviețuirii, a lipsei aspectelor contradictorii, a disproporțiilor, a tendințelor centrifuge, a atitudinilor de structurante etc., armonia se determină ca un corolar al primelor trei determinații amintite: dreptatea, virtutea, ordinea, ca o bună măsură a manifestării acestora, ca un mod de integrare a lor deopotrivă în performanța grupului și în starea de asumare a lor în condiții de satisfacție și angajare. În dicționarul explicativ al Limbii române armonia este difinită ca „potrivire desăvârșită a elementelor unui întreg; bună înțelegere în relațiile dintre două personae, două colectivități”⁴. Prin urmare, binele moral al clasei de elevi își asumă armonia ca sinteză a atitudinilor, comportamentelor și faptelor care sunt în concordanță cu valorile și normele ce definesc moralitatea specifică a acesteia: *concordanța* intereselor (profesor-elev și elev-elev), *echilibrul* valorilor școlare (interes de într-ajutorare pentru promovabilitate și clasificare superioară), *potrivire* de idei, preocupări, aspirații, *proporție* suportabilă a diferențelor de personalitate, cultură generală, pasiuni, preferințe, *simetrie* de tratament reciproc, *consens* în adoptarea deciziilor care privesc clasa ca grup integrat.

Analizând toate acestea, putem considera că sistemul categorial al eticii este produsul maturizării acestei științe, atât sub aspectul demnității filosofice, cât și sub aspectul funcționalității sale sociale. De aici rezultă și influența pe care categoriile eticii, prin maturizarea pe care au căpătat-o îndeosebi sub aspectul semnificațiilor, o exercită asupra randamentului social al moralei.

Astfel putem conchide că, *binele* reprezintă valoarea cardinală a domeniului etic, fiind o noțiune

¹Platon, <https://lectiadePsihologie.wordpress.com/2013/11/29/mitul-pesterii-alegoria-lui-platon/>

²Platon, *Republica*, Editura Antet, Prahova, 1998

³idem

⁴Dicționar explicativ, <https://dexonline.ro/>

polimorfă, aproape imposibil de sintetizat într-o definiție de manual. În orice caz, binele are întotdeauna legătura cu maximă împlinire a condiției umane, atât în propria existență a fiecărui individ, cât și în ceilalți, în măsura în care sunt afectați și influențați de actele și deciziile noastre.

În *context filosofic*, binele moral presupune moralitatea în corespundere cu valorile și normele specific morale sociale determinate. *Binele moral în mediul educațional*, exprima moralitatea dezirabilă, ceea ce corespunde valorilor și normelor specifice unei morale sociale determinate prin identificarea *dreptății, virtuții, ordinii și armoniei*.

COMUNICAREA ȘI RELAȚIONAREA PROFESOR-ELEV ÎN SCOPUL EFICIENTIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Iulianna MOGÎLDEA, lector universitar, drd.,
Catedra de Pedagogie și Psihologie

Résumé: *Si la simple communication est un procédé de transmission d'informations en utilisant des moyens signes, symboles, la communication pédagogique professionnelle est un processus complexe. Cette communication est basée sur spirituelle et intellectuelle. En d'autres mots, on utilise le système d'éducation des relations qui assure l'efficacité de l'éducation et de la formation. Cette relation doit bazezepe un climat scolaire positif. Et comportant des caractéristiques spécifiques.*

În societatea de azi, când greutățile cotidiene scad disponibilitățile părinților de a se întreține în discuții cu copilul propriu, timpul petrecut alături de acesta și mai ales preocuparea pentru modelarea caracterului și a spiritului printr-o educație adecvată, devin pentru tot mai multe familii, un lux. Un lux care merită orice efort, dar acest fapt nu este totdeauna conștientizat de toți părinții.

Prin urmare, sarcina dirijării traseului educațional al elevului revine școlii, implicit profesorului, pe parcursul anilor de învățământ, care trebuie să-l informeze și familiarizeze cu diverse domenii ale cunoașterii dar și să-l formeze în spiritul cerințelor societății.

Cu toate acestea, în ciuda numeroaselor semnale privind necesitatea revizuirii unor comportamente profesionale, practica educațională continuă să fie dominată de autoritatea excesivă a dascălului care menține monopolul asupra situațiilor de vorbire, care controlează în mod exagerat conținuturile vehiculate.

Dacă comunicarea simplă este un proces de transmitere a unor informații prin utilizarea unor mijloace semne, simboluri, apoi comunicarea pedagogică este un proces profesional complicat. Comunicarea pedagogică este comunicarea profesională a pedagogului în procesul instructiv educativ, care are anumite funcții didactice și este orientată spre a crea climatul favorabil psihopedagogic potrivit, necesar procesului de instruire și educație prin crearea anumitor relații dintre pedagog-elev. Comunicarea pedagogică are funcție spirituală și intelectuală.

Teoria și paradigma comunicării pedagogice definesc și analizează conceptul operațional de „comunicare educațională în context școlar” într-o perspectivă largă, cu deschideri metodologice ample spre: a) grupul de învățare și comunicare internă (elev-elev), realizabil în context formal (instruire pe grupe, integrată în cadrul activității didactice frontale) și nonformal (instruire pe grupe realizată extrașcolar, cu obiective specifice în raport de stadiul învățării); b) managementul relațiilor de comunicare în clasa de elevi, perfectibil în termeni de conducere globală (raportată la toți elevii clasei și la toate acțiunile subordonate activității de instruire: predarea-învățarea-evaluarea); optimă (în raport de resursele și condițiile concrete existente); strategică (în raport de obiectivele specifice și generale ale disciplinei și treptei de învățământ). Problemele ridicate și rezolvarea lor contribuie la dezvoltarea intradisciplinară și interdisciplinară a unor noi științe pedagogice/ale educației, precum Managementul clasei de elevi¹.

Comunicarea pedagogică transformă interacțiunea subiect-obiect într-o „intervenție

¹ Carcea M.I., Mediul educațional școlar. Editura Cermi, 1999. 190 p.

educațională”, respectiv „într-o structură de semne - elaborate de cadrul didactic”¹.

L. Șoițu spune că comunicarea pedagogică „este premisa, sursa și efectul educației. Așadar, comunicarea simplă se deosebește foarte mult de comunicarea profesională”².

Petrețchi Geta evidențiază că rolul profesorului în democratizarea relației profesor-elev *este de a crea un climat școlar pozitiv*, în care nota caracteristică o constituie cooperarea și parteneriatul dintre cele două componente ale actului educațional educator și educat³.

Relațiile bazate pe stimă și respect reciproc, reclamă și în limbaj adecvat. Expresiile ironice și jignitoare tulbură atitudinea elevilor față de profesorul lor și îngreunează crearea unui climat favorabil muncii creatoare în clasă. Raporturile dintre profesor și elev nu reprezintă numai o latură intelectuală. Factorul afectiv are o importanță deosebită asupra randamentului intelectual al elevului. Crearea de bună dispoziție în clasă reprezintă o condiție necesară pentru relația eficientă profesor-elev în scopul eficientizării procesului de învățământ.

Anume prin comunicare *se formează sistemul relațiilor de educație*, care asigură eficiența educației și instruirii. Comunicarea devine, astfel, un instrument de influență asupra auditoriului. În ziua de azi procesul de instruire eficace urmărește asigurarea contactului psihologic real între profesor și instruiți.

Comunicarea pedagogică *depinde și de ansamblul elementelor nonverbale*: expresia feței, gesturile, poziția corpului, orientarea, distanța de „receptor”, contactul cu receptorul: vizual („îl privim în ochi”) sau corporal („îl batem pe umăr”); mișcările corporale (aprobare-dezaprobare) etc.

În această ordine de idei arta comunicării pedagogice reflectă în cadrul procesului de învățământ capacitatea cadrului didactic de valorificare deplină a interacțiunii „emițător”-„receptor”. Aceasta asigură realizarea potențialului pedagogic al comunicării verbale și nonverbale dar și adaptarea la un context care nu depinde numai de emițător și de receptor ci și de condițiile unui *câmp pedagogic deschis*.

Thomas Gordon și Noel Burch determină că relația dintre un profesor și un elev este bună atunci când implică 1) *deschidere sau transparență*, astfel fiecare va fi dispus să riște să fie onest cu celălalt; 2) *grijă față de celălalt*, atunci când fiecare știe că este prețuit de celălalt; 3) *interdependență* (ca opus al dependenței) față de celălalt; 4) *diferențiere*, pentru a-i permite celuilalt să fie unic, creativ și individual; și 5) *satisfacție mutuală*, astfel încât nevoile unuia să nu fie împlinite în pofida celuilalt.

Acești autori mai susțin ideea că majoritatea profesorilor învață la modul general diferite teorii, aspecte ale relației profesor-elev, dar puțin profesori intră în clasă cu o perspectivă practică asupra relațiilor interpersonale – un model pe care să-l poată utiliza pentru a-și ghida propriul comportament. În acest context ei evidențiază un model pe care profesorii îl pot înțelege și utiliza în fiecare zi și care îl ajută să găsească un comportament adecvat față de problemele care apar inevitabil în clasă. Numesc acest model „*Fereastra Comportamentală*” (fig.1)⁴.

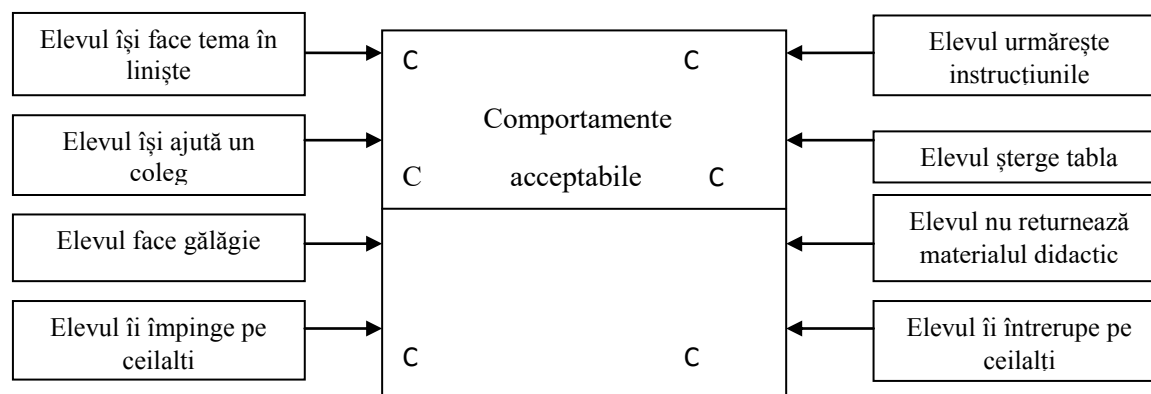


Fig.1. Fereastra comportamentală (după Thomas Gordon și Noel Burch)

Din această perspectivă orice spune sau face elevul este vizibil, dar numai prin această fereastră. Fereastra este divizată în două părți: o zonă care reprezintă comportamentele acceptabile și o zonă cu comportamente inacceptabile.

¹ Revista “ Învățământul primar “ -2000

²Stroe Maarcus, Teodora David, Adriana Predescu – “ Empatia și relația profesor-elev “ – 1987

³ <http://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/rela-ia-profesor-elev-in-context-modern> (vizitat 30.05.17)

⁴ Gordon T., Burch N. Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; trad.: Sava I. București: Editura Trei, 2011, p. 44-45;

Toți profesorii reacționează într-un fel sau altul față de ceea ce elevii spun sau fac, comportamentele lor fiind ori acceptate (ca pozitive), ori respinse (ca negative). Dacă zona „comportamentelor acceptate” este mai mare decât cea a comportamentelor neacceptabile, atunci se spune că acest profesor este tolerant. Acest profesor are tendința să judece mai puțin, să fie mai flexibil. Și invers, dacă zona „comportamentelor inacceptabile” este mai mare decât cealaltă este un profesor intolerant. Acești profesori au tendința să critice tot timpul. Ei fixează „standarde înalte” pentru elevii lor.

Fereastra comportamentală este pentru a face diferența dintre comportamentele acceptabile și cele inacceptabile ale elevilor și tot odată poate fi folosită și pentru ai ajuta pe profesori să recunoască și să se descurce mai bine cu problemele care apar inevitabil în cadrul tuturor relațiilor profesor-elev.

În cazul când comportamentul unui elev este „sub graniță” (în zona comportamentele inacceptabile), profesorul are o problemă. Este problema lui – el trebuie să și-o atribuie ca atare. Acest proces de „atribuire” este crucial în menținerea unei relații profesor-elev eficiente. De asemenea se subliniază faptul sunt situații când problema i se atribuie elevului. Iar atunci când comportamentul elevului nu creează probleme nici profesorului și nici lui însuși – nu există nici o problemă în cadrul relației (fig. 2)¹.

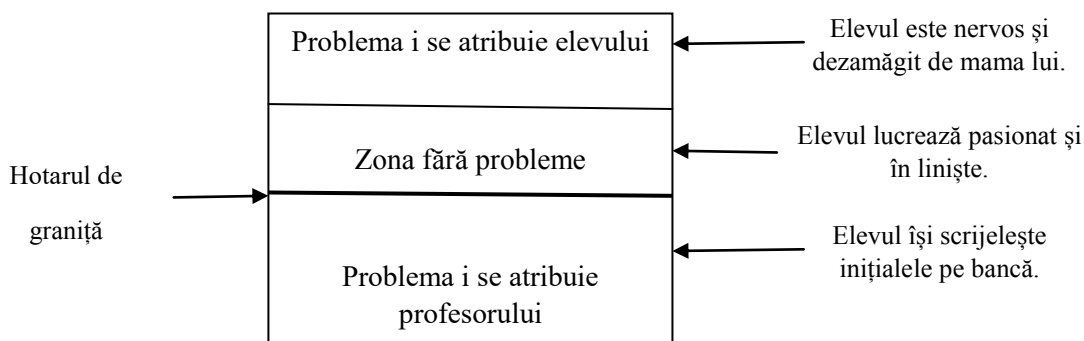


Fig.2. Modalitatea de a privi relația profesor-elev

Dacă un elev are dificultăți și probleme în viața lui, îi va fi greu să se concentreze la activitățile școlare. Dacă purtarea elevului este sub „graniță” și cauzează o problemă profesorului, profesorului îi va fi greu să se concentreze la procesul de predare.

Evident că unul din obstacolele din calea unei relații bine este nerezolvarea acestor probleme. Este absolut imperativ că profesorul să poată distinge între aceste probleme personale pe care le au elevii și le creează lor probleme și tot odată să găsească modalitățile potrivite în soluționarea acestora.

Mulți profesori consideră că rezolvarea problemelor elevilor este străină de scopul școlii. Inevitabil, aceste probleme sunt aduse în școală, și aici interferează serios cu procesul de învățare, iar uneori îl fac chiar imposibil. În aceste momente, se recomandă: *ascultarea pasivă (tăcerea), răspunsuri de acceptare, „deschizătorii de drumuri” (invitație la discuție) și ascultarea activă (feedbackul)*².

Ascultarea pasivă îi încurajează pe elevi să vorbească odată ce au început, dar nu îndeplinește elevilor de comunicare interactivă. Tăcerea nu-i întrerupe, dar aceștia nici nu pot să-și dea seama dacă profesorul este atent. Și nici nu au vreo dovadă că profesorul îi înțelege. Tăcerea poate comunica un grad de acceptare, dar elevii pot crede că profesorul îi critică în mintea sa în timp ce ascultă. Tăcerea nu comunică empatie și căldură.

În schimb, răspunsurile de acceptare sunt mai utile decât tăcerea în demonstrarea faptului că profesorul este atent. Astfel de răspunsuri comunică o oarecare empatie. Ele arată că profesorul este atent și treaz. Ele facilitează o comunicare cu elevii, dar una slabă. Ele transmit o atitudine de acceptare, dar nu dovedesc acceptarea din partea profesorului. Ele nu dovedesc elevului că profesorul i-a înțeles pe deplin.

¹ Gordon T., Burch N. Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; trad.: Sava I. București: Editura Trei, 2011, p. 59;

² Gordon T., Burch N. Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; trad.: Sava I. București: Editura Trei, 2011, p. 114-115;

„Deschizătorii de drumuri” sunt foarte eficienți pentru a demonstra elevilor că profesorul vrea să-i asculte și să-și facă timp pentru el. Ele sunt de ajutor la început, imediat după ce elevul a oferit un indiciu că ar exista o problemă.

Ascultarea activă îi face pe elevi să vadă că ideile lor sunt respectate, înțelese, acceptate. Ea întreține comunicarea, domolește sentimentele și le oferă un prilej de descărcare. Îi acceptă pe elevi să-și accepte sentimentele ca fiind normale și umane. Ea declanșează procesul de rezolvare a problemei, lăsându-le elevilor responsabilitatea rezolvării propriilor lor probleme¹.

Este la fel de important ca profesorii să recunoască problemele care le aparțin. Indiciile care le-ar putea sugera că responsabilitatea este de atribuția lor sunt propriile trăiri și sentimente: supărarea, frustrarea, furia, iritarea. Profesorii trebuie să-și asume responsabilitatea pentru aceste sentimente. În caz contrar, se vor alege cu o stare de frustrare și de epuizare.

Comportamentele inacceptabile ce pot avea efecte concrete negative asupra profesorilor nu pot fi rezolvate prin ascultarea activă. În acest caz, problema este privită astfel: sunt trei variabile cu care se lucrează atunci când se încearcă să se modifice comportamentul inacceptabil – elevul, mediul și profesorul însuși. Cu alte cuvinte, profesorul își poate direcționa atenția către următoarele: *modifică comportamentul elevului* (menit să-i oprească seria de comportamente inacceptabile); *modifică mediul* (îi poate furniza tot felul de materiale necesare pentru a se autovalida etc.); sau *modifică comportamentul personal* (Își poate zice: „E doar un elev dependent, va trece curând de faza aceasta” etc.)².

În această ordine de idei, se mai subliniază faptul că o problemă pedagogică importantă în acest context, este cea a **competenței de comunicare în contextul mediului educațional școlar**. O astfel de competență este probată prin capacitatea profesorului de: a) comunicare empatică în condiții de interacțiune permanentă cu toți partenerii (elevi, alți profesori, manageri școlari, părinți etc.); b) comunicativitate funcțională prin „manifestările favorabile realizării schimbului informațional și interpersonal”, impus de statutul și rolurile cadrului didactic. Pe acest fond este realizabilă (auto)perfecționarea permanentă a profesorului care asigură, în practica școlară, saltul de la o situație virtuală (aptitudinea sa pedagogică potențială) la una reală. Este stadiul în care competența sa didactică „exprimă aptitudinea pedagogică împlinită”³.

Cauzele pentru care elevii se implică prea puțin sau deloc în dialogul școlar sunt uneori obiective, întemeiate, iar altele subiective, nejustificate. Simpla constatare a acestui fapt nu rezolvă problema. Trebuie aplicate strategii acționale de contracarare a manifestărilor nefavorabile și de promovare a celor favorabile.

Motivele pentru care elevii nu participă efectiv la desfășurarea lecțiilor mai pot fi **de natură temperamentală** (în mare măsură determinate de programul genetic): introvertit, nesociabil, necomunicativ, timid, pasiv sau țin de **stilul de lucru al învățătorului**.

Pentru prima categorie de cauză sunt importante următoarele:

- gradul de solicitare în realizarea sarcinilor;
- atractivitatea pe care o inspiră învățătorul sau disciplina de învățământ;
- capacitatea stimulativă a învățătorului și a clasei de elevi;
- măsura în care interacțiunea poate satisface așteptările, speranțele, aspirațiile elevului;
- climatul psiho-afectiv pe care îl degajă școala în mod explicit sau implicit.

În mediul școlar se consideră foarte importante aptitudinile pedagogice indispensabile muncii de educator. Aceste aptitudini vizează două direcții majore de manifestare: una privind **măiestria didactică**, ca modalitate aptitudinală de predare-învățare-evaluare a cunoștințelor, și a doua, **măiestria educațională**, ca modalitate de stabilire a unor relații de comunicare optimă a unui climat educativ, afectiv favorabil implicării voluntare a elevului. Ambele calități sunt necesare unui bun dascăl și absolutizarea uneia în defavoarea celeilalte, depărtează cadrul didactic de scopul său major.

Interesante sunt referirile lui Ioan Jinga asupra principalelor aptitudini de bun pedagog, printre care notează: dicția, răbdarea, stăpânirea de sine, disponibilitatea pentru comunicare, spirit

¹ Gordon T., Burch N. Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; trad.: Sava I. București: Editura Trei, 2011, p. 114-115.

² Gordon T., Burch N. Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; trad.: Sava I. București: Editura Trei, 2011, p. 152-155.

³ <https://ru.scribd.com/doc/46384253/Comunicarea-in-Educatie> (vizitat 19.05.17)

organizatoric, atitudinea față de schimbări, față de nou, capacitatea de a învinge dificultățile, coerența gândirii, logica exprimării, acuratețea limbajului, la care adaugă că în condițiile învățământului modern principalele roluri îndeplinite de dascăl sunt cele de îndrumător și sfătuitor al elevilor, de conducător al procesului de învățare și de mediator al culturii¹.

Din prezentarea acestor indicatori aptitudinali putem observa cu ușurință referirea la acea capacitate specială a pedagogului de a intui psihologia copilului, de a-l înțelege și de a-și modela comportamentul pe măsura acestor acte participative.

Interacțiunile în mediul școlar *implică un nivel de atașament* pe care un copil îl dezvoltă față de profesor. Rezultatele mai multor studii arată că acei copii care au avut o relație sigură cu pedagogii lor de la grădiniță au demonstrat interacțiuni bune cu colegii și relații pozitive cu pedagogii și colegii în școala primară. Copii se conformau mai bine în interacțiunile cu ceilalți, aveau mai mult control interiorizat, aveau relații mai bune cu colegii, erau mai puțin agresivi și se implicau în jocuri mai complexe.

Stilurile de interacțiune ale pedagogilor ajută copiii să-și construiască relații pozitive și sigure din punct de vedere afectiv cu alți copii, precum și cu adulții. Copiii ai căror pedagogi au arătat căldură și respect față de ei au dezvoltat relații pozitive și competențe cu colegii. Sentimentul de siguranță și securitate oferit de relațiile strânse cu pedagogii și colegii le oferă copiilor o bază stabilă pentru a-i sprijini prin provocări de dezvoltare. Atunci când copiii îi „interiorizează” pe pedagogi ca pe niște surse de încredere, de sprijin, ei reușesc mai bine să depășească provocările. Astfel, relațiile pedagog-copil par a fi o parte importantă a succesului social și academic al copiilor la școală².

Referințe bibliografice:

1. Carcea M.I., Mediul educațional școlar. Editura Cermi, 1999. 190 p.
2. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Pogram Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013. 216 p.
3. Gordon T., Burch N. Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; trad.: Sava I. București: Editura Trei, 2011. 370 p.
4. Jinga I (coord.) Manual de pedagogie. București: All, 1998, p. 24.
5. Revista „Învățământul primar” -2000
6. Stroe Maarcus, Teodora David, Adriana Predescu – “Empatia și relația profesor-elev” – 1987
7. <http://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/rela-ia-profesor-elev-in-context-modern> (vizitat 30.05.17)
8. <https://ru.scribd.com/doc/46384253/Comunicarea-in-Educatie> (vizitat 19.05.17)

TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE CA PREDICTORI AI SUBIECTELOR PE CARE OAMENII LE POSTEAZĂ ÎN REȚELE DE SOCIALIZARE: SINTEZE TEORETICE ȘI REPERE PENTRU UN STUDIU EMPIRIC

Veronica GORINCIOI,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *This article presents some research that reflects the relations of personality and social networks. The first study examined the relationship between the Big Five and the use of Facebook to fulfill belonging and self-presentational needs. Results revealed that: high agreeableness and neuroticism were the best predictors of belongingness-related behaviors and motivations. Extraversion was associated with more frequent use of Facebook to communicate with others. Self-presentational behaviors and motivations were best predicted by low conscientiousness and high neuroticism. Neuroticism was positively associated with the expression of ideal and hidden self-*

¹ Jinga I (coord.) Manual de pedagogie. București: All, 1998, p. 24.

² Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Pogram Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013, p.161

aspects. The second research examined the personality traits and motives that influence the topics that people choose to update about. Results revealed that: extraverts are more frequently update about their social activities; openness is positively associated with updating about intellectual topics; self-esteem is negatively associated with updating about romantic partners and narcissists more frequently update about their achievements, diet, and exercise.

Problema privind impactul rețelelor de socializare asupra modului de comunicare și a personalității în general a devenit extrem de actuală în prezent. Nu mai este o noutate faptul, că rețele de socializare reprezintă o posibilitate majoră pentru comunicare, precum și pentru construirea și gestionarea relațiilor în viața de zi cu zi, având un impact semnificativ asupra normelor sociale și culturale. Rețele de socializare servesc ca loc de întâlnire pentru persoane cunoscute sau mai puțin cunoscute, oferind posibilitatea de a se prezenta, de a obține informații, de a stabili și menține relații cu prietenii virtuali.

Atât oamenii timizi cât și cei activi social, ajung să-și petreacă foarte mult timp pe rețele de socializare, unii pentru a putea face față singurătății, alții pentru a-și întreține relațiile. Sigur este faptul că, interacțiunea în acest spațiu virtual nu este periculoasă, câtă vreme nu devine singurul mod de comunicare și integrare socială care există în viața cuiva.

Facebook-ul este una din cea mai populară rețea de socializare din lume, depășind numărul de 1,1 milioane de utilizatori activi lunar în Republica Moldova (în 2016, conform *Gramatic Media Social Report*, a înregistrat o creștere de circa 33% față de anul 2015)¹. Succesul Facebook-ului se datorează în mare parte faptului că el permite o bună inserare a lumii reale în cea virtuală și oferă posibilitatea construirii imaginii sociale cât mai aproape de idealul dorit.

Cercetările existente la această temă sugerează că persoanele utilizează rețele de socializare pornind de la o serie de motive cum ar fi: interacțiunea socială, exprimarea de sine, căutarea de informații și relaxarea². Alți cercetători susțin că una dintre cele mai importante motivații din spatele folosirii rețelelor de socializare este reprezentarea de sine. De exemplu, oamenii sunt motivați să folosească Facebook-ul pentru a-și îndeplini nevoia de auto-prezentare prin postarea fotografiilor, informațiilor de profil și conținutului de pe perete³. Astfel, potrivit *Modelului bifactorial* al lui Nadkarni și Hofmann (2012), utilizarea Facebook-ului este motivată de două nevoi: apartenență și auto-prezentare.

Nevoia de apartenență este unitatea fundamentală de formare și menținere a relațiilor în grup și un motivator major al utilizării rețelei Facebook. Acesta din urmă permite utilizatorilor să-și îndeplinească nevoile de apartenență prin comunicarea informațiilor despre propria persoană și aflarea informațiilor despre alții. Facebook-ul poate fi o metodă eficientă de a face față disocierii sociale, deoarece permite acceptarea de la egal la egal, dezvoltarea relațiilor interpersonale precum și creșterea stimei de sine⁴.

Cea de-a doua nevoie majoră pentru utilizarea acestei rețele de socializare este *auto-prezentarea*. Activitățile Facebook-ului care realizează obiective de auto-prezentare includ: postarea fotografiilor, informații despre profiluri și conținutul de pe perete. Cercetările au arătat că utilizatorii care caută popularitate tind să dezvăluie informații mai personale pe Facebook (iși planifică auto-prezentarea strategic, actualizându-și postările de câteva ori pe zi și îmbunătățindu-și profilurile cu regularitate⁵. Cu toate acestea, de menționat, că profilurile reprezintă, în general, o auto-prezentare dorită și nu cea reală⁶.

Rețelele de socializare pot oferi un loc unic pentru exprimarea alternativelor. Potrivit McKenna, Green și Gleason (2002), unii indivizi, în special cei cu o înaltă anxietate socială, se simt capabili să exprime pe Internet aspecte ascunse (caracteristici care în prezent fac parte din sine, dar care nu sunt exprimate în mod normal în viața de zi cu zi)⁷. Sistemele posibile și ideale pot fi prezentate online

¹ <http://gramatic.md/blog/gramatic-social-media-report-ianuarie-2017/>

² A. Nadkarni, S. G. Hofmann, Why do people use Facebook?, *Personal and Individual Differences*, V. 52, 2012, pp. 243-249.

³ S. Mehdizadeh, Narcissism and self-esteem on Facebook, *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2010, 13, pp 357-364

⁴ Ibidem.

⁵ S. Utz et al., It is all about being popular: The effects of need for popularity on social network site use, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2012, 15, pp. 37-42.

⁶ M. D. Back et al. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization, *Psychological Science*, 2010, 21, pp. 372-374.

⁷ K.A. McKenna et al, Relationship formation on the internet: What is the big attraction?, *Journal of Social Issues*, 2002, 58 pp. 9-31.

mult mai ușor, după cum o demonstrează o analiză a conținutului profilelor. Această expresie a alternativelor se pare că contrazice constatările că profilurile online sunt corecte. Cu toate acestea, elementele de sine reale și posibile pot fi prezentate prin intermediul profilurilor online, iar personalitatea poate afecta măsura în care acestea sunt prezentate. Astfel, scopul folosirii rețelelor de socializare diferă de la un individ la altul. Atât cei mai timizi sau chiar mai singuratici, cât și cei sociabili pot vedea utilă prezența pe *Facebook*, iar cercetătorii au demonstrat că activitatea din acest spațiu poate oferi indici despre personalitatea noastră.

În general, puține studii au studiat impactul personalității asupra postărilor de pe rețele de socializare. Majoritatea cercetărilor încearcă să evidențieze impactul rețelelor sociale asupra personalității, adică analizează relația inversă. Totuși, există o serie de cercetări, care descriu și analizează relația personalitatea-postări rețele de socializare. Astfel, studiul realizat Gwendolyn Seidman (2013) a examinat relația dintre trăsăturile de personalitate evaluate prin testul Big Five și utilizarea *Facebook* pentru a-și îndeplini nevoile de apartenență și de auto-prezentare¹. La cercetare au luat parte 184 de studenți (51 bărbați și 133 femei). Participanții au raportat utilizarea rețelei *Facebook* între 0 și 50 de ore pe săptămână. Cele cinci trăsături de personalitate evaluate prin testul Big Five sunt: deschiderea spre experiență, conștiinciozitatea, extraversiunea, agreabilitatea și neuroticismul.

Deschiderea spre experiență și neuroticismul au fost cei mai buni predictorii ai comportamentelor și motivațiilor legate de apartenență. Extraversiunea a fost asociată cu utilizarea mai frecventă a *Facebook*-ului pentru a comunica cu ceilalți. Auto-prezentarea comportamentelor și motivațiilor au fost cel mai bine prezise de conștiinciozitatea scăzută și neuroticismul ridicat. Rezultatele sugerează că indivizii cu o conștiinciozitate ridicată sunt precauți în postările online. Neuroticismul, agreabilitatea și extraversiunea au fost asociate pozitiv cu tendința de a-și exprima sinele real. Neuroticismul a fost asociat pozitiv și cu expresia de auto-prezentarea ideală și ascunsă. A mai fost identificat faptul că stima de sine este asociată negativ cu actualizările legate de partenerii de viață, iar narcisiștii postează mai frecvent postări cu privire la realizări personale, diete și sport.

O altă cercetare pe care doresc să o prezint este cea realizată de Tara C. Marshall, Katharina Lefringhausen și Nelli Ferenczi (2015). Conform autorilor, actualizările și postările permit utilizatorilor rețelilor de socializare să-și împărtășească gândurile, sentimentele și activitățile cu prietenii, care au ocazia să se „placă” și să comenteze în schimb. În ciuda rolului central al actualizărilor de stare în utilizarea Facebook, puține studii au examinat predictorii temelor pe care oamenii aleg să le scrie în actualizările lor. Studiul dat a făcut un pas în această direcție, examinând trăsăturile de personalitate, măsurate prin Big Five, asociate frecvenței de actualizare a aproximativ cinci teme generale identificate printr-o abordare analitică a factorilor: activitățile sociale din viața de zi cu zi, interesele intelectuale, realizările, dieta/ exercițiile fizice și relațiile semnificative (de prietenie, afaceri sau dragoste)². De asemenea, autorii au examinat dacă aceste asociații au fost mediate de unele motive pentru utilizarea Facebook identificate în literatură cum ar fi nevoia de validare, de comunicarea și partajarea informațiilor personale.

Datele au fost colectate de la 555 de utilizatori Facebook care locuiesc în prezent în Statele Unite (59% femei; 41% bărbați). Șaizeci și cinci la sută dintre participanți erau implicați într-o relație romantică, iar 34% aveau cel puțin un copil. Cincizeci și șapte la sută au cheltuit în medie 107,95 min pe zi pentru verificarea Facebook. Nouăzeci la sută dintre participanți au fost recrutați prin *Amazon's Mechanical Turk* și au fost plătiți cu 1,00 dolar; restul au fost recrutați prin intermediul unor forumuri web pentru studii de psihologie online și nu au primit nicio compensație. Astfel s-a stabilit că extraversiunea ar fi asociată pozitiv cu actualizarea activităților sociale și că această asociere ar fi mediată de utilizarea de către extraverti a Facebook pentru comunicare. Neuroticismul se caracterizează prin anxietate și sensibilitate la amenințare. Astfel persoanele cu nivelul neuroticismului ridicat pot folosi *Facebook* pentru a căuta atenția și sprijinul social care ar putea lipsi din viața lor offline. Neuroticismul s-a mai determinat că este asociat în mod pozitiv cu actualizarea relațiilor apropiate (parteneri romantici și / sau copii) și că selectarea acestor subiecte ar fi motivată de utilizarea lor pe *Facebook* pentru validare și auto-expresie. De asemenea, a fost identificat la persoanele cu

¹ G. Seidman Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations, *Personality and Individual Differences*, 2013, 54, pp. 402–407.

²Tara C. Marshall, K. Lefringhausen și N. Ferenczi, The Big Five, self-esteem, and narcissism as predictors of the topics people write about in Facebook status updates, *Personality and Individual Differences*, 2015, 85, pp. 35-40.

nivelul neuroticismului ridicat probabilitatea mai mare de a posta informații despre realizările lor, dietă, sport. Oamenii care au o mare deschidere spre experiență tind să fie creativi, intelectuali și curioși. Deschiderea este asociată în mod pozitiv cu utilizarea *Facebook* pentru găsirea și difuzarea informațiilor, nu însă și pentru socializare. Prin urmare, a fost stabilit că deschiderea ar fi asociată pozitiv cu actualizarea subiectelor intelectuale și că această asociere ar fi mediată de utilizarea *Facebook* pentru schimbul de informații. Agreabilitatea este asociată pozitiv cu postarea pe *Facebook* pentru a comunica și conecta cu ceilalți și pentru a atrage atenția și poate inspira actualizări mai frecvente despre activitățile lor sociale și despre relațiile lor semnificative. Conștiinciozitatea descrie persoanele care sunt organizate, responsabile și muncesc din greu. Ei au tendința să utilizeze *Facebook* mai puțin frecvent, decât cei care sunt mai puțin conștiincioși, dar atunci când o folosesc, indivizii conștiincioși sunt discreți. Astfel, a fost stabilit că conștiinciozitatea ar fi asociată pozitiv cu actualizarea subiectelor inofensive, „sigure” (adică activitățile sociale și viața de zi cu zi, diete, sport), care ar fi mediate de tendința scăzută de a folosi *Facebook* pentru validare. La fel a fost stabilit ce cei care aveau o înaltă conștiinciozitate aveau mai multe șanse să posteze informații despre copiii lor.

Luând în considerare perspectivele teoretice de analiză a impactului trăsăturilor de personalitate asupra postărilor din rețelele de socializare, precum și rezultatele unor studii cu această problemă, realizate pe utilizatorii *Facebook* din alte țări, planificăm un studiu cantitativ, ce va avea drept scop examinarea trăsăturilor de personalitate, măsurate prin testul Big Five, asociate frecvenței de actualizare a aproximativ cinci teme generale identificate: activitățile sociale din viața de zi cu zi, interesele intelectuale, realizările, dieta / exercițiile fizice și relațiile semnificative (de prietenie, afaceri sau dragoste). În acest sens, ne interesează relațiile dintre trăsăturile de personalitate și postările legate de cele cinci teme identificate, precum și rolul numărului de „like-uri” primite în creșterea aprecierii de sine.

DIMENSIUNEA FORMATIVĂ A ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE

Adriana Denisa MANEA,
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Abstract: *În contextul educațional actual specialiștii în științele educației și formatorii acordă un interes crescut activităților extracurriculare dat fiind faptul că acestea reprezintă structuri de bază în procesul formării și dezvoltării personalității dezirabile a copilului. Se apreciază faptul că, educația formală este întregită cu succes de cea nonformală și informală datorită sferei largi a influențelor de ordin informative/formativ ale mediului extrașcolar exercitate asupra copilului. Există un raport de complementaritate între educația formală și cea nonformală, atât în ceea ce privește conținuturile cât și modalitatea de realizare/implementare a acestora. Educația nonformală susține exploatarea dirijată a timpului liber din viața fiecărui elev în acord cu procesul de învățare școlară, ceea ce îi conferă acestuia posibilități multiple de dezvoltare.*

Cuvinte cheie: *educația nonformală, activități extracurriculare, activitate extrașcolară.*

Specificul activităților extracurriculare

Educația nonformală a fost definită în literatura de specialitate drept o activitate educațională, intenționată și sistematică desfășurată de obicei în afara școlii și al cărei conținut este personalizat în funcție de nevoile individuale și situațiile specifice emergente acestora, în scopul maximizării proceselor de cunoaștere, învățare și integrare a individului în viața socială, iar ulterior, în cea profesională. Așadar, activitățile extracurriculare reprezintă ansamblul activităților educative complementare demersului didactic prevăzut de Planurile cadru și Curriculumul național. Prin urmare, educația școlară de tip nonformal cuprinde ansamblul activităților și al acțiunilor educative care se desfășoară într-un mod organizat, în cadre instituționalizate, dar în afara sistemului de învățământ.

Educația nonformală cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei

(activități perișcolare) sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative ¹(Cucoș, 2015). Scopul vizat prin intermediul activităților extracurriculare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținuturi educative, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul social, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

Activitatea educativă extrașcolară este acea activitate extracurriculară realizată în afara mediului școlar, în afara instituției de învățământ, cu participarea unei clase, a mai multor clase de elevi sau a mai multor instituții de învățământ (Bocoș, coord. 2016)². Analiza cadrului educațional prin raportare la funcțiile pe care activitățile extracurriculare le îndeplinesc permite identificarea rolului acestora în procesul de dezvoltare intelectuală, emoțională și socială a fiecărui elev. Este de preferat ca oferta de activități să fie atractivă, astfel încât elevii să-și petreacă timpul liber în mod plăcut și util, starea generală percepută fiind una de bine și relaxare.

Faptul că elevii desfășoară activități interactive la nivelul grupului contribuie la dezvoltarea competențelor relaționale, ceea ce va conduce ulterior la o mai bună integrare socială. Dacă ne raportăm la funcția de dezvoltare personală, activitățile extracurriculare își aduc aportul la îmbogățirea bagajului de cunoștințe, oferind astfel suport pentru reușita școlară în ansamblul ei. Activitățile extracurriculare implică în derularea lor și aspectul vocațional. Noua proiectare curriculară este salutară prin gradul sporit de flexibilitate și creativitate oferit în acord cu finalitățile educaționale. Astfel, atât în actul de predare-învățare-evaluare din școală cât și în cadrul activităților extracurriculare din afara ei, copilul poate să devină creativ, să participe activ la propria lui formare și dezvoltare, să-și cultive aptitudinile de la cea mai fragedă vârstă, să-și exploreze limitele. Setea de cunoaștere a elevului poate fi satisfăcută printr-o multitudine de mijloace ce stau la îndemâna formatorilor.

Educația nonformală are un caracter planificat și finalist. Ea se realizează prin intermediul activităților instructiv-educative extrașcolare, cu specificația că, acțiunile promovate de către aceasta sunt caracterizate de o mare varietate tematică și grad ridicat de flexibilitate în organizare. Activitățile extrașcolare oferă cadrului didactic o mai bună posibilitate de pliere pe interesele, abilitățile, opțiunile și aspirațiile particulare ale formabililor. Caracterul formativ al educației nonformale rezidă în orizontul transcultural promovat, vastitatea cunoștințelor și ariilor de interes abordate, favorizarea dezvoltării unor aptitudini specifice și satisfacerea unor interese speciale. Astfel, educația nonformală prezintă o serie de avantaje indiscutabile, precum sunt:

- asigurarea unui cadru instructiv-educativ transparent și flexibil în afara spațiilor școlii;
- libertate de acțiune consensuală cu nevoile și interesele fiecărui educabil;
- inițiativă, atitudine critică, decizie a binomului formator-formabil în selectarea informațiilor și cunoștințelor;
- abordare a conținuturilor de interes la nivel inter și transdisciplinar;
- motivarea, stimularea și implicarea copiilor în activități prosociale cu puternic impact modelator;
- grad sporit de atractivitate și dinamism;
- facilitarea cunoașterii prin acțiune și experiment;
- accesibilizarea intercunoașterii reciproce, a comunicării și colaborării pozitive.

Apreciem că educația nonformală prin specificul activităților sale deschise și flexibile este benefică tuturor elevilor având în vedere participarea activă a fiecărui educabil în propriul proces de formare și dezvoltare. În același timp, dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale fiecăruia dintre participanți, le conferă acestora grad sporit de independență, exprimare liberă și creativă, o stare de bine marcată de autoeficacitate și confort.

Conținutul activităților extrașcolare

Educația nonformală înglobează, într-o proporție dependentă de contextul realizării sale și de intențiile cadrului didactic implicat, atât acțiuni cât și influențe educative. Specializate în activități

¹ Cucos, C. (2015). *Pedagogie*, Ediția a III-a, Iași: Editura Polirom

² Bocoș, M. (coord). (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol.I, Pitești: Editura Paralela 45

extrascolare Palatele și cluburile copiilor sunt uniți de învățământ de stat, cu personalitate juridică, în cadrul carora se desfășoară acțiuni instructiv-educative specifice, prin care se aprofundează și se diversifică cunoștințele, se formează, se dezvoltă și se exersează competențe potrivit vocației și opțiunii copiilor, se valorifică timpul liber al copiilor prin implicarea lor în proiecte educative. (Art.1.Ordinul MECS, nr. 4624/2015)³. Fiind activități care vizează întregirea sferei informaționale, activitățile extrașcolare abordează atât conținuturi noi cât și cunoscute, prezentate dintr-o altă perspectivă. Conținuturile vehiculate sunt considerate mijloace formative, prin care se vizează atingerea obiectivelor curriculare și formarea de competențe educaționale, intelectual-cognitive, psihomorii, afectiv-afective, de comunicare și relaționare socială, de luare a deciziilor, de asumare a riscurilor, de adoptare a unor soluții personale privind atitudinile și comportamentele (Stan, Manea, Bocoș, 2001)⁴.

Impactul pe care îl au *activitățile extracurriculare* asupra *personalității* elevilor este major. În susținerea acestei afirmații se înscrie inserarea în structura anului școlar a activităților de tip extracurricular desfășurate sub genericul *Școala altfel*. Subliniem dimensiunea formativă a acestora prin inventarierea unor activități extracurriculare des întâlnite în practica școlară:

a. *Serbările școlare* - constituie mijloace de exprimare artistică mult agreate de copii, modalități eficiente de promovare a artei culte și populare, de familiarizare a copiilor cu aspecte din cultura națională. Portul tradițional se constituie într-un veritabil instrument educațional și devine normă valorică nescrisă, transmisă din generații în generații. Punându-se accent pe latura expresivă, pe aptitudini, talent, copilul acceptă cu entuziasm modelarea, ghidajul, astfel încât se conturează la nivel afectiv și comportamental aspectele cunoașterii artistice și istorice. Eficiența și atractivitatea acestui tip de activitate, serbarea școlară, depinde de ingeniozitatea dascălului și motivația, angajamentul educabilului. Condițiile unui demers acțional eficient reclamă respectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, colaborarea informațiilor teoretice cu personajul ales a fi interpretat de către aceștia pe scenă.

b. *Proiectele și parteneriatele* – sunt realizate cu instituții publice (Primărie, Jandarmerie, Case de Cultură, biblioteci, muzee, instituții de cult religios (biserici, mănăstiri), organizații nonguvernamentale (asociații, fundații). Acestea pot contribui la dezvoltarea personalității elevilor, definirea atitudinilor prosoziale și comportamentelor morale. Activitățile derulate în cadrul diferitelor proiecte educative și parteneriate oferă oportunități elevilor de a valorifica experiențele acumulate, de a experimenta lucruri noi, de a se implica activ în viața comunității. De pildă, prin asumarea rolului de voluntar au posibilitatea de a exercita/resimți beneficiile actelor de caritate, de a identifica nevoi ale societății, de a contribui la producerea de schimbări majore în viața unor persoane adulți sau copii, de a fi utili deopotrivă pentru ei înșiși și pentru alții. În același timp, experiențele activităților de grup contribuie la încheagarea de prietenii, la dărâmarea unor bariere, la eliminarea de prejudecăți. Copiii învață să descopere împreună lucruri noi, să comunice, să se organizeze, să aibă încredere în ei înșiși și în ceilalți, să simtă și împărtășească bucuria comună.

c. *Vizitele la muzee, expoziții, monumente și locuri istorice, case memoriale* – organizate selectiv – constituie un bun mijloc de a cunoaște și prețui valori istorice, culturale, artistice, etnografice și de folclor. Ele oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, procesul de producere și conservare al unora dintre acestea. Acest tip de activități sunt un bun prilej de înțelegere a istoricului derulării unor momente importante din devenirea noastră națională, a comunităților locale sau din viața și activitatea unor personalități de marcă a științei și culturii naționale/universale, a relațiilor dintre oameni, precum și a rezultatelor concrete ale muncii lor. Intrarea în contact nemijlocit cu opere de artă originale, audierea unor lucrări muzicale, vizitarea de expoziții cu opere de pictură, grafică, sculptură, etnografie, vizionarea spectacolelor de operă, operetă și teatru stimulează și orientează copiii spre domenii de activitate artistică (muzică, pictură, actorie) sau sportivă.

d. *Excursiile și taberele școlare* evidențiază dimensiunea socializatoare a activităților extrașcolare. Prin facilitarea comunicării interpersonale, a exprimării de afinități personale, a încrederii și sprijinului reciproc în satisfacerea unor trebuințe, în îndeplinirea unor sarcini, excursiile și taberele școlare sunt bune modalități de evaluare a coeziunii grupului de elevi, a nivelului de cooperare și colaborare dintre membrii acestuia. În același timp, acest tip de activități contribuie la îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre oameni și societăți în general, despre istoria și geografia patriei în

special, la educarea dragostei și a respectului pentru frumosul din natură, artă, cultură.

Concluzii

În contextul actual, al unei societăți informaționale și tehnologizate excesiv, există riscul ca educația să fie redusă la un proces în care accentul cade exclusiv pe achiziționarea de informații. Prin activitățile extracurriculare se urmărește atât identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talent, experiențe și expectanțe cât și promovarea unui stil de viață civilizat, stimularea comportamentului creativ în diferite domenii pentru dezvoltarea intelectuală, socio-emoțională, culturală și spirituală a copilului. Activitățile extrașcolare abordează conținuturi interdisciplinare, ceea ce permite formarea caracterului elevilor în acord cu principiile și normele morale, sociale, etice, artistice, ecologice, spirituale. Activitățile extrașcolare concretizate în *excursii, drumetii, vizite, plimbări, serbări școlare, concursuri, acțiuni socio-culturale, acțiuni ecologice, civice sau rutiere, cercuri școlare, sărbătorirea evenimentelor religioase, sociale, a zilelor de naștere* imprimă elevilor un comportament dezirabil, atitudine și implicare pozitivă, declanșează sentimente de altruism, toleranță și respect reciproc.

Profesorul formator responsabil poate să contribuie nemijlocit la producerea unor mutații, schimbări atitudinale benefice în procesul desăvârșirii personalității copilului. Manifestarea respectului față de nevoile copilului se poate îmbina armonios cu dezvoltarea sentimentelor acestuia de iubire față de oameni, plante și animale, a atitudinilor pozitive de receptare a frumosului din natură și artă, de înțelegere și respect a tezaurului folcloric, a valorilor naționale și universale.

Bibliografie:

1. Cucuș, C. (2015). *Pedagogie*, Ediția a III-a, Iași: Editura Polirom
2. Bocoș, M. (coord). (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol.I, Pitești: Editura Paralela 45
3. ***Ordinul Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 5567/2011, publicat în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 599 din 7 august 2015
4. Stan, C., Manea, A.D., Bocoș, M. (2011). *Curriculumul elaborat în școală – Exigențe și modalități de realizare la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Beclean*, Cluj-Napoca: Editura Eikon

COACHIG SAU MENTORAT EDUCAȚIONAL ÎN SISTEMUL SUPERIOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Dănuț Simion SIMION, lector superior, magistru în psihologie drd.,
Universitatea Tehnică a Moldovei Chișinău Moldova Rep.

Abstract: *In the educational system is mentioned one fact, that professional success and high educational performance depends on several factors and one of them, with a big impact from students potential at the beginning of the career is mentoring. The second factor I consider with some effort could be the coaching. It knows from economy the process of coaching has a big impact in the evolution of a company, in carrier and human resource development. If in economy the concept working the more so as it coming from management, psychology and some personal development techniques why could not be the same in the educattional system. In this article are presented notions of mentoring and coaching and some relationship between them through the complex process of academic education.*

Petre Țuțea: "Mi-ar fi plăcut să fiu profesor. Profesorul este fabricant de oameni. Profesorul seamănă cu un tâmplar care ia un lemn murdar din noroi și face mobilă de lux".

Cerințele față de școală și cadrele didactice în ultimile decade au crescut considerabil. Transformările sociale și economice atrag după sine într-un mod mai puțin onest și învățământul. Totul se schimbă și se transformă de la o zi la alta. Industriile migrează dintr-un spațiu geografic în altul în goana după profit mult mai des decât în trecut. În această dinamică sistemul educațional este

prins între ciocan și nicovală, acesta nu mai are timp să respire nu are timp să-și îndeplinească obiectivele. În Estul Europei în țările foste comuniste situația este aproape dezastruoasă. Se știe că un sistem are nevoie de timp pentru a produce efecte, apoi analiza rezultatelor, corecția lor și iarăși timp. Tăvălucul economic cu toate momentele lui de la criză până la creștere pozitivă nu așteaptă învățământul. Acesta din urmă trebuie să-l urmeze înde aproape. În atari condiții ce ne rămâne de făcut? Prima cerință ar fi implementarea unor noi concepții de curricule sau poate mularea altora din acele țări care în care și-au dovedit deja funcționalitatea, reiterez mulare nicidecum copiere cum se încearcă deseori. Trebuie în mod organic să se țină cont de specificul fiecărei țări. Avem autonomie universitară și în același timp contingente mai puțin pregătite de studenți. Avem specialități rigide ce nu-și mai găsesc locul pe piața muncii și unele cu totul noi.

Sub zodia reformei se scot din clasele liceale discipline importante se scot sau se hibridizează de asemenea în universități. Întrebarea imediată este ce tip de copil trebuie să pregătească școala ce tip de personalitate dar și ce specialist trebuie să pregătească universitatea. Pe acest mobil avem câteva posibilități. Prima dintre acestea este mentoratul. De-a lungul timpului, în mediul academic mentorul a fost acea persoană care ajută studenții în dezvoltarea carierei. Mai îndeplinea deasemenea și funcția de consilier. Cuvântul mentor este adesea folosit ca un sinonim pentru consilier sau tutore. Cert este că în acest moment mentoratul este egal cu practica pedagogică, și câteodată cu proiectele de cercetare determinate de legătura student-cercetător. Un mentor este de obicei o persoană cu mai multă practică care își împărtășește experiența și cunoștințele sale unei persoane cu o experiență mică sau fără de aceasta. Mentoratul implică sfaturi, sugestii, un proces de predare și se poate realiza formal sau informal. Profesorul de azi nu mai este o persoană care le știe pe toate în specialitate sa, ci o persoană care trebuie să fie conștientă că trebuie să se formeze continuu, să fie la curent și să integreze în activitatea didactică noile tehnologii de informare și de comunicare, să reflecteze permanent asupra demersurilor și acțiunilor sale și să promoveze o învățare de calitate. În dezbateră pentru introducerea obligatorie a mentoratului putem menționa statul turc. În sistemul universitar din Turcia începând cu anul 1997 un profesor din învățământul preuniversitar este desemnat drept mentor și coordonează un grup de studenți pe întreaga perioadă a studiilor universitare. Întâlnirile de lucru periodice se constituie într-o reflecție gradată, continuă, ce susține învățarea. Acest model de mentorat este foarte eficient pentru că vine în completarea formării teoretice, ajutându-i pe studenți să acumuleze cunoștințe și să-și formeze o identitate profesională. Mentorul profesor, este o persoană de înaltă considerație ce-ți ghidează pașii pe care-i parcurgi în atingerea obiectivelor, e un coordonator în lungul drum spre împlinire profesională. Mentoratul educațional are ca obiectiv principal promovarea și ridicarea calității pregătirii studenților nu doar de la facultățile cu profil pedagogic sau a profesorilor debutanți ci în toate specializările. Mentoratul depărtându-ne de sensul tradițional trebuie orientat mai mult spre studenți și mai puțin spre cadrele didactice debutante cum este perceput de obicei.

Activitatea de mentorat este un proces interactiv complex de îndrumare, relaționare între două sau mai multe persoane care are ca scop dezvoltarea cunoștințelor și aptitudinilor într-un anumit domeniu. Mentorul furnizează constant suport, încredere și ajutor tânărului mentorat. Mentorul pe care ni-l alegem este de regulă o persoană foarte bine pregătită în domeniu care se arată dornică să ne împărtășească din secretele carierei, știe să fie prietenoasă, și deschisă. Activitatea de mentorat nu trebuie să fie doar spontană, neplanificată într-un cadru nonformal ci și o activitate coordonată din timp, planificată supusă unui proces instructiv organizat, unde sunt trasate obiective clare de atins. Dicționarele în marea lor majoritate îl definesc pe mentor ca fiind „un conducător spiritual, un sfetnic, un îndrumător, o călăuză, un profesor sau chiar un antrenor”. Mentorii sunt persoane care au o experiență practică într-un anumit domeniu și care împărtășesc cunoștințele dobândite și înțelepciunea unei alte persoane, de regulă unui debutant sau novice din același domeniu, într-o relație de ghidare de tipul mentor-elev. A lucra alături de un mentor este o cale excelentă de dezvoltare personală. Poți alege ca mentor pe cineva care se află cu mult în față pe drumul pe care ești sau pe care vrei să mergi și să modelezi cele mai bune abilități pe care le vezi la el. Un mentor poate fi de asemenea o persoană pe care o respecti pentru atitudinea sa de viață, pentru felul în care își creează relații cu cei din jur sau pentru felul în care gândește, acționează și se comportă. Într-un subtil proces de inițiere spre o posibilă desăvârșire profesională mentorul devine o călăuză printr-un labirint complex al noilor profesii, care cu unelte specifice transmite idei, experiențe, sugestii. Rolul mentorului este vital atât în sesiunile de observare, cât și în cele de analiză, el oferind un nucleu central de organizare pe întreg parcursul

activității teoretico-practice. În timpul activității de mentorat, profesorul dar și tânărul învățacel trebuie să-și coordoneze împreună eforturile pentru că explorarea unui domeniu atât de vast cum este cel didactic presupune în cel mai sumar caz o dualitate a perspectivei și o multitudine de metode.

Mentorul trebuie să-i furnizeze celui mentorat exerciții, experimente și experiențe planificate cu grijă și lipsite de ambiguitate. Instrucțiunile trebuie să fie clare și neinterpretabile, iar exemplele să fie relevante. Mentorul atrage atenția asupra trăsăturilor esențiale care diferențiază o temă sau un tip de problemă de alta, încurajează și răsplătește reușitele, corectează greșelile rapid și consecvent, anticipează dificultățile și știe să le depășească. Mentorii buni știu cum învață adulții. Acționând din intuiție sau din ceea ce au învățat din cărți, de la cursuri sau de la alți mentori, cei mai buni recunosc că într-un proces de descoperire și introspecție ei, înainte de toate, facilitează procesul devenind catalizatori. Mentorul îl ajută pe student să nu se descurajeze atunci când lucrurile nu merg bine și îi oferă sfaturi, învățându-l cum să se descurce în situații dificile. De asemenea, mentorii încearcă să dezvolte sentimentul competenței în grupele de studiu, prin încurajări, laude și recunoașterea succesului. El oferă feedback tânărului învățacel și îi arată cum să învețe și să-și îmbunătățească performanța la locul de muncă. În ceea ce privește domeniul nostru de interes, spațiul educațional, mentorii de succes nu pot fi alții, decât cadrele didactice, antrenori, formatori, modele care pot să ofere oportunități și sfaturi pentru dezvoltare. În funcție de relația stabilită, durata și intensitatea ei, natura activității, resursele utilizate, regăsim în literatura de specialitate diferite modele de mentoring:

- mentoring clasic (tradițional) acesta este axat pe dezvoltarea personală și profesională, face referire la relația informală mentor-discipol, bazată pe respect reciproc și interese comune;
- mentoring planificat sau formal este axat pe nevoile și obiectivele organizaționale, relația fiind una profesională, ce se încheie în momentul în care obiectivele au fost atinse;
- mentoring în echipă atunci când mai mulți mentori lucrează cu mai multe persoane;
- mentoring între egali; persoane aflate la un nivel relativ egal, care au multiple oportunități de a interacționa și de a-și urmări unul altuia performanțele;
- e-mentoringul presupune o relație mediată de calculator, ce se poate desfășura în orice moment și în orice loc;
- auto-mentoring este o strategie prin intermediul căreia persoana urmărește propria dezvoltare, strategie ce necesită din partea sa un nivel ridicat de motivare și autodisciplină [1, pag. 800].

A doua formă de intervenție pe care o putem implementa cu succes în sistemul de învățământ universitar mult mai nouă și derivată dintr-o necesitate continuă de dezvoltare profesională îl putem considera a fi coachingul. Conceptul de coaching a fost dezvoltat în ultimele decenii, cu prioritate în domeniul managementului, implicit al mediului de afaceri și definește o practică și un proces psihologic ce **implică schimbarea comportamentală**, o modalitate prin care oamenii își pot îmbunătăți diversele arii ale vieții profesionale, dar și personale. Coachingul este folosit atât în dezvoltarea personală și în probleme de viață (life coaching), cât și în domeniile profesionale: educație, sport, muzică, afaceri, teatru, reprezentând o metodă de dezvoltare care **permite abordarea unor nevoi de schimbare în timp scurt și care facilitează în același timp o mai mare personalizare a intervențiilor de schimbare**. O diferență importantă între coaching și mentoring este durata procesului. Coaching-ul se întinde în general pe o perioadă mai scurtă, 10-12 ședințe în funcție de obiectiv, în timp ce mentoring-ul este specific pentru o perioadă ceva mai lungă.

Coachingul reprezintă o sinergie, sinteză a unor metode, teorii și tehnici preluate îndeosebi din management și psihologie aplicată. Este o metodă de perfecționare a resurselor profesionale și personale ale unei persoane; prin coaching te ajuți să-ți identifici abilitățile și te învață care dintre acestea le poți pune în valoare mai bine. Principalul rol al coachingului în educație ar putea fi acela de a aborda studentul din punct de vedere al obiectivelor și circumstanțelor; accentul în proces se pune pe prezent. Acesta realizează din start o conexiune între abilitățile, comportamentele, convingerile și motivațiile persoanei și obiectivele ori schimbările dorite. Prin adresarea întrebărilor potrivite studentul poate să descopere adevărul. Coaching-ul și mentoratul reprezintă forme înrudite de instruire. În economie coaching-ul și mentoratul sunt metode folosite tot mai mult pentru a-i ajuta pe angajați să identifice nevoile de învățare (scopul fiind îmbunătățirea performanței) și să-și planifice cariera. Dintr-un anumit punct de vedere coaching-ul se apropie, ca proces și de **consilierea psihologică**, chiar de abordările din **domeniul psihoterapiei**, deoarece terapia este focalizată pe soluții. În acest cadru, coachingul poate fi privit ca procesul care are un deosebit impact în cunoașterea de

sine, în reevaluarea scopurilor personale, contribuind, în egală măsură, la construirea de soluții eficiente pentru atingerea acestora. Coachingul **realizează eliberarea potențialului** unei persoane pentru ca aceasta să își **maximizeze performanța**. Coachingul în învățământ mai degrabă, „îi ajută să învețe” pe studenți decât „îi învață”.

Pentru individualizarea noțiunii de coaching și studierea fenomenului, diferențierile sunt importante însă atât coachingul, cât și mentoringul sunt **metode sigure de dezvoltare**. Mentoratul este orientat pe termen lung și are o abordare extinsă a problemelor, dar pune în evidență nevoile individuale putem vorbi aici de un **mentoring evolutiv**, pe când cel **tradițional atrage atenția** în primul rând, la necesitățile instituției. **Coachingul în schimb**, este orientat pe termen scurt și se concentrează pe sarcini specifice, luând în considerare, în primul rând, nevoile individuale. Există desigur o serie de asemănări dar și deosebiri între cele două procese. Mentorii se concentrează pe individ, pe carieră și susținerea creșterii individuale precum și pe maturizarea individului, în timp ce coachingul se concentrează mai mult pe performanță. Observăm deci că mentorul are un interes profund personal, se implică, apare ca un prieten căruia îi pasă de student și de dezvoltarea acestuia pe un termen ceva mai lung. Coachingul însă dezvoltă abilități specifice pentru necesități și oportunități legate de sarcină, se orientează pe provocări și creștere în performanță la locul de muncă.

Spre o concluzie: schimbările de natură social-economică, culturală dar și politică au un impact direct asupra sistemului de învățământ și asupra rolului pe care-l joacă din ce în ce mai mult cadrele didactice. Acestea sunt nevoite să-și asume comportamente din ce în ce mai complexe și mai variate. Coachingul este o formă de dezvoltare, în care o persoană asemeni mentorului joacă rolul de coordonator ajutând un client, în cazul nostru un student pentru atingerea unui obiectiv personal sau profesional specific într-un interval de timp relativ scurt. Un coach are o agendă prestabilă, obiective pentru fiecare discuție pentru a consolida sau modifica competențele și eventuale comportamente. Un mentor de succes trebuie să fie încrezător, să posede dorința de a ajuta, să dețină aptitudini manageriale și aptitudini de învățare continuă. Discipolul trebuie să fie deschis comunicării să știe să relaționeze, dornic de a cunoaște și a coopera, de a asimila informații noi constant, preluând inițiative și manifestând un comportament proactiv în raport cu dezvoltarea propriei cariere.

Un program de mentoring sau coaching în mediul academic poate oferi un cadru structurat, o mai bună organizare, o adaptare relativ mai ușoară a propriilor comportamente dar și a profesiei într-un cadru al forței de muncă aflat în dinamică constantă. Printr-un asemenea instrument se pot crea oportunități de relaționare, comunicare și cooperare la diferite niveluri mult mai profunde, poate determina o îmbunătățire a motivației individuale, și a performanțelor academice dar și în practica universitară în pregătirea pentru noua calificare profesională. Dacă în organizații procesul de mentoring sau coaching și-a dovedit pe deplin eficacitatea devenind un instrument eficient în dezvoltarea carierei, cu un impact deosebit asupra organizației, asupra dezvoltării resurselor umane și a carierei, datorită căruia angajații progresaază mai rapid, au un sentiment de satisfacție și de realizare profesională, devin mai încrezători în forțele propriile, și se adaptează mai rapid în organizație de ce nu am putea transpune toate acestea și în instituțiile de învățământ superior. Timpul în cele din urmă îți poate fi un bun prieten dar și cel mai mare dușman.

Bibliografie:

1. Avram, E., Cooper, G. Psihologie organizațional-managerială, Polirom, Iași, 2008.
2. G.A. Cole, *Managementul personalului*, Editura Codecs, București, 2000.
<https://dexonline.ro/definitie/mentor>

FORMAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI STUDENȚILOR ÎN CADRUL NONFORMAL ȘI INFORMAL

Snejana COJOCARI-LUCHIAN,
Catedra de Pedagogie și Psihologie

Résumé: *La compétence de "apprendre à apprendre" est la capacité à persévérer dans l'apprentissage, l'organisation de son propre apprentissage, grâce à une gestion efficace du temps et*

des informations assimilées individuellement et en groupes; l'identification des opportunités disponibles et la capacité de surmonter les obstacles afin d'apprendre avec succès; impliquant l'étudiant d'aller de ses expériences et des connaissances précédentes avant leurs application dans des contextes divers: à la maison, au travail, dans l'éducation et la formation. La motivation et la confiance sont essentielles à cette compétence. La définition donnée à ce champ de compétences montre sa structure et son statut complexe.

Într-o societate în continuă schimbare învățarea trebuie să se producă permanent, pe durata întregii vieți. Datorită dezvoltării tehnic-științifice rolul cadrului didactic s-a schimbat, educatul/studentul deținând rolul principal în formarea și dezvoltarea sa fapt ce revendică formarea *competenței de a învăța* de sine stătător deoarece aceleași informații comunicate de cadrul didactic la curs le găsește pe alte site-uri de pe Internet. În aceste condiții rolul cadrului didactic universitar se reduce substanțial la funcția de ghidare și orientarea studenților în procesul de achiziție a informațiilor care prelucrate la nivel mental devin achiziții proprii în formă de *cunoștințe dobândite*.

Cadrul didactic universitar are misiunea de a forma studenților abilitați de învățare permanentă, care să le permită ulterior să se adapteze schimbărilor sociale, să-i învețe să învețe, deoarece rolul profesorului nu este atât a predă, ci a *învăța cum să învețe* pe alții, a facilita învățarea altora.

„A învăța să înveți” este o competență-cheie prevăzută în Recomandarea cu privire la competențele-cheie pentru învățarea de-a lungul vieții, recomandare a Parlamentului european adoptată de către Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene¹.

Competența de „a învăța să înveți” înseamnă:

• abilitatea de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare în conformitate cu stilul propriu de învățare;

• capacitatea de folosire a timpului liber eficient în vederea atingerii obiectivelor preconizate;

• capacitatea de a reflecta critic asupra obiectului și scopului învățării².

Competența de „a învăța să înveți” include conștientizarea necesității și a nevoii de a continua să înveți pe tot parcursul vieții, deoarece cunoștințele achiziționate pe parcursul anilor de studiu numai sunt utile/suficiente în societatea schimbărilor permanente.

Or, competența de „a învăța să înveți” se definește printr-un sistem de cunoștințe - deprinderi (abilitați) - atitudini; • are un caracter transdisciplinar; • reprezintă finalitățile educaționale; • reprezintă baza educației permanente.

Componenta cunoștințe include cunoașterea strategiilor de învățare, cunoașterea punctelor tari și slabe privind calificările personale; capacitatea de a căuta modalități de formare/autoformare.

Componenta deprinderi/aptitudini include: alfabetizarea; asimilarea de noi cunoștințe și formarea aptitudinilor (deprinderilor); gestionarea eficientă a propriei învățării; • a persevera în învățare; • alocarea timpului suficient pentru învățarea autonomă, dovedind autodisciplină.

Componenta atitudini: motivația pentru a continua învățarea pe parcursul întregii vieți; sprijinirea propriei învățări; exploatarea experienței proprii de învățare³.

Competența de „a învăța să înveți” poate fi abordată din perspectiva:

- cadrului didactic presupune: explicitarea învățării - prezintă finalitățile și structura cursului și discută obiectivele de învățare; - studenții compară ceea ce își propun cu ceea ce realizează; - sunt identificate puncte tari și se propun metode pentru dezvoltarea acestora în viitor; - studenții sunt ajutați să găsească modalități de a depăși obstacolele în învățare; - sunt utilizate întrebări pentru a explicita sau pentru a obține opinii ale acestora; - sunt valorificate propuneri de scheme-strategii de învățare; - efortul de învățare este considerat la fel de important ca rezultatul.

- promovarea autonomiei de studiu prin: - stabilirea unor finalități de studiu; - ghidare pentru aprecierea unor sarcini; - sprijin primit din partea cadrului didactic pentru aprecierea întregii activități; - sarcini de apreciere a rezultatului obținut de un coleg.

- orientarea spre scop sau performanță: - adaptarea conținutului și a abordării cursului în funcție de interesele de studiu ale studenților, sesizate în discuții sau din cursurile anterioare; - utilizarea întrebărilor pentru a obține cunoștințe factuale sau informații legate de opiniile personale; -

¹ <http://5.2.199.29/sites/default/files/08.%20Ghid%20-%20Educatie%20pentru%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf>

² Focea-Semionov Sv. Învățarea autoreglată teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Epigraf, 2010

³ <http://www.uvvg.ro/cdep/wp-content/uploads/2012/06/Didactica-competente-final.pdf>

identificarea unor direcții de carieră și determinarea unor pași de urmărit în acest scop etc.

- perspectiva viitorului: - a te cunoaște și valorifica: potențialul, preferințele, disponibilitatea etc.
- a trasa direcții profesionale - a căuta date despre instruirea necesară pentru cariera respectivă. Din situația actuală: - documentarea din surse disponibile; - a învăța aplicând; - motivația învățării; - rezolvarea unor situații problemă. Din experiența anterioară: - luarea unor decizii - intuirea unor similitudini cu o situație anterioară; - reconstruirea mentală a situației anterioare; - analiza avantajelor și a erorilor produse în situații anterioare¹.

Competența de „a învăța să înveți” se formează studenților în cadrul cursului *Educație nonformală și Educație permanentă* (ca și-n cadrul altor cursuri) prin completarea cunoștințelor acumulate, procesate și asimilate în cadrul cursului cu noi cunoștințe acumulate prin efort propriu.

Exemplul 1. La tema *Epistemologia educației permanente* studenților li se propune să dimensioneze și caracteristicile educației permanente în rezultatul reflectării asupra următoarelor versuri din folclorul norvegian:

Învăță de la apa să ai statornic drum.
Învăță de la flăcări că toate-s numai scrum.
Învăță de la umbră sa treci și să veghezi.
De la stancă învață cum neclintit să șezi.
Învăță de la soare cum trebuie s-apui.
Învăță de la vântul ce-adie pe poteci
Cum trebuie prin lume de liniștit să treci.
Învăță de la toate, că toate-ți sunt surori,
Cum treci frumos prin viață, cum e frumos să mori.

.....
La seama, fiu al jertfei, prin lumea-n care treci
Să înveți din tot ce piere cum să trăiești în veci.

Exemplul II. Pe parcursul cursului studenților li se propune la tema *Autoeducația și dezvoltarea personală* să folosească tehnica de a învăța singur cu cartea și calculatorul conectat la internet și tehnica muncii intelectuale pentru a cunoaște ceea ce este mai important și esențial în elaborarea unui Plan personal de dezvoltare profesională;

Exemplul III. studenților li se propune analizeze *Povestea băiețelului* și să stabilească/caracterizeze comportamentul celor două profesoare din perspectiva educației nonformale și să deducă scopul educației nonformale, obiectivele și principiile de realizare:

Într-o zi, un băiețel s-a dus la școală. Băiețelul era mic, iar școala era mare. Dar când băiețelul a văzut că intrarea în clasa lui se făcea printr-o ușă direct din curte, a fost foarte fericit, iar școala nu i s-a mai părut atât de mare ca la început. Într-o dimineață, când băiețelul se afla în clasă, profesoara le-a spus copiilor: Astăzi o să facem un desen. Grozav, s-a gândit băiețelul, căci îi plăcea mult să deseneze. Știa să deseneze o mulțime de lucruri: lei și tigri, pui și vaci, trenuri și vapoare... și s-a scos cutia cu creioane colorate și a început să deseneze. Dar profesoara a zis: Așteptați, nu începeți încă și a așteptat până i s-a părut că toți copiii sunt pregătiți. Acum o să desenăm flori, a zis profesoara. Grozav, s-a gândit băiețelul, căci îi plăcea să deseneze flori și a început să deseneze flori frumoase, și le-a colorat în roșu, portocaliu și albastru. Dar profesoara le-a spus copiilor: Așteptați, vă voi arăta eu cum să colorați și a desenat o floare roșie cu o tulpină verde.

.....
Profesoara le-a spus copiilor: Astăzi o să facem un desen. Grozav și-a zis băiețelul, și a așteptat să spună profesoara ce să facă. Dar ea n-a spus nimic. S-a plimbat doar prin clasă. Când a ajuns lângă băiețel, i-a spus: Tu nu vrei să desenezi? Ba da, a zis băiețelul: Ce desen să facem? Nu știi până nu-l faci, a zis profesoara. Cum să-l fac? zise băiețelul. Cum îți place ție, răspunse ea. Să-l colorez cum vreau eu?, a mai întrebat băiețelul. Cum vrei tu a fost răspunsul ei. Dacă toți ați face același desen, și l-ați colora la fel, cum să știu eu cine l-a făcut? Nu știi”, zise băiețelul și a început să deseneze o floare roșie cu tulpina verde²...

Astfel, accentul învățării este pus pe munca independentă, pe studiul individual, pe studierea

¹ Gremalschi A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale. Chișinău: Inst. de Politici Publice, 2015.

² <http://comunitate.eduteca.ro/posturi-comune/povestea-baietelului/>

atentă atât pe informațiile oferite de profesor, cât și pe bibliografia recomandată - cărți, suport de curs, reviste de specialitate; utilizarea tehnicilor de a investiga singur, și după caz, în echipă, diferite studii de caz. Studiul bibliografiei fiind însoțit de consemnări, așa cum sunt rezumatele, referatele, planurile de idei, care să fie folosite apoi în studiul individual.

Prin crearea cadrului necesar gândirii critice, întocmirea hărților mintale informația procesată se memorează, se oferă o imagine de ansamblu a conceptelor de bază, se relaționează cu alte concepte relevante, evidențiind relațiile dintre concepte și idei. Astfel creând hărți mintale la disciplina Educația nonformală și Educația permanentă studenții realizează un proces de învățare activ și conștient.

Folosirea mnemotehnicii (tehnica memorării) în cadrul cursurilor se creează un cadru favorabil de formare a competenței „a învăța să înveți” printr-un ansamblu de procedee care înlesnesc memorarea informațiilor pe baza unor asocieri dirijate, codificarea numerică sau alfabetică a diferitor categorii de informații, modalități după părerea lui P.Mureșan de imaginare a unor asociații, relații, transformări sau explicații¹.

Mnemotehnica în cadrul cursului Educație nonformală și Educație permanentă se realizează prin metoda RICAR:

R- răsfoire generală, la această etapă studenții trec în revistă paragrafele principale, rezumatele însoțite de concluzii expuse în final, obținând o imagine în ansamblu asupra textului propus de studiat.

Î - întrebări - se formulează întrebări care să vizeze semnificații, de exemplu: De ce este necesar să ne educăm permanent? Ce anume accentuează Educația permanentă și importanța sa?.

C - citirea activă - prin citirea activă studenții caută răspuns la întrebările formulate la etapa anterioară și rețin esențialul.

A- amintirea - rememorarea conținutului citit și luarea de notițe. La această etapă este esențial este înțelegerea a ceea ce urmează a fi asimilat.

R - recapitularea - pune accent pe ceea ce este esențial.

De asemenea se folosește și metoda grupării pentru memorarea termenilor și noțiunilor dificile de memorat la început, metoda rimării se folosește pentru reținerea informațiilor prin folosirea rimelor. Acronimele sunt folosite la memorarea unor noțiuni folosind o expresie prescurtată.

Or, competența de „a învăța să înveți” reprezintă abilitatea de a persevera în învățare, organizarea propriei învățări, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor asimilate individual cât și-n grup; identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes; implică pe student să pornească de la cunoștințele și experiențe de viață anterioare la aplicarea lor în varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență. Definiția dată acestui domeniu de competențe arată statutul său complex.

CONCEPȚIILE PSIHLOGICE ALE LUI MIHAI EMINESCU

Teodosia LUCHIAN,
Catedra de Pedagogie și Psihologie

Résumé: *Les manuscrits d’Eminescu contiennent non seulement des notes littéraires, philosophiques, scientifiques, mais aussi des idées intéressantes de psychologie. Parmi les questions en psychologie, abordées par le poète, il y a la corrélation de la psychologie avec d’autres sciences, la définition et l’objet de la psychologie, les problèmes de la psychologie ethnique.*

Eminescu accorde une grande importance à la psychologie pédagogique, dont il considèrerait la base sur laquelle doit s’appuyer la pédagogie.

Le poète mentionne à plusieurs reprises la corrélation entre la formation de la pensée logique et du langage, comme une expression de la pensée en général.

La pensée psychologique d’Eminescu a laissé sa marque sur les grands sujets de l’univers du poète tels que la conscience, la connaissance de soi, la relation entre la conscience et l’univers, le

¹ Mureșan P. Învățarea eficientă și rapidă. București: Ed. Ceres, 1990.

rapport du génie avec la société.

În manuscrisele lui Eminescu se conțin nu doar notițe literare, filosofice, științifice, dar și interesante idei cu caracter psihologic. Printre problemele din domeniul psihologiei abordate de poet sunt corelația psihologiei cu alte științe, definiția și obiectul psihologiei, problemele de psihologie etnică.

Eminescu acordă o deosebită importanță psihologiei pedagogice pe care o consideră temelie, pe care trebuie să se sprijine pedagogia.

Poetul menționează în repetate rânduri corelația dintre formarea deprinderilor de gândire logică și limbaj, ca expresie a gândirii în genere.

Gândirea psihologică eminesciană și-a lăsat amprenta și asupra marilor teme ale universului poetului cum ar fi, conștiința, cunoașterea de sine, raportul dintre conștiință și univers, raportul omului de geniu cu societatea.

Manuscrisele lui Mihai Eminescu conțin printre diversele notițe literare, filosofice, științifice și interesante idei cu caracter psihologic, care, cu regret, sunt puțin cercetate de psihologi. Însemnările cu caracter psihologic sunt efectuate de către poet, mai ales, în perioada anilor 1869 – 1874, când își făcea studiile la Viena și Berlin.

Mulți istorici și critici literari au contribuit la valorificarea manuscriselor lui Eminescu prin studiile și edițiile noi ale poeziilor lui.

Îndeosebi trebuie să menționăm aportul adus de academicienii Dumitru Panaitescu-Perpessicius, George Călinescu, profesorul Dumitru Murărașu, care au tratat într-un nou aspect etapele dezvoltării artistice a geniului lui Eminescu, care au evidențiat pe lângă multe date și informații, în particular ***psihologia creativității eminesciene***.

Meritul acestor cărturari este cu atât mai mare, cu cât ei s-au interesat de însemnările psihologice ale lui Eminescu, înaintea psihologilor, fie prin referințe bibliografice, fie prin introducerea lor în textele cărților sau studiilor lor de reviste.¹

Care probleme din domeniul psihologiei au fost abordate de Mihai Eminescu?

Una din ele a fost corelația psihologiei cu alte științe. „Toate științele stau într-o legătură, ca o rețea, și cum că fără o singură săritură putem pași din fiecare punct al științei omenești până la totalitatea ei. Precum însă medicului îi trebuie și alte științe, de exemplu psihologia, tot așa psihologul va trebui să studieze o parte a medicinei, cel puțin boalele spiritului și ale nervilor și spre a le pricepe pe acestea el va fi silit a se familiariza cu tot cerul medicinei, se înțelege că în ondulații din ce în ce mai ușoare. Cum se deosebesc acum medicul de psiholog în privința cunoașterii psihologiei or a patologiei? Amândoi cunosc amândouă, deosebirea este vădită a măsurii și a gradului, pe care-l însemnăm deocamdată și-l vom întemeia mai târziu, ca deosebire între cultură și știință: medicul trebuie să fie învățat în patologie, însă trebuie să aibe cultură și-n psihologie, psihologul vice - versa”²

De asemenea M. Eminescu s-a referit și la legăturile psihologiei cu estetica, arta, literatura populară, morala, pedagogia, economia socială, sociologia raporturilor dintre individ și societate, lingvistică.

M. Eminescu avea o concepție filozofică antiidealistică și antimetafizică.

Pentru a demonstra imposibilitatea cunoașterii metafizicii, Eminescu prezintă o descriere psihologică a proceselor senzoriale de la baza cunoașterii perceptive.

Astfel, el combate metafizica cu raționamentele psihologice, dar nu epistemologice ca și Kant. Contrar sistemelor metafizice abstracte de psihologie, de exemplu, celui lui Herbart, Eminescu a căutat să bazeze psihologia pe filozofie. El tindea să analizeze psihicul nu al unui om abstract, care se află în afară de timp sau spațiu, dar al omului, care trăiește, acționează și se dezvoltă într-un anumit mediu.

O altă problemă care l-a preocupat pe M. Eminescu a fost definiția și obiectul psihologiei. După el obiectul psihologiei îl constituie „Sfera subiectivă a fenomenelor este ***psichii***. Această sferă se gândește și este un teren de cercetări, de speculațiuni foarte îndreptățite”.

Constantin Georgiade, psiholog român, menționează, că dacă este cazul să interpretăm textul acestei fraze, am spune că obiectul de studiu al psihologiei este ***sufletul*** în înțelesul de sferă a

¹ Georgiade, C., *Mihai Eminescu și Psihologia*, în: Revista de Psihologie, t. 25, nr. 2, p. 215, București, aprilie-iunie, 1979.

² Ibidem, p. 216.

fenomenelor subiective sau interioare. Deși această definiție din manuscrisul lui Eminescu (manuscrisul nr. 2257 din 6 ianuarie 1873) este axată pe noțiunea de suflet, totuși din formularea sa nu rezultă că aceasta ar fi fost înțeles în sensul de ceva deosebit de corp, ci doar identificat trăirilor interioare.

Ar fi vorba deci de o definiție introspectivă, de o reducere a sufletului la trăirile vieții interioare.¹

Mare interes a avut poetul pentru problemele de psihologie etnică. Profesorul Dumitru Murărașu demonstrează că studiul de psihologie etnică i-a lărgit lui Eminescu orizontul culturii sale sociale, oferindu-i multe idei și sugestii, observații și reflexiuni cu privire la problemele de psihologia poporului român, caracteriale antropogeologice ale populațiilor conlocuitoare din Bucovina ca și cu privire la cele în legătură cu problemele sociale și naționale ale poporului român.²

Probleme cercetate de Eminescu au fost și procesul dezvoltării personalității, definiția *eului* în legătură cu personalitatea.

O deosebită importanță acorda poetul psihologiei pedagogice pe care o considera temelie, pe care trebuie să se sprijine pedagogia. În una din notele sale el scria: „Pedagogia va renaște numai doar din aprofundarea părții practice a psihologiei. Pentru aceasta, însă trebuie să fie efectuate cercetări serioase psihologice, care să dezvăluie spectrul de activități ce ar duce la o mai adâncă cunoaștere a personalității copilului. Asemenea cercetări ar putea duce „la cunoștința deplină a acelor legi, care stăpânesc nu numai modul de a vorbi, dar chiar și modul de a gândi al poporului nostru”.³

Fiind revizor școlar, M. Eminescu acorda o deosebită importanță dezvoltării memoriei logice la elevi „Memoria, scria el într-un raport, nu păstrează nimic nepriceput, nerumegat, unde interesul viu și judecata copilului n-au jucat nici un rol. Singurul efect al încărcării memoriei cu lucruri, pe care nu le poate mistui, e sila și scârba copilului de carte”.⁴

Înșușirea dogmatică a cunoștințelor, în viziunea lui Eminescu, blochează dezvoltarea gândirii logice a copilului.

Poetul considera că recunoașterea existenței obiective a lumii înconjurătoare și a fenomenelor ei asigură posibilitatea cunoașterii de către om a realității obiective cu ajutorul gândirii, care o reflectă în mod adecvat.

Eminescu de asemenea a înțeles corect corelația dintre gândire ca proces psihic și limbă ca bază materială a gândirii. „În strânsă legătură cu limba, scria el, sunt formele psihologice de gândire și oricare, căruia esența limbii îi este clară, va recunoaște că forme de vorbire fundamentale diferite nu sunt decât forme de gândire fundamental diferite”.⁵

Deprinderilor de gândire logică Eminescu le acordă o mare importanță. El considera că greșelile de gândire sunt incomparabil mai grave și mai greu de corectat.

Poetul revine în repetate rânduri asupra problemei formării deprinderilor de gândire logică și a limbajului ca expresie a gândirii în genere. Unitatea dintre gândire și limbaj constituie o concepție progresistă pentru acea perioadă, când mai domneau doctrinele care considerau gândirea ca un proces psihic ce se dezvoltă izolat de însușirea limbii.

O problemă abordată de M. Eminescu este rolul educației în formarea caracterului personalității. „Educația e cultura caracterului, scria el, cultura e educația minții. Educațiunea are a cultiva inima și moravurile, cultura are a educa mîntea.

Un om educat, cu inimă, caracter și moravuri bune, poate să fie un cerc restrâns de cunoștințe, pe când, din contra, cultura, cunoștințele cele mai vaste pot să fie cuprinse de un om fără caracter, imoral, fără inimă”.⁶

Gândirea psihologică eminesciană și-a lăsat amprenta și asupra marilor teme ale universului poetului printre care se pot menționa:

- Conștiința – drumul cunoașterii de sine, soarta omului de geniu;
- Caracterul excepțional al celui ce dobândește cunoașterea de sine (Scrisoarea I);

¹ Georgiade, C., *Mihai Eminescu și Psihologia*, în: Revista de Psihologie, t. 25, nr. 2, p. 218, București, aprilie-iunie, 1979

² Murărașu, D., *Mihai Eminescu și literatura populară*, Ed. Minerva, București, 1978, p. 346.

³ Eminescu, M., *Scieri pedagogice*, Ed. Junimea, 1977

⁴ Cibotaru, T., *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*, Ed. Lumina, Chișinău, 1991, p. 288.

⁵ Ibidem, p. 289

⁶ Eminescu, M., *Scieri pedagogice*, Ed. Junimea, 1977, p. 89.

–Raportul dintre conștiință și univers, raportul omului de geniu cu societatea (Povestea magului cătător la stele);

–Rolul omului de geniu (Luceafărul, Odă, Scrisoarea I);

–Izolarea și înstrăinarea omului de geniu (Luceafărul, Glossă).¹

2 categorii:

–Cunoaștere: senzorială, subtilă, de sine;

–Conștiință: de sine, în sine, universală;

–Afect: dor, dorință, iubire, patriotism, natură.²

În încheiere, putem menționa, că studierea concepțiilor psihologice ale lui Eminescu sunt importante pentru înțelegerea complexe și originalei personalități a poetului și deasemenea prezintă interes pentru istoria psihologiei românești și europene.

Cu aceste concepții ar fi bine să-i familiarizăm pe studenți la disciplina istoria psihologiei.

ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE FAȚĂ DE INCLUZIUNEA COPILOR CU AUTISM ÎN ȘCOALĂ

Silvia VRABIE, lector universitar, doctorandă,
Catedra de Pedagogie și Psihologie

Summary: *In mass schools, children with autism are still in a very small number but teachers are more and more open to training to help them integrate. In the Republic of Moldova, the number of trained children with autism is still extremely low. In an unclear context - there are no official data on the total number of people with autism in our country. The reasons for the low schooling of children with autism consist both in their poor preparation for meeting with the school environment and in the low level of education of the school environment, for the integration of students with this condition. Teachers admit, in most cases, that they do not feel sufficiently prepared to deal with children with autism. Also, due to a lack of information about affection, they fear that the presence of a child with autism in a collective could lower the class level or endanger the physical integrity of other children. However, the educational inclusion of autistic students is the best solution and support for the recovery therapy that some pupils benefit from, but the lack of information about the disability still makes the teachers aware of the educational inclusion of children with autism in general education.*

Conceptul de *atitudine* a fost analizat de diferiți autori în diferite moduri, care au elaborat numeroase definiții și teorii ale atitudinilor, încercând ca prin fiecare să surprindă cât mai bine sensul real al conceptului de atitudine.

În dicționarele de psihologie și sociologie sunt prezentate diverse definiții ale atitudinii, care vin să întregască imaginea asupra acestui concept. Definiția propusă în 1935 de **Gordon W. Allport** își păstrează și astăzi valabilitatea: ” *O atitudine este o stare de pregătire mentală și neurală, organizată prin experiență, care exercită o influență diriguitoare sau dinamizatoare asupra răspunsului individual la toate obiectele și situațiile cu care este în relație*” [5, p.229]. În timp, s-au formulat și alte definiții ale atitudinilor, dar care nu se depărtează prea mult de definiția citată anterior.

J.C. Abric, încercând să extragă ideea principală din definiția clasică a lui **G. Allport**, la fel se axează pe faptul că atitudinile sunt niște predispoziții acționale. După el, „atitudinea este constituită din ceea ce se crede că se află îndărătul comportamentului... sau: atitudinea este o cauză a comportamentelor”. Autorul egalează atitudinile cu luările de poziție ale unui individ în raport cu un obiect. De asemenea, **J.C. Abric** consideră că în comunicarea interindividuală atitudinile au un rol esențial, deoarece sunt determinante pentru stabilirea climatului relațional, influențează decisiv calitatea relației, determinând atracția sau respingerea interpersonală, definește statutul părților și determină natura relației personale [1, p.36-37].

¹ Alexandrescu, E., *Literatura română în analize și sinteze*, ed. A V-a, revăzută și completată, Editura Tipografia Moldova, Iași, 2009, p. 197.

² Ibidem, p. 199.

S. Chelcea consideră că la definirea atitudinilor trebuie evidențiate elementele structurale ale atitudinilor. În prezent este acceptat *modelul tridimensional al structurii interne a atitudinilor*, propus de **M. Smitt** în 1942 și dezvoltat prin cercetări experimentale de **M. Rosenberg și C. Hovland** în 1960, conform căruia atitudinea posedă o structură complexă în care se evidențiază 3 componente interdependente esențiale și anume:

- ✓ *componenta cognitivă*, care reflectă conștientizarea obiectului atitudinii, exprimată, de obicei, în judecăți, cunoștințe, opinii, credințe, convingeri;
- ✓ *componenta afectivă*, care denotă evaluarea (aprecierea) emoțională a obiectului, exprimată prin sentimente de simpatie sau antipatie față de el (favorabile sau defavorabile);
- ✓ *componenta comportamentală*, care reflectă dispoziția acțională, tendința de a acționa în mod favorabil sau defavorabil față de obiectul în raport cu care se formează atitudinea [5, p.300].

Modelul tridimensional al atitudinii precizează natura răspunsurilor individului față de obiectele de atitudine, variază într-o manieră consistentă de-a lungul procesului de raportare atitudinală și permite măsurarea ei. Atitudinea reprezintă o formațiune integră complexă, care se formează pe parcursul întregii vieți a individului uman.

Însă mulți autori vorbesc despre divergența dintre aceste 3 componente ale atitudinii: cognitivă, afectivă și comportamentală, despre lipsa concordanței dintre atitudine și comportamentul real al persoanei și ne conduce la concluzia că între ceea ce spunem și ceea ce facem există o divergență [2, 7, 12].

Astfel, în cadrul acestui model tridimensional al atitudinilor, problema ce se pune este legată de stabilirea modalităților de influență a unei componente atitudinale asupra schimbării celorlalte componente, care rămâne și până în prezent obiectul multiplelor cercetări teoretice, dar și experimentale.

S. Chelcea susține că, gradul de concordanță dintre atitudine și comportament este influențat și de caracteristicile atitudinii propriu-zise, cum ar fi intensitatea ei, semnificația pentru individ, accesibilitatea ei, gradul de coincidență cu interesele persoanei, decurgerea procesului de formare. De asemenea relația atitudine-comportament mai depinde și de însăși personalitatea umană, de trăsăturile ei [4, p.31].

În intenția de a explica natura divergenței dintre comportament și atitudine, **M. Rokeach** lansează ideea existenței concomitente a două atitudini: atitudinea față de obiectul propriu-zis și față de situație. Fiecare dintre ele se poate actualiza într-un anumit cadru temporal - când una, când alta – și respectiv vor genera comportamente diferite [10, p.361].

Se disting mai multe *funcții* ale atitudinilor și anume:

➤ *funcția adaptativă*, prin care atitudinea orientează subiectul spre acele obiecte care îi servesc la realizarea scopului urmărit;

➤ *funcția cognitivă*, care servește cel mai mult scopului cunoașterii sociale, ajutând persoana să-și organizeze reprezentările despre lumea înconjurătoare, să interpreteze evenimentele și fenomenele vieții cotidiene;

➤ *funcția expresivă*, prin intermediul căreia atitudinea servește și drept modalitate de eliberare a subiectului de tensiunea interioară, de exprimare, manifestare a sa ca personalitate;

➤ *funcția de apărare*, realizată prin faptul că atitudinea contribuie la rezolvarea conflictelor interne ale personalității [ibidem, p. 359].

Realizarea acestor funcții este posibilă grație structurii complexe pe care o prezintă atitudinea. Atitudinile se deosebesc după mai multe caracteristici cum ar fi: *accesibilitate, intensitate, valență, centralitate, dinamică*.

Accesibilitatea atitudinii denotă forța legăturii cu obiectul ei, astfel încât dacă această legătură e puternică, și atitudinea față de acest obiect va fi activată foarte rapid.

Dinamica atitudinii este condiționată atât de caracteristicile obiectului, cât și de sentimentele subiectului.

Valența atitudinii se referă la poziția pe care o ocupă ea în privința dimensiunilor evaluative și afective, datorită căreia atitudinea poate fi pozitivă sau negativă, favorabilă sau defavorabilă [7, p.129].

Intensitatea atitudinii se referă la posibilitatea schimbării atitudinilor în dependență de intensitate.

Centralitatea atitudinii indică poziția pe care o ocupă în ansamblul de elemente identitare ale

persoanei, precum valorile, apartenența socială, însușirile personalității etc., iar asocierea puternică a atitudinii cu unul dintre aceste aspecte determină gradul său de centralitate. Cu cât sunt mai centrale, cu atât sunt mai stabile și mai greu supuse schimbării [8, p.305].

Atitudinea a constituit ținta cercetărilor din cadrul mai multor ramuri ale psihologiei cum ar fi: psihologia generală, psihologia socială, psihologia personalității, psihologia experimentală, ș.a.

Astfel, în *psihologia generală*, conceptului de atitudine pornește de la noțiunea de montaj, care derivă din studiile cercetătorilor germani **Y. E. Muller, F. Shuman, S. Stefens**. Mai apoi este dezvoltat de către cercetătorii georgieni din școala lui **Д. Узнадзе** și în viziunea reprezentanților acestei școli montajul este conceput ca și stare dinamică integră a subiectului ce determină pregătirea lui pentru o anumită acțiune și această stare este condiționată de doi factori: trebuința subiectului și situația obiectivă respectivă. În contextul concepției lui **Д. Узнадзе** montajul ține de realizarea unor necesități umane elementare, fiziologice, fiind mai mult inconștientă (neconștientizată) și prin urmare, fiind în imposibilitatea de a explica forme mai complexe ale activității umane [11, p.354].

În *psihologia personalității* atitudinea este tratată de către **В. Мясущев** (1960) ca „un sistem integrat de relații individuale, selective, conștientizate ale personalității cu diverse laturi ale realității obiective” [12, p. 9]. Numele lui **В. Мясущев** este unul de referință în domeniul psihologiei personalității și a atitudinilor. El a valorificat importanța atitudinilor în studierea și formarea personalității, în explicarea esenței unor formațiuni complexe din structura personalității, cum ar fi trebuințele, interesele, dar și conștiința în întregime [ibidem, p. 75]. **В. Мясущев** a formulat unul dintre cele mai importante principii în teoria personalității: sistemul relațiilor sociale în care este inclus individul uman de la naștere și pe tot parcursul vieții formează atitudinile lui subiective față de toate laturile lumii înconjurătoare. Acest sistem reiese din întreaga istorie de dezvoltare a individului uman, ea exprimă experiența lui personală, individuală și determină din interior acțiunile, trăirile sale.

В.Мясущев vorbește și de faptul că montajul și atitudinea sunt structuri psihologice, au anumite însușiri, dar nu pot fi ele însușiri. La fel nu pot fi stări, deși se schimbă odată cu schimbarea stării personalității. Atitudinea umană nu este parte a personalității, ci potențialul reacției ei psihice în legătură cu un anumit obiect, proces sau fapt a realității. Esențial pentru atitudine este caracterul ei conștient: atitudinea este conștientizată de către individ, deși motivele, sursele ei pot rămâne neconștientizate. Montajul se caracterizează prin pregătire, predispunere, iar atitudinea – prin selectivitate, atracție sau respingere [ibidem, p.149].

În *psihologia socială* se studiază atitudinea personalității ca membru al grupului față de anumite obiecte sociale în cadrul studiului mecanismelor de autoreglare, concordanța și stabilitatea comportamentului social, prognozarea lui în anumite condiții, precum și socializarea și schimbarea atitudinilor sub diverse influențe.

În multe lucrări recente din psihologia socială pot fi întâlnite noțiunile *atitudine, poziție, montaj*, care sunt tratate ca și sinonime. **M. Boza** menționează: „cu tot interesul arătat de cercetători pentru studiul atitudinilor, acest concept are încă de luptat cu imprecizia atât în definiția sa, cât și în delimitarea sa de alte concepte cum ar fi *opiniile, credințele sau intențiile*” [7, p.128]. Important este să delimităm aceste concepte integrale, cu o semnificație aparte fiecare pentru tratarea problemei personalității în științele psihosociale, să nu le negăm, ci să le concretizăm și să înțelegem relația lor cu noțiunea de atitudine.

În *psihologia experimentală* conceptul de atitudine a fost introdus de către **W. Thomas** și **F. Znaniecki**, în anii 1918-1920, în cadrul studiului asupra procesului de adaptare al emigranților polonezi în SUA, care desemna „o stare mintală a individului orientată de o valoare”. Ei legau fenomenul atitudinilor de valorile sociale prin faptul că le percepeau drept tendințe ale persoanei spre asumarea anumitor valori de grup, precum banii, gloria, persoanele apropiate etc., astfel determinând formele de comportament acceptate social [5, p.299-300].

Important este remarcarea condițiilor de utilizare a termenului de *atitudine socială* și *atitudine individuală*. Conceptul de atitudine individuală implică o raportare selectivă față de un anumit obiect social a unei personalități individuale, iar atitudine socială implică o raportare selectivă și o orientare specifică caracteristice unui grup social [2, p.74]. În contextul cercetării noastre ne referim la atitudinea cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu autism în școală.

Așadar, în încercarea de a defini conceptul de atitudine, mulți autori au accentuat rolul reglator al atitudinii asupra comportamentului uman, asupra relațiilor pe care și le construiește individul uman

cu lumea înconjurătoare.

Pentru eliminarea problemelor educaționale, sociale și culturale, care împiedică la existența cu șanse egale pentru fiecare individ indiferent de starea lui psihofizică, este nevoie de o transformare a societății într-o societate incluzivă.

Din cele expuse și din materialul anterior înțelegem cât de importantă este incluziunea educațională și pentru copiii cu autism, pentru familiile acestor copii și pentru întreaga societate.

Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși. Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu cerințe educative speciale sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu se confruntă cu astfel de probleme, atât copiii cu cerințe educative speciale cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile de comunicare, devin mai creativi, acceptă diversitatea, etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu cerințe educative speciale. Socializarea între elevii și dezvoltarea prietenilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului permanent de informații [9, p.28].

Manifestare unor atitudini de acceptare a procesului de incluziune a copiilor cu autism în școala de masă, sunt părți componente a culturii școlii și factori determinanți în reușita incluziunii.

Conform concepției lui **B. Мясущев**, atitudinea reprezintă relațiile persoanei cu mediul social, influențează și rezultă din interacțiunea și perceperea interpersonală. **Мясущев В.** a valorificat importanța atitudinilor în studierea și formarea personalității, în explicarea esenței unor formațiuni complexe din structura personalității, cum ar fi trebuințele, interesele, dar și conștiința în întregime [12, p.75].

Caracterul manifestării atitudinilor binevoitoare față de copilul cu autism depinde și de trăsăturile de personalitate a actorilor implicați în procesul integrării și incluziunii a acestor copii.

Datorită complexității muncii sale, cadrul didactic trebuie văzut în primul rând prin prisma personalității sale. Cadrele didactice sunt membri ai comunității și pot aduce cu ei în școală anumite reflexe sau reminiscențe ale stereotipurilor colective de percepere a persoanelor cu dizabilități, cu atât mai mult cu cât atitudinile pozitive nu pot fi impuse prin lege. De aceea, conștientizarea și apoi abandonarea acestor atitudini restrictive poate duce la ameliorarea relației pedagogice, oferind perspective mai largi pentru un progres vizibil în învățare [2].

Tipuri de atitudini restrictive față de copii cu autism manifestate de către profesorii din școlile de masă:

✚ *atitudinea de apatie*, care se exprimă în neglijarea acestor copii și în lipsa de preocupare sau implicare în obținerea unor rezultate;

✚ *atitudinea de vină* este o atitudine restrictivă, pentru că aceasta conduce la mecanisme de apărare cum ar fi: negarea, reprimarea sau atribuirea responsabilității persoanelor care determină acest sentiment;

✚ *mila sau compasiunea* sunt restrictive, deoarece persoana care determină aceste sentimente nu e tratată și respectată ca o persoană competentă;

✚ *frica* este o altă atitudine restrictivă, pentru că determină reacții de evitare sau de atac [6, p.132].

O problemă deosebit de importantă legată de atitudini, care se ridică de la ideea modului de formare a atitudinilor, este aceea a modului de schimbare a lor. Adică, în ce măsură și prin ce modalități, un individ poate să își modifice atitudinile referitoare la un anumit aspect al realității.

În continuare prezentăm modalități, prin care cadrele didactice pot dezvolta atitudini pozitive față de copiii cu dizabilități, astfel contribuind la schimbarea mentalităților colective față de aceștia:

❖ cunoașterea condițiilor care determină apariția autismului și a modului în care ele afectează este o componentă importantă a efortului de a promova atitudini pozitive, receptive față de copiii cu autism;

❖ contactul, asocierea și implicarea zilnică în activitatea cu un copil cu autism reduce sentimentele de segregare, de teamă, animozitate;

❖ necesitatea de a fi întărit statutul și prestigiul de a lucra cu copii cu autism este un alt aspect prin care se pot forma atitudini pozitive față de aceștia.

❖ alegerea unor strategii psihopedagogice care să asigure un grad cât mai ridicat de reușită, precum și o colaborare deosebită între profesor – părinte – elev – activitate pot fi coordonate ale dezvoltării de atitudini pozitive. Se pot astfel combate expectanțele negative, blamarea victimei, lipsa încrederii în posibilitățile copilului;

❖ un mod de învățare eficient este acela al imitării și/sau identificării cu modele pozitive . Astfel de modele pozitive trebuie oferite nu doar elevilor, ci și profesorilor[8, p.141].

Trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din partea cadrelor didactice, prin manifestarea atitudinii binevoitoare față de toți copiii.

În opinia autorului **Osterrieth P.** atitudinile de acceptare sunt premise pentru dezvoltarea unor copii liberi și creativi, iar atitudinile de neacceptare reprezentând supraprotecția și respingerea copilului. Autorul menționează că, copilul neacceptat prezintă următoarele particularități: brutalitate, conflictualitate, singurătate însoțită de respingerea din partea colegilor, un grad redus al sociabilității. Din punct de vedere psihologic acesta trăiește sentimente de frustrare, își vede viitorul vag și confuz, joacă rolul de bufon, consideră mediul educațional neprimitiv, iar autoritatea părintească i se pare dură și ostilă [ibidem, p.131-132].

În concluzie menționăm că, rolul școlii este semnificativ pentru dezvoltarea psihicului și personalității copilului cu autism, în cadrul căreia copilul își formează printre primele reprezentări despre lume, despre legile funcționării societății, despre modelele de comportament acceptate în contextul social.

În studiului de față ne-am propus să abordăm domeniul incluziunii educaționale, și, în special, a formării atitudinilor cadrelor didactice implicați în procesul de incluziune a copiilor cu autism în învățământul general, fiindcă acest domeniu este actual, iar educația incluzivă este esențială, deoarece manifestă atitudini anti-discriminare și este fundamentul unei societăți armonioase și pacifiste.

În urma analizei literaturii de specialitate, vizavi de atitudinea cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu autism în învățământul general, ne-a permis să identificăm aspectele problematice și să ne focusăm pe acestea pentru a realiza un studiu constatativ. Pornind de la ipoteza de lucru, am hotărât să identificăm aspectele specifice ale atitudinii cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu autism care sunt incluși în învățământul general.

Scopul cercetării constă în determinarea atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu autism care învață într-o școală generală.

Ipoteza cercetării: considerăm că dacă cadrele didactice vor fi informate despre problematica copiilor cu autism, atunci vor manifesta o *atitudine de acceptare* față de aceștia, iar acest fapt și constituie un factor determinant în eficiența procesului de incluziune educațională a copilului cu autism în învățământul general.

Pentru realizarea scopului și a ipotezei cercetării, am efectuat cercetarea prin intermediul anchetei pe bază de chestionar, aplicată pe un eșantion de 38 de cadre didactice din învățământul general. Rezultatele obținute sunt supuse analizei cantitative și calitative.

Inițial ne-am propus să determinăm cât de informate sunt cadrele didactice despre problematica autismului. Datele obținute sunt reprezentate grafic în figura 1.

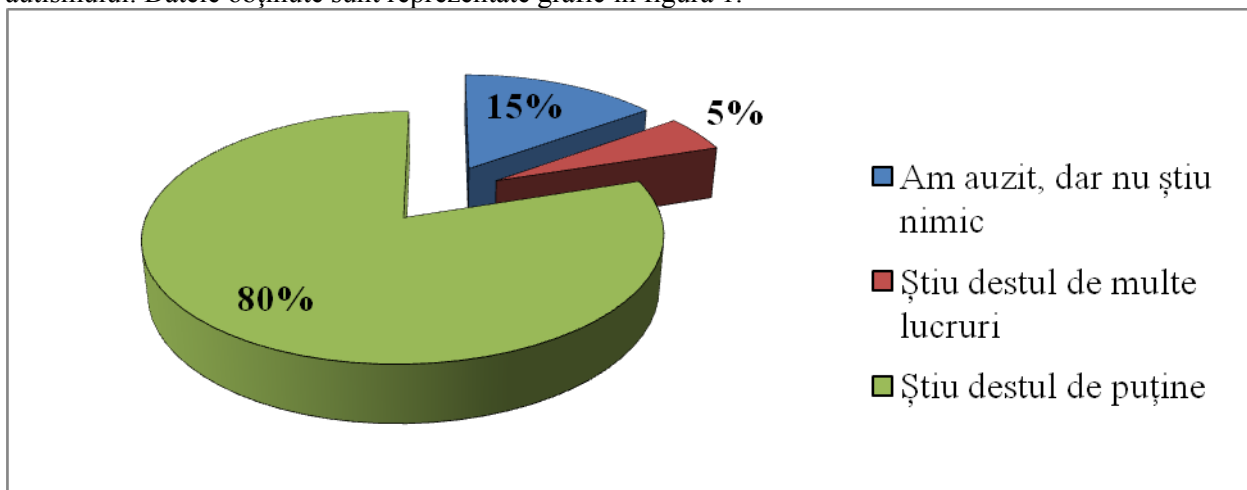


Figura nr.1. Cât de informați sunteți de problema copiilor cu autism?

Potrivit datelor prezentate în figura 1, constatăm că 80 % dintre cadrele didactice supuse

chestionării, nu prea sunt informate despre problematica autismului, 15% au auzit despre aceasta, dar totuși afirmă că nu știu nimic despre autism, și doar 5 % afirmă că sunt destul de bine informați, despre problematica acestor copii.

În continuare am propus respondenților să indice care este primul lucru care l-ar asocia atunci când aud de autism. Rezultatele obținute le-am reprezentat grafic în figura 2.

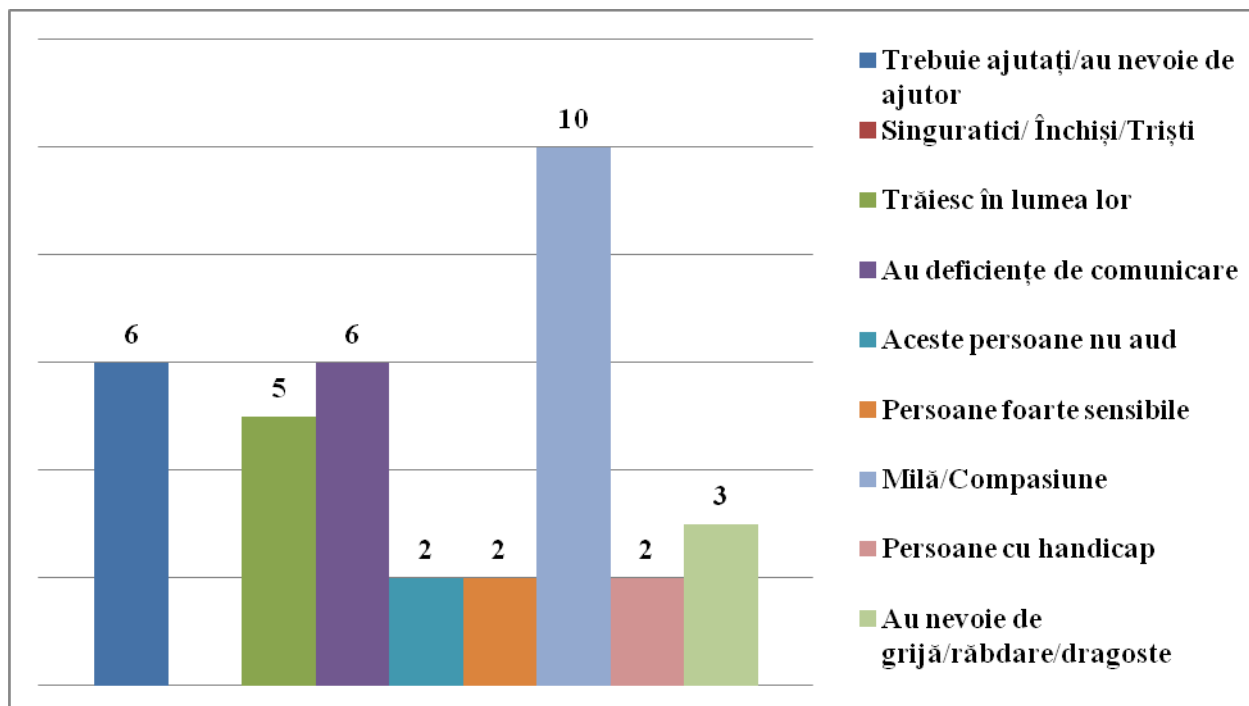


Figura nr.2. Care este primul lucru care vă vine în minte atunci când auziți de autism?

Conform datelor de mai sus, observăm că 10 dintre cadrele didactice manifestă milă/compasiune când aud despre probleme copilului cu autism, 6 învățători sunt conștienți că copiii cu autism au nevoie de ajutor, alte 6 cadre didactice confirmă că acești elevi au deficiențe de comunicare, respectiv ceilalți respondenți asociază autismul cu persoane cu handicap, persoane care nu aud, persoane sensibile, afirmând în final unele că acești elevi au nevoie de grijă/răbdare și dragoste din partea celor ce înconjoară.

Tot în acest context, am solicitat respondenților să indice unde ar trebui să învețe acești elevi.

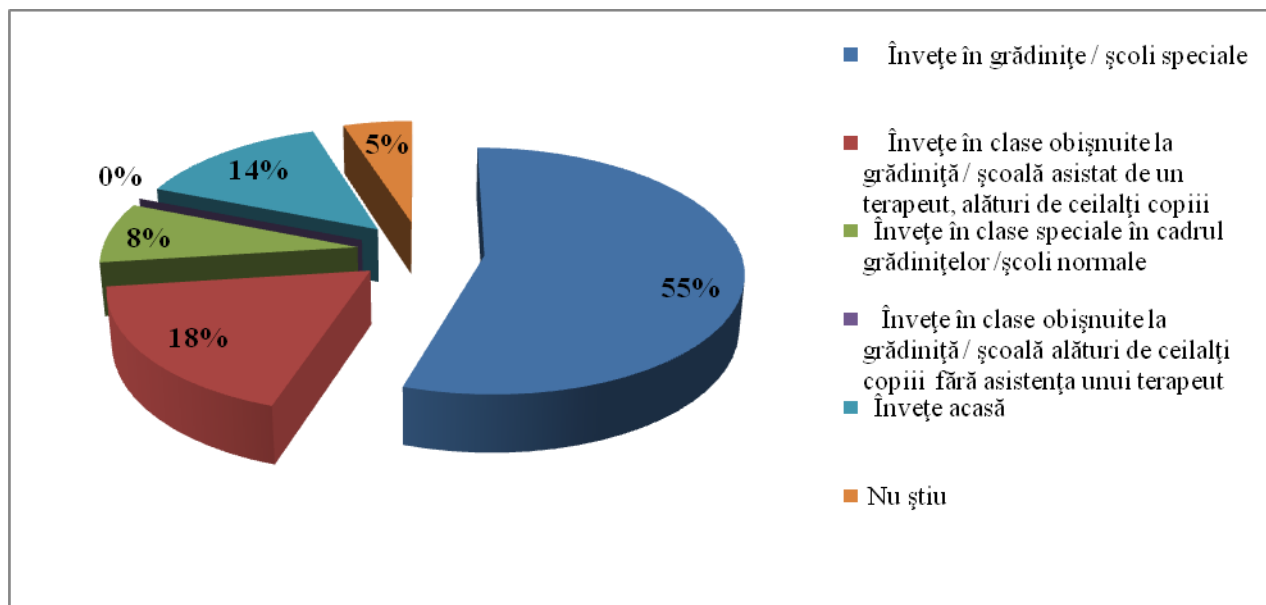


Figura nr. 3. În opinia dvs., copiii care suferă de autism ar trebui să...

Astfel observăm că 55 % dintre cadrele didactice susțin faptul că copiii cu autism ar trebui să învețe în școli speciale, 18 % sunt de părere că acești copii ar trebui să învețe în clase obișnuite la școală, asistați de un terapeut, alături de ceilalți copii, 14 % propun că copiii cu autism să învețe acasă, 8 % - să învețe împreună cu alți copii cu dizabilități sau CES în centrele de educație incluzivă din cadrul școlilor normale și 5 % afirmă că nu știu.

În continuare ne-am propus să determinăm care este motivul că cadrele didactice nu sunt de acord cu incluziunea educațională a copiilor cu autism în școala generală. Datele sunt reprezentate grafic în figura nr.4.

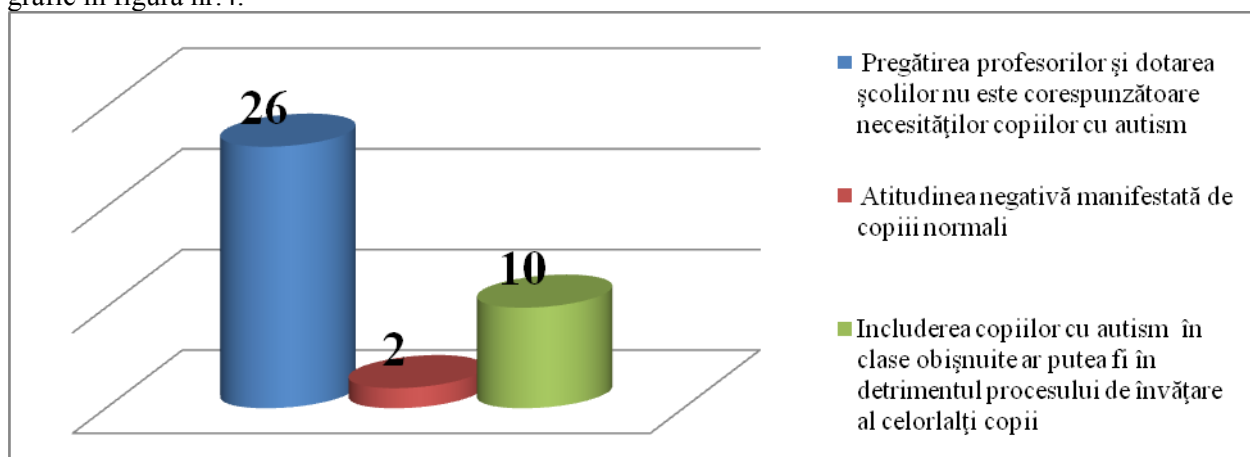


Figura nr. 4. Dacă considerați că educația copiilor cu autism nu ar trebui să se facă în clasele obișnuite, care este principalul motiv pe care îl aveți în vedere atunci când spuneți acest lucru?

Conform datelor din figura de mai sus, putem constata că 26 dintre cadrele didactice nu sunt de acord cu incluziunea educațională a copiilor cu autism în școala generală deoarece pregătirea profesorilor și dotarea școlii nu este corespunzătoare necesităților cu autism, 2 cadre didactice susțin că îi împiedică atitudinea negativă manifestată de copiii normali și 10 cadre didactice susțin că includerea copiilor cu autism în clasele obișnuite ar putea fi în detrimentul procesului de învățare a celorlalți copii.

Prelucrarea datelor obținute în experimentul de constatare ne-a permis să facem următoarele

concluzii cu referire la atitudinea cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu autism în școală :

✓ Majoritatea cadrelor didactice manifestă atitudine neutră față de copiii cu autism, acestea au afirmat că în afară de milă nu le pot oferi mai mult nimic, și că copiii cu autism ar trebui instruiți în altă instituție de învățământ special. Se poate de explicat acest moment prin faptul, că unii profesori nu știu și nu sunt instruiți cum să se comporte cu acești copii, ce atitudini să manifeste, etc. și de aceea manifestă respingere nu în plan atitudinal-personal, dar mai mult în plan comportamental (nu știu cum să se comporte cu așa copii, ce pot să ceară și să-i ofere).

✓ 18% dintre cadrele didactice, acceptă incluziunea copiilor cu autism, comentînd că fiecărui copil trebuie de-i oferit șanse egale, ei trebuie susținuți, acceptați, încurajați.

✓ Unele din cadrele didactice prezintă o atitudine neutră față de incluziunea copiilor cu dizabilități, comentînd că acestor copii le pot oferi susținere, compasiune și le este jale, dacă ar avea posibilitatea cred că i-ar ajuta.

Concluzionînd putem afirma că a fost efectuată analiza teoretico-științifică a literaturii de specialitate cu referire la incluziunea educațională a copiilor cu autism, în mod special, atitudinea cadrelor didactice implicate în procesul de incluziune a copiilor cu autism în învățămîntul general. La fel a fost efectuat experimentul de constatare, unde s-a cercetat particularitățile atitudinii cadrelor didactice față de copilul cu autism în procesul incluziunii în învățămîntul general, rezultatele căruia a confirmat ipoteza cercetării.

În urma cercetării efectuate și a concluziilor elaborate putem formula următoarelor **recomandări**:

✓ Sunt necesare studii, campanii informative de sensibilizare cu privire la situația copiilor cu autism, deoarece cunoștințele despre problematica acestora sunt fragmentare între diferite grupuri de profesioniști.

✓ Colaborare intersectorială și interprofesională, cu implicarea adecvată a familiilor, care este foarte necesară.

✓ Să se asigure tratarea fiecărui copil așa cum este, dar în primul rînd ca pe un copil și nu doar simpla focalizare pe deficiență;

✓ Promovarea și dezvoltarea în continuare a educației incluzive, bazate pe ideea răspunsului la diversitate în instituțiile de învățămînt și a nevoii de a cuprinde toți copiii în actul educațional.

✓ Manifestarea atitudinilor pozitive, a respectului de sine și acceptarea recunoașterii valorii celuilalt.

Dezvoltarea serviciilor de suport: psihologi, logopezi, cadre didactice de sprijin, echipe multidisciplinare de intervenție, centre de resursă pentru incluziunea cu succes a copiilor cu autism este de o semnificație deosebită. Serviciul psihologic, interveția psihologică în procesul de dezvoltare a unei școli incluzive este absolut necesar.

Bibliografie:

1. Abric J.C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002
2. Boza M. Atitudinile sociale și schimbarea lor. Iași: Polirom, 2010
3. Bucun N. Paladi O. Rusnac V. ș. a Metodologia de evaluare complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale, Tipografia Centrală, Chișinău, 2012
4. Cara A. Suport didactic pentru profesori. „Punte către înțelegere. Educație, Toleranță, Acceptare”, Chișinău: 2012
5. Chelcea S.ș.a.Psihosociologie: teorii,cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008
6. Neamțu C. Gherguț A. Psihopedagogie specială – ghid practic pentru învățămîntul deschis la distanță. Iași:Editura Polirom, 2000
7. Neculau A. ș. a. Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2004
8. Vrășmaș E. ș.a. Ghid pentru cadre didactice de sprijin. București:Vanemonde, 2005
9. Vrășmaș T. Școala și educația pentru toți. București: Editura Miniped, 2004
10. Андреева Г. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980
11. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010
12. Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва - Воронеж: НПО«МОДЭК», 1995

PARTICULARITĂȚILE RAPORTULUI STRES-INTELIGENȚĂ SOCIALĂ

Maxim ILICIEV,
Catedra de Pedagogie și Psihologie

***Summary :** When, calm yourself, people are co-implicated in a difficult situation with another who is stressed, they perceive his stress as dramatization, panic, loss of control, retreat, sense of priorities, lack of maturity, of lucidity. At the same time, it arouses compassion, empathy and solidarity among people, rather than a judgment. In any case, they feel the other as lessened, sometimes disturbing, even dangerous: bad decisions, brutality or approximation of gestures, aggressiveness, even violence.*

Social intelligence should help people handle stress better, for several reasons. There are four parts to SI: self-awareness, self-management, empathy and social skill. Self-awareness can help people notice when they are becoming stressed, which in turn make them better able to calm down before other reaction builds to an unmanageable level. Empathy and social skill should allow people to be more effective in how they express yourself—including knowing how and when to be candid.

În ultimii ani știința a cunoscut multe investigații referitoare la problemele stresului uman, dar problema rămâne necercetată în profunzime, mai ales dezvoltarea organismului în creștere în condițiile stresului acut și consecințele acestuia.

Actualmente cazurile de stres acut și frecvența patologiilor sunt în dinamică crescândă, influențând starea de sănătate, calitatea și inteligența socială care reprezintă abilitatea individului de a se angaja în interacțiuni sociale cu un caracter adaptativ.

Omul trăiește și activează într-un mediu social și nu poate exista în izolare. De aceea, eficiența sa atât în rezolvarea problemelor din viața de zi cu zi, cât și a celor întâlnite în activitatea profesională, nu depinde numai de aptitudinea intelectuală, ci și de capacitatea de a construi și dezvolta relații interpersonale pozitive și armonioase, care să permită îndeplinirea scopurilor propuse. Obstacolele și dificultățile pe care viața le presupune, provocările stresante impuse de mediu și societatea în continuă schimbare solicită din partea individului răspunsuri complete de adaptare, relaționare și integrare în sisteme. Suntem în era în care tot mai multe voci susțin necesitatea dezvoltării acelei laturi a naturii umane care este inteligența socială cea care ne asigură succesul atât în plan profesional, cât și personal.

Astfel, dezvoltarea inteligenței sociale pentru interacțiunea și cooperarea cu ceilalți; utilizarea adecvată a unor remedii de prevenire și combatere a stresului din viața de zi cu zi, precum și rezolvarea cu diplomatie a diverselor conflicte și situații problematice se dovedește a fi o necesitate pentru întreaga populație, de gradul lor de dezvoltare depinzând obținerea eficienței în societate și profesii care presupun contactul și relațiile cu oamenii.

Cunoaștem că perfecționarea continuă a vieții din țara noastră, impune dezvoltarea la maxim a resurselor umane prin formarea unui om pluridimensional, armonios, dezvoltat să se integreze activ în societate și procesul de producție. Inteligența socială, devine astfel o componentă esențială a progresului social.

Una din dificultățile de bază în studierea inteligenței sociale este și faptul că diferite cercetări au definit acest concept în diferite moduri cu trecerea vremii. Nu există nici un dubiu că inteligența socială este un concept multilateral, printre altele Bjorkqvist, Osterman și Kaukiainen (2000), considerau că inteligența socială are 3 componente diferite:

1. perceptuală
2. cognitiv analitică
3. comportamentală¹.

Aceste abilități componente, după S.Moscovici (1998) sunt: comunicarea, empatia, asertivitatea, gratificația, prezentarea de sine, rezolvarea de probleme.

Dintr-un punct de vedere asemănător, care evidențiază dimensiunile multiple ale inteligenței,

¹ Gianluca G.B. Report: Adaptation of Italian Version of the Tromso Social Intelligence Scale to the adolescent population. Rome: În Journal to Adolescence nr. 29, 2006.

unii autori vorbesc despre *inteligența multiplă*.

Astfel, Howard Gardner 1983 în cartea sa ”Frames of mind” și în 1993 în ” Multiple intelligence” arată că există mai multe tipuri de inteligență despre care el a spus că pot fi diferențiate după un număr de observații.

Cele inițial șapte tipuri de inteligență sunt: lingvistică, logico-matematică, spațială, muzicală, kinestezică, intrapersonală și interpersonală, cărora le-a mai adăugat inteligența naturalistă. H. Gardner (1993), în teoria sa privind inteligențele multiple, rezervă un loc important acelor forme de inteligență care permit omului o adaptare superioară la mediul social mai apropiat sau îndepărtat lui¹.

Nu e simplu a defini *inteligența socială* dacă considerăm că acest concept e foarte apropiat noțiunilor precum abilități sociale și competențe sociale. Mai mult decât atât, alte concepte ca inteligență emoțională (Goleman 1995) sau inteligență interpersonală (Hatch) sunt niște concepte care se suprapun².

Deși, inteligența socială s-a dovedit greu de cercetat din punct de vedere operațional de către psihometricieni, se pare că aceasta joacă un rol important în formarea la oameni a conceptului intuitiv de inteligență. Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein (1986) au cerut unor subiecți să enumere comportamentele pe care le considerau specifice inteligenței obișnuite (cu aspectele sale cunoscute: verbal-abstracte și practice), precum și absenței acesteia³.

Interacțiunea dintre organism și mediu apare drept un element esențial al vieții și impune o continuă adaptare a organismului atât pe linie filogenetică cât și cea ontogenetică. Primele observații privind adaptarea organismului datează din antichitate. **Hipocrate** considera că boala nu e numai suferință și leziune, ci și efortul organismului de a-și restabili echilibrul.

Fiziologul francez **Cl. Bernard** demonstrează că mediul intern al organismului nu se schimbă spre deosebire de mediul extern care este în continuă schimbare. Autorul desemnează această stabilitate a mediului intern drept o condiție esențială a libertății și independenței față de mediul extern.

La începutul sec. XX aceste idei sunt dezvoltate de fiziologul american **Cannon** care introduce termenul de homeostazie ce indică capacitatea organismului de a-și menține constante condițiile interne de viață. Autorul demonstrează existența numeroaselor mecanisme homeostatice specifice de natură fiziochimică, enzimatică, endocrină și nervoasă, mecanisme ce protejează organismul contra agenților perturbanți. Orice deviere stabilă a homeostazei conduce la boală⁴.

Cannon studiază reacțiile organismului în situații de urgență (emergency reactions) și definește reacția comportamentală sub numele „fugă sau luptă” („fight or flight”). Datorită acestei reacții oamenii ca și animalele vor alege să lupte cu situația dificilă, cu stresul sau vor încerca să fugă de situația amenințătoare pentru ei. Ele a descris magistral și reacția catecolaminică de stres, la vremea când numai adrenalina fusese identificată⁵.

Datele și observațiile menționate, cât și cunoștințele acumulate în primele decenii ale secolului XX, au permis tânărului medic **Hans Selye** formularea teoriei stresului. Astfel, Selye definește stresul ca fiind suma răspunsurilor nespecifice la orice solicitare a organismului. El denuște totalitatea reacțiilor nespecifice prin sindrom general de adaptare (SGA)⁶.

Selye pune accentul pe capacitatea de adaptare în timp, spre deosebire de Cannon, care a studiat adaptarea de scurtă durată la situații acute de stres⁷.

Astăzi conceptul de stres s-a impus pe tot globul iar cunoștințele în domeniu s-au înmulțit datorită progreselor tehnico-științifice realizate. Fără stres nu există nici viață și nici evoluție. În exces devine dăunător. Acesta este stresul și bun și rău, întotdeauna prezent și necesar⁸.

În cadrul teoriei psihosociale a dezvoltării, E. Erikson consideră că fiecare stadiu al dezvoltării umane este asociat cu o anumită sarcină trasată de dezvoltarea personală. Principala sarcină a

¹<http://www.referatele.com/referate/psihologie/online1/Inteligenta---intelegere-referatele-com.php>. [Accesat 05.05.2017]

² Oprea N. ș.a. Psihologie generală și medicală. Partea I. Chișinău: Editura Știința, 1993.

³ http://www.apsi.ro/index.php?option=com_content&task=view&id=209, Haloul cunoașterii rezultatelor școlare asupra aprecierii inteligenței sociale a elevilor de către profesori. [Accesat 20.04.2017]

⁴ Melnic B. ș.a. Chimia, stresul și tumoarea. Chișinău: Editura Universul, 1997.

⁵ Iamandescu I. Manual de psihologie medicală. București: Editura Infomedica, 1995.

⁶ Derevenco P., Angela I., Băban A. Stresul în sănătate și boală. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1992.

⁷ Iamandescu I. Stresul psihic și bolile interne. București: Editura Infomedica, 2003.

⁸ Baban A.I., Giurgea R. Stresul, adaptarea și patologie. București: Editura Ac.Române, 1993.

persoanei constă în a se implica în relații sociale, apropiate cu o altă persoană, care poate să-i solicite o serie de compromisuri. Rezolvarea cu succes a crizei este condiționată de dobândirea în evoluție a sensului vieții. Astfel persoana este pregătită pentru a „fuziona” cu partenerul, este capabilă să se implice plener în situațiile încărcate emoțional induse de relațiile sociale. Cei care se tem de această implicare profundă, considerând contopirea cu o altă persoană ca o pierdere a propriei identități, ajung să se simtă izolați. Pe măsură ce individul rezolvă cererile intimității și competitivității, care deseori intră în conflict, dezvoltă un simț etic pe care Erickson îl consideră semnul adaptării sociale¹.

Putem afirma că etapele vieții, mereu au fost considerate ca fiind perioade critice. În biologie și psihofiziologie, perioadele critice sau sensibile numesc asemenea faze de dezvoltare, când organismul diferențiază o sensibilitate ridicată și stabilirea în totalitate a factorilor interiori și exteriori. În sociologie și-n alte științe, această perioadă critică deține denumirea de „parcursul social”, o modificare considerabilă în dezvoltare, schimbare radicală a situației, statut sau structură, ce influențează individul (de exemplu, influența muncii sau căsătoria); ei nu se obișnuiesc ușor cu anumite ritualuri speciale.

După câte cunoaștem perioada sensibilității și parcursul social deseori sunt însoțite de orientările psihologice și reconstruire, în psihologia dezvoltării există o cunoaștere specială a crizelor de vârstă, cu care se asociază mai mult cu situațiile mai mult sau mai puțin conflictuale.

E necesar de evidențiat că aceste situații cât de dificile ar putea fi apar în mod individual statistic considerate normale și trecătoare, ele sunt denumite „crize normative de viață” spre deosebire de cele „nenormative” nedetașate de dezvoltarea normală a logicii, dar totuși ele sunt deosebite, întâmplări ocazionale (de exemplu, moartea părinților).

Și aceste tranziții nu sunt lipsite de o serie de crize, care multiplică sfera problemelor cu care se confruntă oamenii în societățile contemporane și care fac atât din perioada adolescenței, cât și a maturității o vârstă extrem de „ingrată”.

Astfel, pentru perioada social activă, marea majoritate a autorilor disting două categorii de sarcini trasate de dezvoltarea personală. O primă categorie vizează sfera relațiilor sociale, care satisfac nevoile de afiliere și intimitate ale persoanei. Sunt menționate aici competențele sociale pentru interacțiunea și cooperarea cu ceilalți, accentul fiind pus pe relaționarea în cadrul cuplului de îndrăgostiți, cel marital. O altă categorie se referă preponderent la formarea și dezvoltarea capacităților specifice activității profesionale, incluzând aici abilitățile necesare pentru câștigarea independenței economice, gestionarea resurselor financiare, conturarea rolului profesional și realizarea pe acest plan. Ca atare, maturizarea persoanei este efectul rolurilor noi pe care persoana și le asumă pe planul relațiilor interpersonale și pe cel profesional, vârsta fiind privită ca perioadă a deciziilor importante la aceste domenii².

Deci, integrarea socială cât și profesională constituie pentru tineri nu numai o condiție de adaptare, ci și una de menținere a sănătății fizice și mintale, de dezvoltare armonioasă a personalității. Putem cu fermitate afirma că locul inteligenței sociale în ansamblul problemelor prezentate, nu este deloc ultimul chiar decisiv.

În pofida tuturor metodelor de combatere și gestionare a stresului, inteligența socială este condiția esențială a eficacității operării cu aceste metode.

Eșantionul investigațional a fost constituit din 90 de studenți de la diferite facultăți, din cadrul Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, dintre care 45 studenți sunt angajați în câmpul muncii pe parcursul studiilor și 45 studenți nu sunt angajați. Vârsta respondenților este de 18-25 de ani iar mediul de proveniență este preponderent urban.

În urma administrării *testului TSIS* și *Perceived Stress Questionnaire*, la studenții neangajați angajați, am obținut următoarele rezultate:

Pentru a percepe mai eficient tabloul general al variabilelor cercetate, în cadrul eșantionului de control, propunem o prezentare a datelor obținute, prin intermediul histogramelor, ce vor reflecta frecvența absolută a dimensiunilor investigate, Studenții neangajați, în câmpul muncii, pe parcursul studiilor.

¹ Bonchiș E. Dezvoltarea umană. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 2000.

² Stora J.B. Stresul. București: Editura Meridiane, 1999.

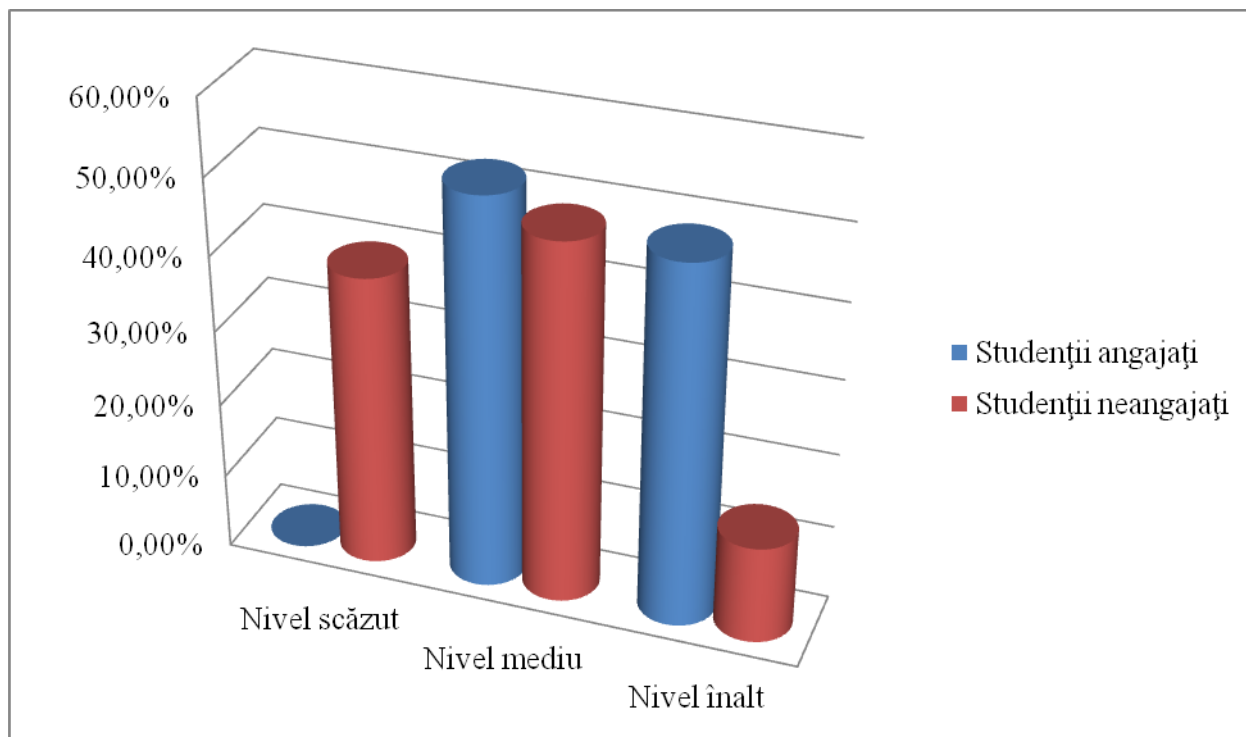


Figura 1. Nivelul inteligenței sociale demonstrat de ambele eșantioane

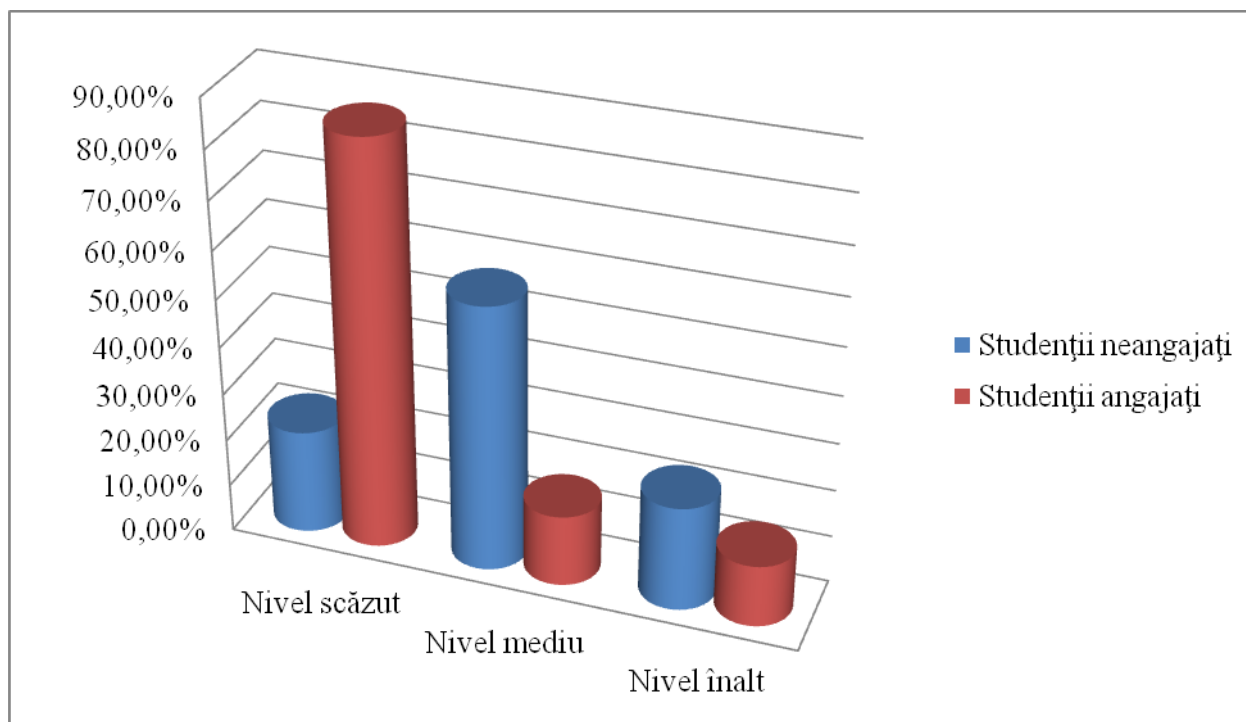


Figura 2. Frecvența absolută a nivelului stresului perceput, la ambele eșantioane

În conformitate cu datele prezentate în histogramele de mai sus putem afirma cu siguranță că nivelul de inteligență socială este, vizibil, mult mai înalt, la studenții angajați în comparație cu cei neangajați. Un proces inversat, putem constata la nivelul stresului perceput, la care studenții angajați înregistrează cote mult mai scăzute de cât cei neangajați. Putem presupune că condiția eșantionului experimental, ar putea explica rezultatele obținute, adică cu cât condițiile vieții socio-economice devin mai complexe, cu atât individul se implică mai mult în relații sociale mai consistente, ceea ce la rândul

său îmbogățește experiența socială a individului, condiție perfectă pentru formarea inteligenței sociale. Astfel, cu cât experiența individului este mai mare cu atât el este mai adaptat, adică situații ce îi pot provoca reacții stresante sunt mult mai puține.

Pentru a verifica ipoteza propusă a cercetării am utilizat coeficientul de corelație Bravais-Pearson. Analiza și calculul statistic a corelației, au fost efectuate cu ajutorul programului SPSS 17. În rezultatul prelucrării analitico-statistice a datelor brute obținute, de către reprezentanții eșantionului experimental, în urma administrării metodelor psihometrice, am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2. Corelația dintre nivelele inteligenței sociale și a stresului perceput

		Inteligența socială	Stresul perceput
Inteligența socială	Corelația Pearson	1	-0,787**
	Semnif. (1-unilaterală)		0,000
	Nr. de persoane	45	45
Stresul perceput	Corelația Pearson	-0,787**	1
	Semnif. (1-unilaterală)	0,000	
	Nr. de persoane	45	45

** . Corelația invers proporțională, semnificativă pentru gradul de eroare ($p=0,01$)

Conform datelor obținute și anume $r=-0,787$, ce reprezintă o corelație invers proporțională, pentru gradul de eroare ($p=0,01$), putem constata că ipoteza cercetării se confirmă, adică cu cât nivelul Inteligenței sociale va crește, cu atât nivelul stresului perceput va fi mai mic.

Pentru verificarea celei de-a doua, ipoteze am utilizat testul "t" Student pentru determinarea diferențelor dintre eșantioane, la nivel de variabilele cercetării. Conform datelor obținute diferența mediilor dintre aceste două categorii de subiecți este de $t=-13,26$, la nivelul *Inteligenței sociale* și respectiv $t=-20,733$ la nivelul *Stresului perceput*.

Analizând datele obținute putem constata că diferența dintre cele două categorii de subiecți la nivelul *Stresului perceput* este statistic semnificativă, Cu tendințe spre descreștere.

CONCLUZII

În rezultat putem conchide că succesul, pregătirea pentru o profesie și atingerea performanței în cadrul acelei profesii depind în mare măsură de nivelul de asimilare și dezvoltare a inteligenței sociale. Inteligența socială presupune dezvoltarea corelată a tuturor componentelor sale care derivă unele din altele, într-o susținere mutuală.

Prin cercetarea lucrărilor diferitor psihologi am demonstrat că stresul poate fi definit ca o stare de dezechilibru, o reacție anormală, nefavorabilă a organismului uman provocat de momente tensionate trăite repetat. Acest fenomen poate fi diminuat prin formarea unui nivel de inteligență socială, mai înalt, prin stabilirea multiplelor relații sociale și implicarea mai intensă în diferite situații sociale.

Prin cercetarea de față confirmăm cu certitudine afirmațiile anterioare. Studenții angajați s-au demonstrat a fi mai inteligenți social decât cei neangajați, astfel formându-și mecanisme, de înțelegere mai profundă a diferitor medii sociale și de adaptare mai rapidă la situații necunoscute, deseori stresante.

Astfel, cu cât experiența individului este mai mare cu atât el este mai adaptat, adică situații ce îi pot provoca reacții stresante sunt mult mai puține.

СВЯЗЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Лариса ТЮТЮННИК,

лектор университета, им. Б.П.Хашдеу, г.Кahul

Abstract: The author of the article is considering the links between socialisation and individualisation in adolescent age . A human-being is sociable in its nature. It is included into socium and into a definite state structure in which his rights are being realised and his striving to be realised as a personality are formed since childhood.

The individual is realising definite norms ,laws,and forms its values in his lifetime.So speaking about the ties between the socialisation and individualisation it is possible to make a conclusion that these two mutually additive processes as well as social living conditions are the only possible conditions for development of a human personality.The choice being done by young people determinesthe direction and contentof social activity of a person as well as as to a common approach to the world and himself. The key words in the article are conception,adolescence,self-realisation,self-conscience,self-realisation,self assertion,adulthood,Inner position.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, Я – концепция, юношеский возраст, самоопределение, самосознание, самореализация, самоутверждение, взросление, внутренняя позиция.

«Личность развивается как родовой индивид и как индивидуальность, совершенствуясь и совершенствуя других».

Мухина В. С.

Человек как личность формируется через свои отношения с другими людьми. Он познает себя в качестве индивида, через другого, себе подобного, именно потому, что другой, как и он, является носителем общественных отношений. Личность, следовательно, познается через отношения «Я» и «Ты», «Я» и «Мы», «Мы» и «Они» [8, с. 78].

Автором термина «социализация» является Гиддинкс Ф.Г., американский социолог. В 1887 г. в книге «Теория социализации» ученый дал понятие близкое к современному значению: «социализация – это развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» [6, с.92].

Говоря о социализации сегодня, подразумеваем развитие человека в детстве, отрочестве, юности, взрослости и старости. Изучая различные концепции «социализации», можно выделить два подхода, расходящиеся во мнении, о роли самого человека в процессе социализации:

➤ **Субъект - объектный** – «общество – субъект, человек – объект», так называется первый подход, основателями, которого являлись французский ученый Эмиль Дюркгейм и американский – Талкот Парсонс. Данный подход предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена общества.

➤ **Субъект - субъектный** - «общество – субъект, человек – субъект», второй подход, основатели американские ученые Чарльз Кули и Джорджа Герберта Мид, считали человека активным участником в процессе социализации, который не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

В основу рассмотрения человека как субъекта социализации легли концепции ученых Ч.Х.Кули, У.И.Томаса и Ф. Знанецкого, Дж. Г. Мида.

Чарльз Кули, автор теории «зеркального Я» и теории малых групп, считал, что индивидуальное Я приобретает социальное качество в коммуникациях, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников, соседской группы), т.е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что социализация – это развитие человека и самоизменение его в процессе усвоения культуры. Социализация имеет ряд следующих характеристик: *агенты социализации, этапы, средства социализации, факторы, механизмы и задачи.*

Людей, которые принимают участие в социализации человека, принято считать **агентами социализации**. Агенты непосредственно влияют на человека и способствуют его становлению. На разных возрастных этапах агенты меняют свой состав. Например, в дошкольном и подростковом возрасте, человека окружают родители, братья, сестры, другие родственники, ровесники, учителя и соседи. В юношеском возрасте состав агентов расширяется, и добавляются коллеги по работе, супруги, собственные дети. Роль агента в жизни человека определяется значимостью для него и степенью влияния агента на человека.

Этапы социализации соответствуют этапам развития человека:

- Младенчество – от рождения до 1 года;
- Раннее детство – от 1 года до 3 лет;

- Дошкольное детство – от 3 до 6 лет;
- Младший школьный возраст – от 6 до 10 лет;
- Подростковый возраст – от 10 до 12 лет;
- Старший подростковый – от 12 до 14 лет;
- Ранний юношеский – от 15 до 17 лет;
- Юношеский – от 18 до 23 лет;
- Молодость – от 23 лет до 30 лет;
- Ранняя зрелость – от 30 до 40 лет;
- Поздняя зрелость – от 40 до 55 лет;
- Пожилой возраст – от 55 до 65 лет;
- Старость – от 65 лет до 70 лет;
- Долгожительство – свыше 70 лет.

Средства социализации определяются широким набором различных средств. Содержание средств определяется *обществом*, в котором живет человек, его *возрастом*, *социальным слоем* и др. К средствам социализации относятся: способы вскармливания ребенка, уход за ним, формируемые бытовые и гигиенические умения, продукты материальной культуры, которые окружают человека. Стиль и содержание общения, методы и формы воспитания, общение в различных группах сверстников, последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений, в самых важных сферах жизнедеятельности человека – общении, игре, учебе, спорте, а так же в семейной, общественной и религиозной сферах.

Факторы социализации - это условия, которые активно влияют на развитие человека. Изученные факторы принято делить на четыре группы:

1. **Мегафакторы** (мега – всеобщий или очень большой) – космос, мир, планета, которые по своему влияют на социализацию всех жителей Земли;

2. **Макрофакторы** (макро – большой) – государство, страна, этнос, общество, которые влияют на социализацию всех людей, живущих в определенных странах;

3. **Мезофакторы** (мезо – средний или промежуточный) – это условия социализации больших групп, которые выделяются по каким – то особым принадлежностям, например, по местности или по принадлежности к какой-либо субкультуре;

4. **Микрофакторы** (микро – маленький) – непосредственно влияющие на конкретных людей, которые взаимодействуют с человеком: семья, соседство, группа сверстников, различные общественные, государственные, религиозные, частные организации и т.п.

Любое общество, государство или социальная группа вырабатывают способы поведения человека и целых групп в соответствии с принятыми в данной культуре нормами и ценностями. Взаимодействие агентов с различными факторами происходит с помощью ряда, условно говоря, « механизмов». Обобщая различные точки зрения подходов к изучению основного механизма социализации, выделено несколько универсальных механизмов социализации, которые необходимо учитывать в процессе воспитания на различных возрастных этапах. *Механизмы* могут быть *социально – психологическими* и *социально – педагогическими*. Ознакомимся вначале с **социально - психологическими механизмами**:

✚ **Подражание** – следование, какому – либо образцу, примеру;

✚ **Импринтинг** – запечатление, каких – либо образов, ощущений (происходит преимущественно в младенческом возрасте);

✚ **Экзистенциальный нажим** – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательное в процессе взаимодействия со значимыми лицами;

✚ **Идентификация** – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом;

✚ **Рефлексия** – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, которые свойственны различным институтам общества, семье, значимым лицам. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и самого себя.

К **социально – педагогическим механизмам** социализации можно отнести следующие:

✚ *Традиционный (стихийный)* – это усвоение человеком норм поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Этот механизм усваивается на неосознанном уровне, с помощью запечатления.;

✚ *Институциональный механизм* функционирует в процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями, созданными для социализации человека. Благодаря этому процессу происходит накопление знаний и опыта социально одобряемого поведения;

✚ *Стилизованный механизм* действует в рамках определенной субкультуры;

✚ *Межличностный механизм* функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. Значимыми лицами могут быть родители, авторитетный взрослый или друг, а так же лицо противоположенного пола. Носители возрастной субкультуры.

У различных половозрастных и социально – культурных групп, соотношение роли механизмов социализации различно. Например, в условиях малого города или села, а также в малообразованных семьях в больших городах главную роль будет отведена традиционному механизму. Если речь пойдет о моде, то конечно, главным механизмом станет стилизованный механизм. От типа личности тоже зависит ведущий механизм, например, если человек интроверт, то для него может стать ведущим рефлексивный механизм социализации.

Социализацию можно рассматривать как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида. Субъектом социализации человек становится объективно, потому что на протяжении своего развития, человек постоянно решает психологические задачи, которые характерны для возрастного периода, в котором он находится. Условно можно выделить три группы *задач: естественно – культурные, социально – культурные и социально - психологические.*

✚ *Естественно-культурные* – достижения определенного уровня физического и сексуального развития;

✚ *социально – культурные* – познавательные, морально – нравственные, ценностно – смысловые – специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период истории. От человека ждут приобщенности к определенному уровню общественной культуры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности ценностей;

✚ *социально – психологические* – это становление самосознания личности, ее самоопределения в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которое на каждом возрастном этапе имеет специфическое содержание и способы их решения.

Самосознание личности рассматривают как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, наличие относительно целостной Я – концепции и определенного уровня самоуважения. Юношескому возрасту предстоит решить задачу познания тех компонентов своего Я, от которых зависит формирование мировоззрения и определения своего места в мире.

Самоопределение личности рассматривают как нахождение ею определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. В ранней юности определяется позиция в отношениях со сверстниками противоположного пола.

Самореализация предполагает реализацию человеком активности в важных для него сферах жизнедеятельности и взаимоотношениях. При этом важно, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми для человека лицами. Самореализация имеет разные формы: *социально ценные, социально полезные, социально приемлемые, асоциальные и антисоциальные.*

Самоутверждение – достижение человеком субъективной удовлетворенности результатом или процессом самореализации.

Выдвигаемые цели могут более или менее соответствовать личностным ресурсам, которые необходимы для их достижения. Человек осознанно или неосознанно определяет реальность и успешность достижения тех или иных целей. Он может изменять цели, искать более реальные пути их достижения и самоизменяться.

Именно, когда человек, осознает свое место в обществе, находит свой круг общения и

определяет свои цели, он может прийти к осознанию своей *индивидуальности*. Индивидуализация предполагает не только выделение индивида из общества, но и интеграцию самого человека в систему общих связей и отношений. Индивидуализация один из важных принципов в образовании, так как благодаря этому принципу ребенок из объекта образования переходит в субъект.

Индивидуализация (от лат. «неделимое») – процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности [9, с.50]. Цель индивидуализации, на мой взгляд, уметь существовать собственным способом, стремиться быть независимым, т.е. быть автономным. Но при этом быть частью социализации. Понимание индивидуализации как развития и самореализации человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, способствует развитию самоопределенности и обособленности личности, ее выделению из сообщества, проявлению ее уникальности и неповторимости. Чем больше субъект выделяется и отличается от других членов общества, тем больше у него возможности для реализации собственной индивидуализации.

Развитие личности идет через присвоение материальной и духовной культуры человечества. Индивид в процессе своей жизни осваивает свою родовую сущность, одновременно раскрывая свои собственные резервы. Процесс развития личности бесконечен. Человек способен выйти за рамки любых ограничений, осознавая и обретая в себе потребность в развитии. Человек делает свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания [4, с.93].

Человек по своей природе социален. С рождения он включен в общественное бытие и в конкретную государственную структуру, в которой осуществляются его права, реализуется стремление быть уникальной личностью. Индивид в процессе своей жизни осваивает свою родовую сущность и одновременно раскрывает собственные родовые потенции. Поэтому, говоря о связи социализации и индивидуальности, можно сделать вывод, что это два общих процесса, взаимодополняющих, так как социальные условия жизни людей – единственно возможные условия развития человеческой личности и ее человеческого бытия.

Социальное пространство как феномен культуры определяется значениями и смыслами прав и обязанностей, сформированных в истории этноса. Каждая культура несет в себе исторически обусловленную систему символов: предметы, одежда, жесты, традиционные способы выражения эмоций по исторически обусловленному поводу, чувство собственного достоинства и ценностное отношение к чувству достоинства другого человека. Все имеет значения и смыслы, понятные людям общей культуры [7, с. 137].

В юности человек стремится определить собственную «Я – концепцию». Для этого примеривает на себя разнообразные модели поведения – те, которые более всего подходят не «Я – реальному», а «Я – идеальному».

Юноши и девушки пытаются найти свой имидж, примеривают возможные жизненные роли. Определяют жизненные ценности. С включением в решение социальных задач приходит чувство компетентности. Наиболее социально активные юноши и девушки удовлетворяют потребность жить и действовать на уровне высокого способа существования. Юность – самый актуальный период социальной активности. В это время, молодые люди, пытаются освоить все сферы взрослой жизни. Пытаются обрести независимость, обеспечить себя материально, поменять социальную ситуацию своей жизни. Они должны получить образование, освоить самостоятельную профессиональную деятельность. Достигнув совершеннолетия, часть юношей служат в армии, часть образуют семьи, большинство ищут другое место, где можно продолжить свою социализацию и достойно осваивать жизненные законы.

Социализация молодых людей имеет некоторые достаточно выраженные тенденции. Принято считать, что та часть молодежи, которая еще продолжает учиться, позднее обретает социальную зрелость, чем те, кто начал работать, образовал семью и уже имеет ребенка [7. с. 495]. Но социальную зрелость больше определяет *внутренняя позиция* самого человека, чем внешние обстоятельства. Если юноши и девушки хотят только по возрасту «повзрослеть» или стремятся только к телесному развитию, то этого недостаточно. Важно захотеть встать на

позицию самостоятельного, взрослого человека. Взрослость не наступает в одночасье. Например, в одной сфере он действует уже как взрослый человек, но в других сферах ему еще нужно развивать позиции социальной ответственности.

Социальная ситуация выступает для юношества только как возможность развития самореализации. Она обращает к юности свои ожидания, поощряет к развитию и взрослению. Только, каждый молодой человек проходит свой индивидуальный путь социализации. Одни при этом в юности психологически и социально еще подростки, другие реально движутся к взрослости.

Благодаря рефлексии юноши и девушки формируют систему ценностных ориентаций, которые определяют центральную позицию личности. Выбор, который делают для себя молодые люди, определяет влияние на направленность и содержание социальной активности личности, на общий подход к миру и самому себе. Именно выбор придает смысл и направление общественной позиции, которая определяет поведение и поступки личности.

Для юношей и девушек важно сделать самостоятельный выбор в любой из деятельностей. Будь то учебная деятельность, игровая, спортивная или трудовая деятельность. Для этого им нужно определить цель избранного жизненного пути, контролировать свою волю к достижению цели. Постоянно рефлексировать свои достижения, ближайшую и дальнюю перспективу в избранной деятельности.

Только свободный человек, который имеет сформированные ценностные ориентации, может противостоять манипулированию, подражанию большинству. Не иметь негативную форму поведения и не быть конформистом.

Леонтьев А.Н. писал, «личность рождается дважды: первый раз – внутри социального индивида (восприятие «Я» как части коллективного «Мы»), второй – как самостоятельный субъект. Для него характерна не только самостоятельность решений, но и ответственность за совершенный выбор – при «втором рождении личности» происходит выход за рамки социального индивида [5, с.335].

Образ «Я» - это представление человека о самом себе, на основе, которой он строит взаимодействие с другими. Этот образ составляют 3 вида «Я»: *социальное «Я», физическое «Я» и психологическое «Я»*. Я - концепция возникает на основе взаимодействия юношей с окружающей средой и развивается в процессе самоактуализации на протяжении всей жизни. Именно Я – концепция обеспечивает внутреннюю согласованность и самореализацию личности, ее удовлетворенность жизнью, регулирует эмоциональное состояние, выступает как системообразующий субъективный мир личности.

Библиография:

1. Байбородова Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся: Учебно-методическое пособие. - Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008.
2. Кон И.С. В поисках себя. - М., 1984.
3. Кон И.С. Ребенок и общество. - М., 1988.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч. – 2-е изд. – Т.3. –С.3.
5. Малкина - пых И.Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога.- М.,Изд – во «Эксмо», 2005.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. - М., 1997. - С. 28-35, 192-196.
7. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высш.учеб.заведения, Изд - кий центр « Академия»,2006.
8. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. - 2-е изд. – М., 1977.
9. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М., 1995.
10. Шибутани Т. Социальная психология. - М., 1969.

SPECIFICUL COMUNICĂRII PĂRINTE-COPIL ÎN CONTEXTUL MIGRAȚIEI

Corina RADU, lector universitar,
Catedra de Pedagogie și Psihologie

Summary: In the article is analysed the specific of communication between parents who are emigrated with children who stated at home (au rămas). For many moldovans, migration represents an alternative for supporting their families. A direct consequence of migration for future generations of our country is the increasing number of children whose parents are working abroad. Parent's involvement is very important in development of their children. The absence of parents has a negative impact on the moral and academic education of children. Relationships between parent and children in their families are broken when one or both of parents are temporary absent, and this thing influences negative through their communication.

Familia este factorul care contribuie nemijlocit la formarea personalității copilului într-o perspectivă multidirecțională. Aceasta are scopul de a-l familiariza pe copil cu valorile grupului de referință constituind mediul cel mai natural cu putință care exercită o influență imensă asupra devenirii ființei umane. Deficiențele manifestate la acest nivel se repercutează într-un mod profund și de durată asupra comportamentului tinerei generații. Este necesar să remarcăm faptul că familia îl înserează pe copil în civilizație mai mult prin exemplele oferite zi de zi. Familia trebuie mai mult să formeze decât să informeze deoarece copilul „absoarbe” din mediul familial primele impresii, formându-și conduite prin imitare și contagiune directă. Copiii vor proceda precum părinții, imitând comportamentele acestora. Vom sublinia faptul că la ora actuală multe familii au nevoie de o educație solidă, dată fiind starea precară din punct de vedere material și spiritual¹.

Se știe că principala funcție a familiei este creșterea viitoarei generații, făcând-o aptă pentru viața autonomă. Familia oferă anturajul în care copilul se naște, se dezvoltă și se formează pentru viață. Ea este un prim factor de realizare a interrelațiilor dintre copil și mediul social. Modul de relaționare din familie, climatul afectiv și modelul socio-cultural al acesteia sunt importante pentru integrarea socială și constituirea comportamentelor sociale. Prin relațiile copilului cu membrii familiei acesta se integrează în relațiile sociale, se apropie de societate, își cunoaște valoarea și își descoperă propria persoană².

Astfel după cum susține Larisa Cuznețov, familia a avut întotdeauna o influență decisivă asupra educației, ea este capabilă să reacționeze și să contribuie la dezvoltarea societății anume ei îi datorăm virtuțile neamului, în familie se consolidează relațiile dintre generații, care sânt de o importanță crucială pentru evoluția societății umane.³

Despre importanța familiei în procesul de formare - dezvoltare a personalității umane este foarte mult de discutat. Cert este că cei șapte ani de acasă își lasă urma pentru întreaga viață a omului, deschizându-i calea spre producerea sinelui prin interiorizarea valorilor familiale, valorilor naționale și a lor general umane. Familia ne învață a iubi, a prieteni, a colabora, a munci, a crea frumosul, a perpetua tradițiile spiritualității, eticii și moralei creștine. În familie copilul învață a fi om, personalitate, un bun soț sau o bună soție, un părinte eficient și un bunic sau bunică înțeleaptă⁴.

În Republica Moldova, transformarea familiei s-a derulat pe fundalul crizei socio-economice, care a provocat scăderea calității vieții populației, polarizarea societății, șomajul, migrația de muncă în masă, agravarea sănătății populației, inclusiv celei reproductive, având un impact negativ asupra dezvoltării populației. În aceste condiții multe familii din Republica Moldova s-au pomenit în situații de supraviețuire, fiind nevoite să-și adapteze comportamentul familial la condițiile în permanentă schimbare, la incertitudinile care le însoțesc viața zi de zi⁵.

Analizând situația în care se află multe dintre familiile contemporane putem afirma că aceasta

¹ Cucos C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 464 p. p. 48-49.

² Beldiga C., Cojocaru V., Dandara O. Et.al. Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 228 P. P. 8

³ Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 2008, p.12-13.

⁴ Cuznețov L. Pedagogia și psihologia familiei. Suport de curs. Univ. Ped. De Stat „I. Creangă” din Chișinău. Chișinău: Primex-Com S.R.L., 2013. – 77 p. p. 4

⁵ Gagauz O. Familia contemporană între tradițional și modern. Chișinău: Tipografia Sirius, 2012. 280 p. p. 6

este caracterizată printr-o multitudine de probleme și de situații care o fac inaptă de a și le rezolva singură. Astăzi, numeroase familii nu dispun de puterea, flexibilitatea și capacitatea de a se adapta la schimbările sociale, politice, economice. Perioada dificilă și prelungită de tranziție, a afectat modul de trai al familiei, determinându-i astfel pe mulți părinți să adopte o decizie în scopul îmbunătățirii stării financiare a acesteia însă în detrimentul bunăstării relațiilor familiale și a sufletelor fragile ale copiilor¹.

Criza economică prelungită din Republicii Moldova a determinat apariția fenomenelor sărăciei și a șomajului, acestea au dus la scăderea calității familiei contemporane. Membrii familiilor sunt impuși să-și revadă planurile de viitor și să găsească noi oportunități de a-și mări veniturile, acest lucru a influențat creșterea procesului de migrație la muncă peste hotarele țării. În aceste condiții, emigrarea unor membri ai familiei peste hotarele țării a devenit normalitate. Migrația a devenit un fenomen tolerat pentru multe familii și chiar pentru societate în general. Din păcate, fiind percepută drept unica soluție pentru a asigura un viitor prosper generației în creștere.

Migrația este omniprezentă în contextual actual al globalizării. Creșterea interdependenței între țări, facilitată prin dezvoltarea tehnologică, frecvența tranzacțiilor cu bunuri, servicii și capital, împreună cu dezvoltarea domeniului telecomunicațiilor și transportului internațional, au avut ca efect creșterea numărului de persoane care au început să vadă migrațiunea internațională ca pe o modalitate de a scăpa de sărăcie, șomaj și presiuni de ordin social, economic și politic în țara de origine².

Fiind analizate necesitățile copiilor rămași acasă fără unul sau ambii părinți au fost delimitate ca fiind primordiale în dezvoltarea copiilor următoarele nevoi³:

– *Nevoia de siguranță și protecție.* Prosperitatea financiară nu neapărat contribuie la siguranța și protecția copilului; faptul că copilul are o libertate artificială determinată de plecarea părintelui/părinților, nu semnifică faptul că el se simte foarte bine, el oricum are nevoie de supraveghere, ghidare, limite, reguli, care îi asigură securitatea vieții.

– *Nevoia de dragoste și afecțiune.* Absența afecțiunii din partea părinților determină copilul să fie în căutare de persoane care-i vor satisface necesitatea de atenție afectivă, care-i vor asigura un confort emoțional. Copilul necesită afecțiune materializată în cuvinte și comportament. Acesta are nevoie să i se arate că este dorit și iubit pentru că există în viața lor.

– *Nevoia de atașament.* A fi atașat de cineva înseamnă să cauți apropierea și contactul cu persoana în cauză și, îndeosebi, atunci când situația este nesigură; copilul lipsit de atașamentul față de părinți se poate atașa de unele obiecte sau de persoane adulte, în care are încredere că acestea vor fi disponibile, receptive și vor acorda ajutor ori de câte ori va fi nevoie.

– *Nevoia de comunicare cu părinții, bunicii și tutorele.* Copilul necesită să fie ascultat, înțeles, să găsească ajutor atunci când trebuie să ia anumite decizii. Acesta își dorește să comunice liber, fără a fi criticat. El are nevoie să exprime deschis emoțiile și sentimentele. Satisfacerea nevoii de comunicare contribuie la cunoașterea de sine, la formarea identității și a imaginii de sine, la descoperirea lumii înconjurătoare cu toate ajunsurile și neajunsurile pe care le are. Prin intermediul comunicării, copilul învață să caute și să solicite ajutor în situațiile de risc.

– *Nevoia de aprobare și acceptare* care poate fi realizată prin mesaje de valorizare și prețuire, care au un rol important în dezvoltarea încrederii și imaginii de sine pozitive.

– *Nevoia de încurajare, stimulare și apreciere.* Pentru a obține rezultate înalte, fiecare dintre noi are nevoie ca oricare dintre succese să îi fie încurajate. Toți copiii au nevoie să le fie confirmat faptul că ceea ce realizează are valoare.

– *Nevoia de a avea o familie.* Una din îngrijorările copiilor este stabilitatea familiei, în situația în care unul ori ambii părinți sunt plecați la muncă peste hotare; copilul are nevoie să știe și să simtă spiritul apartenenței la un grup distinct în care să existe armonie și dragoste, înțelegere și răbdare; nesatisfacerea acestei nevoi creează discrepanțe în reprezentarea copilului despre familie.

– *Nevoia de informații* despre plecarea propriu-zisă, despre schimbările care vor apărea după

¹ Beldiga C., Cojocaru V., Dandara O. Et.al. Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 228 p. p. 8

² Casiadi O., Porcescu S. Migrația: subiecte și subiecți. Chișinău: Academia „Ștefan cel Mare”, 2008, 338 p. p. 6

³ Turchină T. Familii fără hotare: Copii rămași acasă? Părinți plecați în străinătate? Răspunsuri pentru profesioniști. Broșură elaborată și publicată în cadrul proiectului „Protecția copilului în contextul migrației” implementat de Terre des hommes Moldova, cu sprijinul financiar al Ambasadei Olandei în cadrul Programului Drepturile Omului. p. 12

plecarea părintelui/părinților, despre cum va trăi mai departe: unde și cu cine va locui, ce rol va avea tutorele, ce se va schimba în viața lui, cine îl va ajuta cu școala, cine îi va organiza petrecerea de ziua sa de naștere, la cine să apeleze după ajutor etc.

Cei care au în îngrijire copiii cu părinți plecați la muncă peste hotarele țării de origine, trebuie să le explice copiilor că aceștia sunt plecați pentru o anumită perioadă determinată de timp și se vor reîntoarce. Aceștia trebuie să încurajeze și să susțină o comunicare funcțională a copiilor cu părinții, ținând cont de nivelul de dezvoltare a copilului. Comunicarea dintre copil și părintele plecat se poate realiza prin diferite posibilități: scrisori (inclusiv desene pentru părinți), convorbiri sau mesaje scrise transmise telefonic, comunicarea prin internet (e-mail, yahoo, messenger etc.)¹.

Adultul care a ales drumul străinătății, cu intenția de a-și îndeplini misiunea față de copil și familie, era convins că asigurarea bunăstării va menține pozitiv relația cu cei de acasă. Experiența a demonstrat că relația părinte-copil, în pofida remitențelor, a luat un alt contur – distanță emoțională, *neînțelegere în comunicare*, cerințe și așteptări mari față de părinți/copii etc.².

Scrierea de scrisori, realizarea de felicitări, desene, colaje și transmiterea lor prin poștă părinților, realizarea de proiecte care să încurajeze comunicarea dintre copii și părinți (exemplu: „Prezintă orașul în care sunt plecați părinții tăi”), schimbul de fotografii sau filme reprezentând imagini din viața copiilor dar și a părinților sunt câteva modalități alternative de comunicare și menținere a legăturii cu părinții pe care îngrijitorul, tutorele trebuie să le promoveze atât în lucrul cu copilul cât și în lucrul cu familia acestuia. Consilierul trebuie să încurajeze copiii și părinții plecați să mențină o legătură cât mai strânsă apelând la toate mijloacele de comunicare accesibile: telefon, internet (e-mail, chat, inclusiv cu cameră web care permite și contactul vizual), mesaje scrise, scrisori etc.³.

O consecință negativă a lipsei de legături constante și a comunicării funcționale cu părinți plecați peste hotarele țării provoacă la copiii rămași acasă, apariția subaprecierii. Acești copii suferă de dorul părinților plecați, resimt nevoia de a primi și de a dărua afecțiune, și în lipsa părinților, a afecțiunii și supravegherii acestora, copiii trăiesc sentimente de abandon, de inferioritate față de ceilalți copii, de furie și dezamăgire față de părinții plecați. În cazul copiilor proveniți din familii cu nivel de trai scăzut sentimentele de inferioritate ale acestor copii sunt acutizate și de lipsurile materiale. Copiii vor întâmpina dificultăți în identificarea și recunoașterea acestor sentimente și trebuie sprijiniți în formarea unei imagini de sine pozitive care să le permită să facă față dificultăților specifice nivelului de dezvoltare și vieții de școlar⁴.

Din cauză că nu mai comunică așa ca înainte cu părinții plecați, mulți dintre copii se înstrăinează de ei. Deși vorbesc destul de des la telefon, în timp, relațiile dintre copii și părinți devin mai reci, deoarece, de cele mai multe ori, comunicarea la distanță nu asigură și apropierea sufletească⁵.

Comunicarea este un miracol: poate îndepărta un câine rău sau poate apropia oameni îndepărtați, poate răni sau alina suferința. Prin cuvinte schimbăm cu cei apropiați noutățile și ne exprimăm sentimentele. Vorbele sunt cheia pentru ușa pe care părinții au închis-o atunci când au plecat. Discuțiile dese la telefon și prin intermediul internetului sunt o modalitate potrivită pentru părinții plecați de a fi prezenți zilnic în viața propriilor copii.

Uneori și comunicarea fără cuvinte este puternică. Însă de departe, la telefon, prin internet, prin pachetele transmise sau în scrisori, părinții nu pot da afirmativ din cap și nu pot ridica sprâncenele în semn de întrebare. Iată de ce ar fi bine ca aceștia să exprime în cuvinte ceea ce vor să spună, ceea ce simt, ceea ce îi interesează, ce îi îngrijorează. Părinții trebuie să exprime în cuvinte faptul că iubesc și

¹ Luca C., Gulei A-S., ș.a. Asistența socială, psihologică și juridică a copiilor rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate: metodologie. Iași : Terra Nostra, 2007.p.60.

² Turchină T. Familii fără hotare: Copii rămași acasă? Părinți plecați în străinătate? Răspunsuri pentru profesioniști. Broșură elaborată și publicată în cadrul proiectului „Protecția copilului în contextul migrației” implementat de Terre des hommes Moldova, cu sprijinul financiar al Ambasadei Olandei în cadrul Programului Drepturile Omului. p. 3.

³ Luca C., Gulei A-S., ș.a. Asistența socială, psihologică și juridică a copiilor rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate: metodologie. Iași : Terra Nostra, 2007. p. 63.

⁴ Luca C., Gulei A-S., ș.a. Asistența socială, psihologică și juridică a copiilor rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate: metodologie. Iași : Terra Nostra, 2007.p. 65.

⁵ Gavriluc C., Platon D., ș.a. Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților / Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Chișinău: „Urma Ta” SRL, 2007, 160 p. p. 39.

înțeleg copilul¹.

Se recomandă părinților să asculte care sunt sentimentele și nevoile copilului, să accepte sentimentele copilului. Este bine-venită utilizarea în comunicare a frazelor „Cred că ești supărat. Înțeleg că ceva te necăjește. Vrei să-mi spui ce anume?” Este necesar ca părinții să arate copilului că-i înțeleg sentimentele, acceptându-i emoțiile, aceștia le vor fi alături, vor fi prezenți măcar și în mod virtual, iar copilul se va simți bine discutând cu părinții lucruri care îi preocupă. De asemenea, simțind deschiderea părinților de a comunica, astfel copilul nu va ezita să spună deschis ce simte și pe viitor. Pentru a le demonstra copiilor că le înțeleg sentimentele, părinții trebuie să utilizeze în comunicarea cu copiii fraze precum: „înțeleg că nu ți-a fost ușor să... „Cred că te-ai simțit jignit”, „îmi dau seama că te frământă...” „Ți-a ieșit așa cum ai vrut?” „Dacă vrei să vorbești despre asta, sunt gata să te ascult”. Părinții au misiunea de a explica de ce trebuie să se comporte copiii într-un fel sau altul și ce au în vedere când le spun: „să fii cuminte”, „să nu-ți faci de cap” sau „să nu ieși din vorba bunicilor sau rudelor”. Spre exemplu în povestea caprei cu trei iezii este nu doar despre: „Nu deschideți ușa străinilor”. Este o poveste în care se interzice, dar nu se explică de ce.

Adolescenții sunt foarte sensibili la ceea ce le spun adulții. Ei se simt răniți atunci când sunt criticați. În diferite situații, la telefon, pe internet sau în perioada vizitelor, părinții trebuie să le spună fraze care să-i încurajeze: „Cred că îți reușește să...” „Sunt convins că vei reuși să...” „Când faci lucruri care îți plac, ai succes” „Văd că îți merge bine la școală...” „Doar oamenii puternici procedează așa...” „Ți-a reușit asta, continuă!”²

În opinia unor specialiști din domeniul educației, suportul familiei este foarte important pentru adolescenți, care preiau de la părinți valorile de bază ale vieții. Atunci când influența negativă a semenilor asupra adolescenților este prea mare, aceasta se întâmplă pentru că, din anumite motive, implicarea părinților este insuficientă. Comportamentele indezirabile sunt mai frecvente la copiii și tinerii care nu beneficiază de un suport adecvat din partea familiei. Și invers, cu cât este mai bună comunicarea și relaționarea copiilor cu familia lor, cu atât ei sunt mai protejați față de presiunea negativă a semenilor³.

Este important ca părinții să înțeleagă și să fie conștienți de schimbările produse cu copiii în perioada în care aceștia sunt plecați din țară. Copiii cresc în perioada despărțirii, se maturizează, iar părinții rămân adesea cu imaginea pe care o aveau despre ei atunci când au plecat. Aceștia vor să fie tratați ca adulți, ca parteneri, nu de pe poziții de superioritate. Pentru asta, părinții trebuie să comunice cu copilul permanent, să aibă o conexiune strânsă, să facă schimb de fotografii și de planuri de viitor⁴.

În concluzie putem constata că factorii multipli: sociali, politici, economici determină mulți părinți să își schimbe locul de trai părăsindu-și familia. Mulți dintre părinți au emigrat la muncă peste hotare din diverse motive, fără a avea posibilitatea să-și ia și copii cu ei. În cele mai dese cazuri aceștia au rămas în grija bunicilor sau a rudelor mai apropiate, mai grave sunt cazurile în care copiii rămân singuri acasă, fără supravegherea nimănui.

Fără a pune la îndoială, migrația oferă oportunități pentru creșterea calității vieții, dar cu toate acestea copilul parcurge mai multe stări, emoții, trăiri asociate schimbărilor și adaptării la lipsa părintelui/părinților de acasă. Intenția de a pleca la muncă peste hotare este un pas important și foarte responsabil. De aceea, în momentul plecării, pregătirea copilului din multiple puncte de vedere pentru relația și comunicarea de la distanță sunt mai mult decât importante.⁵

Stephen Covey, un celebru psiholog american, ne-a oferit una dintre cele mai bune recomandări de îmbunătățire a comunicării: „Încercați mai întâi să înțelegeți, apoi să vă faceți înțeles.”

¹ Copilul meu e singur acasă. Carte pentru părinții care pleacă la muncă în străinătate. Centrul de informare și documentare privind drepturile copilului. p. 25-26.

² Copilul meu e singur acasă. Carte pentru părinții care pleacă la muncă în străinătate. Centrul de informare și documentare privind drepturile copilului. p. 26-27.

³ Gavriluc C., Platon D., ș.a. Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților / Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Chișinău: „Urma Ta” SRL, 2007, 160 p. p.44.

⁴ Ibidem, p.31.

⁵ Familii fără hotare Copii rămași acasă? Părinți plecați în străinătate? Răspunsuri pentru profesioniști. Terre des homes.p.37.

STILURILOR MANAGERIALE PREDOMINANTE LA MANAGERII INSTITUȚIILOR PREUNIVERSITARE

Natalia MIHĂILESCU,

Catedra de Pedagogie și Psihologie,
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Knowledge of management styles, from different perspectives, is extremely necessary for a manager. First understand their weaknesses and strengths. Secondly, it allows understanding of the behavior of collaborators. Although it is difficult for a management style to achieve perfection, it can tend to crystallize such a style. The higher the positive effects of a management style, the longer the practice is associated with more positive effects, the more it is adapted and appropriate not only from the group but also from the social-historical ones, the more the style will be more effective. We consider that the managerial activity is a complex one, having both an educational, professional and a human component. The art of communicating with subordinates, finding the optimal way for you to pass on job assignments, or to set the goals to be achieved in performing a performing work is one of the key features of a successful managerial personality.*

Una din posibilitățile de a studia eficiența activității manageriale este de a porni de la conceptul eficienței, care reprezintă un raport între efectele obținute și efortul depus pentru obținerea acestor date. Eficiența trebuie să fie definită prin ceea ce un manager realizează și nu prin ceea ce face. Ea nu trebuie considerată ca o îmbunătățire pe care un manager o aduce unei situații datorită folosirii unui anumit stil managerial, ci constituind ceea ce un manager realizează într-o anumită situație, exploatând-o în mod corezpunzător. Un manager eficient poate fi recunoscut după faptul dacă el preferă să facă ceea ce trebuie, să găsească soluții creatoare și să optimizează folosirea resurselor¹.

Eficiența stilului managerial reprezintă posibilitățile managerului de a dezvolta participarea calitativă a membrilor colectivului la realizarea obiectivelor și atingerea scopurilor instituției. Eficiența cea mai mare o prezintă stilul managerial centrat pe sarcina grupului, în măsura în care se menține conexiunea internă a grupului și relațiile de cooperare între aceștia și celelalte grupuri din colectiv.

Studiul stilurilor manageriale nu are un scop în sine, el prezintă interes practic pentru optimizarea practicii manageriale în scopul obținerii celor mai bune rezultate bazate pe calitate. Cercetările concrete au demonstrat că diferitele stilurile manageriale afectează diferit eficiența activității, neputându-se standardiza și cu atât mai puțin stabili relații pentru exercitarea prerogativelor manageriale. Stilurile manageriale sunt, deci, inegal eficiente în funcție de specificul situației.

Eficiența stilurilor presupune și creșterea calității relațiilor umane și anume calitatea umană a relațiilor de cooperare. Datorită acestei cooperări stilul managerial aduce o contribuție valoroasă la „umanizarea muncii” și influențează asupra comunicării cu subalternii²

Un rol important le revine stilurilor de conducere într-o instituție, cel puțin din următoarele considerente:

- ✓ influențează relațiile interpersonale dintre manager și subalterni;
- ✓ are ca scop posibilitatea dezvoltării nivelurilor ierarhice;
- ✓ influențează climatul organizațional;
- ✓ determină metodele de management care urmează a fi folosite³.

Cunoașterea tipologiei stilurilor manageriale oferă deopotrivă elemente de analiză, comparare și rapoarte utile acțiunii de formare continuă a activității manageriale.

Sursele de specialitate au identificat trei tipuri de stiluri manageriale, fiind considerate cele mai predominante: *autocratic (autoritar); democratic (participativ); liberal (permisiv sau “laissez-faire”)*.⁴

a) *Stilul autocratic (autoritar)* accentuează dirijare și control subalternilor, o disciplină strictă și responsabilitatea subalternilor pentru munca depusă. Pentru îndeplinirea obiectivelor stabilite managerii sunt acele persoane care trebuie să țină cont de actele normative și normele prestabilite pentru a dezvolta instituția.

¹ Cojocaru V. Slutu L. Managementul educațional. Editura: Cartea Moldovei, Chișinău, 2016, p. 64

² ibidem, p.67

³ <http://ebooks.unibuc.ro/StiinteADM/secretariat/12-5.htm> (vizitat, 28.05.2017)

⁴ Barbu Daniela Ion. Climatul educațional și managementul școlii. Editura: Didactică și Pedagogică, 2009, p.101

Managerii au menirea de a structura activitate pe care o au de exercitat subordonații și pun accent pe autoritatea formală pentru a obține ascultare și a determina și supraveghea comportamentul și acțiunile acestora. Subalternii sunt considerați simpli executanți; întreaga activitate de management este axată pe sarcini, subordonaților nu li se explică obiectivele generale ci li se cere doar executarea strictă a hotărârilor luate. Corectarea deciziilor luate incorect au loc uneori prin sancțiuni și penalizări¹.

La fel, în utilizarea stilului autoritar de către manager, subalternii sunt considerați ca fiind lipsiți de creativitate din cauza că trebuiau în permanență ghidați de către manager sau lideri; lipsește delegarea subalternilor, însă controlul subalternilor este unul riguros. Managerul este strict în raportul cu subalternii, predominând neapărat tonul autoritar și cel sever, iar criticile fiind uneori foarte dure; însă nu se admit opiniile și observațiile critice din partea subordonaților.

Din această cauză, majoritatea subalternilor nu acceptă stilul autoritar predominant la manageri, în special dacă acest stil este strict utilizat, deoarece aceasta produce teamă și frustrare.

b) *Stilul democratic (participativ)* se caracterizează prin faptul că managerul și subalternii săi acționează ca un grup social atunci când subordonații devin colaboratori ai managerului, fiind informați și ajutați în exprimarea ideilor și formularea sugestiilor și propunerilor.

Stilul democratic este acel stil care ia în considerație motivația comportamentului uman în munca exercitată și se respectă poziția psiho-socială a subalternilor în cadrul grupului de muncă. De aici rezultă că, subalternilor li se acordă o mare atenție fiind bine informați asupra obiectivelor organizației și consultați în ceea ce privește problemele de viitor a instituției. Este în permanență apreciată și stimulată de către manageri capacitatea creativă a subordonaților și se pune accentual pe dezvoltarea competențelor subalternilor².

c) *Stilul liberal (permisiv sau “laissez-faire”)* este caracterizat prin faptul că lipsește intervenția managerului în realizarea activităților subalternilor. La fel lipsește și coordonarea grupului cu privire la regulile și cerințele față de realizarea unei activități sau alteia cu scopul de a dezvolta instituția. Managerul liber este cel care are o responsabilitate redusă față de îndeplinirea obiectivelor. O altă caracteristică ar fi aceea că subalternii sunt acele personae care i-au decizii definitorii, din această cauză managerul are rolul de un simplu membru al grupului. Stilul liberal ignoră contribuția managerului așa cum stilul autocratic ignoră grupul de subalterni.

Caracteristicile principale ale acestor stiluri de comunicare canstau în:

▪ *stilul de tip „blamare”*, care are drept scop de a critica, de a acuza, de a găsi un vinovat. Managerul adoptă o atitudine de judecător, de evaluator. Managerul este cel care vorbește și nu acceptă răspunsuri sau puncte de vedere din partea receptorului (subordonatului). Folosind acest stil, managerul va obține efectul dorit, adică subordonatul fie își va schimba comportamentul pe moment, fie acceptă sau recunoaște acuzația adusă;

▪ *stilul de tip „informare-dirijare”*, care are drept scop de a da explicații, instrucțiuni, decizii. Managerul concepe dinainte mesajul, iar subordonatul trebuie să execute. Mesajul este formulat clar, concis și este axat pe sarcina pe care subordonatul trebuie să o îndeplinească;

▪ *stilul de tip „convingere”*, care urmărește obținerea unui acord, acceptarea unui plan, efectuarea unei acțiuni, implementarea unei schimbări. Managerul domină comunicarea prin faptul că el cunoaște situația și soluția. Pentru a-l convinge pe subordonat, managerul ascultă activ și realizează feedback. Dacă argumentele folosite prin mesajul transmis sunt raționale, managerul poate reuși să-l convingă pe subordonat.

▪ *stilul de tip „rezolvare de problemă”*, care are drept scop rezolvarea problemelor care apar. Se apelează la principiile comunicării suportive și niciunul dintre interlocutori nu domină comunicarea. Comunicarea este descriptivă, se bazează pe fapte, iar fiecare interlocutor își exprimă opiniile, chiar dacă acestea sunt contrare³.

Pentru a determina ce stil de conducere predomină la managerii instituțiilor preuniversitare, a fost aplicat un chestionar în școlile raionului Cahul (47 manageri) și Raionului Cantemir (35 de manageri).

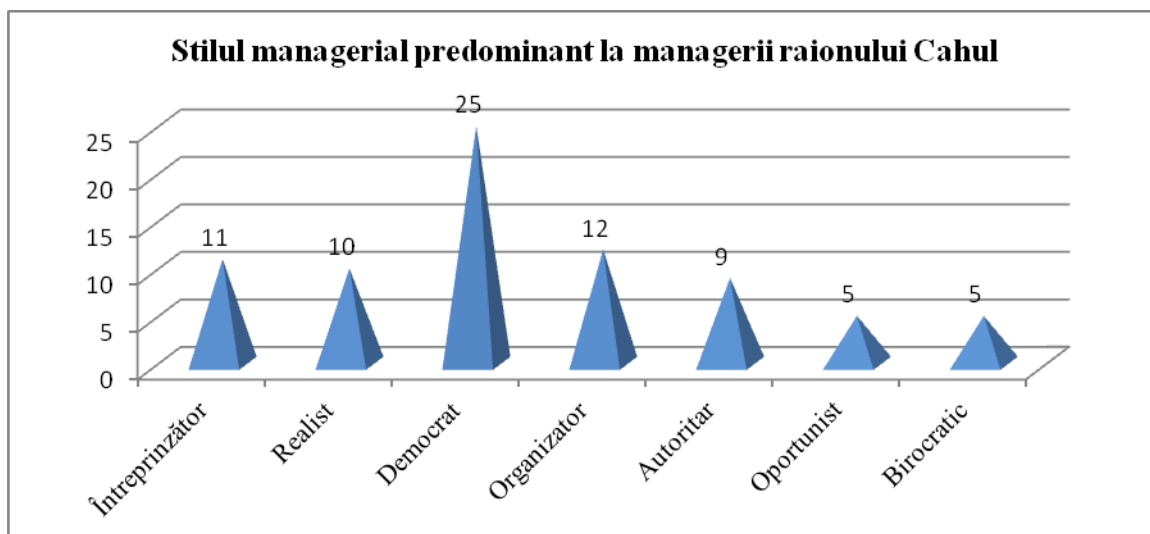
Acest chestionar cuprinde 7 stiluri manageriale: întreprinzător, realist, democrat, organizator, autoritar, oportunist, birocratic, orice stil conține câteva întrebări la care managerii trebuie să răspundă acordând punctaj pentru fiecare întrebare.

¹ Rus Mihaela, Stilul de conducere și cultura organizațională. Constanța, 2010, p.3

² ibidem, p.5

³ Voicu, M., Rusu, C.. ABC-ul comunicării manageriale, Editura: Danubius, Brăila, 1998, p.34

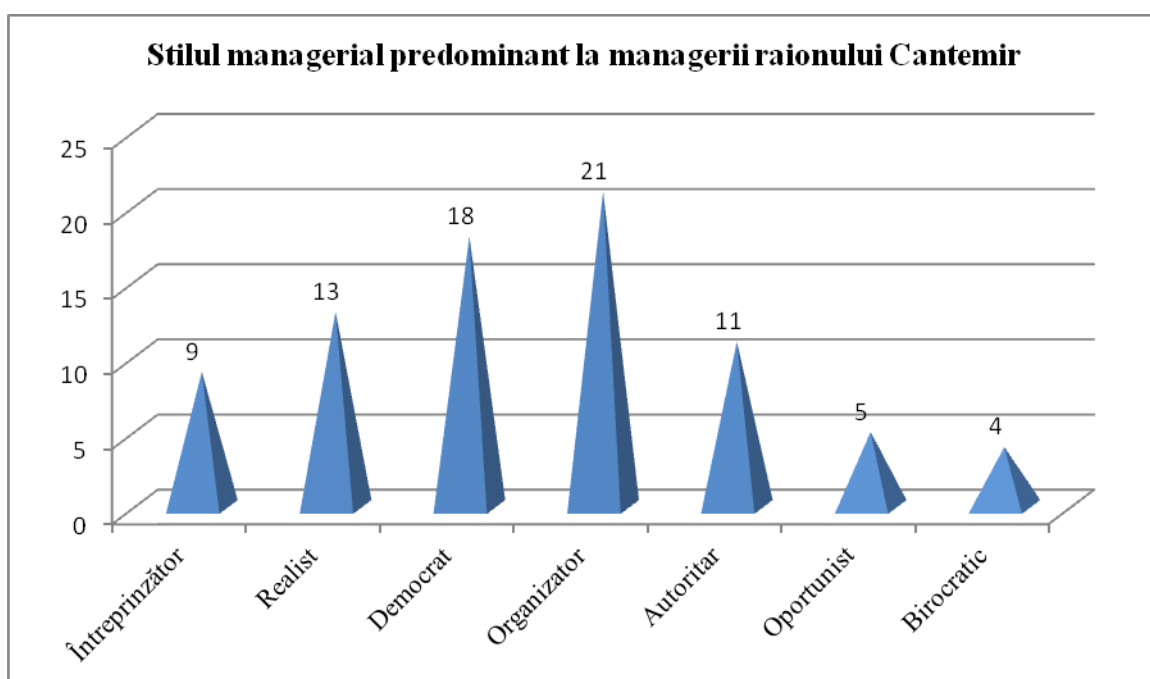
Conform răspunsurilor primite, putem confirma că stil managerial predominant în instituțiile preuniversitare îl reprezintă stilul democrat.



Din toți 47 de itemi incluși în chestionar, cel mai mare punctaj a fost acumulat de către stilul *democrat*, un total de 25 de puncte, urmat de stilul organizator acumulând 12 puncte, stilul autoritar a acumulat 9 puncte. Conform acestor rezultate putem deduce că managerii la care predomină acest stil managerial realizarea obiectivelor are loc ținând cont de faptul că să nu fie neglijate problemele subalternilor. Managerul se orientează pe acțiunile membrilor grupului, urmărind o corectare reciprocă a comportamentului în relațiile cu subalternii.

Stilul managerial al managerului se bazează pe o solidă și autentică autoritate personală, susținută de prestigiul profesional dobândit.

În urma analizei chestionarului aplicat în școlile preuniversitare din raionul Cahul am observat că aici stilul predominant care îi caracterizează pe manageri este cel de *organizator*. Pe baza punctajului acumulat, datele sunt prezentate în diagrama de mai jos.



Din totalul punctelor acumulate putem observa că stilul organizator a cuprins punctajul maxim

(21 de puncte) fiind urmat de către stilul democrat - 18 de puncte. Stilul predominant în acest raion se bazează pe organizarea rațională și precisă, stabilește sarcinile și lasă independență subordonaților; rezolvă toate problemele pe baza reglementărilor formale.

Cum este firesc organizatorul pune accent pe instituție, știe să își organizeze modul de lucru cu subordonații chiar dacă uneori aceștia nu corespund nivelului său de așteptări, și de asemenea:

- acordă angajaților dreptul la inițiativă atât cât consideră de cuviință, poate fi influențat în luarea deciziilor de către angajați dacă nu este pusă în pericol organizarea firmei nu își exercită autoritatea prin intermediul regulilor, ordinelor, procedurilor,
- este conștient de poziția, drepturile și obligațiile sale,
- ascensiunea crede că se poate realiza experiență, rezultate sau vechime.

În urma cercetării chestionarului aplicat și rezultatelor primite putem concluziona că stilurile autoritar, oportunist și birocratic nu sunt prezente astăzi și mai puțin sunt întrebuințate în practica managerială, deoarece acestea nu aduc rezultate în cadrul realizării și dezvoltării unei instituții. Acești tipuri de manageri sunt subordonați regulamentelor și practicilor din perioadele trecute și nu are încredere în proiectele pe termen lung. Ei nu au idei și nici nu urmăresc dezvoltarea ideilor și a relațiilor umane în cadrul grupului, nu sunt interesați de munca sa și nici de relațiile cu cei din jurul său. Este eficient deoarece respectă ordinele, regulamentele și normele, pe care le consideră ca dogme.

Deci concluzia desprinsă este că: managerul este conștient că pentru a obține rezultate bune trebuie să respecte și deciziile angajaților săi și să conlucreze cu ei în echipă. Stilul de conducere reprezintă modul de îndeplinire a funcțiilor de manager, caracterizat printr-un ansamblu de atitudini și metode de lucru adoptate, cu deosebire prin trăsături specifice ale relațiilor cu subalternii, precum și cu mediul extern.

PROGRAME DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Natalia ȚURCAN,
Institutul de Științe ale Educației

***Summary:** Lifelong learning is characterized by the fact that it is continuous and global, integrating all levels and types of education. Ensuring a balanced personality formation with a high degree of autonomy in learning, on the basis of which one knows how to identify and use the sources of information, to participate in the development of society, in the education of the other members of the community to which it belongs and in the increase of the quality of life.*

Atât la nivel european, cât și la nivel național, se remarcă importanța din ce în ce mai mare acordată formării profesionale continue. Aceasta nu este privită numai ca o modalitate de dezvoltare personală a cadrelor didactice, ci devine o investiție în dezvoltarea capitalului uman, cu impact asupra creșterii calității muncii și a vieții.

În acest context, prioritățile în dominiu vizează concepte precum: formarea continuă, valorizarea învățării nonformale și informale, recunoașterea competențelor și calificărilor, asigurarea calității în formare, creșterea adaptabilității și facilitarea mobilității, implicarea tuturor actorilor sociali, ameliorarea rețelei de informare, consiliere și orientare profesională, creșterea participării la formare, dezvoltarea pieței furnizorilor de programe de formare profesională continuă.

Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor urmărește dezvoltarea unei ”piețe educaționale a programelor de formare continuă” prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de o gamă variată de programe de formare.

Aceste programe trebuie orientate spre noi roluri și competențe care trebuie să le dețină cadrele didactice și care derivă din extinderea rolului școlii în comunitate.

Liniile generale de acțiune referitoare la formarea profesională continuă, formulate în politicile elaborate la nivel european și național, sunt valorificate în legislația privind piața muncii și

obținerea/recunoașterea calificărilor profesionale (Codului Educației al Republicii Moldova¹, Codului Muncii al Republicii Moldova², Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților³)

Principalele obiective ale formării profesionale au în vedere, pe de o parte, adaptarea la solicitările locului de muncă (prin actualizarea cunoștințelor și deprinderilor specifice), iar pe de altă parte, obținerea unei calificări profesionale/ perfecționării pentru promovarea în muncă și dezvoltarea carierei profesionale. Aceste obiective pot fi atinse prin următoarele forme: cursuri organizate de către angajator sau de către furnizorii de servicii de formare profesională; stagii de adaptare profesională la cerințele postului și ale locului de muncă; stagii de practică și specializare; ucenicie organizată la locul de muncă; formare individualizată; alte forme de pregătire convenite între angajator și salariat.

Programele de formare continuă, urmăresc dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul general, răspunzând cerințelor naționale și europene, privitoare la dezvoltarea competențelor cadrelor didactice, cu scopul formării unei societăți bazate pe cunoaștere, în țara noastră. Funcția principală a programelor de formare este de activizare și dezvoltare a competențelor cadrelor didactice din sistem, care vor putea folosi eficient în procesul didactic instrumentele colaborative online, platformele e-learning, softurile educaționale, în mod deosebit cu scopul creșterii calității în educație.

Totodată, asigură o pregătire generală sub aspect teoretic și o pregătire specifică sub aspect metodologic și practic, pregătire ce poate fi aprofundată și dezvoltată individual, conform opțiunilor cursantului, ca urmare a facilităților oferite de propria platforma e-learning, pe care se vor derula o parte din activitățile de formare. Curriculumul întocmește un câmp de formare în care cursantul înțelege și accepta necesitatea introducerii noilor tehnologii în educație și integrarea acestora în procesul de predare, învățare și evaluare.

Totodată, diversitatea și flexibilitatea strategiilor de formare contribuie la stimularea creativității și originalității, în exercitarea rolului de facilitator în clasa modernă, corelarea conceptelor pedagogice cu diverse abordări ale informatizării și mediilor virtuale și tratarea diferențiată a situațiilor de formare, pentru optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare.

Formarea continuă asigură actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluția nevoilor de educație, a curriculum-ului, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din structurile/procesele de educație.

Formarea continuă se realizează în principal prin: a) programe și activități de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice; b) programe de formare în domeniile conducerii, îndrumării și evaluării învățământului; c) cursuri de pregătire și susținerea examenelor de obținere a gradelor didactice II și I; d) programe de conversie profesională; e) studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență.

Formarea continuă și formarea inițială sunt concepute ca procese interdependente, între care se stabilesc interacțiuni și pârgii de autoreglare menite să adapteze permanent formarea personalului didactic la dinamica proceselor și sistemelor de educație.

Funcția principală a acestuia este aceea de activizare și dezvoltare a competențelor de bază, precum și de formarea de noi competențe profesionale ale cadrelor didactice din sistem, cu scopul capacitării acestora pentru inovație și calitate în educație.

Totodată, programul asigură o pregătire generală, sub aspect teoretic și o pregătire specifică, sub aspect metodologic și practic, pregătire ce poate fi aprofundată și dezvoltată individual.

Programele de formare profesională configurează un câmp de formare, în care cursantul dobândește informații științifice, dezvoltă competențe profesionale specifice, valorifică experiențe personale și exersează tehnici de aplicare a cunoștințelor, în situații educaționale reale, sau prefigurate. Tehnicile aplicative, propuse spre reflecție și antrenament, vor permite formarea competențelor profesionale în trasee personalizate. Diversitatea și flexibilitatea strategiilor de formare promovate de program, mijlocesc stimularea creativității și originalității în exercitarea rolului și

¹ Codului Educației al Republicii Moldova, aprobat prin Legea Nr. 152 din 17 iulie 2014 (Monitorul Oficial, 2014, nr. 319-324, art. 634)

² Codului Muncii al Republicii Moldova, aprobat prin Legea nr.154 din 28.03.2003 (publicat: 29.07.2003, Monitorul Oficial nr. 159-162, art. 648)

³ Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților, Hotărârea Guvernului nr. 193 din 24.03.2017 (publicat: 31.03.2017, Monitorul Oficial nr.62-102, art. 266)

atribuțiilor la locul de muncă, într-o instituție de învățământ implicată și integrată în comunitatea socială.

Educația pe tot parcursul vieții (life long learning) a devenit o prioritate a sistemelor de învățământ la nivel global. Chiar dacă rolul educației de bază, formale, rămâne esențial, învățarea pe tot parcursul vieții împreună cu educația nonformală, vin să personalizeze și să dezvolte aptitudini cât mai aproape de cerințele pieței și societății, dar și priceperea și sufletul celui care învață¹.

Învățarea pe tot parcursul vieții ia diverse forme, ea desfășurându-se atât în cadrul, cât și în afara sistemelor tradiționale de educație și formare. Punctul forte al acestor programe e că plasează responsabilitatea individului în centrul procesului de învățare - lucru valabil și pentru educația nonformală, care se regăsește ca metodă de formare în activitățile programelor europene de învățare pe tot parcursul vieții. De altfel, cele trei concepte - *formal*, *informal* și *nonformal* - se completează reciproc în cadrul programelor de învățare continuă.

Învățarea în context formal reprezintă o învățare organizată și structurată, care se realizează într-un cadru instituționalizat și se fundamentează pe o proiectare didactică explicită. Acest tip de învățare are asociate obiective, durate și resurse, depinde de voința celui care învață și se finalizează cu certificarea instituționalizată a cunoștințelor și competențelor dobândite.

Învățarea informală rezultă din activitățile zilnice legate de muncă, familie sau petrecerea timpului liber. Aceasta nu este structurată (pe obiective de învățare, timp de studiu și sprijin pentru învățare) și, nu se finalizează cu certificare. Învățarea informală poate fi intenționată sau neintenționată. Învățarea informală include autoeducarea, în cadrul căreia persoana nu își testează cunoștințele acumulate, nu este coordonată instituțional și, de obicei, nu este sistematică.

Învățarea nonformală este definită ca fiind orice fel de activitate educațională intenționată, organizată și susținută, care nu corespunde definiției educației formale și care, în general, nu conduce la atingerea unui anumit nivel de educație. Ea este furnizată, în afara instituțiilor publice de învățământ, însă este structurată pe obiective educaționale, timp de studiu sau sprijin pentru învățare și se adresează persoanelor de toate vârstele. Poate fi furnizată de angajatori, instituții de învățământ private, ONG-uri și alte organizații. În funcție de contextul specific al fiecărei țări, educația nonformală poate cuprinde activități care să asigure alfabetizarea adulților, educația de bază pentru copiii aflați în afara sistemului de educație, aptitudini de viață, competențe profesionale și cultura generală. Învățarea în contexte nonformale este considerată ca fiind învățarea integrată în cadrul unor activități planificate, cu obiective de învățare, care nu urmează în mod explicit un curriculum și poate diferi ca durată. Acest tip de învățare depinde de intenția celui care învață și nu conduce în mod automat la certificarea cunoștințelor și competențelor dobândite.

Pe scurt, dacă educația formală, oficială, are loc într-o instituție de învățământ - școală, facultate, etc. -, iar educația informală reprezintă influențele spontane sau neorganizate din mediu, familie, grup de prieteni, mass-media etc. asupra individului, educația nonformală vine să personalizeze și să dezvolte acasă, la locul de muncă, în comunitate și, uneori, la școală, în afara curriculei oficiale, acele competențe, aptitudini, cunoștințe pe care fiecare le simte mai aproape de suflet. Educația formală creează baza, apoi aceasta poate fi personalizată prin educația nonformală.

Educația nonformală are loc în afara mediului formal - școală, universitate, etc. -, este flexibilă, dar urmărește o serie de obiective de învățare, fapt ce îl motivează și îl responsabilizează pe cel care învață. De altfel, acesta este implicat în mod direct și activ în procesul de educație nonformală. În funcție de specificul fiecărei țări, ea poate acoperi programe educaționale ce contribuie la alfabetizarea adulților, la educația de bază pentru cei ce au părăsit sistemul formal de educație, la îmbunătățirea abilităților de viață și la locul de muncă, precum și la cultura generală².

Învățarea pe tot parcursul vieții este o nouă realitate educațională, apărută din necesitatea de a face față provocărilor societății actuale, bazate pe cunoaștere.

Obiectivele formării profesionale continue a cadrelor didactice (conform European Employment Strategy) vizează angajabilitatea (a-i ajuta pe oameni să-și dezvolte deprinderile adecvate), antreprenoriatul (a-i stimula de demareze propria afacere), adaptabilitatea (a dezvolta mobilități de lucru noi și flexibile), oportunități egale între femei și bărbați (acces egal la angajare, tratament egal la

¹ Strategia Națională de învățare pe tot parcursul vieții. 2015-2020.

[https://www.edu.ro/sites/default/files/fit%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20\(1\).pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fit%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategie%20LLL%20(1).pdf)

² D'Hainaut L. (coord.), *Programe de învățământ și educație continuă*, Editura Didactica și Pedagogica, București, 1981.

locul de muncă)¹.

Învățarea pe tot parcursul vieții este un proces continuu de oportunități flexibile de învățare, corelând învățarea și competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea competențelor în contexte non-formale și informale, în special la locul de muncă. Acesta reflectă un concept de învățare neîntreruptă, oricând și oriunde. Deși conceptul s-a modificat de-a lungul timpului, raționamentul de bază rămâne același: oamenii trebuie să își actualizeze cunoștințele și competențele, ca indivizi, cetățeni și angajați. Acest lucru este esențial pentru a sprijini competitivitatea în contextul unei economii globale a cunoașterii bazată pe tehnologie și pentru a promova integrarea socială și participarea la o societate democratică.

Învățarea pe tot parcursul vieții și-a dovedit capacitatea de ameliorare, prin prisma provocărilor și a semnificațiilor ce îi sunt atribuite, aducându-și aportul la soluționarea unor fenomene precum: asigurarea unei a doua șanse la educație; asigurarea promovării în cariera profesională (perfecționare continuă, specializări); asigurarea dezvoltării profesionale; asigurarea participării active la viața social-comunitară.²

Programele de educație pe tot parcursul vieții dezvoltate în acest context trebuie să fie elaborate pentru a reduce efectul de polarizare pe care îl are tendința tot mai accentuată din politicile educaționale de a forma tot mai mult populația deja înalt educată și calificată. Programele de formare continuă trebuie să fie accesibile adulților și elevilor de la toate nivelurile de pregătire, în special din domeniul serviciilor, deoarece formarea resurselor umane constituie un factor esențial de inovație în acest sector, crucial, la rândul său, pentru asigurarea dezvoltării durabile a societăților moderne. Prin educația permanentă se urmărește dezvoltarea unei gândiri practice, cu abilități de rezolvare a problemelor și capacitate de aplicare a cunoștințelor și ideilor.

Educația pe tot parcursul vieții devine însă o necesitate vitală a societății contemporane, reprezintă un principiu teoretic și acțional care încearcă să ordoneze o realitate specifică secolului nostru. Este un proces permanent în timp (se realizează pe durata întregii vieți) și extensiv în spațiu (include atât educația școlară cât și educația ce se realizează în afara de școală). Printre factorii care impun necesitatea educației permanente menționăm, în primul rând, factorii sociali, precum procesul de accelerare a schimbărilor, dinamismul vieții economice, mobilitatea profesiilor, evoluția fără precedent a științelor și tehnologiilor, explozia demografică, sporirea timpului liber, criza modelelor relaționale și de viață, creșterea gradului de democratizare a vieții sociale. Educația pe tot parcursul vieții este impusă ca necesitate și de o serie de factori individuali, cum sunt: nevoia integrării dinamice a omului în societate.

RECOMANDĂRI METODOLOGICE DE RESPONSABILIZARE A PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

Lilian ORÎNDAȘ,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat: *The article presents methodological recommendations for empowering the school-family-community partnership from the point of view of ensuring of the social cohesion and quality education; recommendations for research, and educational practices.*

Provocările cu care se confruntă fiecare țară în prezent este de a asigura ca cetățenii ei să fie înzestrați cu cunoștințe, competențe și calificări de care vor avea nevoie în viitor. Educarea personalității nu se poate realiza decât în contextul reformei globale a sistemului economic și prin schimbări în cultura și practica societății. Educația și competențele sânt indispensabile pentru a atinge succesul economic, responsabilitatea civică și coeziunea socială.

Educația și învățământul sânt o prioritate pentru societățile civilizate, devenirea economică,

¹ Sava S., *Elemente ale strategiei românești privind educația și învățarea pe tot parcursul vieții*. În L. Șoitu (coord Conferința internațională "Legislație și context în educația adulților". Institutul European. Iași, 2006.

² Palos R., Sava S., Ungureanu D., *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Polirom 2007

socială, politică și culturală a acestora solicită oameni cultivați, competenți și creatori. În același timp, egalitatea drepturilor, progresul, superioritatea democrației se pot asigura prin educație. Noua paradigmă a educației se bazează pe respectarea dreptului tuturor persoanelor la educație.

Toți membrii societății au mari așteptări de la școală. Se dorește ca sistemul educațional să reducă inegalitățile sociale și economice, să dezvolte abilitățile sociale și civice necesare și să producă tineri competenți pe piața muncii, să-i facă pe toți elevii să reușească.

Avantajele furnizate de participarea și implicarea în parteneriate sunt evidente și acestea sunt determinate, înainte de toate, de oportunitățile de unire și amplificare a eforturilor, resurselor și beneficiilor. Alianțele și parteneriatele de succes se bazează pe capacitatea părților de a împărtăși din punctele lor forte, din expertiza și din excelența lor, multiplicând, astfel, beneficiile reciproce – acesta este principiul și argumentul de bază în favoarea dezvoltării și implementării parteneriatelor.

Pentru asigurarea unui parteneriat sigur este necesară respectarea unor **precondiții și reguli** acceptate și reciproc avantajoase:

1. Parteneriatele se inițiază pentru a servi unui scop specific, dar, în timp, părțile își pot asuma obiective noi, pentru a răspunde cât mai eficient scopului;

2. În cadrul parteneriatului, părțile cad de acord asupra aceleiași misiuni, împărtășesc aceleași valori, stabilesc scopuri comune și rezultate măsurabile, convin pentru realizarea unor procese de responsabilitate;

3. Relațiile dintre părți se caracterizează prin încredere reciprocă, respect, onestitate și angajament;

4. Parteneriatul se bazează pe punctele forte identificate, dar, de asemenea, funcționează pentru a răspunde necesităților și pentru a crește capacitatea tuturor partenerilor;

5. Parteneriatul echilibrează capacitățile instituționale ale partenerilor și creează oportunități pentru împărtășirea resurselor (intelectuale, financiare, umane etc.);

6. Parteneriatul presupune o comunicare clară și deschisă drept o prioritate continuă și părțile adoptă un limbaj comun, care răspunde cel mai adecvat necesităților lor de comunicare;

7. Principiile și procesele în cadrul unui parteneriat sunt stabilite prin contribuția și cu acordul tuturor părților, în special în procesul de luare a deciziilor și de soluționare a potențialelor conflicte;

8. În cadrul parteneriatului există feedback de la toate părțile interesate pentru îmbunătățirea continuă a calității cooperării și rezultatelor acesteia;

9. Partenerii împărtășesc, de pe condiții egale, beneficiile realizărilor/rezultatelor parteneriatului, fără a da prioritate uneia dintre părți;

10. La anumite faze ale ciclului lor de existență, parteneriatele se pot dizolva, iar atunci când aceasta se întâmplă, încheierea/închiderea trebuie să fie planificată, astfel încât procesul să fie cunoscut de părți, să fie gradual și să nu afecteze calitatea rezultatelor;

11. Parteneriatele iau în considerare natura și particularitățile mediului în care acestea se dezvoltă ca principiu definitoriu în proiectarea lor;

12. Parteneriatul autentic valorizează multiple tipuri de cunoștințe și experiențe de viață.

În același context, la fel de importante sunt și condițiile care țin de **asigurarea calității** tuturor proceselor derulate în cadrul parteneriatului, precum și urmărirea/obținerea unor **rezultate semnificante**, care sunt tangibile și relevante pentru destinatari.

Parteneriatul oferă noi oportunități prin recunoașterea calităților și competențelor fiecărui sector de a găsi noi modalități de valorificare a acestora în numele binelui comun. În context, întrebarea firească este ce aduce fiecare sector – public, de afaceri, societatea civilă – în multiplicarea binelui comun, în condițiile în care misiunea de bază, valorile, prioritățile și atribuțiile lor sunt destul de diferite? Particularitățile în implementarea parteneriatelor vor fi determinate de particularitățile sectorului implicat. Acestea pot fi rezumate după cum urmează¹:

¹Adaptare după Tennyson R. *The Partnering Toolbook*. The International Business Leaders Forum (IBLF) and the Global Alliance for Improved Nutrition (GAIN), 2003

SECTORUL	MISIUNEA DE BAZĂ	TRIBUȚIILE DE BAZĂ
SECTORUL PUBLIC	<p>Crearea statului de drept, prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea cadrului de promovare a drepturilor economice, politice și sociale și generarea angajamentului politic pentru dezvoltare; • Dezvoltarea de reglementări și standarde, aderarea la angajamente internaționale; • Furnizarea de servicii publice pentru asigurarea respectării drepturilor și satisfacerii necesităților de bază. 	<p>Conducerea de principii fundamentale al respectării drepturilor, sectorul public oferă acces, informare, stabilitate și legitimitate.</p>
SECTORUL DE BUSINESS	<p>Investiții și comerț, prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crearea de bunuri și servicii; • Asigurarea oportunităților de angajare, inovație și creștere economică; • Maximizarea profiturilor investitorilor, pentru a asigura investiții suplimentare, care vor permite businessului să inoveze continuu. 	<p>Conducerea de principii obținerii profiturilor, sectorul de business este inventiv, productiv, foarte concentrat și rapid.</p>
SOCIETATEA CIVILĂ	<p>Dezvoltarea socială, prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crearea de oportunități pentru creștere individuală și creativitate; • Acordarea de sprijin și servicii pentru cei în dificultate, marginalizați sau excluși; • Acționarea ca gardieni ai proceselor și bunurilor publice. 	<p>Conducerea de principii valorilor, societatea civilă este receptivă, vocală, incluzivă și creativă.</p>

Figura 1. Particularitățile sectoarelor implicate în parteneriate

Procesul de implementare a parteneriatului se realizează, de regulă, prin elaborarea, în comun, a unui plan de acțiuni. Planul rezultă din obiectivele stabilite în Acordul de parteneriat și conține activitățile necesare a fi întreprinse pentru atingerea obiectivelor.

Elementele-cheie ale planului de implementare a parteneriatului sunt:

- *Scopul și obiectivele*. Este recomandat ca obiectivele largi, destul de generale din Acord să fie divizate în sub-obiective care să sugereze finalitățile/rezultatele așteptate.

- *Activitățile* – lista de sarcini concrete pentru punerea în aplicare a parteneriatului și pentru realizarea obiectivelor.

- *Responsabilități* – conducătorii, consultanții, experții implicați în realizarea sarcinilor.

- *Termenele* – perioadele de timp afectate sau data finalizării fiecărei activități.

Indicatorii – rezultatele concrete așteptate, exprimate în nr., % sau în alt mod cuantificabil.

Planul de implementare a parteneriatului poate avea următoarea structură:

Plan de implementare a parteneriatului
încheiat în baza Acordului între, la
Scopul general al parteneriatului:
Finalități:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ex., Raport editat în tiraj de 200 exemplare ▪ ex., 20% din școli asigurate cu Raportul editat

Obiective	Activități	Responsabili de realizare		Termene de realizare	Costuri	Indicatori de rezultat
		Lider în procesul de realizare	Participant la realizare			
Obiectiv 1.	1.					
	2.					
	3.					
Obiectiv 2.	1.					
	2.					
	3.					

În funcție de natura și complexitatea proceselor și de modul de abordare a angajamentelor asumate, la structura propusă a Planului pot fi adăugate și alte rubrici:

- *Riscurile.* La acest compartiment vor fi incluse problemele potențiale care pot fi anticipate la momentul planificării și strategiile pe care și le propun părțile pentru atenuarea/eliminarea riscurilor. Pornind de la nivelurile implicate în parteneriat, complexitatea obiectului și a resurselor alocate, pentru abordarea riscurilor poate fi aplicată Matricea managementului riscurilor (Anexa 4);

- *Monitorizarea și evaluarea.* Pentru derularea eficace a parteneriatului, este indicat ca procesele desfășurate în cadrul acestuia să fie monitorizate și evaluate cu o anumită periodicitate. Obiect al monitorizării și evaluării pot fi următoarele elemente de bază: calitatea proceselor, eficiența utilizării resurselor, respectarea termenelor, rezultatele înregistrate, satisfacția beneficiarilor. În rezultatul evaluării se va constata în ce măsură au fost realizați indicatorii de rezultat.

Pentru asigurarea calității și succesului parteneriatelor este recomandabilă respectarea diferitelor reguli. Literatura de specialitate propune multiple sfaturi, care pot contribui la asigurarea eficienței colaborării:

1. Faceți-vă timp pentru a construi parteneriatul;
2. Alcătuiți/desemnați o structură eficientă de gestionare;
3. Dezvoltați o viziune aspirațională (contrar rațiunii) comună a ceea ce poate fi atins și stabiliți o misiune comună;
4. Dezvoltați moduri compatibile de lucru și fiți flexibili;
5. Desemnați drept lider o persoană care este respectată de toate părțile implicate;
6. Asigurați-vă că fiecare partener împărtășește mandatul și agenda sa;
7. Creați și aplicați modalități deschise și transparente de comunicare și implicați un facilitator, dacă este necesar;
8. Asigurați-vă că partenerii nu pierd din vedere misiunea și viziunea;
9. Luați decizii prin colaborare și consens;
10. Păstrați bunăstarea beneficiarilor în prim-planul procesului;

Constatăm, așadar, că problematica parteneriatelor educaționale este foarte importantă și iminentă pentru asigurarea calității educației. Din această perspectivă, pot fi formulate o serie de concluzii și recomandări pentru politici și practici educaționale, precum și pentru cercetări în domeniu:

- Există un consens privind valoarea implicării tuturor participanților în fenomenul și procesul educațional și necesitatea responsabilizării acestora pentru contribuția în realizarea obiectivelor educației;

- Diferite intervenții trebuie să fie planificate pentru realizarea parteneriatelor și pentru responsabilizarea părților implicate;

- Planificarea trebuie să articuleze necesitățile școlii, ale copiilor, familiilor și comunității și mecanismele care vor fi puse pe rol pentru a aborda necesitățile constatate, a obține rezultatele așteptate, ținând cont și de variațiile corespunzătoare în funcție de context;

- Responsabilizarea va decurge din contextul și condițiile locale concrete;

- Proiectarea intervențiilor pentru anumite contexte trebuie să poarte un caracter iterativ, pornind de la o abordare mai largă/extinsă și ajungând, treptat, la situații din ce în ce mai detaliate și specifice.

Referințe bibliografice:

1. BĂRAN-PESCARU, A. *Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate*. Editura Aramis Print, București, 2004;
2. BEZEDE, R. *Parteneriatul școală-familie: calitate și fiabilitate*. Didactica Pro..., Nr. 5-6 (57-58), decembrie 2009, p. 31-33;
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. EPSTEIN, J.L., VAN VOORHIS, F.L. *School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success*. Professional School Counseling, 14 (1), 2010, pag. 1-14.
5. MUSCĂ ANDREI A., BOTNARIUC, P. et al. *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. Editura Universitară, București, 2014;
6. TENNYSON, R., *The Partnering Toolkit*. International Business Leaders Forum and the Global Alliance for Improved Nutrition, 2003;
7. ȚIBU, S., GOIA, D. et al. *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. București, Editura Universitară, 2014.

ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ ȘI INTERDISCIPLINARITATEA ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Stella DUMINICĂ, cercetător științific,
ISE

Abstract: *In active and interdisciplinary learning in early childhood institutions, it can only be based on an integrated curriculum similar to the integrated nature of life, of the world in which we live in real life so that children can come to the early education institution "with the world With them all "; The emphasis on the formation of premises of transversal and transferable skills, attitudes and values, called vitalist skills, useful for the personal and social development of children*

Societatea în care trăim și în care vor trăi copiii pe care îi pregătim, are nevoie de oameni care să gândească interdisciplinar, care să treacă cu ușurință de la un domeniu la altul și care să-și îndeplinească cu succes rolurile sociale pentru care sunt pregătiți. Un învățământ interdisciplinar poate să-i ajute pe copii să dobândească o privire de ansamblu asupra vieții și universului, să asimileze mai temeinic valorile fundamentale și să distingă mai ușor scopurile de mijloace.

Conexiunile interdisciplinare nu sunt univoce, în sensul că fluxul de informații, are o singură direcție spre o anumită activitate; comunicarea se desfășoară în ambele direcții, de la un tip de activitate la altul și invers. Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nici o arie curriculară nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între ariile curriculare.

Practic, interdisciplinaritatea apare ca necesitate a depășirii limitelor creatoare de cunoaștere, care a pus granițe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat.

Avantajele interdisciplinarității sunt multiple:

- ✓ permit copilului să acumuleze informații despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai școlarității;
- ✓ clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe arii curriculare;
- ✓ creează ocazii de a corela limbajele ariilor curriculare (limbajul matematic, limbajul plastic, muzical etc.);
- ✓ permite aplicarea cunoștințelor în diferite domenii;
- ✓ constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare.
- ✓ predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: fizică, socioemoțională, cognitivă.

Pedagogia integrativă, prin aplicarea strategiilor de învățare integrative, a sugerat o modalitate de rezolvare a problemei *fragmentării cunoașterii*. Interdisciplinaritatea nu numai că favorizează integrarea cunoașterii, dar și favorizează crearea liantului și transferului cunoșterii și abilităților *între ariile curriculare*, fapt ce face să se apropie de *realitatea de toate zilele*.¹

Pedagogia integrativă favorizează experiența concretă și în contexte ce conferă *sens și semnificație învățării*. Integrarea activității interdisciplinare stimulează copiii să găsească *un sens concret de învățare*.

Paradoxul care a determinat abordarea integrării constă în faptul că integrarea practică în instituțiile de educație timpurie există mai demult, dar lipsește o viziune teoretică unică. O bună parte a literaturii de specialitate utilizează ca sinonime conceptele de curriculumul integrat și curriculumul interdisciplinar. H.H. Jacobs (1989, p.8) definește interdisciplinaritatea ca pe „o viziune asupra cunoașterii și o abordare a curriculumului care aplică în mod conștient metodologia și limbajul din mai multe discipline pentru a examina o temă centrală, o problemă sau o experiență”²

În cadrul învățării active și interdisciplinare în instituțiile de educație timpurie se poate baza doar pe un curriculumul integrat, asemănător caracterului integrat al vieții, al lumii în care trăim de viața reală, astfel încât copiii să poată veni în instituția de educație timpurie „cu lumea lor cu tot”; accentul pe formarea unor premise de competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, numite competențe vitaliste, utile pentru dezvoltarea personală și socială a copiilor. Principalul argument al introducerii temelor/ conținuturilor integrate constă în capacitatea de a oferi un model de educație ce trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a ariilor curriculare, aducând învățarea în arena faptelor concrete, relevante pentru copii și transformând-o într-un proces plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării sociale și personale a copiilor. Organizarea procesului educational nu înseamnă a distribui, chiar cu multă abilitate, cunoștințe, ci a construi contingentele de învățare astfel încât copilul să poată integra singur cunoștințe.³

Interdisciplinaritatea creează punți între ariile curriculare tinzând către o unitate a cunoașterii. Învățarea activă și interdisciplinară sunt privite dintr-o perspectivă holistică. trebuie să-și conducă copiii într-o călătorie fascinantă astfel încât aceștia să cunoască, să exploreze lumea în care trăiesc și să o înțeleagă.

Selectarea de către cadrul didactic a metodelor pentru învățarea activă este determinată, pe de o parte, de personalitatea și gradul de pregătire al cadrului didactic, și, pe de altă parte, de caracteristicile grupului de copii în procesul educațional. Din această perspectivă **metodele de învățare activă** pot fi clasificate astfel:

a) *Metode care stimulează gândirea și creativitatea*: jocul didactic, conversația euristică, exercițiul, soluționarea unor probleme, brainstorming etc.

b) *Metode care valorifică experiența proprie a copilului*: discuția, jocul de rol, dezbateră, brainstorming etc.

c) *Metode prin care copiii învață să lucreze productiv cu alții*: mozaicul, cafeneaua, proiectul în grupuri mici, cubul.

Metodele de învățare activă sunt eficiente atunci când generează:

- comportament participativ în rândul copiilor;
- gândire creativă, copii având sugestii proprii și fiind capabili de noi interpretări;
- învățarea aplicată, copii devenind capabili să aplice o strategie de învățare într-o situație de învățare;
- construirea cunoașterii.

Învățământul preșcolar modern, formativ presupune proiectarea și organizarea activităților interdisciplinar este o condiție obligatorie. Corelarea cunoștințelor dobândite de copii la diferite arii curriculare contribuie la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității de aplicare a acestora în practică.

Specificul domeniului *Dezvoltarea limbajului și a comunicării* impune, în primul rând, formarea

¹ Callo T., Cuznețov L., Hadârcă, M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2015.

² Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași Polirom, 2008.

³ Callo T., Cuznețov L., Hadârcă, M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2015.

premiselor de competențelor de a comunica în limba maternă – competență care trebuie să devină una fundamentală pentru studierea tuturor celorlalte domenii. Un rol important în pregătirea copilului pentru școală îl ocupă activitățile de dezvoltarea limbajului, care are o influență majoră atât asupra dezvoltării tuturor proceselor psihice, cât și personalității copiilor.

Nivelul integrării curriculare a conținuturilor – *interdisciplinaritatea* încearcă să răspundă la întrebări de tipul : „*Cât de mult integrăm?*” sau „*Cât de profundă este integrarea?*”.

Interdisciplinaritatea – implică un anumit grad de integrare între diferite arii curriculare din același domeniu al cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic.¹

Spre exemplu, domeniul de cunoaștere *Dezvoltarea limbajului și a comunicării* include

Domeniul de cunoaștere	Arii curriculare	
<i>Dezvoltarea limbajului și a comunicării</i>	Educație pentru limbaj și comunicare	Interdisciplinaritatea dintre aceste arii curriculare
	Formare premiselor cititului	
	Formarea premiselor scrisului	

următoarele arii curriculare:

Din punct de vedere curricular, integrarea ariilor curriculare din același domeniu (*Educație pentru limbaj și comunicare, Formarea premiselor cititului, Formarea premiselor scrisului etc.*) înseamnă atât organizarea, punerea în relație a ariilor curriculare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională cât și un proces educațional organizat astfel încât să traverseze barierele obiectelor de studiu, în care predarea, învățarea și evaluarea sunt vizualizate, reflectând unitatea lumii reale.

Nivelul integrării interdisciplinare a conținuturilor e o formă superioară a monodisciplinarității și constă în suprapunerea unor elemente ale diverselor arii curriculare, care se efectuează în comun. O temă aparținând unui anumit domeniu este analizată din perspectiva mai multor arii curriculare, care își păstrează structura și independența conceptuală.

Abordarea interdisciplinară poate avea diferite grade și se poate manifesta la diferite niveluri, cercetătorul **B. Nicolescu** (1999). distinge trei grade de interdisciplinaritate²:

- ✓ un grad epistemologic;
- ✓ un grad aplicativ;
- ✓ un grad generator de noi arii curriculare (educația de gen, educația financiară etc.)

Interdisciplinaritatea, ca demers epistemic în procesul educativ-instructiv, poate fi constatăată atât la nivelul conținuturilor învățării, cât și a *proiectării/organizării proceselor didactice* din această perspectivă. Conexiunea între ariile curriculare se poate realiza, în baza programelor de educație timpurie, la nivelul conținuturilor și obiectivelor, interdisciplinaritatea oferind nu doar elemente de întrepătrundere a ariilor curriculare, ci și posibilitatea de a desfășura diverse tipuri de activități. Direcțiile interdisciplinarității în învățământul preșcolar sunt:

- a) la nivelul autorilor: proiectări eșalonate pe unități de conținut, programe de educație timpurie, caiete interdisciplinare ale copiilor, teste sau fișe de evaluare interdisciplinare;
- b) puncte de intrare accesibile cadrelor didactice în cadrul organizării procesului educațional;
- c) prin activitățile nonformale/extrașcolare.

Învățarea interdisciplinară are un pronunțat *caracter activ și aplicativ* și le oferă copiilor o viziune globală și integrativă, nu secvențială, asupra fenomenelor studiate în cadrul diferitelor arii curriculare permițând aplicarea cunoștințelor dobândite. Utilizarea interdisciplinarității în procesul educațional are un rol deosebit de important în stimularea creativității copiilor, în formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii lor și în atingerea obiectivelor care vizează formare de premise de competențe.

Prin învățarea interdisciplinară sunt reactualizate informațiile achiziționate deja de copii, în cadrul activităților organizate în instituțiile de educație timpurie și aplicate în mediul extrașcolar, și corelate cu noile cunoștințe.

¹ Hainaut L. D. *Interdisciplinaritatea și integrarea. Probleme de organizare a conținuturilor//programe de învățământ și educație permanentă.* Pedagogia sec. XX, București, E.D.P., 1981, p.346.

² Nicolescu, B., *Transdisciplinaritatea.* Editura Polirom, Iași, 1999.

În contextul schimbărilor care au loc în societatea contemporană se impune în desfășurarea actului instructiv-educativ o abordare centrată pe dezvoltare latura formativă, pe formarea de competențe. Utilizarea metodelor active de învățare responsabilizează copilul și dezvoltă atât gândirea critică, cât și motivația pentru învățare. Combinarea modelului constructivist cu abordarea interdisciplinară oferă copilului o viziune globală asupra fenomenelor și proceselor studiate. Totuși, cadrele didactice, în general, nu sunt foarte receptive la practicarea demersului interdisciplinar deoarece, pe de o parte necesită o foarte bună pregătire în domeniul a cadrului didactic, iar pe de altă parte implică un efort mai mare decât o activitate desfășurată în mod tradițional. Prin urmare, se clamează peste tot nevoia de interdisciplinaritate, care este benefică pentru copii, se sugerează acest lucru chiar și în programele de educație timpurie. Este deosebit de importantă în utilizarea mijloacelor didactice moderne în actul educațional, într-o măsură mai mare decât cele tradiționale.

IMPACTUL FORMATIV-EDUCATIV AL ACTIVITĂȚILOR LA DOMENIUL DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII ȘI IGIENEI PERSONALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

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

Abstract: *Educational and educational activity in the field of physical development, health and personal hygiene is carried out within the areas of Physical Education and Health Education. This article reflects the importance of physical education in preschool children. It is known that physical education activities play an important role in shaping the physical culture and the habit of leading a healthy lifestyle. Teacher will direct efforts to educate children about the importance of practicing physical exercise, assimilating elementary knowledge, hygiene, anatomy, taking into account the age, level of development of children.*

Activitatea formativ-educativă la domeniul dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale se realizează în cadrul ariilor *Educație fizică* și *Educație pentru sănătate*.

Educația fizică la vârsta preșcolară constituie sisteme de influențe educative asupra copiilor care au scopul de a întări sănătatea și de a asigura dezvoltarea armonioasă a organismului, dezvoltarea capacităților fizice și formarea priceperilor și deprinderilor motrice, folosind mijloace specifice. Educația fizică prezintă activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sociale. După S. Cristea educația fizică este activitatea de formare-dezvoltare corporală, necesară pentru asigurarea și cultivarea valorilor sănătății omului, respectiv a stării de echilibru și funcționare a organismului.¹

După I. Șiclovă (1979) educația fizică reprezintă un proces deliberat construit și dirijat în vederea perfecționării dezvoltării fizice, a capacității motrice a oamenilor, în concordanță cu particularitățile de vârstă, sex, cerințele de integrare socială. *Educația fizică* ca parte integrată a procesului instructiv-educativ în grădinița de copii are o contribuție majoră în realizarea unor obiective de maximă importanță socială. În special, procesul de educație fizică facilitează formarea capacității și a obișnuinței omului în creștere de a duce un mod sănătos de viață, favorizează apariția necesității și a interesului pentru practicarea exercițiilor fizice.

Activitatea de educație fizică: ca forma de bază de organizare a procesului pedagogic este orientată spre:

- asigurarea dezvoltării sistemelor și funcțiilor organismului copiilor prin intermediul efortului fizic special organizat și optimal pentru vârsta dată;
- satisfacerea necesității biologice în mișcare;
- formarea priceperilor și deprinderilor motrice, dezvoltarea calităților fizice;

¹ Hantiu I. Kineosologie. Știința mișcării. Note de curs. Oradea, 2013.80 p.

▪ crearea condițiilor pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor, când mișcările și acțiunile motrice în condițiile neobișnuite contribuie la activizarea proceselor psihice, căutarea formelor adecvate comportamentale

Un aspect ce determină eficiența activității de educație fizică, prezintă măsurile organizatorice, care constituie elemente de bază ale tehnologiei didactice în realizarea obiectivelor instructiv-educative. Procedeele de organizare, se diferențiază în funcție de modul de valorificare a celor trei forme de organizare:¹

- organizare materială.
- organizarea colectivului de copii,
- organizarea exersării.

Desfășurarea activităților de educație fizică în instituțiile preșcolare vizează atingerea obiectivelor cadru, prevăzute de noul Curriculumul de Educație Timpurie (variantă de proiect).²

Obiective cadru	Obiective de referință
<i>1.1. Coordonarea mușchilor mari ai corpului în scopul mișcării și deplasării</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să demonstreze o ținută corporală corectă în poziția stând, șezând și în deplasare. ▪ Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare (de exemplu: aruncatul mingii cu mai multă precizie), mișcări ritmice, mișcări simple de dans; ▪ Să exprime și să reprezinte prin mișcare ce observă, își imaginează sau simte.
<i>1.2. Utilizarea mâinilor și degetelor în scopuri diferite</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să manipuleze cu ușurință obiecte mici; ▪ Să se îmbrace și dezbrace singur; ▪ Să utilizeze diferite materiale pentru a picta, desena sau modela; ▪ Să scrie litere de tipar și cifre.
<i>1.3. Utilizarea simțurilor (văz, auz, gust, tactil, miros etc.) pentru a interacționa adecvat cu mediul și a-și orienta mișcările</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Să demonstreze o bună coordonare oculomotorie la manipularea obiectelor mari și mici; ▪ Să reacționeze fizic corespunzător la stimuli din mediu (de exemplu: evitarea obstacolelor, perceperea mirosurilor neplăcute etc.).

Tematica activităților de educație fizică trebuie să aibă în vedere repetarea mișcărilor predate cu scopul însușirii lor temeinice și, în același timp, alternarea judicioasă a temelor de bază. Astfel după fiecare activitate de predare a unor mișcări de bază, este bine să urmeze o activitate în care se repetă aceleași mișcări sub forma unui exercițiu sau a unui joc de mișcare în scopul consolidării deprinderilor motrice respective.

Activitatea de educație fizică este structurată pe trei părți, în scopul realizării sarcinilor atât din punct de vedere fiziologic, cât și pedagogic. Împărțirea activității în tre părți ușurează munca educatoarei și în ceea ce privește distribuția judicioasă a materialului pe care trebuie să-l predea și să-l repete cu copiii. După sarcinile caracteristice pe care le îndeplinesc cele trei părți ale activității de educație fizică, ele au fost numite:³

<i>a) Partea pregătitoare</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ organizarea colectivului de copii; ▪ pregătirea organismului pentru efort sau încălzirea generală a organismului; ▪ influențarea selectivă a aparatului locomotor sau prelucrarea analitică a aparatului locomotor sau optimizarea dezvoltării fizice.
<i>b) Partea fundamentală</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dezvoltarea/educarea/verificarea calităților motrice Viteza sau Îndemânarea; ▪ inițiere, consolidarea, perfecționarea sau verificarea deprinderilor și / sau preceperilor motrice; ▪ dezvoltarea/educarea sau verificarea calităților motrice Forță sau

¹ Mihailov M. Teoria și metodică educației fizice a copiilor de vârstă preșcolară. Curs de prelegeri. Bălți, 2012, 180p.

² Curriculum Național de Educație Timpurie. Chișinău, 2015, (varianta de proiect).

³ Crețu, C., Ciucurel, C. Ghid privind desfășurarea activităților de educație fizică în grădiniță. Argeș: Editura Tiparg. 96 p.

	Rezistență.
c) <i>Parte de încheiere</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ revenirea organismului după efort; ▪ aprecieri și recomandări.

Dezvoltarea mișcărilor de bază ocupă un loc central în sistemul educației fizice din instituțiile preșcolare. La vârsta preșcolară se urmărește, în primul rând, formarea deprinderilor motrice. Fiecare deprindere are un conținut exprimat prin mișcările ce o alcătuiesc, segmentele și grupele musculare care contribuie la efectuarea ei, nivelul angajării funcționale și gradul de solicitare a proceselor psihice.

Deprinderi motrice de bază	Deprinderi motrice aplicativ-utilitare
Mersul	Târârea
Alergarea	Echilibrul
Săritura	Cățărarea
Aruncarea	Tracțiunea
Prinderea	Împingerea
	Transportul
	Escaladarea

Educația fizică în grădinița de copii îmbracă forme variate. Totodată fiecare din formele de educație fizică își are destinația sa specifică: ¹

- instructivă (activitatea de educație fizică);
- de organizare (gimnastica de înviorare);
- de stimulare a capacității de muncă intelectuală (pauzele dinamice);
- odihna activă (distracțiile, zilele sănătății, vacanța);
- corecția dezvoltării fizice și motrice (munca individuală și diferențiată);
- crearea condițiilor pentru dezvoltarea capacităților motrice a copiilor în cadrul activităților pe interese (secții, cercuri);
- activități curativ-profilactice speciale pentru ameliorarea sănătății copilului.

Formele menționate de realizare a educației fizice se desfășoară conform particularităților lor metodice, determinate de specificul obiectivelor necesare de realizat, locul în programul zilei. Varietatea formelor nominalizate permite de a crea un regim motric necesar pentru dezvoltarea fizică, întărirea sănătății.

Tipurile de activitate de educație fizică sunt strâns legate între ele, completându-se reciproc. Exercițiile însușite în cadrul activităților de educație fizică se practică la gimnastica matinală, momente de educație fizică și în cadrul activităților independente. Formele de organizare a educației fizice se completează reciproc și în același timp fiecare realizează obiectivele sale specifice, care determină locul ei în regimul zilei grădiniței.

E știut că *activităților de educație fizică* îi revine un rol important în *formarea culturii fizice și a obișnuinței de a duce un mod sănătos de viață*, educatorii vor îndrepta eforturile spre *formarea la copii a convingerilor despre importanța practicării exercițiilor fizice*, spre asimilarea cunoștințelor elementare, din domeniul igienei, anatomiei, ținându-se cont de vârsta, nivelul de dezvoltare a copiilor.

Gimnastica de înviorare contribuie la întărirea unor grupe principale musculare (brațe, picioare, spate, abdomen etc.), formează o ținută corectă, stimulează și reglează funcțiunile fiziologice ale respirației și ale circulației. Organizată cu pricepere, ea contribuie la crearea unei bune dispoziții, ajută la disciplinarea colectivului de copii și le formează deprinderea de a face zilnic gimnastică.²

Gimnastica de înviorare se va face în fiecare dimineață, înainte de gustare, pe cât posibil în aer liber, iar când timpul nu este favorabil — cu ferestrele larg deschise. Complexul de exerciții pentru gimnastica de dimineață trebuie să fie scurt și dinamic. Exercițiile fizice trebuie să se adreseze în special grupelor mari musculare. Este necesar ca ele să fie cunoscute de copii, pentru a se asigura un ritm viu în executarea lor. Complexul gimnasticii de dimineață poate cuprinde uneori și jocuri dinamice cu alergare ușoară și în special jocuri cu caracter de grupare și regroupare (este contraindicat a se folosi jocuri de întrecere cu reguli complicate).

Gimnastica de dimineață este indicată pentru toate grupele din grădiniță.

¹ Ibidem⁴ p.15

² Ibidem¹, p. 11

Copii de 3-4 ani <i>grupa mică</i>	Copii de 4-5 ani <i>grupa medie</i>	Copii de 5-6 ani <i>grupa mare</i>	Copii de 6-7 ani <i>grupa pregătitoare</i>
Complexul de exerciții este alcătuit din 3-4 exerciții cu caracter imitativ și se încheie cu un mers. Durata gimnasticii de dimineață la această vârstă nu trebuie să depășească 4-5 min	Complexul de exerciții începe prin mers și alergare de scurtă durată, după care urmează 4-5 exerciții simple — executate energic: pentru brațe, pentru musculatura scapuloumerală (spate, omoplați) și pentru trunchi. Programul se încheie cu mers și mișcări de brațe cu respirație. Durata gimnasticii de dimineață la grupa de 4-5 ani nu va depăși 6-8 min.	La grupa mare se pot alcătui, încă de la începutul anului complexe săptămânale (după indicațiile de mai sus), care să cuprindă 5-6 exerciții. Durata gimnasticii de dimineață pentru această grupă va fi de 8—10 min.	Pentru grupa pregătitoare se alcătuiesc complexe săptămânale, durata mersului și a alergării sau a jocului de grupare și regrupare ales este însă mai mare. Exercițiile (în număr de 6-8) se adresează grupelor principale musculare, ultimul fiind pentru picioare, de exemplu, săriturile ca mingea. Complexul se încheie printr-un mers liniștitor cu mișcări ample de brațe, care formează copiilor deprinderea de a respira corect. Exercițiile se pot repeta astfel : cele de trunchi și spate și cele de abdomen de 4—5 ori ; cele pentru segmentele superioare și inferioare ale corpului de 6—8 ori. Durata gimnasticii de dimineață la această grupă de copii va fi de 10—12 min.

Gimnastica de dimineață, organizată corect, va avea efect pozitiv asupra organismului copilului dacă educatorul, determină corect dozarea exercițiilor, va lua în considerație mijloacele de organizare a copiilor, ritmul executării, metodele de însușire.

Pauza dinamică este o activitate complementară cu o dublă necesitate psihopedagogică: relaxează elevii și exersează anumite capacități psihofizice. Asemenea activități se organizează între activitățile dirijate din cadrul orei. În esență, pauza dinamică este o activitate centrată pe relaxarea totală a copiilor. Ea este legată de semnificația cuvântului, gestului și mișcării. Pauzele dinamice contribuie la relaxarea sistemului nervos al copilului și înlăturarea oboselii, satisfacerea necesității în mișcare. Pauzele dinamice sunt necesare în procesul instructiv-educativ, ca mijloc de preîntâmpinare a oboselii și înlăturarea influenței negative asupra organismului, a poziției statice.¹ [17, p. 136]

Odihna reprezintă o urmare a efortului fizic, psihic și complex, când organismul își refacă capacitatea de efort prin restabilirea indicilor funcționali, a rezervelor metabolice, prin eliminarea produselor de ardere, etc., în stare de repaus. Odihna activă reprezintă prima necesitate vitală a oamenilor și un izvor de satisfacție fizică și spirituală. Pentru ca odihna activă să aibă un efect favorabil, e necesar să asigurăm o bună organizare a diferitor forme a ei ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

În continuare propunem un model de proiectare eșalonată la Educație fizică în cadrul instituțiilor de educație timpurie.

¹ Ibidem⁴ p. 136

Luna /săpt	Obiective de referință	Aspecte	Sugestii de conținut	Exemple de activități de învățare	Indicatorii S.Î.D.C.
MARTIE					
I săptămână	*Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare.	Deprinderi motrice de bază (alergare)	MODULUL: PRIMĂVARA BINE AI VENIT PE PLAJUL MEU!		
			Subiectul zilei: <i>Baba Dochia, du-te acum cu bine... Primăvara vine, vine.</i> Subtema: De-a prinslea cu Primăvara.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exerciții de front: șerpuire, ocolire cu întorcerea umărului stâng (drept) înainte. Comanda: <i>Grupă, cu umărul stâng înainte Marș!</i> ▪ Jocul dinamic <i>De-a prinslea cu Primăvara.</i> ▪ Exerciții pentru consolidarea mersului și alergării prin jocul <i>Albinața hărnicuța.</i> 	<p>DFSIP</p> <p>85. Participă în mod regulat la activități fizice de alergare, jocuri sau chiar sporturi.</p> <p>DSE</p> <p>213. Respectă reguli simple de participare în activități și joc.</p> <p>DCAI</p> <p>362. Aduce elemente noi în activitățile cunoscute.</p> <p>DLC</p> <p>422. Demonstrează înțelegerea unui vocabular specializat în anumite domenii.</p>
II săptămână	* Să demonstreze o ținută corporală corectă în poziția sfînd, șezînd și în deplasare.	Deprinderi motrice aplicativ utilitare	Subiectul zilei: <i>Cuvântul bun al mamei.</i> Subtema: Să culegem floricele.		
			<p>Exerciții de imitare: Culesul florilor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exerciții de front învățate la activitățile precedente; mers și alergare cu schimbare direcției, tempoului,, cu opriri la semnal. ▪ Exerciții de imitare <i>Să culegem floricele:</i> ▪ semigenoflexiuni, aplecare înainte a trunchiului. ▪ Jocul de mișcare <i>Semănatul și culesul florilor.</i> 		
III săptămână	* Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare.	Deprinderi motrice de bază (mers pe banca de gimnastică)	Subiectul zilei: <i>Cum învață puii a zbura?</i> Subtema: Păsărelele și pisica.		
			<p>Reguli de respirație în executarea exercițiilor.</p> <p>Exerciții pe banca de gimnastică.</p> <p>Mersul în echilibru.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercițiul 1. <i>Privește, păsărele zboară:</i> ▪ Exercițiul 2. <i>Pisica se întinde după păsărică</i> stînd ghemuit, ridicarea șezutei prin întinderea picioarelor. Revenire în ghem. ▪ Exercițiul 3. <i>Mergem pe o crenguță (exercițiul pe banca de gimnastică)</i> mers în echilibru cu opriri și porniri la semnale diferite, cu întoarcere, deplasare încrucișată. ▪ Exerciții de respirație. 	<p>DFSIP</p> <p>28. Demonstrează coordonarea părților propriului corp în realizarea unor mișcări.</p> <p>85. Participă în mod regulat la activități fizice de alergare, jocuri sau chiar sporturi.</p> <p>DSE</p> <p>277. Se implică cu ușurință în activități și relații noi.</p> <p>DCAI</p> <p>323. Caută informații noi legate de domeniile care îl interesează.</p> <p>DLC</p> <p>386. Dobăndește informații prin ascultare.</p> <p>DCCL</p> <p>698. Face generalizări și predicții în baza celor observate.</p> <p>603. Argumentează propriile decizii.</p>
IV săptămână	* Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare.	Deprinderi motrice de bază (alergare)	Subiectul zilei: <i>Animale sălbatice și puii lor.</i> Subtema: Iepurașii și vulpișoarele		
			<p>Consolidarea calităților motrice: viteză, deplasarea, detenta, orientarea în spațiu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exerciții de dezvoltare a vitezei de deplasare în timpul alergării. ▪ Jocul de mișcare <i>Căsuța iepurașilor și a vulpișoarelor.</i> ▪ Exerciții de respirație și relaxare. 	

EXPERIMENTUL LA FIZICA- LIMBAJ UNIVERSAL DE INTEROGARE A NATURII

Ion BOTGROS, cercetător științific,
coordonator, IȘE,
Sergiu ȘARGAROVSKI, prof. de fizică Colegiul de Ecologie,
mun. Chișinău

***Abstract:** This article demonstrates the formative aspect of the laboratory experiment at physics classes, regarding the cognitive and constructivist development of the students.*

Experimentul la orele de fizică reprezintă o metodă euristică de organizare și realizare a activităților practice, de concretizare, verificare, aprofundare și consolidare a capacităților cognitive și psiho-motorii din perspectiva pregătirii elevilor pentru integrarea socio-profesională. Fiind o metodă de dobândire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor de muncă intelectuală și practică, experimentul permite o intensificare a activităților elevilor care au caracter accentuat aplicativ cu pondere deosebită în formarea deprinderilor practice ale elevilor.

La orele de fizică experimentul are la bază trei metode fundamentale de formare a personalității elevului: metoda de dezvoltare cognitivă, metoda de învățare constructivistă și metoda de investigație științifică.

În corespundere cu principiile didactice moderne, experimentul se desfășoară conform treptelor ierarhice ale învățării, conducând elevul de la observarea unor fenomene fizice pe baza demonstrației, la observarea fenomenelor prin activitatea proprie (faza formării operațiilor concrete), apoi la verificarea și aplicarea în practică a acestora (faza operațiilor formale), când se cristalizează structura formală a intelectului și, în continuare, la interpretarea fenomenelor observate care corespund cu faza cea mai înaltă din treptele ierarhice ale dezvoltării personalității (faza operațiilor sintetice)^{1, 2, 3}

Experimentul se concepe astfel încât activitățile independente să solicite în permanență capacitatea de gândire a elevului. Utilizarea progresivă și constantă a experimentului în activitatea practică a elevilor, încă din ciclul primar, se transformă treptat, de-a lungul anilor, în cunoaștere științifică.

În dependență de varietatea sarcinilor pe care le rezolvă, experimental fizic se clasifică după următoarele criterii:

a) Criteriul ierarhic al învățării.

După acest criteriu experimentele pot fi:

- **Reproductive.**
- **Productiv-creative și de cercetare.**

b) Criteriul participativ al elevilor.

După acest criteriu, experimentele pot fi :

- **Experimente demonstrative**, efectuate de profesor sau o grupă de elevi.
- **Experimente frontale** realizate de toți elevii, în același timp, individual sau pe grupe.

c) Criteriul capacităților cognitive.

În funcție de capacitățile de cunoaștere științifică a realității, experimentele pot fi:

- Experimente pentru deprinderi motorii.
- Experimente pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor intelectuale.
- Experimente pentru rezolvarea unor probleme

d) Criteriul locului în lecție.

După acest criteriu, experimentele se clasifică în:

- Experimente pentru stimularea interesului față de noile informații – se efectuează

La etapa de introducere a lecției.

➤ Experimente pentru învățarea noilor informații, aprofundarea sau extinderea lor (în lecția propriu-zisă).

¹ BOTGROS I. DUCA M., MURĂ V., Experimentul. Metodă active de cunoaștere științifică, Chișinău: Tipografia Centrală, 2014, 144 p.

² BOTGROS I. BOCANCEA V si al., Fizică. Astronomie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău; Cartier, Tipografia Centrală, 2010.

³ CERGHIT I., Metode de învățământ. București: Polirom, 2006.

➤ Experimente pentru fixarea noilor cunoștințe – se introduc pe parcursul lecției, în momentele de feedback sau în lecții de recapitulare.

➤ Experimente pentru evaluare - se utilizează la începutul învățării, pe parcursul ei sau la sfârșitul procesului de învățare.¹

e) După durata desfășurării există:

➤ experimente imediate a căror desfășurare nu necesită mult timp (experimentul începe, se desfășoară și se încheie în cadrul ore);

➤ experimente de durată a caror desfășurare se întinde pe parcursul unei perioade mai lungi de timp (cîtorva săptămîni) și care necesită notarea într-o fișă de observația modificărilor produse de-a lungul întregii perioade

În procesul educațional, experimentele se organizează :

- în timpul predării-învățării de noi cunoștințe;
- după terminarea unei unități de învățare;
- în cadrul cercurilor.

Experimentele și lucrările de laborator care se organizează după finisarea unei unități de învățare urmăresc consolidarea cunoștințelor sau evaluarea gradului de însușire a acestora de către elevi. În funcție de scopul urmărit se pot folosi experimente demonstrative, de cercetare și mai ales aplicative. Experimentele aplicative, oferă profesorului posibilitatea de a cunoaște concomitent gradul de însușire a cunoștințelor și capacitatea elevilor de a aplica în practică principiile, legi sau noțiuni învățate în clasă, prezentând totodată avantajul, care arată elevilor importanța noțiunilor teoretice la rezolvarea unor cerințe practice și îi face să înțeleagă locul muncii sale în cadrul fizicii studiată ca știință.

Lucrările de laborator se pot desfășura foarte bine pe baza fișelor de laborator, întocmite de profesor pentru fiecare elev în parte. Fișele se întocmesc după modelul referatelor și va conține principalele etape ale lucrării. Experimentele pot fi descrise uneori incomplet, în așa fel încât elevii să fie puși permanent în fața unor probleme pe care trebuie să le rezolve.

Cercetările efectuate au evidențiat faptul că majoritatea profesorilor preferă experimentele frontale sau demonstrative, în timp **ce elevii își doresc experimente individuale sau organizate pe grupe**. În acord cu orientările actuale din literatura de specialitate, apare ca necesitate utilizarea majoritară a experimentelor individuale: “elevul se dezvoltă prin exercițiile pe care le face, și nu prin acelea care se fac în fața lui” (I. Cerghit²).

Astăzi, învățarea fizicii readuce pe primul plan experimentul de cercetare și descoperire, sau de mai numește și de investigație științifică. Pentru a putea utiliza investigația științifică trebuie să verificăm dacă elevii au deprinderile necesare de observare, comparare și de clasificare a informațiilor pe care le primesc de la sistemele studiate. Cu alte cuvinte, să verificăm în ce măsură elevii conștientizează faptul că sistemele materiale au numeroase proprietăți, că unele dintre ele pot fi măsurate direct sau indirect, generând astfel marimi fizice.

Este evident că în primele lecții învățarea experimentală trebuie dirijată de către profesor pentru a le forma elevilor deprinderile de investigare științifică. Ulterior, se va trece treptat la extinderea activităților independente ale elevilor, cum ar fi: de investigare și de propunere a unor proiecte, de organizare și de desfășurare a unor experiențe cu un caracter de creativitate mai pronunțat. În așa fel, se poate sugera realizarea unor experimente la domiciliu cu respectarea regulilor de protecție personală, privind construirea unor dispozitive cu materiale de uz casnic³p. 10-11].

Realizarea experimentelor în predarea fizicii (chiar și de un profesionist!) este dificilă din mai multe cauze, principalele fiind:

- lipsa de timp la lecție,
- dotarea parțială, insuficientă a laboratorului de fizică cu utilajul și aparatele necesare,
- unele aparate și echipamente produse pentru laboratorul școlar, după calitatea lor, mai degrabă aparțin de clasa substitutelor decât de cea a aparatelor testate metrologic, ș.a.

Dar, chiar și în cazul unei bune dotări a laboratorului de fizică cu cele necesare, orice experiment, inevitabil, cere mult timp pentru:

- pregătirea din timp a experimentului,

¹Center for science education and training www.education.inflor.ro/ro/home.htm

²CERGHIT I., Metode de învățămînt. București: Polirom, 2006.

³Center for science education and training www.education.inflor.ro/ro/home.htm

- realizarea experimentului la lecție,
- analiza rezultatelor experimentale ș.a.

Experimentul de laborator, în general, urmărește realizarea intenționată a procesului sau fenomenului fizic studiat. Experimentul calitativ scoate în evidență doar aspectele principale în derularea unui fenomen sau a unei legi fizice, stabilește relațiile de tip cauză – efect¹.

Importanța și rolul experimentului de laborator în predarea-învățarea fizicii sînt incontestabile, deoarece acesta educă gândirea abstractă, analitică și cea sistemică, raționamentul deductiv și inductiv, creează deprinderi de observare a lumii înconjurătoare și de înțelegere a fenomenelor din natură. Cu toate acestea, una dintre problemele curente cu care se confruntă profesorul de fizică este dotarea laboratorului.

O bună parte de experimente nu pot fi realizate în laborator din cauza că obiectele de studiu sunt ca dimensiune ori prea mari ori prea mici. De exemplu, cum am putea demonstra experimental, dependența accelerației gravitaționale de latitudine ori de altitudine în condiții terestre, cu atât mai mult pe Lună, pe alte planete?

Evoluția civilizației vine cu noi tehnologii și mijloace care asigură învățământul cu progresul tehnico-științific. Este vorba de calculator, care, folosind tehnologiile informaționale și ale comunicării, produce o revoluție în învățământul modern, aflat în impas din cauza exploziei informaționale, a volumului enorm de cunoștințe, acumulat pe parcurs de umanitate. Calculatorului îi revine un rol deosebit în modelarea, reproducerea și studierea fenomenelor, proceselor naturale, proceselor tehnologice prin realizarea experimentelor virtuale².

Modelarea fenomenelor, proceselor fizice, a experimentelor pe calculator este, desigur, un tip nou de modelare, nemaiîntâlnit până nu demult în sfera învățământului. Rolul instalației experimentale îl îndeplinește calculatorul asigurat cu o programă specială, elaborată pornind de la modelul științific al fenomenului sau procesului fizic studiat. Iar programul de instruire este un produs intelectual pedagogic ce se transpune în programul computer rezultând astfel un produs informatic. Cele două tipuri de programe - de formare și programul computer - constituie noțiunea de **software** (soft). Echipamentul electronic propriu-zis, care se numește **hardware**, asigură implementarea în practica de predare-învățare a celor două programe anterioare³.

Un experiment virtual, ca și un experiment de laborator, are același scop de studiere a fenomenului respectiv în condiții, evident, la fel artificiale, acestea fiind create și realizate la un alt nivel calitativ, mai modern și pe un fundament științific riguros. Ca și experimentul de laborator, orice experiment virtual, realizat pe calculator, are la bază aceleași modele fizice, aceleași modele matematice (teoretice). De aceea, orice experiment virtual are, la fel ca și cel de laborator, rolul de izvor al cunoștințelor și scop al cunoașterii. Orice model fizic și orice teorie, propuse și utilizate în fizică - știință la fel pot fi testate și confirmate (sau infirmate) prin experimentul virtual respectiv realizat pe calculator.

La fel ca și experimentul de laborator, experimentul virtual calitativ stabilește relația cauză-efect, iar cel cantitativ stabilește, în baza măsurătorilor, relații exacte între mărimile fizice din modelul teoretic corespunzător obiectului sau fenomenului fizic studiat. Mai mult, la efectuarea măsurătorilor în experimentul virtual pot fi introduse (generate), în mod controlat, toate tipurile de erori întâlnite în experimentul de laborator, ceea ce, la fel, permite prelucrarea rezultatelor experimentale.

În predarea-învățarea fizicii experimentul virtual vine să diminueze sau să înlăture o parte din neajunsurile care apar la realizarea experimentului de laborator. Mai mult ca atât, experimentul virtual completează componenta experimentală a **disciplinei Fizică**. Un experiment virtual de calitate, bine gândit și realizat pe baza modelului științific al fenomenului considerat, constituie o reelaborare originală a conceptului științific și este foarte aproape de experimentul de laborator.

Experimentele și lucrările de laborator virtuale (software) au multe avantaje față de cele tradiționale, anume: îi ajută pe elevi în procesul de studiere și cunoaștere complexă și aprofundată a fizicii, iar, pe de altă parte, le servește un bun exemplu de aplicații practice ale modelării științifice și simulării pe calculator pentru alte domenii din viitoarea lor activitate profesională. Tocmai la efectuarea experimentelor virtuale se realizează de minune o conexiune interdisciplinară dintre fizică,

¹ Laborator virtual www.prointelect.com

² CALȚUN F.O., Capitle de didactica fizicii. Ed-ra, Universității "Al. I. Cuza", 2006.

³ AEBELI H., Didactica psihologică. București: Ed-ra Didactică și Pedagogică, 1973

matematică, metrologie, informatică, lucru greu de realizat la alte discipline¹.

În concluzie menționăm că experimental a apărut initial din curiozitatea de a interoga natura și practica de zi cu zi, apoi a fost studiat ca metodă didactică de cunoaștere. Începând cu observarea pasivă a naturii și reproducerea conștientă și sistematică a proceselor naturale, experimentele au evoluat spre modificarea condițiilor de desfășurare, spre obținerea de noi procese în viața practică a omului. Deoarece experimentul se folosește la diferite etape ale lecției a fost necesar de a fi clasificate în mai multe criterii, care dezvoltă competența de cercetare științifică, ce are la bază intersecția dintre domeniul didactic, și cel de cunoaștere științifică și practică.

EDUCAȚIA PENTRU FAMILIE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ ȘI ȘCOLARĂ MICĂ

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

***Resume:** La famille represente le premier cercle socio-culturel avec lequel l'enfant entre en contact et lequel lui marque le développement. La famille constitue le milieu ou l'enfant naît, vit les premières années, se développe et se forme pour la vie. Dans la famille les enfants sont élevés, socialisés et protégés. Ils se développent du point de vue physiquement, psychologiquement et moralement par l'empreinte du milieu familial. Par les relations avec tous les siens, l'enfant s'approche de la société, il commence à connaître la valeur, et il se forme comme personnalité. En permanence on veut apprendre à l'enfant en quoi consiste l'honnêteté, le bon sens, la discipline, la ponctualité, l'ambition, la persévérance, la tolérance etc. Tout cela constitue des attitudes – valeurs, sont des traits de caractère, qui fonctionnent comme un mécanisme intégrateur, orientatif et régulateur.*

Apariția conceptului de educație pentru familie constituie o etapă calitativ nouă în evoluția conceptelor din domeniul științelor educației, a reprezenărilor și judecăților cu privire la demersul educațional ce vizează formarea și dezvoltarea personalității în vederea realizării rolurilor familiale, deschiderea acestuia spre imperatiile lumii contemporane.² [1, 18].

Cercetările în domeniul științelor educației demonstrează elocvent faptul că familia reprezintă cea mai importantă cale a transmisiei a valorilor și a normelor culturale din generație în generație, ea este într-adevăr o realitate persistentă și structurală de o importanță majoră care plămăiește și stabilizează din punct de vedere psihosocial personalitatea umană.

Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova, prevede o educație cu caracter prospectiv, sistemic, formativ și dinamic, centrat pe valorile general-umane și cele naționale și cer o tratare responsabilă în contextul educației pentru familie considerând-o ca o adevărată profesie ce trebuie învățată. Calitățile de familist și părinte solicită efort ca și pregătirea de specialitate. Această cerere psihopedagogică și determină problema cercetării care rezidă în necesitatea determinării influențelor educației pentru familie în treapta învățământului primar.

Scopul acestei cercetări constă în identificarea aspectelor psihopedagogice din educație pentru familie la vârsta școlară mică.

Obiectivele cercetării vizează:

- Specificarea reperelor psihopedagogice cu privire la educația pentru familie;
- Determinarea rolului familiei în pregătirea pentru viața de familie a elevului mic;
- Identificarea valorilor educative ale familiei;
- Analiza curriculară și metodologică a educației pentru familie la vârsta școlară mică.

Științele educației aplică sintagma educației pentru familie în scopul descrierii practicilor de creștere și educare a copiilor aplicate de indivizi și societate în corelație cu pregătirea acestora pentru viața de familie. Astfel activitățile educative vor fi realizate de comunitate, de instituțiile formale în

¹ POPA Lăcrămia, Metodologia cercetării științifice și managementul proiectului de cercetare. <http://www.dissertationandtheses.com>

² Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEPUSM, 2008, p.18

cadrul procesului de învățământ și opțional, care va implica elevii și părinții în planul de cațiuni formale, nonformale și informale¹ [4, p. 20].

Plecând de la premisa că educația reprezintă un ansamblu de influențe socioculturale parvenite din plan formal-nonformal-informal, sensul educației poate fi sinonim cu enculturația reprezentând un proces de introducere a educatului în cultura în care există și care îi oferă acestuia experiență, metodele și mijloacele general acceptate pentru a trăi și a munci în societate.² De aici putem conchide că educația pentru familie poate fi considerată drept un fenomen social un proces amplu de pregătire a copilului pentru existența lui prezentă și viitoarea în familia și cultura nemului său.

Educația pentru familie este definită ca un concept în domeniul științelor educației care reunește practicile, reprezentările, judecățile și strategiile educative cu privire la formare și dezvoltarea personalității în vederea realizării eficiente a rolurilor familiale. Ca fenomen pedagogic, educația pentru familie include ansamblul practicilor educaționale și poate avea următoarele sensuri:

- Element constructiv al educației pentru viața privată;
- Formă de intervenție pedagogică sau socio-educativă la nivel formal-nonformal-informal, ce vizează educația copiilor și adulților privind realizarea rolurilor familiale;
- Un nou conținut specific noilor educații, care pot fi angajate la diferite niveluri [4, p. 36].

Familia este grupul social oferit ca și cadrul devenirii sociale a copilului adică a internalizării normelor sociale, a socializării. Proces strâns dependent de acțiunile educative derulate în familie. Importanța vieții în familie de la naștere până la intrarea în școală este esențială pentru formarea personalității. Familia este considerată un cadru care trebuie să răspundă aproape tuturor nevoilor copilului în consecință ea trebuie să producă și dragoste, atenție, aprobare, respect, la un nivel satisfăcător socializării eficiente a copiilor³ [6, p.4].

Prin familie societatea propune, transmite, impune indivizilor forme de activitate, modele comportamentale, norme, forme de organizare, valori, obiceiuri, tradiții care sunt cunoscute, învățate și aprobate de către membrii componenți pentru a-și facilita integrarea socială.⁴

Primele idei despre educația familială, reprezentări despre dragoste, părinții, copii, bune, străbune s-au format în pedagogia populară pe baza experienței de trai de multe secole. Ele se transmit din familie în familie prin intermediul tradițiilor, ritualurilor național-etnice, obiceiurilor, folclorului de dat posibilitate folclorului de a se dezvolta. Savanții I.S. Kon, I.S. Bestujev mărturisesc că etaloanele relațiilor familiale care s-au perfecționat timp de secole, suportă modificări și astăzi. Astfel apar valori noi, metodele care largesc reprezentările social-culturale ale omului. Analiza literaturii demonstrează că problemele legate de educația copiilor în familie i-au cointerestat pe pedagogi din cele mai vechi timpuri fiind legate în primul rând de numele lui I. A Comenius, J.J. Rousseau, I.G.Pestalozzi. Marii pedagogi considerau că anume părinții sunt cei mai principali educatori ai copilului.⁵

În familie se pune baza personalității trebuințele ei și interesele, atitudinea față de sine și față de alte persoane, se nasc sentimentele sociale și se întărește orinetarea lor adică anume în familie se făurește principala bogăție obștească.³ Ca factor inițial de influență a familiei asupra formării personalității copilului psihologii consideră atmosfera emoțională a vieții familiale. Colectivul familial sănătos crează fundalul relațiilor corecte față de oameni, educă cele mai valoroase calități ale personalității umane ca respectul reciproc, delicatețea, atitudine grijulie binevoitoare față de cei din jur. Atitudinea justă a părinților față de copii este o altă condiție pentru reușita educației în familie.. copilul trebuie să simtă în atitudinea părintelui că aceștea îl iubesc îl respectă, doar că nu-i vor îngădui orice comportare, orice capriciu. Când comportarea părinților constituie un exemplu pozitiv pentru copii, se realizează de asemenea o condiție importantă care asigură reușita educației în familie. Spiritul de imitare este puternic pentru copii. În primii ani de viață ei îi imită în primul rând pe părinți, pentru că aceștea sunt mai des în contact cu ei, dar și fiindcă părinții se bucură de respect și autoritate în fața copiilor. Nimic nu scapă neobservat de ochiul copilului. El înregistrează ceea ce vede și caută să imite valorile morale ca omenia, sinceritatea, demnitatea, hărnicia, spiritul adevărului și al dreptății au ca

¹ Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEPUSM, 2008, p.20

² Calin M. Teoria și metodologia acțiunii educative. București: Aramis Print SRL, 2003 p. 20

³ Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Iași: Polirom, 2006, p. 81

⁴ Colac T. Familia: valori și dimensiuni culturale. Chișinău: Universul, 2005 p. 106

⁵ Socoliuc N. Conlucrarea grădiniței de copii cu familia. Chișinău: Editura Lumina, 1994 p. 5,19

„manual” însăși persoana părinților iar ca „lecție”- comportamentul lor de fiecare zi³ [5, p.19]

Pentru a educa la copii sentimentul compasiunii, părinții trebuie să stimuleze dorința lor de a săvârși o faptă bună a-i face să se roșescă, să regrete o faptă rea.

În familie părinții trebuie să-i învețe pe copii să manifeste această calitate în acțiune (ajută bunicii, împarte dulciurile cu surioara) să dezvolte priceperea de a compătimi (Mămica este obosită, nu fă zgomot, joacă-te în liniște) Educația compasiunii este strâns legată de educarea bunătății, a grijii față de cei care au nevoie de ajutor, apărarea celor slabi. Educarea bunătății începe odată cu educarea dragostei față de părinți. Bunăstarea, dragostea pe care copii o manifestă doar față de cei mai apropiați, se extind treptat și asupra altor oameni.

Sentimentele nobile apărute la copii trebuie susținute, dezvoltate, oferindu-le școlarilor mici posibilitatea de a acționa. Comportarea celor maturi precum și atitudinea lor față de copii, față de faptele lui devin pentru micuț un fel de program de conduită.¹

Statutul familiei ca prim educator al copilului reprezintă un factor important în stabilirea parteneriatului între instituțiile de educație și familie. Eforturile depuse de educatori, învățători trebuie să se bazeze pe un schimb bogat de informații, de experiențe și pe colaborare în asigurarea celor mai bune condiții de creștere și dezvoltare ale copiilor.

Familia reprezintă mediul socio-cultural în care copilul s-a născut și în care crește și de aceea este foarte important respectul pentru moștenirea culturală a fiecărei familii și valorificarea acesteia².

Evoluția socială, economică, politică a societății din perioada contemporană a determinat numeroase mutații la nivelul familiei. Astfel, în ultimele două decenii s-au înregistrat schimbări radicale în ceea ce privește valorile familiei. Ritmul de viață trepidant, stresul zilnic, neajunsurile economice, instabilitatea venitului și a locului de muncă, șomajul, schimbările rapide și nevoia permanentă de adaptare la nou, problemele existențiale grave, schimbările la nivel individual și depersonalizarea individului, au modificat fundamentul solid al familiei conferindu-i noi roluri și destinații. Prin urmare are loc o diminuare a importanței familiei ca instituție, o restructurare a sa și o redimensionare a structurii și funcțiilor sale fundamentale. Astfel în planul familiei asistăm la o mutație de la familia axată pe copil la familia axată pe adult, schimbarea atitudinii față de numărul copiilor datorită dorinței partenerilor din cuplu de a beneficia de mai multă libertate individuală și de ași reduce responsabilitățile parentale; schimbarea poziției femeilor față de rolul lor în familie și axarea acestora pe carieră și activități care în mod tradițional, aparțineau bărbaților; creșterea toleranței față de divorț, deschiderea către forme alternative de căsătorie etc.

Prosperitatea emoțională contribuie la formarea calităților pozitive, a atitudinii binevoitoare față de alți oameni. În familie partenerii sentimentelor bune sunt părinții.³

Înainte de a elucida fenomenul transmiterii familiale a valorilor și a atitudinilor este necesar să verificăm și să precizăm unele aspecte pur teoretice privind valorile educative.

Dacă pornim de la definiția lui M. Rokeach că valoarea este o credință durabilă asupra unui mod de existență, care ar fi preferabil din punct de vedere personal și social opusului său, atunci ne dăm seama că anume această credință durabilă reflectă raporturile ce exprimă concordanța dintre idei, fapte, lucruri sprijinind acțiunea umană.⁴

Analizând influențele relaționale și acțiunile educative ale familiei putem stabili elementele ethosului pedagogic familial, care desigur că variază de la o familie la alta în dependență de foarte mulți factori: vârsta părinților, studiile și nivelul de înțelegere ale acestora, componența familiei, coeziunea și adaptabilitatea ei, condițiile de trai, particularitățile individuale-tipologice ale membrilor familiei (temperament, caracter, aptitudini etc.) concepția pedagogică a părinților.

Reținând momentul elucidat urmează să determinăm dacă mai este astăzi familia cea principală curea de transmisie (R. Metron) a valorilor și atitudinilor. Literatura de specialitate denotă faptul că în majoritatea lor familiile contemporane, în principiu orientează copiii spre valorile general-umane și cele naționale, formând un ansamblu de atitudini valorice, însă acest proces complică, contestă o anumită variabilitate a fenomenului educațional, care conform opiniei Elisabetei Stănculescu (1997)

¹ Socoliuc N., Cojocaru V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău Editura Cartea Moldovei, 2005, p. 21

² [http://ro.wikipedia.org/wiki/valoare\(personal%C8%99icultural\)](http://ro.wikipedia.org/wiki/valoare(personal%C8%99icultural))

³ Socoliuc N., Cojocaru V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău Editura Cartea Moldovei, 2005, p. 313

⁴ Cuznețov L. Etica educației familiale. Chișinău Complexul editoria-policografic al ASEM, 2000 p. 21

este „pusă în evidență de întreaga tradiție etnografică, etnologică și antropologică.”¹

Pentru etapa actuală când țara se află într-o adâncă criză, social-economică și familia nu este deloc protejată, aceasta desigur reacționează printr-o adaptare a membrilor săi la schimbarea condițiilor vieții. Părinții pledează pentru educația în conformitate cu principiile eticii creștine, dar tot odată nu au ales așa calități ca delicatețea, modestia, patriotismul, receptivitatea, colectivismul etc. La întrebarea de ce ? au răspuns că nu au nimic în privința acestor calități, însă astăzi, când societatea trece la economia și relațiile de piață, delicatețea, modestia și receptivitatea nu asigură inserția socială a tânărului. Diversitatea opiniilor rezultă din structura socială, apartenența profesională, nivelul de instruire a părinților, și desigur, mediul de trai (condițiile concrete de viață). Nu putem nega s-au trece cu vederea faptul că sunt anumite diferențe între familii din mediul urban și cel rural, între familiile ce locuiesc în zona de nord, de sud sau cea centrală a Moldovei; între familiile ce locuiesc mai aproape sau mai departe de oraș; între familiile tinere și cele ce au o anumită experiență de viață în comun, între familiile ce aparțin diferitelor categorii socio-economice.²

Fidelitatea, fericirea, atenția, ascultarea, aspirația, mulțumirea, munca, iubirea, iertarea, înțelegerea, libertatea, înțelepciunea, armonia, credința, înțelegerea, responsabilitatea, respectul, siguranța și pacea sunt valorile ce construiesc cetatea cu numele, familia.

Valoarea nu este înăscută dar se poate transmite din generație în generație. Fiecare familie are un sistem de valori. De aceea, fiecare copil în funcție de ceea ce învață în familie, de relațiile ce le stabilește cu ceilalți își vor forma propriul sistem de valori. Când comportarea părinților constituie un exemplu pozitiv pentru copii, se realizează o condiție importantă care asigură reușita educației pentru familie. Valorile au un rol fundamental în totalitatea acțiunilor creative, cooperante sau conflictuale umane.

Capacitatea de înțelegere a copilului preșcolar nu se ridică la nivelul celorlalte trepte de învățământ și de aceea este necesar un permanent exercițiu. Noțiunile de „bine” și „rău” copii de deosebesc în timp și prin multiple activități. Se pornește de o poveste ori povestire, în care sunt subliniate fapte bune și faptele rele întreprinse de personaje, apoi se trece la o temă de discuție având ca subiect „personaje pozitive, personaje negative” iar mai târziu să fie transpuse într-o sociogramă literară și nu este nici-o exagerare dacă abordăm chiar un studiu de caz care să pornească de la un caz concret petrecut în cadrul colectivului de copii sau la o știre apărută la televizor. În familie copii participă la activități. În această situație ei își desfășoară activitatea după anumite norme și reguli de convingere socială pe care le aplică și le respectă zi de zi supravegheați de părinți. Respectarea acestor reguli și norme zi de zi vor conduce la formarea unor deprinderi și obișnuințe morale care vor fi exersate, dincolo de spațiul educațional din familie. Cercetările psihologice, pedagogice, antropologice recente schimbă viziunea asupra copilului și rolul lui în propria educație.³

În prezent copilul este tratat ca subiect, ceea ce presupune participarea lui activă la procesul de formare a propriei personalități din momentul nașterii. Lumea din jur, evenimentele, fenomenele sunt percepute, trăite și însușite de copil prin prisma propriilor trebuințe, necesități fiziologice și psihologice care se manifestă din primele zile de viață.

Ioan Mihăilescu consideră familia modernă ca un barometru al schimbărilor multiple și complexe existente în lume. El caracterizează familiile moderne într-o manieră complexă și integrativă în raportul lor cu societatea: „Familiile din societățile contemporane fie ele dezvoltate sau în curs de dezvoltare, au suportat în ultimele decenii transformări profunde. Se întrevide un proces vizibil de emancipare, de democratizare, laicizare și liberalizare a vieții de familie. Se evidențiază și opoziția pe care o manifestă uneori familia modernă față de normele legale sau etice promovate de societate.”⁴

Pricochi Ecaterina susține că peste 50 de ani, viitorii părinți va trebui să îndeplinească o serie de funcții cum ar fi cea de: - educator – se implică în educarea copiilor și stabilește raporturi armonioase între grădiniță, școală și familie; - prieten – își face timp pentru a fi împreună cu copii, discută cu ei ca între prieteni, menține o înțelegere deplină între părinți, copii și educatori, învățători; - formator – este permanent ocupat de a-și ridica nivelul pregătirii culturale, citește cu regularitate ceva frumos, interesant împreună cu copiii; - participant – participă din plăcere la diverse activități extracurriculare,

¹ Stănculescu E. Sociologia educației familiale. Iași: Collegium, Polirom, 2002. Vol. I, p. 22-23

² Cuznețov L. Etica educației familiale. Chișinău, Complexul Editorial Poligrafic al ASEM, 2000, p. 22-25

³ Cuznețov L. Etica educației familiale. Chișinău, Complexul Editorial Poligrafic al ASEM, 2000, p. 22

⁴ Mihăilescu I., Familia în societățile europene. București: Editura Universității București, 1999, p.7

realizează lucruri frumoase împreună cu copiii; - avocat – respectă și apără drepturile copilului, folosește tehnici de persuasiune pentru a-l convinge pe copil; eliberator – învață copilul să meargă liber prin viață ghidându-l la momentul oportun.¹

Educația pentru familie și noul demers educațional, lansat de Codul Educațional, revindecă o educație cu caracter prospectiv, sistemic, formativ și dinamic, centrat pe valorile general – umane și cele naționale. Metodologia educației pentru familie este orientată spre valorificarea tezaurului culturii predate permanent în raport cu finalitățile preconizate cu valori psihologice majore, angajate nu numai în realitatea imediată, pe termen mediu, ci și în realitatea de perspectivă. Curriculumul Educația pentru familie este conceput și abordat sistemic ca un ansamblu de acțiuni care ar ghida activitatea educatorilor, învățătorilor în domeniul vizat, pregătirea copiilor, elevilor și ar contribui la eficientizarea și consolidarea experiențelor parentale privind educația copiilor, pregătirea lor optimă pentru integrarea în societate și viitoarea familie. Curriculumul este centrat pe transformarea copiilor și părinților în subiecți, actori ai propriei formări, care de fapt va continua pe tot parcursul vieții. S-a demonstrat că educației pentru familie:

1. Accesibilității cunoștințelor și respectării particularităților de vârstă;
2. Intuitivității-practice (îmbinării senzorialului cu rațional și experiența vieții cotidiene);
3. Realizarea educației prin prisma influențelor paralele (se educă copiii și părinții);
4. Organizării educației în baza reperelor fundamentale cognitive – constructiviste: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții, a învăța să fii/să devii și să-ți refaci viața;
5. Axării educației pe valorile eticii creștine, valorile universale și cele naționale;
6. Abordări sistemice și plurimodulare;
7. Abordări educației din perspectiva noilor educației și a educației permanente;
8. Abordări filosofice (axarea pe epistemologie, axiologie, teleologie, hermeneutică ș.a.).²

Familia reprezintă primul cerc socio-cultural cu care copilul intră în contact și care le marchează dezvoltarea. Familia constituie mediul în care copilul se naște, trăiește primii ani, ani a existenței personale, se dezvoltă și se formează pentru viață. În familie copiii sunt crescuți, socializați, protejați și își apropie valorile culturii și a moralei, se dezvoltă fizic, psihic, moral și spiritual prin amprenta mediului familial. Prin relațiile sale cu mama, cu tata, cu frații, cu surorile, copilul se integrează în relațiile sociale, se apropie de societate, își cunoaște valoarea și începe să-și formeze imaginea. Permanent ne dorim să-l învățăm pe copil ce este, onestitatea, bunul simț, disciplina, respectarea cuvântului dat, punctualitatea, ambiția, perseverența, colegialitatea, loialitatea, toleranța, bunătatea/răutatea, lenea, indisciplina, modestia, încăpățănarea, capriciul. Toate acestea sunt atitudini – valori, sunt trăsături de caracter care funcționează ca un mecanism integrator, orientativ și reglator.

COMUNICAREA ASERTIVĂ ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

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

Summary: The communication serves to feelings of mutual interest, personal characteristics, opinions and desires of the partner. In this respect we can talk about the assertiveness which is characterized by the self-respect and respect for others, the ability to self-regulation of the own behavior, the most constructive way of the interpersonal interaction. The assertive communication as the best option for the communication of the teacher with the students and colleagues lead to the formation of an independent and responsible person, capable to solve problems successfully. The forming of the assertive communication competence is the important feature of social competence obtaining the own components.

Omul, fiind ființă biopsihosocială, nu poate exista decât în cadrul relațiilor sociale, atât celor

¹ Pricochi E., Părinții – calculator viu. În învățământul modern. 2004, nr. (32), p. 74

² Cuznețov L., Secrieru L., Curriculum Educația pentru familie. Chișinău: Editura Universitatea Pedagogică Ion Creangă, 2004, p. 20-21

macrosociale (economice, politice, juridice, morale, religioase etc), cât și celor microsociale (familiale, școlare, profesionale, stradale etc.), deoarece omul nu trăiește într-un vacuum social, el se implică direct în multitudinea și varietatea contactelor sociale concrete pe care le găsește sau pe care le creează. Dacă se intenționează a studia personalitatea concretă, devine necesar a ști cum se raportează ea la altele, este important ce anume ea preia sau respinge, care este influența relațiilor sociale interiorizate asupra comportamentului actual al personalității.

M. Zlate remarcă că „calitatea personalității depinde de calitatea relațiilor sociale; ca urmare, dacă dorim să formăm personalitatea, mai întâi trebuie să construim și să amenajăm corespunzător relațiile sociale din mediul în care acesta își desfășoară activitatea” [8, p. 20].

În accepțiunea lui A. Mucchielli, omul raportat la relațiile sociale, nu poate să nu comunice, deoarece nu poate să nu aibă comportamente. „Toată ființa sa „vorbește”, iar dacă nu vrea să vorbească, ia o poziție în privința situației și prin aceasta vorbește” [6, p. 79]. De aici și apare un paradox al comunicării umane care nu poate fi abordat prin modelul simplu emițător-receptor. În asemenea ordine de idei, „comportamentul uman devine deci studiul comunicării umane” [Ibid., p. 79].

Capacitățile care contribuie la interrelaționare și facilitează interacțiunile umane sunt abilitățile sociale și anume ele duc la dezvoltarea competenței sociale. Ea, în viziunea lui S. Chelcea, reprezintă caracteristica persoanelor capabile să producă influența social-dizerabilă asupra altor persoane [3]. Valoarea și importanța semnificației a fost consemnată și apreciată de S. Moscovici: competențele sociale ocupă primul loc în comportamentul cotidian și sunt factori facilitatori ai performanței profesionale și sociale, puternic corelate cu menținerea sănătății individului [5].

Apelând la competența socială ne referim la sfera de abilități, dezvoltarea cărora formează indivizi capabili de performanță în viață și activitatea socială. În viziunea lui S. Moscovici, aceste abilități sunt: comunicarea, empatia, asertivitatea, gratificația, prezența de sine, rezolvarea de probleme [5].

Cuvântul „asertiv” vine din limba engleză și se bucură de o utilizare destul de largă în momentele de exprimare a atitudinii și de evaluare a comportamentului unei persoane. Apreciată ca o trăsătură de care depinde, într-o măsură considerabilă, capacitatea unei persoane de a-și atinge obiectivele, „to assert” înseamnă a afirma, a spune. Prin extensie M. Roco relatează: a se afirma, a-și apăra drepturile, a pretinde să...

- te afirmi fără teamă și într-un mod constructiv;
- îți aperi drepturile, fără a le îngrădi pe ale celorlalți;
- aspiți la propriul adevăr, la propriile idei, la propriile gusturi;
- pui stăpânire din nou pe mediul tău înconjurător personal” [7, p. 166-167].

Conceptul de asertivitate este pe larg valorificat în științele socio-umane din străinătate: preluat de la savanții americani (Smith M., Lange F., Wolpe J. ș.a.), introdus de specialiști în terapia comportamentală, care afirmă că asertivitatea inhibă anxietatea, reduce depresia și înseamnă a-ți susține punctul de vedere, fără a te simți vinovat. Cu referire la asertivitate în DEX întâlnim noțiunea care ar însemna „cu caracter de aserțiune; asertoric” care are caracterul unei aserțiuni, care exprimă o situație de fapte. Noul dicționar universal al limbii române explică asertivitatea ca „însușirea de a fi asertiv: asertivitatea este prezentă la nivelul enunțurilor; încredere și fermitate în comportarea cu alții...”. Marele dicționar al psihologiei definește asertivitatea drept „caracteristică a unei persoane care își exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate și fără să le nega pe cele ale altora”.

Asertivitatea este apreciată ca una din componentele de esență ale competenței sociale [2; 4; 5 ș.a.] și se compară cu însuși competența socială, motiv pentru care ea reprezintă capacitatea de a influența fără a blama sau a trata cealaltă persoană ca pe un adversar. Asertivitatea urmărește practica afirmării de sine în viața cotidiană și pornește din capacitatea individului de a stăpâni mai bine raportul său cu lumea. Nu este vorba de a transforma ființele, „ci de a-i da fiecăruia ocazia de a-și adapta comportamentul în situații... , cu scopul de a-și exprima mai bine personalitatea și de a obține mai multă satisfacție din mediul înconjurător” [7, p. 167].

În accepțiunea lui M. Roco pentru a defini asertivitatea, egal ca și afirmarea de sine, încrederea în sine trebuie să ținem cont de trei factori: descrierea comportamentului verbal și nonverbal, intenția subiectului și contextul social, prin care se manifestă comportamentul [7]. Prin afirmarea de sine, încrederea în sine, cum ar fi și prin asertivitate nu se înțelege transformarea unui timid într-o persoană agresivă, ci posibilitatea de a stabili contacte sociale satisfăcătoare și egalitate. A te afirma / a fi

asertiv nu înseamnă a brava, dar a stabili relații pozitive cu ceilalți [4].

Prin urmare, asertivitatea este o abilitate socială complexă ancorată într-un context social, unde achiziția abilităților asertive poate contribui în mod esențial, dar incomplet la remedierea relațiilor interpersonale și caracterizează prin manifestarea, atât a unui comportament responsabil corespunzător, cât și a unui expresiv. Cei care au însușit asertivitatea sunt capabili să reducă și să înlăture conflictele interpersonale din viața lor.

Astfel, asertivitatea, fiind capacitatea de a-i influența pe alții, raportată la comportament, propune să-l facă pe individ capabil să-și exprime personalitatea, continuând să fie acceptat social fără teama de a stârni ostilitatea în mediul înconjurător și promovează o modalitate eficientă de soluționare a coliziilor dificile, problemelor interpersonale, situațiilor de conflict, implicând apărarea drepturilor personale și exprimarea gândurilor, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest și adecvat, fără a viola drepturile altor persoane.

În acest context, comportamentul asertiv se prezintă drept abilitatea de a spune *nu*; abilitatea de a cere favoruri sau a face solicitări; abilitatea de a exprima sentimentele pozitive și negative în mod deschis și direct; abilitatea de a iniția și desfășura o conversație nonviolentă, fiind ca un optim și cel mai constructiv mijloc al interacțiunii interpersonale contrar celor mai răspândite metode distructive - manipulare și agresiune. În strânsă legătură cu comportamentul afirmativ este cel asertiv care, potrivit M. Roco „înseamnă: a-și afirma drepturile, a-și face admisă legitimitatea; a se pronunța în mod clar și constructiv; a-și spune părerea fără rețineri, ... în fața unor interlocutori ostili” [7, p. 167].

Comportamentul asertiv reprezintă un comportament partenerial sigur care permite omului să-și apere propriile interese, să-și exprime deschis și direct propriile sentimente fără a nega drepturile celorlalți. Autoevaluarea pozitivă și nivelul adecvat al aspirațiilor sunt pilonii de bază a comportamentului asertiv. Astfel, autoevaluarea, este baza comportamentului de autoafirmare, iar comportamentul asertiv contribuind la formarea imaginii de sine pozitive inhibă anxietatea și reduce depresia, conducând la stabilirea relațiilor interpersonale constructive.

Asertivitatea se opune agresivității și comportamentului pasiv. Comportamentul asertiv presupune curaj și încredere în procesul și rezultatul comunicării eficiente. Persoana care manifestă comportament asertiv este fermă, formulează răspunsurile fără ezitare după ce interlocutorul a terminat de vorbit, mesajul nu conține intenții de a-l blama pe celălalt și nu este prea agresiv și nici exprimat într-un mod pasiv. Conținutul unui mesaj asertiv este precis, descriptiv, onest și direct.

Comportamentul asertiv se concretizează în capacitatea de exprimare imanentă a opiniilor personale, în puterea de convingere și în capacitatea de a-ți face respectate drepturile. Persoanele asertive își apără drepturile proprii fără însă a le încălca pe ale celorlalți oameni. Astfel, respectarea drepturilor asertive creează un preleț de evitare a riscului pierderii aprobării și a afecțiunii celorlalți, totodată creează premise de fundamentare a relațiilor interpersonale cât mai constructive. Concomitent, respectarea strictă a normelor, regulilor sociale contribuie la formarea comportamentului asertiv și asigură precondiții de a forma persoane ca eficienți comunicatori și persoane decente din punct de vedere moral. Prin urmare, comportamentul asertiv reprezintă abilitatea de a căuta, de a menține sau de a spori caracterul consolidat al unei situații interpersonale prin exprimarea unor sentimente sau necesități atunci când o asemenea exprimare riscă pierderea caracterului consolidat sau intervin chiar măsurile opresive.

Astfel, comportamentul asertiv este un comportament interpersonal care implică exprimarea onestă și relativ directă a gândurilor și sentimentelor ce sînt social adecvate și în care se ține cont de sentimentele și bunăstarea altor oameni, iar asertivitatea este cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale.

Din punct de vedere al raporturilor sociale, o comunicare asertivă reprezintă calea de mijloc care implică solicitarea propriilor drepturi, refuzarea unor sarcini într-o manieră simplă, relevantă și directă. J.-C. Abric menționează că „pentru ca comunicarea să fie efektivă și de calitate, este necesar: să asculți; să observi; să analizezi; să controlezi; să te exprimi” [1, p. 193]. În accepțiunea cercetătorilor (I. Dafinoiu, M. Roco, M. Ianioglo ș.a.), componentele comunicării asertive sînt: comunicarea eficientă; exprimarea sentimentelor și emoțiilor; critica constructivă. Componenta de bază a comunicării asertive este *comunicarea eficientă*, care include ascultarea activă, empatia, soluționarea conflictelor. Ascultarea activă pentru reducerea agresivității verbale a interlocutorului aduce efecte cînd sunt înaintate reproșuri în mod violent, acuzări, critici, nedreptăți etc. Faptul că

vorbitorul se simte ascultat și înțeles îl liniștește și ajută ca el să stăpânească emoțiile, echilibrându-le optimal. Scopul ascultătorului constă de a-l convinge că a luat act de ceea ce spune el și de a-i diminua emoția puternică. În acest context, cea mai importantă și decesivă dintre toate tehnicile de comunicare, cu siguranță, este ascultarea. Exprimarea asertivă aduce la cunoștința celuilalt într-un mod inofensiv, impersonal situația care incomodează, efectele acesteia asupra interlocutorului. Informația este centrată pe persoana întâi, inclusiv pronumele folosite. Mesajele-*Eu* sunt forme simplificate ale aserțiunii-*E* [2].

O altă dimensiune fundamentală și semnificativă a asertivității o constituie *empatia* - intuirea a ceea ce se petrece în celălalt, fără a uita totuși că ești tu însuși, căci în acest caz e vorba despre identificare. În același flux de idei vine și afirmația potrivit căreia a fi empatic presupune perceperea exactă a cadrului de referință intern al unei alte persoane, cu toate componentele emoționale și semnificațiile conexe, ca și cum am fi persoana respectivă însăși, dar fără a renunța ... la condiția lui „ca și cum...”, pentru că ... ar fi vorba despre identificare [7]. În relații sociale și interpersonale adoptarea unei atitudini empatice constituie o cerință obligatorie pentru menținerea bunelor raporturi cu persoana respectivă .

Ca urmare, exprimarea asertivă, ancorată în abilitățile de comunicare a persoanei, reprezintă o modalitate de prevenție și rezolvare a unei situații problematice, direcționând individul spre devenirea și actualizarea de sine, descoperirea și valorificarea întregului său potențial de relaționare și de atingere a scopului. De aici, desprindem necesitatea exprimării gândurilor, intențiilor și sentimentelor într-o manieră de loc agresivă, dar nici pasivă, așa, încât aspectul relațiilor sociale și interpersonale să fie construit și monitorizat în cheia regulilor asertivității.

Exprimarea asertivă presupune un tip de aserțiune ce conduce la prevenția și rezolvarea conflictului. Așa, M. Roco propune două modalități: Aserțiunea- *Eu* și Mesajele -*Eu*. Cât privește aserțiunea -*Eu*, ea este „o frază prin care se începe discuția sau procesul mai îndelungat de rezolvare a unei situații problematice sau a unui conflict ori chiar se rezolvă definitiv”. Mesajele - *Eu* reprezintă „o formă extem de simplificată a Aserțiunii - *Eu* ... Mesajul - *Eu* ia, deseori, forma unei constatări a unei stări de lucru [7]. Prin asemenea strategie este mai bine să vorbești în termenii propriilor nevoi și sentimente, decât să utilizezi mesajele-*Tu*, oferind afirmații critice despre ceea ce a făcut celălalt, sau să ordoni și, mai neindicat, să sugerezi ce trebuie să facă.

În concluzie, exprimarea asertivă, (aserțiunea sau mesajul - *Eu*) aduce la cunoștința celuilalt într-un mod inofensiv, impersonal situația care incomodează, efectele acesteia și starea de lucruri dorită.

Exprimarea emoțiilor și sentimentelor se prezintă ca componentă esențială a comunicării asertive. Emoțiile apar în cadrul comunicării ca trăiri subiective ce rezultă din acordul sau discrepanța dintre trebuințele sau expectanțele unei persoane și realitate. Emoțiile apar ca reacții complexe ale trupului și spiritului uman, un impuls de a acționa, provocând o profundă schimbare în corp, prin care le comunicăm celorlalți ceea ce simțim sau ce vrem să creadă ceilalți că simțim. Sentimentele constituie o valoroasă sursă de informații: ne ajută să tragem niște semnale de alarmă atunci când ne deranjează comportamentul unei persoane. Sentimentele ne ajută să comunicăm cu ceilalți.

Urmăroarea componentă a comunicării asertive este și *critica constructivă*. Critica demoralizează, persoana atacată devine mai tensionată și furioasă, renunță la asumarea responsabilităților și refuză pe viitor să colaboreze cu persoana care a criticat-o. Orice critică trebuie făcută individual, cerând permisiunea de a critica, se poate păstra o bună relație și menține trează atenția interlocutorului.

Un loc important în comunicarea asertivă îl ocupă *imaginea de sine pozitivă*, care generează încrederea în forțele proprii. Ea este componenta constitutivă a comunicării asertive. S. Chelcea precizează că imaginea de sine se formează prin comparația cu alte persoane și se exprimă în: informații despre sine; autoprezentarea; stima de sine [3]. Persoana poate avea o imagine de sine pozitivă sau una negativă. Imaginea de sine pozitivă favorizează dezvoltarea potențialului, atrage succesul și confirmă încrederea în sine.

Încercând să schițăm o imagine de ansamblu a comunicării asertive și sintetizând opiniile diverșilor autori citați putem creiona un set de componente constitutive: componentele cognitive, componentele atitudinale, și componentele comportamentale. Componentele cognitive afișează modul în care persoanele înțeleg propriile acțiuni, emoții, motivația ș.a. Componenta atitudinală exprimă

stima de sine în ceea ce privește autoevaluarea pozitivă și negativă a persoanei. Componenta comportamentală explică strategiile pe care persoanele le aplică pentru a-și crea imaginea în fața celorlalți și a întreține relații sociale și interpersonale. Dintre componentele acestui complex a comunicării asertive componenta comportamentală în măsură mai mare exprimă manifestarea asertivității.

Analizând componentele comunicării asertive și trăsăturile comune persoanelor, considerate competente în comunicare, menționăm că o importanță deosebită în formarea competențelor de comunicare asertivă o au și abilitățile de autoreglare emoțională: acceptarea necondiționată a propriei persoane și a celor din jur; responsabilitate și respect; înțelegerea emoțiilor celorlalți – empatia; comunicarea emoțiilor și autodezvăluirea.

În mediul educațional, în viziunea lui S. Moscovici, comunicarea și comportamentul asertiv cer dezvoltarea anumitor deprinderi și abilități specifice. Cîteva dintre cele mai importante:

1. Împărtășiți-vă sentimentele în afirmații la persoana I;
2. Nu vă minimizați pe voi și nu-i minimizați pe ceilalți;
3. Nu fiți vagi, ezitanți și nu vă camuflați mesajul cu cuvinte-parazite;
4. Fiți concret în feedback și critică;
5. Folosiți un limbaj neutru, neexploziv;
6. Fiți cooperanți, deschiși și receptivi la ceilalți - s-ar putea să știe ceva și voi să nu știți;
7. Confrunțați situațiile neplăcute pe loc sau cel puțin imediat ce se poate;
8. Asigurați-vă că mesajele non-verbale transmit același lucru cu mesajele verbale [5].

Abordarea științifică a dezvoltării competențelor de comunicare asertivă la formabilii oferă avantajul apropierii temeinice de soluționare a problemelor emergente, situații ce pot apărea în mediul educațional, iar tratarea problematicii competenței de comunicare asertivă din perspectiva mediului educațional, concentrează în sine un întreg conglomerat de probleme multiaspectuale, extrem de relevante în contextul edificării unei societăți durabile și politici educaționale cu impact pozitiv asupra capitalului uman al societății.

În mediul educațional cu privire la formarea personalității asertive a formabililor e necesar de a respecta următoarele condiții:

1. *Buna comunicare cu sine*: gândirea pozitivă sau restructurarea cognitivă - conștientizarea gândurilor automate, a emoțiilor, a comportamentelor care le însoțesc și modificarea sentimentelor neplăcute și comportamentelor nepotrivite.

2. *Nevoia relaxării*: emoțiile prea mari ne împiedică să controlăm situația. Emoțiile se asociază cu hiperventilația. Recurgeți la respirație ritmată cu controlul pulsului și fără eforturi. Mai întâi calmați-vă, apoi gândiți, nu invers.

3. *Asertivitatea empatică* - să comunicăm celuilalt ceea ce înțelegem din poziția și problemele lui și să verbalizăm răspunsul, întrebarea, părerea sau sentimentul nostru.

4. *Asertivitatea insistentă*: să repetăm acțiunea ori de câte ori este necesar, devenind de fiecare dată mai amabili și mai politicoși.

5. *Să exprimăm deschis propriile emoții și sentimente.*

6. *Să formulăm pozitiv critici*, întrebări, răspunsuri, opinii și sentimente.

7. Când dăm informații sau explicații (uneori jenante) *să fim direcți și preciși*. Să respectăm regula parcimoniei: nu dăm decât informațiile sau explicațiile cerute de context.

8. *Să ne recunoaștem de îndată greșelile* – diminuarea conflictului, ridicolului; punerea relației.

9. *Să încurajăm pe interlocutor* să exprime deschis ce anume nu merge (prin chestionare negativă insistentă și repetată); să verbalizeze ceea ce îi place la noi.

10. *Să-l ajutăm pe celălalt* să-și lămurească gândurile și să găsească soluții alternative.

11. Să învățăm *să găsim compromisuri* (cea mai bună soluție mai întâi pentru noi, apoi pentru interlocutor) [7, p. 55].

În acest context, competența de comunicare asertivă vizează nemijlocit subiectul, personalitatea lui și se manifestă, se verifică preponderent în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe într-un mediu determinat. Aceasta se referă la toate activitățile la care participă formabilii, dar cu precădere la cele ce țin de exprimarea propriei decizii, păreri, opțiuni într-un mod deschis și onest, fără a blama interlocutorul Ea se formează prin conținuturile de învățământ și presupune însușirea de către subiect a unei proceduri complexe de anumite componente cu caracter acțional, și nu o

însușire răspletită de cunoștințe și abilități..

Competența de comunicare asertivă ce se caracterizează prin manifestarea stimei față de sine; respectarea drepturilor asertive; adaptarea la cerințele comunității aflate în permanentă schimbare, utilizarea diverselor forme de comunicare în activități profesionale; utilizarea diverselor limbaje de comunicare; adaptarea comportamentului la diversitatea situațiilor de comunicare, rezolvarea prin colaborare a situațiilor de problemă; realizarea unor relații interumane bazate pe dialog, atitudini deschise, comportament asertiv și critici constructive.

Referințe bibliografice:

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Cameron Milton Arta de a -l asculta pe celălalt: secretele unei comunicări reușite. Iași: Polirom, 2006. 144 p.
3. Chelcea S. Un secol de cercetări psihosociologice. Iași: Polirom, 2002. 229 p.
4. Ianioglo M. Competența de comunicare asertivă – condiție importantă a relaționării și comunicării eficiente. Revista Univers Pedagogic, nr. 2 (38), 2013, p. 13-20.
5. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 256 p.
6. Mucchielli A. Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare.
7. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001. 249 p.
8. Zlate M. Eul și personalitatea. Ed. a 4-a. revăz. București: Editura Trei, 2008. 342 p.

DIRECTIVE ÎN PREDAREA – ÎNVĂȚAREA DISCIPLINEI EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN GIMNAZIU

Ionela HÎNCU, doctorandă, cercet. științific,
IȘE, Republica Moldova

***Abstract:** This article addresses the theoretical and practical aspects of methods and techniques of specific purchase for musical education, made with the help of digital technologies used at the lessons, but also during the different musical activities. Also, it highlights the advantages of digital technologies which are stimulate all students, greatly enrich the content and form of musical activities by offering various possibilities of musical expression, being a valuable means of awareness of all elements of rhythmic, melodic and harmonic nature, greatly enhancing the spectacular side of musical activity giving a great esthetic satisfaction for students.*

Cunoașterea muzicală, formarea și dobândirea deprinderilor sunt fenomene psihice care se realizează în timp. Dacă ținem cont de vârstă, mediul social în care trăiesc, pregătirea muzicală, explozia de informații venite pe căile rețelelor de socializare, și a internetului în general, preferințele elevilor vor fi foarte diferite, îndreptându-se spre unul sau mai multe genuri mari de muzică: ușoară, clasică, folk, populară, etc¹. Practica educațională demonstrează că, elevii din clasele gimnaziale sunt foarte sensibili și diferiți la studierea disciplinei Educația muzicală. Aceste aspecte țin de particularitățile de percepție muzicală, de unele legități de învățare a elevilor, de preferințele lor muzicale.

Din perspectiva școlii prietenoase elevului și în contextul formării personalității elevului este important ca profesorul de educație muzicală, să țină cont atât de particularitățile de vârstă ale educabililor, tipurilor de inteligență, cât și de cerințele curriculare, privind disciplina predată.

Profesorul de muzică este acela care are datoria să modeleze, să formeze gustul pentru frumos și valoros, începând de la primii pași din abecedarul muzical. O metodă perfectă, unică, prin care un profesor poate să stimuleze creativitatea la elevi nu există. Dar mai multe idei pot duce la o aproximare, și apoi la o concluzie în ceea ce privește modalitatea și căile de parcurs prin care un profesor poate ajunge să-și atingă scopul didactic pe care și l-a propus. Cercetările arată că ceea ce se

¹ BREAZUL George, Contribuții la studiul muzicii românești. Craiova: Editura Scrisul românesc, 1941

învață activ, este mult mai bine reținut, asimilat și înțeles¹.

Practica educațională demonstrează că pentru elevii din treapta gimnazială, activitățile artistice nu prezintă un domeniu preferat. S-a constatat că acești elevi, totuși sunt atrași cu o forță deosebită de specificul imaginilor muzical-artistice, care trezesc la viață trăirile emotive, activează gândirea asociativă, imaginația, dorința de a participa în mod independent la crearea elementară a muzicii. Însă, dezacordul ce are loc între cerințele față de automanifestare prin intermediul activităților muzicale și rezultatele supuse autoaprecierii și aprecierii celor din jur, deseori contribuie la scăderea interesului elevilor pentru activitățile muzicale, în parte, și pentru muzică, în genere. Favorizarea procesului de dezvoltare a interesului pentru muzică și atribuirea unei nuanțe de stabilitate cere și ține cont atât de latura emotivă, cât și de cea rațională a gândirii elevului, asigurând între ele o unitate eficientă în cadrul activităților muzicale.

Astăzi, profesorii de educație muzicală se confruntă atât cu noile cerințe impuse de curriculum, dar mai ales, se confruntă cu cerințele elevilor, care nu mai acceptă doar informații rigide și nici atitudinea de dominare și constrângere. Urmarea acestei situații se răsfrânge asupra atitudinii elevilor, pentru care lecția de muzică reprezintă locul și timpul în care se învață despre muzică, în loc să se „facă muzică”. Atrași dintotdeauna de activitățile artistice, ei își găsesc singuri drumul unei practici muzicale, care, deseori, scoate în evidență lipsa de cultură muzicală, lipsa contactului nemijlocit cu muzica de calitate.

Se vorbește tot mai des despre preocupările elevilor, despre timpul petrecut în fața computerului, cu căștile în urechi ascultând o melodie de cele mai multe ori melancolică. Relațiile virtuale pe care le stabilesc ei prin intermediul programelor de comunicare pe internet (Yahoo, Messenger, Skype, Facebook, etc.) sunt mult mai frecvente și mai preferate de ei, în dauna contactelor sociale față în față. Internetul devine astfel un cadru util și parcă de nelipsit pentru elevi. Găsindu-și mai repede liniștea interioară utilizând internetul, elevul – lipit de ecran, centrat pe tastatură, singur în fața computerului devine un actor virtual înlănțuit de o mașină.

Elevii din treapta gimnazială se interesează, în special de muzica care-i înconjoară, care o cântă anumiți cântăreți, vedete, formații muzicale. Îi interesează grupuri de muzică care cântă o anumită muzică, anumite stiluri și curente muzicale cum ar fi: pop, muzica rock, electronică, etc. Stau ore în șir pe internet, sunt atrași de jocurile și programele gratuite de descărcare și studiere a muzicii. Acestea încep a constitui interesul preadolescenților și adolescenților. Acest interes ar trebui să fie dezvoltat în cadrul studierii muzicii.

Un rol important în schimbarea atitudinii elevului preadolescen/adolescent față de disciplina Educația muzicală îl joacă Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale. Așadar, ce atitudine ar trebui să ia învățătorii/profesorii de educație muzicală privind problema utilizării TIC la orele de educație muzicală?

Investigațiile realizate de diverși cercetători constă, că integrarea noilor tehnologii în procesul educațional la educația muzicală au un efect pozitiv asupra rezultatelor elevilor.

Astfel, beneficiile integrării TIC și practicii muzicale asociate sunt că, acestea au potențialul de a reannoi programele de educație muzicală și forțează profesorii să reevalueze și să-și perfecționeze misiunea și direcția.

Introducerea computerului la Educația muzicală și aplicarea metodei „învățarea asistată de computer” prefigurează doar schimbări calitative în tehnologia didactică, prin:

- individualizarea activităților muzicale de învățare;
- intervenția în corectarea modului de asimilare a unor secvențe informaționale muzicale, evidențiind ordonarea logică mecanismul psihologic al actului comunicării și învățării;
- majorarea motivației și interesului elevilor pentru muzică.

Oricare ar fi domeniul de utilizare a computerului în instruirea muzicală, acesta nu înlătură celelalte mijloace aflate în recuzita de lucru a profesorului de educație muzicală. Computerul este un mijloc didactic care se integrează în contextul celorlalte mijloace, amplificându-le valențele instructiv-formative, completându-le atunci când este necesar.

De asemenea, permite realizarea unor experimente muzicale imposibil de realizat practic

¹ VASILE Vasile, Metodica educației muzicale. București: Editura Muzicală, 2004

datorită lipsei materialului didactic și a dotării necorespunzătoare a cabinetelor.

Lecțiile interactive de educație muzicală (multimedia) sunt dezvoltate pentru a sprijini procesul didactic în clase, fiind proiectate să cuprindă conținutul muzical cerut de curriculum, prezentat într-o formă atractivă, modernă și care epuizează complet tema abordată, oferă noi metode de învățare care îmbunătățesc performanța elevilor, contribuie, prin atingerea obiectivelor operaționale propuse, la formarea de aptitudini, abilități și comportamente cerute de nivelul curriculumului dar și de necesitățile de inserare socială ale elevilor¹.

Utilizarea TIC la orele de educație muzicală se face cu scopul de a crea abilități, competențe și de a dezvolta cunoștințele de cultură generală și de specialitate. De asemenea, utilizarea TIC face mai atractivă predarea și învățarea, aplicându-se unul dintre principiile pedagogice. În cadrul orelor de educație muzicală, se pot folosi noile tehnologii prin: utilizarea de către elevi a resurselor oferite de internet în vederea documentării, alternarea orelor de teorie cu ore de aplicații, de căutare a informațiilor și de utilizare a resurselor tradiționale și electronice, stimularea pregătirii elevilor prin propunerea de sarcini și proiecte interesante, care să poată fi realizate utilizând atât resurse moderne, cât și resurse tradiționale².

O lecție poate fi de calitate și de mare eficiență dacă metodele sau subalternele lor, procedeele, se comportă atât inductiv, cât și deductiv, fără ca cele două demersuri să fie considerate în conflict. Ele trebuie să se sprijine și să se completeze reciproc.

Înainte de prezentarea conținuturilor și specificității metodelor de învățământ aplicate la Educația muzicală trebuie să precizăm că demersul metodic în predare-învățare-evaluare se bazează pe argumentări, demonstrații și repetări care facilitează comunicarea între cei doi parteneri ai Educației muzicale: profesorul și elevul printr-un complex de metode³.

Astfel, putem enumera metodele și tehnicile de achiziție- componente esențiale ale strategiilor specifice educației muzicale, pe care le sistematizăm în trei subgrupe convențional adaptate la specificul strategiilor în procesul de predare-formare la elevi a cunoștințelor muzicale prin valorificarea Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale.

1. Metodologia valorificării strategiilor emoțional-afective prin metode și tehnici care favorizează procesul de predare-formare a cunoștințelor muzicale, bazate pe trăirea mesajului sonor:

➤ Metoda dramaturgiei emoționale (audierea muzicii este susținută de imagini, unde sunt redată diverse mimici, prezentate cu ajutorul mijloacelor didactice moderne);

➤ Metoda meditației (

➤ Metoda generalizării muzicale

➤ Metoda perspectivei și retrospectivei

➤ Metoda stimulării imaginației

➤ Metoda „re-interpretării” artistice

➤ Metoda conversației muzicale

➤ Metoda percepției/însușirii intonațional-stilistice a muzicii

➤ Metoda trăirii muzicii

➤ Metoda percepției intonațional-stilistice a muzicii și modelării a procesului creativ-artistice

2. Metodologia valorificării strategiilor analogice prin metode și procedee/tehnici, care favorizează imaginația și creativitatea elevilor pentru asimilarea cunoștințelor muzicale:

➤ Metoda caracterizării poetice a muzicii (caracterizarea muzicii în mod verbal de către elevi, însoțită de mai multe expresii oferite de către mijloacele didactice avansate.

➤ Metoda asemănării și contrastului (posibilitatea de a asemăna creația audiată prin diverse criterii, cu alte genuri de creații muzicale)

➤ Sinectica (ideile muzicale sugerate de către elevi pot fi exprimate prin mici eseuri, imagini, informații toate acestea prin utilizarea tehnologiilor digitale)

➤ Explozia stelară (prezentată digital

3. Metodologia valorificării strategiilor mixte pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor deprinderilor și priceperilor:

➤ Metoda LOTUS (elevii construiesc diagrama, completează, aplică, evaluează și apreciază

¹ BRIDGET Somekh, Pedagogy and learning with ICT. Routledge and Kegan Paul: London, 2007

² PĂNIȘOARĂ Ion-Ovidiu, Profesorul de succes - 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009

³ MUNTEANU Gabriela, Didactica educației muzicale, ed.II. București: Editura Fundației România de Măine, 2007

rezultatele prin utilizarea TIC)¹. În aceste condiții, procesul de predare-învățare-evaluare la educația muzicală capătă noi dimensiuni și caracteristici prin utilizarea tehnologiei moderne. Punerea în aplicare a acestor noi metode de învățare la educația muzicală poate duce la o mai bună înțelegere și asimilare a conținuturilor învățării de către elevi.

Beneficiul inestimabil al tehnologiilor digitale duce la reinventarea orelor de muzică, în direcția inovației și a diversității, altfel spus, tehnologia digitală modernă facilitează drumul elevilor spre interpretare, compoziție și analiză muzicală.

TENDINȚE METODOLOGICE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINELE ȘCOLARE

Svetlana NASTAS, dr., șef sector,
Calitatea Educației, IȘE

Abstract: *In this paper we focused on methodology in the educational process in general education. In the first part of the concept of methodology was developed and its placement in the educational paradigm in terms of connectors. In the second part the trends of didactic methodology were listed.*

Trăim într-o societate în permanentă mișcare, „societatea hipermodernă supune totul schimbării”², fiind un principiu de existență al ei. În acest sens, procesul educațional demarat în școala generală nu este o excepție, iar metodologia didactică este una dintre componentele cele mai flexibile, cumulând achizițiile în plan teoretic și experiențial.

În literatura de specialitate sunt vehiculate o multitudine de noțiuni: *tehnologii didactice, strategii didactice, metode, metodologie* etc., desemnând modalitatea de lucru la clasă, iar diferența terminologică constă în gradul de complexitate. Teza respectivă este abordată în paradigma modernă cu specificarea locului și rapoartele/conexiunile acestora în științele educației³ (Fig.1).

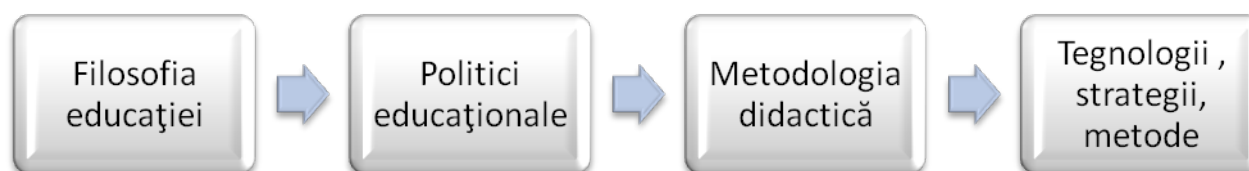


Fig. 1. Metodologia în structura paradigmei educaționale

În studiile de specialitate se afirmă că între abordarea metodologică și tehnologică nu sunt contradicții, deoarece metodologia este o noțiune mai largă decât cea de tehnologie didactică, ba mai mult ca atât, din perspectivă tradiționalistă se consideră că obiectul metodologiei este sistemul metodic/ metodologic de instruire, care include scopul, obiective, conținut, forme și mijloace de organizare a procesului de învățământ. Astfel, metodologia/metodica răspunde la trei întrebări: Pentru ce învățăm? Ce învățăm? Cum învățăm?

Într-o accepție generală, termenul-chei, aflat în atenție este *metodologia*. V. Guțu specifică abordarea termenului în sens restrâns prin care se înțelege sistemul de metode, tehnici, procedee utilizate în procesul de instruire și în sens larg - „ansamblul de teorii, principii, reguli și mijloace

¹ TETELEA Margarita, CRIȘCIUC Viorica, Strategii de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi, Ghid metodologic pentru profesori și studenți, Bălți, 2015

² Albu G. Educația, profesorul și vremurile: eseuri de pedagogie. Pitești: Paralela 45, 2009, p. 21

³ Guțu V. Vicol M. Strategii didactice în structura paradigmei educaționale. În: Revista științifică *Studia Universitatis*. Seria Științe ale Educației, Chișinău, nr. 9 (49), 2012. p.19

aplicabile în diverselor discipline și forme de instruire”¹. reliefând legătura strânsă între metodele de cercetare și metodele didactice.

Edificarea termenului, la ziua de azi, este dictată de un set de tendințe:

✓ *Dezvoltarea metodologiei didactice* – impact al modernizării (metodelor, tehnicilor) derivat din mutațiile ce au loc la ziua de azi în învățământul general, în plan național și internațional: asumarea ritmului accelerat al schimbării, creșterea cererii educației în societate, recunoașterea statutului științei.

✓ *Reevaluarea metodologiei didactice* – transformarea unui grup de metode, considerate ca mijloc de transmitere a cunoștințelor, într-o modalitate de organizare eficientă la clasă: activizarea și mobilizarea elevilor, inițierea în determinarea propriului demers cognitive.

✓ *Caracter dinamic și deschis al metodologiei* – elaborarea și furnizarea unor noi metode și tehnici în procesul de predare-învățare în școală, ca rezultat al transformărilor la care este supus învățământul general, mai ales în ultimul deceniu. Sistemul de competențe a generat la nivel metodologic abandonarea unor metode sau limitarea aplicabilității la clasă. Înnoirea continuu a registrului metodelor de predare-învățare este asigurat de evoluția științelor educației, dar și a domeniilor cu impact direct asupra procesului educațional, un exemplu relevant ar fi tehnologiile informaționale

✓ *Diversificarea metodologiei didactice* – tendința de proiectare și realizare a lecției în repertoriul de operații logice de care este capabil elevul la fiecare vârstă și asumarea responsabilității în vederea asigurării utilității registrului de lucru pentru discipoli: registrul acțional, registrul de manipulare obiectuală, registrul simbolic/figurat. Această tendință impune cadrul didactic de a depăși propria zonă de confort, de a nu se cantona pe un anumit grup de metode.

✓ *Amplificarea cadrului formativ* – o directivă prioritară a instituțiilor școlare în vederea formării personalității elevului, transformarea din „receptor” / ascultător pasiv în transmiterea de valori, într-o personalitate capabilă de a selecta, crea valori. După finalizarea învățământului general are posibilitatea de a se integra în societate, a participa în activități în care autoformarea și perfecționarea devine un atribut al fiecărui individ.

✓ *Relația metode-mijloace de învățământ* – tendința de a depăși cadrul de implementare al metodelor în procesul de predare-învățare. Astfel, asistăm la îmbunătățiri semnificative în această privință prin asigurarea unor laboratoare dotate, cabinete amenajate, ateliere de creație asigurate, terenuri experimentale etc.

✓ *Elaborarea de noi taxonomii ale metodelor* – un progres evident atestat în învățământul general. Acest fapt poate fi ilustrat prin câteva lucrări de referință:

- În lucrarea *Metode de învățământ* (1980)² sunt delimitate 3 categorii: metode de comunicare orală (expozitive, interogative și de problematizare); metode de explorare (directă și indirectă); metode de acțiune (externă, de acțiune/simulare, de instruire programată).

- Abordarea metodelor din perspectivă clasică, în funcție de scopul didactic urmat pot delimita: metode de predare a materialului nou, de fixare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor; metode de verificare și apreciere a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

- În *Știința învățării*³ sunt delimitate metode eficiente derivate din teoriile învățării: metode de învățare prin cooperare – seminarul socratic, metoda interacțiunii observate, metoda mozaicului etc.; metode de utilizare a conflictului în învățare – controversa creativă, tehnica dezbaterilor, tehnica focus-grup; metode bazate pe rezolvarea de probleme (problem-solving): metode de analiză – SWOT, analiza cauzelor și consecințelor, metoda capacului cu erori, diagrama Venn, SINELG etc.; metode de rezolvare de probleme – problematizarea, Cubul, discuția-panel, tehnica bisocierii etc.; metode de dezvoltare a abilităților de comunicare – jocul de rol, turul galeriei, tehnica teatrului, dramatizarea creativă et.; metode bazate pe experiență (reală și simulată) – jurnalul cu dubla intrare, metoda anchetei, experimentul, metoda studiului de caz, incidentul critic, simularea etc.

- Activarea diferitor tipuri de lecție la disciplinele școlare (cu precădere din aria curriculară limbă și comunicare) este generată în ultimii ani. Astfel, în cadrul lecțiilor-atelier este reflectată

¹ Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013, p. 347

² Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP, 1980.

³ Negreț-Dobridor I., Pănișoară I-O. Știința învățării. Iași: Polirom, 2008, p. 249

sintagmatica tehnicilor LSDGC¹: tehnici de evocare, realizare a sensului, reflecție și extindere

Sintetizând cele relatate mai sus putem afirma că metodologia didactică este o dimensiune vastă, flexibilă și cu vădit interes din partea cadrelor didactice, decidenții direcți la nivel praxiologic, empiric la disciplina școlară, iar cercetătorilor în domeniu le revine rolul de mediatori ai inovațiilor științifice pentru învățământul general.

CONSIDERAȚII ALE PEDAGOGIEI UMANISTE DIN PERSPECTIVA REALIZĂRII PROCESULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

CONSIDERATIONS OF HUMANISTIC PEDAGOGY FROM OF THE MUSICAL EDUCATION PROCESS' PERSPECTIVE

Mariana VACARCIUC,
UPS ”Ion Creangă”, mun. Chișinău

Abstract: *This article reflects aspects of humanistic pedagogy and possibilities for its realization within general musical education. Thus, it includes presented visions and results of the researches made by the scholars in the psychological, pedagogical, and philosophical fields. Alongside, Live Ethics is also considered as an ethno-philosophical teaching that encompasses all aspects of human existence. In this context, music is highlighted as a genre of art, where predominantly the three supreme fundamental aspects are reflected: Truth, Good, Beautiful, and it analyzes / presents the rhythm and harmony as two main elements of musical language that can be approached at the lessons of Musical Education from the perspective of realizing humanistic pedagogy.*

Pedagogia umanistă este orientată spre personalitatea copilului și negarea absolută a pedagogiei autoritare. Ea se construiește pe astfel de valori eterne general-umane, precum sunt: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea, credința în Suprem, nonviolența, virtutea, iubirea etc. În contextul dat, sunt de menționat și calitățile personale proprii/ necesare cadrelor didactice pentru realizarea procesului educațional în sistemul general de învățământ – bunătatea, sinceritatea, franchețea, devotamentul ș. a.

Academicianul Amonașvili Ș. Al., întemeietorul marii școli pedagogice deschise – *pedagogia umanistă*, a lansat un deziderat în educație, care constă în acceptarea fiecărui elev așa cum el este, susținând că „noi trebuie să fim oameni cu suflet bun și să iubim copiii așa cum ei sunt”, or ”...A-i înțelege pe copii înseamnă a te plasa pe pozițiile lor.”². În cele din urmă, se conturează obiectivul major al pedagogiei umaniste – *educarea omului nobil* și domeniile pe care s-a fundamentat această pedagogie – *primele surse ale tuturor religiilor, clasică pedagogică și psihologică* (Ușinski K. L., Suhomlinski V. A., Văgotski L. S., Piajet J., Stoica M., Claparede E. ș.a.), *filozofie* (Berdiaev N., Iliin I., Noica C., Blaga L., Vianu T., Cioran Em., Stere E., Moles A., Bălan G.), cât și un șir de realizări în domeniul *științelor educației*.

Autorul fundează pedagogia umanistă pe trei axiome, pe care le propune: (1) realitatea existenței Lumii Superioare, a Conștiinței Superioare și a Dumnezeuului; (2) realitatea imortalității spiritului uman și tendința spre perfecțiune veșnică; (3) perceperea vieții de pe pământ ca pe un segment al itinerarului spre desăvârșire și ascensiune spirituală. Din acestea reiese anumite concluzii privind perceperea filozofică a Copilului – el este un fenomen al vieții pe pământ; el este purtătorul destinului și misiunii sale; în el este înglobată energia cea mai mare a spiritului, posibilitatea desăvârșirii spirituale nelimitate.

Obiectivele pedagogiei tradiționale/ autoritare, căreia i se opune cea umanistă/ clasică, la prima vedere par a fi umaniste – ele reflectă grija societății și a statului față de copii, pregătindu-i pentru viață, formându-le anumite competențe în acest sens. Însă, esența umanismului în pedagogie se concretizează nu doar prin scopuri și obiective, ci și prin mijloacele de realizare ale acestora. În cazul

¹ Cartaleanu T. s.a. Designul lecției de limbă și literatură română: auxiliar didactic pentru studenți, masteranzi, profesori. Chișinău: S.n. 2014, p. 125-126

² Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В. А. Слостенина. М., 2004.

pedagogiei autoritare ele sunt construite după principiul forțării, iar pentru pedagogia umanistă mijloacele de realizare a obiectivelor se articulează în comunicare, aducându-le copiilor bucuria în fiecare zi și contribuind la (auto)afirmarea personalității lor, le oferă posibilitatea liberei alegeri, le provoacă dorința de colaborare (reciprocă).

Copilul este o părțică a naturii și ea își continuă desăvârșirea în el. Pedagogia *autoritară* creează în jurul copilului un proces ecologic poluat, care este încărcat, deseori, de iritare, nemulțumire, brutalitate/ grosolanie, stresuri, nerespectarea/ încălcarea demnității, ridicarea vocii, pedepse etc. În acest sens, savantul C. Cozma susține „Pe fondul neliniștitor de confuze a spiritelor nu valoarea, ci antivaloarea, surogatul, impostura își fac tot mai mult loc în viața noastră. Astfel are loc o trivializare a ceea ce a fost distincție, noblețe; se încalcă normele morale elaborate și acceptate în timpul istoric; valorile clasice se prăbușesc, sunt disprețuite, negate. Este adevărat, spiritul critic a avansat; dar nu este suficient atât. Lumea este plină de agitarii de probleme, dar nu de căutători și indicatori de soluții. Este necesară o implicare cu mai multă responsabilitate.”¹ Pedagogia *clasică*, însă, susține congruența naturii în educație, principiul bucuriei și a succesului.

Schimbarea modului de abordare a procesului educațional în cadrul unei discipline școlare (și a *Educației Muzicale* inclusiv) începe în conștiința însuși a cadrului didactic. Adică, pentru a trece de la stilul autoritar de predare la cel umanist, nu este suficient doar de a se renunța la pedeapsă și observații – mai este necesar și de a se schimba viziunea asupra lumii, stilul de gândire în întregime. De aceea, trebuie să se răspundă la două (2) întrebări fundamentale: ... *ce sunt eu, care este atitudinea mea ... față de tot ce este nemărginit în lume?*; ... *cum trebuie să trăiesc cu această atitudine față de lume, ce să fac și ce să nu fac?*² Pentru a răspunde la aceste întrebări este necesar de a se studia primele izvoare din domeniul învățămintelor religioase și *Etica Vie* – ”o învățătură etico-filosofică care înglobează toate aspectele existenței umane – de la problemele cosmologice până la cele ce țin de viața cotidiană a omului, fondată în baza cărților scrise în prima jumătate a sec. XX de către soții Elena și Nicolai Roerich în colaborare cu Învățătorii din Orient”^{3,4}. Potrivit Eticii Vii, cosmosul înglobează universuri manifestate și nemanifestate, el este nemărginit în spațiu și veșnic în timp [ibidem]. În învățămintele Eticii Vii se afirmă că ”omul este cel mai puternic transformator al forțelor cosmice”, că el este o parte (componentă) a energiei cosmice, o parte a stihțiilor, o parte a Rațiunii Cosmice, o parte a conștiinței materiei superioare⁵. Așadar, cadrul didactic trebuie să evalueze și să precizeze pentru sine cum se va putea înscrie activitatea lui profesională în această imagine, cum el va trebui să-și organizeze/ realizeze activitatea în lumina învățămintelor respective. În cazul în care ideile Eticii Vii și a religiilor vor rezona în sufletul pedagogului, el va putea avansa, deja, nemijlocit spre ideile pedagogiei umaniste, generate din pedagogia clasică. Pentru aceasta, trebuie să fie însușite operele clasicilor din domeniul pedagogiei, învățămintele religioase, cele filosofice și ale Eticii Vii în ceea ce privește *copiii și educația*. În aceeași ordine de idei, cadrul didactic trebuie să se autoevalueze din punct de vedere al cunoașterii și înțelegerii categoriilor pedagogice de bază și a metodelor de predare.

Profesorul de *Educație Muzicală* trebuie să studieze și izvoarele științifice istorice, care se referă la tot ceea ce reprezintă muzica – natura și semantica ei. Apoi, reieșind din cunoștințele obținute, să-și formeze opinia proprie obiectivă privind muzică și rostul ei în viața omului și în Univers. Doar după posedarea tuturor cunoștințelor menționate se poate trece, în mod conștient și rezonabil, la introducerea schimbărilor în programul de activitate deja existent sau la alcătuirea unui nou (personal). Drept temei pentru un asemenea document (program) la disciplina școlară *Educația Muzicală*, poate servi ideea educației omului armonios și nobil prin *muzica vieții* în sensul deplin/ larg al sintagmei date (nu doar a muzicii ca gen al artei).

Marele reformator al educației J. A. Comenius susținea, că omul vine pe acest Pământ să slujească lui Dumnezeu, apropiatului său și sie însuși. Școala, însă, după convingerea autorului, trebuie să constituie un atelier al umanismului, scopul căruia să fie de a educa/ forma din om Om – la fel cum în natură totul renaște/ ia viață și începe a se forma primăvara, educația omului trebuie să înceapă în primăvara vieții lui, adică în copilărie. În acest sens, în *Etica Vie* se subliniază: ”Educația

¹ Cozma C. Meloeticul. – Iași: Junimea, 1996., p. 9-10.

² Толстой Л. Н. О воспитании (Ответ на письмо В.Ф. Булгакова). // Антология гуманной педагогики. – Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2002.

³ Живая Этика / Русская философия: Словарь / Под общ. ред. М. Маслина. – Москва: ТЕРРА – Книжный клуб: Республика, 1999.

⁴ https://ro.wikipedia.org/wiki/Etica_Vie

poporului trebuie începută cu educația primară a copiilor de la vârsta cea mai fragedă. Cu cât mai devreme, cu atât mai bine... După șapte ani deja multe s-au pierdut”¹.

Așadar, răspunsuri la cele două întrebări ale lui L. Tolstoi trebuie să fie căutate împreună cu copiii (nu doar de către cadrul didactic), deoarece și ei trebuie să realizeze asemenea căutări cât mai devreme. În școală fiecare lecție la orice disciplină trebuie să fie o lecție de educație morală, de căutări și avansări spirituale. Comprehensiunea prin muzică a legilor creării lumii și conștientizarea rolului ei inestimabil în educația morală se întâlnește în operele gânditorilor din cele mai vechi timpuri. Astfel, încă filozoful chinez Confucius, care a influențat decisiv gândirea asiatică, spunea că muzica prezintă un microcosmos, ce reflectă structura Universului. Muzica frumoasă posedă o anumită structură, care nu poate fi încălcată la fel cum nu poate fi încălcată o lege. Esența ritualului ei o vedea tot în starea de spirit muzical al sufletului vis-a-vis de profunzimea vieții. Potrivit lui Confucius, anume muzica contribuie cel mai eficient la corecția omului, la revenirea lui spre ”puritatea primară a inimii”. Conținutul de idei al muzicii este înțeles adesea ca echivalent al posibilităților acestei arte de a releva o viziune asupra lumii, asupra existenței. Aceasta imagine generală asupra lumii se identifică apoi cu filozofia și concluzionează în faptul că muzica ar avea un conținut filozofic.

Muzica întotdeauna a constituit cea mai importantă verigă a educației ”minte se formează prin citirea odelor, caracterul se educă cu normele de comportament, iar educația definitivă este oferită de muzică”². Încă Aristotel a încercat să dea o explicație științifică neîntrecutei acțiuni educative a muzicii. „De ce, dintre toate percepțiile senzoriale, – se întreabă el – numai percepția auditivă are calitate etică (*ethos*)? Chiar și atunci când nu este însoțită de cuvinte, melodia are totuși o calitate etică, pe care n-o au nici culoarea, nici mirosul, nici gustul. Pentru că ea cuprinde mișcarea ... Aceste mișcări sunt active, iar acțiunile sunt manifestări ale însușirilor etice.”³. Iar Platon în “Republica” evidențiază caracterul educativ al muzicii și constată faptul că muzica cultivă în om iubirea, frumosul, îl face să evite conștient tot ce este rău și urât⁴. Autorul în „Fimeu” concretizează rolul muzicii în armonizarea vieții sufletești, această artă fiind dată oamenilor de către muze în scopul echilibrării psihicului, atunci când acesta este invadat de disonanțe⁵. În același scop, afirmă el, ne-a fost dat și *ritmul*, destinația lui fiind să ordoneze acele manifestări lipsite de măsură și grație, pe care le găsim la majoritatea oamenilor. Muzica inspiră curaj și bărbăție: nu era ea cea care îi împingea pe spartani la renumitele lor vitejii? „Noțiunea care definește cel mai exact influența muzicii asupra omului este aceea de *catharsis*: purificarea sufletului de toate slăbiciunile care-l împiedică să se înalțe la echilibru și seninătate.”⁶.

Pitagora, fiind consacrat în misterele egiptene, vorbește despre importanța inedită a muzicii în cunoașterea lui Dumnezeu, a Naturii și însăși a omului, numind-o știință, de rând cu geometria și astronomia, necesară pentru înțelegerea lor. Simbolismul numerelor era percepută de către teoreticienii și compozitorii Evului Mediu. Spre exemplu, cifra ”1” era simbolul lui Dumnezeu, bisericii și simboliza, totodată, muzica în întregime; cifra ”3” exprima Sfânta Treime (foarte multe creații muzicale sunt constituite din trei părți); cifra ”7” exprima legătura muzicii cu Universul și îi corespund șapte (7) note muzicale. Astfel, muzica era văzută ca mijloc de legătură strânsă cu armonia universală și ajutor important în cunoașterea lumii, autocunoaștere și autodesăvârșirea omului. Spirala evolutivă a dezvoltării la un nivel nou de înțelegere (percepere) a condus omenirea spre conștientizarea importanței muzicii pentru evoluția nu doar a spiritului uman, ci și a întregului Univers. Sub aspect filozofic C. Cozma susține că semnificația filozofico-pedagogică a muzicii este „de a transmite și întreține în om nevoia de spiritualitate, de sensibilitate pozitivă; în ultimă instanță, nevoia de un sistem valoric-normativ care să stimuleze și să mențină progresul uman” prin suflet, prin spirit⁷.

În secolul XX, în rezultatul revoluției spirituale, care a avut loc în tradițiile culturale, inițial a apărut cosmismul ca un curent sinestător al gândirii științifico-filosofice și în rezultat – o învățătură nouă de evoluție – *Etica Vie*. Astfel, problema percepției noi a muzicii și semnificației ei evolutive a fost

¹ Учение Живой Этики, Община.

² Будда. Конфуций. Жизнь и учение. – Москва: Искусство, 1995.

³ Bălan G. Muzica, temă de meditație filozofică. – București: Ed. Științifică, 1965, p. 171.

⁴ Platon. Opere. Vol. V. Republica. – București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1986.

⁵ Popescu T. Arta ca trăire și interpretare. – Timișoara: Facla, 1982.

⁶ Bălan G. Muzica, temă de meditație filozofică. – București: Ed. Științifică, 1965., p. 20.

⁷ Cozma C. Meloeticul. – Iași: Junimea, 1996., p.135.

reflectată în lucrările unui șir de autori printre care L.V. Iankovskaia, N.N. Salnis ș.a. Profesorul de *Educație Muzicală*, ca și un profesor de oricare altă disciplină, ca persoană care se ocupă de educația tinerei generații, trebuie să posede o viziune amplă asupra lumii, care să cuprindă cunoștințe nu doar despre muzica din cele mai vechi timpuri și a zilei de ieri, dar și a celei moderne. Adică, profesorul de *Educație Muzicală* a epocii noi (dacă dorește să fie în pas cu această epocă) trebuie, probabil, să aibă o viziune cosmică asupra lumii, asupra locului omului în această lume, viziune cosmică asupra muzicii și rolului ei în evoluția spiritului uman și a Universului. Ea (muzica) este unica artă absolut invizibilă, însă doar ea, mai repede decât oricare altă artă, îl poate apropia pe om de lumea nevizibilă.

Creația artistică, potrivit expresiei lui Vernadski V. I. nu este altceva decât ”Cosmosul, ce trece prin conștiința ființei vii”¹. Se poate spune că prin ritmul muzicii apare însăși respirația Cosmosului. De pe pozițiile pedagogiei umaniste anume această percepere a unității omului și Universului și a responsabilității omului față de acest Univers, prezentată în *Etica Vie*, trebuie formată/ educată la copii.

Cadrul didactic, posedând cunoștințe despre unitatea legilor creării lumii, ce se manifestă în cele trei domenii ale culturii (știință, religie, artă), poate să le demonstreze și copiilor această unitate prin exemple analogice clare lor. Astfel, spre exemplu, la familiarizarea elevilor cu tradițiile creștin-ortodoxe (sărbătoarea Boboteaza), profesorul le poate povesti copiilor despre cercetările savantului japonez Masaru Emoto, prezentându-le imagini ale cristalelor apei, în preajma căreia a sunat diversă muzică – clasică, de divertisment, rok etc. și, la fel, s-au vorbit cuvinte pozitive și negative (bune și rele/ frumoase și urâte). Toate acestea vor face posibil de a orienta gândirea copiilor spre analiza gradului de influență asupra lor a muzicii ascultate, asupra cuvintelor care pot fi vorbite la adresa altuia (ce cuvinte și cum trebuie și nu trebuie să fie vorbite unul altuia), cum acționează asupra vorbitorului și ascultătorului nu doar cuvintele rostite, ci și gândurile fiecăruia.

Făcând cunoștință elevilor cu mijloacele de expresivitate muzicală, se vor folosi informații despre *ritm* și exemple ale proprietăților lui. În acest sens ținem să amintim despre muzica impresionantă a sferelor, ce se bazează pe armonia ritmului despre care vorbea încă Pitagora. Viziunea muzical-estetică a filozofilor clasici germani de la răspântia secolelor XVIII-XIX vedeau în muzică ecoul freamătului uman, social. Astfel, Schelling – figură proeminentă a epocii respective, în concepția sa despre muzică, locul primordial îi oferea *ritmului*. Conform viziunii sale cosmice, acesta nu este altceva decât expresia periodicității după care se mișcă planetele – teorie ce apare ca un ecou târziu al „muzicii sferelor” imaginată de pitagoreici și de comentatorii lor medievali: „Ritmul este, într-un sens, absolut întreaga muzică”. În melodie el nu vede altceva decât „ritm integrat”². Relațiile dintre ritm, melodie și armonie, elemente fundamentale ale muzicii, alcătuiesc o dialectică în care, după Schelling, rolul conducător și unificator îi revine ritmului.

Însăși Universul există prin mișcare, care este provocată de ritm. În natură oriunde se întâlnește ritmul schimbării anotimpului, zilei cu noaptea, nașterii, maturizării, morții și iarăși a nașterii. Și bătăile inimii omului constituie manifestarea aceluiași ritm al universului. Altfel spus, simțul ritmului este o calitate înnăscută a omului, dar, spre regret, tulburările haosului îl asfixiază. După cum este spus în *Etica Vie*: „În organismul uman sunt clădite ritmul și armonia, dar noi trebuie să le descoperim, de aceea muzica va fi partea importantă a învățământului. În afara ritmului și armoniei nu se va putea pătrunde în lumile superioare”³. Ritmul trebuie să se exprime pe tot parcursul vieții umane – în lucru, în creație etc. Aritmia inimii constituie manifestarea unei maladii a ei, care în mod inevitabil afectează viața întregului organism. La fel și aritmia în domeniul oricărei activități din viața omului nu poate să nu influențeze calitatea ei.

De noțiunea *ritm* este strâns legat termenul *armonie*, care este, la fel, un mijloc de expresivitate muzicală foarte important. În *Învățătura Eticii Vie* se menționează frecvent faptul că doar viața ritmică și munca ritmică sunt armonioase. Armonia constituie ordine, structură/ constituire, mod, armonie, coerență, proporționalitate, concordanță reciprocă a diverselor părți a unui întreg. În cele din urmă, se conturează ideea că noțiunea *echilibru*, care este deosebit de importantă în viața morală a omului, reprezintă deopotrivă una din exprimările armoniei. Anume din aceste considerente se zice că ”În armonie nu vor avea loc iritări” [ibidem]. În lumina acestor constatări, cadrele didactice le pot propune

¹ Вернадский В. И. Начало и вечность жизни // Антология гуманной педагогики. – Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001.

² Rîmbu N. *Filosofia valorilor*. – București, 1977.

³ Учение Живой Этики, Надземное.

elevilor să cugete asupra muzicii audiate în vederea identificării părților ei reciproc coerente/ logice, proporționale ce relevă echilibrul. Profesorul trebuie să atragă/ puncteze atenția discipolilor săi asupra faptului că o lucrare muzicală este plăcută ascultătorului sau interpretului doar atunci când ea posedă armonii frumoase (plăcute auzului) și, până la urmă, să-i pună în fața problemei ce ține de *viața armonioasă a omului* – cum ea ar trebui să fie.

Toate artele tind să reflecte în conținuturile sale cele trei aspecte supreme ale vieții umane: Adevărul, Binele, Frumosul. Astfel, la crearea tuturor operelor artistice se respectă legile Armoniei și Frumosului. În acest sens, este rezonabil să li se vorbească elevilor despre regula matematică numită *secțiunea de aur*, potrivit căreia fenomenul, în care este prezentă acea secțiune de aur, se percepe ca *frumos* și *armonios*. Legea secțiunii de aur se manifestă și în creația naturii. De aici rezultă existența unității legilor creației naturii și a creării operelor de artă¹.

Din punct de vedere a pedagogiei umaniste, la realizarea procesului educațional orice cunoștințe sunt secundare. Principala și cea mai importantă categorie pedagogică a tuturor timpurilor este *dragostea*, grație căreia omul obține competențe de a simți trăirile altui om, lumea lăuntrică, necesitățile și dorințele lui. Toate acestea îi sugerează cadrului didactic ce fel de lecții vor să vadă elevii, tehnologiile și formele de realizare a ei, care să fie interesante atât profesorului, cât și elevilor. Astfel, la lecții vor putea fi omise problemele ce țin de disciplină, deoarece, atunci când elevilor le este interesant, când ei sunt implicați în procese de creație în grup sau frontal, plictiseala dispare – ei nu vor mai avea nevoie și timp pentru a vorbi cu vecinul de bancă, a desena sau a căuta ceva în telefon, a se gândi la probleme străine lecției respective sau, pur și simplu, a se plimba prin clasă fără motive etc. Asemenea problemă nu poate fi soluționată cu ajutorul pedepselor, a notelor negative pentru purtare etc., deoarece ea nu este a copiilor, ci a cadrului didactic. În acest sens, ținem să amintim că pedagogia umanistă menționează că în cazul în care profesorul/ învățătorul/ nu trăiește sentimentul de dragoste pentru copii, el nu are dreptul să activeze în școală. La fel, nu are dreptul să lucreze cu copiii și persoanele răutăcioase, enervante, amorale. Educarea unui om integru, cu însușiri morale pozitive, care să tindă spre bine și frumos, să iubească lumea, să urmărească în mod constant idealul etic, să se bucure de viață și să tindă prin viața sa să fie de folos comunității poate doar o persoană care însăși posedă asemenea calități.

Sănătatea morală a societății, climatul ei spiritual depind de faptul ce fel de valori se promovează generațiilor în permanentă perpetuare, idee stipulată și de Concepția educației muzicale din Moldova². Dragostea de copii și conștientizarea responsabilității pentru viitorul nu doar a țării și umanității, ci și pentru evoluția universului, trebuie să-l direcționeze pe cadrul didactic spre îmbunătățirea permanentă a calității activității sale educaționale prin autodesăvârșire morală, căutarea noilor forme de colaborare cu copiii și a noilor posibilități de formare a competențelor lor creative.

ACTUALITATEA COMUNICĂRII EDUCAȚIONALE

Galina MUTCOGLO, lector,
Catedra de Filologie română,
Universitatea de Stat din Comrat

Adnotare: *In order to achieve something, you must correctly use the word. The word is an integral part of communication, but human activity is based on communication.*

Atunci când vorbim despre educație, și în special despre educația formală, trebuie să ne raportăm la noțiunea de comunicare umană în general și comunicare educațională (pedagogică) în special. Omul comunică în orice moment al activității de zi cu zi și, cu atât mai mult, atunci când dorește să învețe ceva.

Etimologic, cuvântul „comunicare” provine din latinescul „communius” (comun), care a dat

¹ Волошинов А.В. Математика и искусство. – Москва: Просвещение, 2000.

² Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar. // Valențele reformei învățământului. Partea IV-a. – Chișinău, 1992. – P. 42-49.

naștere verbului „communico”, ceea ce înseamnă „a face în comun, a pune în comun, a împărtăși, a participa la întreținerea a ceea ce este comun, a fi în comun”. Ori, plecând tocmai de la sensul lingvistic al cuvântului „a comunica”, educația – ca relație de comunicare - presupune interacțiune între două sau mai multe persoane, interacțiune care se bazează pe schimburi de mesaje.

Într-o accepțiune mai largă, comunicarea constă în „transmiterea și schimbul de informații între persoane, în circulația de impresii și de comenzi, în împărtășirea de stări afective, de decizii și judecăți de valoare, care au ca scop final obținerea de efecte la nivel particular, interior al fiecărui individ... comunicarea înseamnă a spune celor din jur cine ești, ce vrei, pentru ce dorești un anumit lucru și care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ți atinge scopurile” [2,p.134].

Pentru a ajunge să dobândim cea mai înaltă sinteză sufletească, trebuie să știm să utilizăm cel mai puternic drog folosit de umanitate - Cuvântul, despre care Voltaire spunea: „Cuvintele sunt pentru gândire ceea ce este aurul pentru diamant. E necesar acestuia spre a fi montat, dar pentru aceasta e nevoie de puțin aur”.

Procesul comunicării este foarte complex. Pentru dezvoltarea relațiilor umane comunicarea este cel mai important factor, iar limbajul este cea mai simplă și utilă modalitate de comunicare.

„Comunicarea se referă la acțiunea uneia sau mai multor persoane de transmitere și receptare a unor mesaje care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feed-back”[1,p.14].

Omul este în mod fundamental o ființă comunicațională, iar comunicarea este procesul esențial prin care fiecare devine ceea ce este și intră în relații cu lumea. De la simplu instrument al cunoașterii, comunicarea este ridicată la rangul de context totalizator, pentru că totul comunică. „Totul este așadar comunicare. Acesteia nu ne putem sustrage. Orice activitate științifică sau comună, se situează în interiorul unui înveliș care se numește comunicare. Aceasta furnizează regulile de înțelegere pentru toate lucrurile din lume. Deoarece știința, arta sau practicile cotidiene nu sunt decât domenii conținute în comunicarea care le înglobează, aceasta va reflecta întregul joc al rațiunii și al activităților din care este alcătuită. Regulile ei vor fi universale și în acest sens, ea devine regina. [5,p.12].

Sfera conceptului de comunicare educațională este mult mai largă decât a celui de comunicare didactică. În susținerea acestei afirmații aducem următoarele argumente: educația se realizează nu numai într-un cadru instituționalizat, ci și acasă în familie, în cluburi, muzee, în diverse grupuri, etc., ori de câte ori îi influențăm pe cei din jur; „educația presupune un ansamblu de influențe, de acțiuni deliberate, explicite ori implicite, sistematice ori nesistematice, care într-un fel sau altul contribuie la formarea personalității unui individ” [4,p.191]. Se poate spune că orice comunicare didactică este și o comunicare educațională, deoarece profesorul, prin influența sa, produce schimbări în personalitatea elevilor, dar nu se poate afirma că orice comunicare educațională este și didactică, deoarece influențelor educaționale suntem supuși toată viața, pe când celor didactice, doar în anumite perioade ale formării personalității.

Caracteristicile fundamentale ale comunicării educaționale se referă următoarele aspecte:

- este o comunicare direcționată/orientată de anumite finalități ale procesului instructiv-educativ, fiind concomitent centrată pe elev (din punct de vedere al posibilităților, nevoilor, dorințelor acestuia);

- este o comunicare cu un public-țintă clar definit, căruia îi este adresat direct mesajul educațional, avându-se în vedere efectele acestuia(mesajului);

- este un tip de comunicare ce dispune de un limbaj propriu, cunoscut drept limbaj pedagogic;

- presupune interacțiunea activă a emițătorului cu receptorul, fundamentată pe rolul esențial al feedback-ului în procesul instructiv-educativ, pe o analiză atentă a conținutului comunicării, respectiv pe o relație de încredere între actorii comunicării;

- este o comunicare dinamică, tranzacțională;

- presupune conceptul de „intervenție educativă”, definită ca fiind „orice act uman prin intermediul căruia se realizează o anumită influență asupra unui individ, influență capabilă să determine o anumită reacție a acestuia, o anumită modificare a personalității sale. Aceste modificări pot afecta toate dimensiunile personalității: intelectuală, afectivă, atitudinală, comportamentală, acțională”[3,p.40].

- reprezintă o relație asimetrică între actori, dată de statutul diferit al profesorului față de elev, dar și de bagajul cognitiv și experiențial.

În comunicarea didactică/educațională profesorul trebuie să-i facă pe elevi să simtă că el are o vocație în această direcție, că este un partener de încredere, care dorește un dialog autentic.

Competența de comunicare se va manifesta și prin capacitatea de ascultare a elevilor.

Cei mai apreciați profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac nici să se simtă judecați, nici manipulați, nici sfătuiți, ci cei care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării.

Într-o lume în continuă mișcare, transformare și evoluție, formarea competențelor de comunicare – atât ale cadrului didactic cât și ale elevului – constituie un imperativ al învățământului.

Profesorul cu vocație știe că a fi preocupat de conștientizarea, supravegherea și îmbogățirea conduitei sale comunicative este o cerință elementară, mai ales că „nu tot ce intenționăm reușim să spunem, nu tot ce spunem se aude și se înțelege, se înțelege și ce nu spunem, iar ceea ce se înțelege nu depinde de noi ce devine”[6,p.155].

Bibliografie:

1. De Vito,(1988) Human communication, New York: Harper 8, Row Publishers
2. Rotaru Ileana, (2008) Comunicarea educațională-aspecte teoretice și demersuri aplicative, Timișoara: Editura Brumar
3. Sălăvăstru, Constantin (1995) Logica și limbaj educațional, București: Editura Didactică și Pedagogică
4. Sălăvăstru, Dorina (2004) Psihologia educației, Iași: Polirom
5. Sfez, Lucian, Critique de la communication, Paris: Ed. Du Seuil
6. Șoitu Laurențiu, (2001) Pedagogia comunicării, Iași: Editura Institutul European

VALOAREA CREATIVĂ A DOMENIULUI DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ ȘI CUNOAȘTEREA LUMII LA PREȘCOLARI

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

Abstract: *This article reflects the creative value of the field of cognitive development and the world's knowledge in preschools. Creative learning in the field of cognitive development and knowledge of the world is the premise of pre-school learning through discovery and problem-solving. Here learning, leadership not so much in acquiring knowledge, and in mental transformations and accumulations, is all the more effective as it is through play. The synthesis of this research provides teachers with the focus of early learning on the creative learning of children.*

Ideea de *creativitate* era considerată ca trăsătură hărăzită de divinitate sau transmisă genetic. Totuși, astăzi este unanim acceptată această idee în formă latentă, de potențial ce se găsește în fiecare persoană. Se pune problema descoperirii cât se poate de timpuriu a acestui potențial, a specificului său și exersarea în vederea transformării lui în trăsătură de personalitate, a obiectivării ei în produsele care să poarte amprenta creativității.

I.Taylor evidențiază cinci niveluri ale creativității: *creativitatea expresivă, procesuală, inventivă, inovativă, emergentă și a preșcolarului*, arătând că aceasta variază în profunzime și extensie, indiferent de domeniu. În viziunea acestui savant, *creativitatea preșcolarului* reprezintă o creativitate expresivă manifestată în mimică, pantomimică, desen, joc; dar uneori și una procesuală manifestată în activitățile de repovestire, povestire creată, activități matematice și de cunoașterea lumii.¹

Preșcolaritatea reprezintă perioada - formării inițiale a personalității. De aceea, dezvoltarea personalității copilului preșcolar depinde și de esența circumscrierii *activității lui activ-creative* ce se poate determina prin: gradul de manifestare al autonomiei - cele mai importante achiziții ale personalității în preșcolaritate fiind „extensia Eului, formarea conștiinței morale, socializarea

¹ Apud E. Rafailă, *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Aramis, 2002. p.14-15.

conduitei”¹; nivelul atins de socializarea sa și diversitatea activităților desfășurate de el în mod obișnuit conform dezvoltării sale individuale. Totodată, diversitatea activităților copilului la vârsta preșcolară constituie cele mai necesare forme fundamentale ale activității umane - *munca, învățarea și jocul* - ce sunt prezente nemijlocit și în dezvoltarea copilului, deși ponderea și importanța lor sunt diferite decât la adult. Pentru copil aproape orice activitate este joc: „Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze, tocmai prin joc el ghicește și anticipează conduitele superioare”, afirmă E. Clapared². Astfel, „Copiii sunt curioși prin firea lor. Ei vor să știe tot felul de lucruri. Ei ascultă, observă, pipăie și miroase. Își folosesc toate simțurile pentru a învăța, iar această experiență este de neînlocuit. Felul în care copiii mici investighează este, în esență, cu adevărat o activitate științifică”³.

În acest context, *domeniul dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* se referă la deprinderile și abilitățile copilului de a cerceta, experimenta ca să afle cum funcționează lucrurile, cum înterecționează oamenii între ei și cu mediul înconjurător, de a manifesta interes și grijă pentru lumea înconjurătoare, de a recunoaște și utiliza patterne, figuri geometrice simple, de a utiliza numerele în experiența cotidiană.⁴

Conform SÎDC⁵, *domeniul de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii* include următoarele aspecte ale învățării-dezvoltării copilului la vârsta preșcolară:

- ◆ Dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme, vizează conștientizarea relației cauză-efect; experiențe, acțiuni, evenimente; multiple răspunsuri și situații de probleme provocatoare.

- ◆ Reprezentări elementare matematice (numere, reprezentări numerice, operații, concepte de spațiu, forme geometrice, înțelegerea modelelor, măsurare), vizează numerele și numerația; mărimi, forme, greutate, înălțimi, lungimi, volume; formele obiectelor; operații de seriare, grupare, clasificare a obiectelor.

- ◆ Cunoașterea și înțelegerea lumii (lumea vie, Pământul, spațiul, metode științifice), vizează observarea și manipularea obiectelor investigate în mediu; caracteristici ale lumii vii; caracteristici ale Pământului și Spațiului; omul ca parte a lumii vii și ființă socială.

În conceperea oricărui model pedagogic centrat pe copil, pentru formarea achizițiilor creative ale preșcolarilor din *domeniul dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* sunt necesare a aborda principiile formulate de către cercetătorul Z.P. Diene⁶:

Principiul constructivității orientează învățarea conceptelor într-o succesiune logică de la nestructurat la structurat. Astfel, este indicat să se treacă de la jocul manipulativ (nestructurat) la jocul de construcții (structurat), în scopul clarificării noțiunilor.

Principiul dinamic este reflectat în drumul parcurs de copil în instruire prin activități ludice. Astfel, învățarea progresa de la un stadiu nestructurat, *de joc*, la un stadiu mai structurat, *de construcție*, în care se asigură înțelegerea unui fapt cognitiv și care apoi se integrează într-o structură matematică.

Principiul variabilității logico-matematice și lumii înconjurătoare asigură formarea gândirii logico-matematice și a lumii înconjurătoare care are la bază procesele de abstractizare și generalizare. Se impune, deci ca familiarizarea cu noțiunile din acest domeniu cognitiv să se facă în situații logico-matematice și în situații de mediu înconjurător, prin achiziționarea de experiențe ale copilului.

Principiul variabilității perceptuale exprimă faptul că formarea unei structuri logico-matematice se realizează sub forme perceptuale variate. Respectarea acestui principiu conduce la apariția operației de abstractizare, ce va sprijini formarea gândirii logico-matematice și cunoașterea mediului înconjurător.

Integrarea în practica educațională a acestor principii conduce la dobândirea unor reprezentări logico-matematice și a mediului înconjurător. Conceptele sunt prezente sub forma concretizărilor pe materiale structurale în scopul transferului aceleiași structuri cognitive prin acțiuni dirijate, imagine simbol verbal sau nonverbal. Aceste principii specifice domeniului *dezvoltarea cognitivă și*

¹ L. Colceriu. *Psihopedagogia învățământului preșcolar*. 2008. p.68.

² E. Clapared, *Psihologia copilului și psihologia experimentală*. București: E.D.P., 1991.

³ E. Schulman Kolumbus, *Didactică preșcolară*. /trad. M.Dumitrana. Ed.a 3-a, București: Integral, 2008. p.68.

⁵ * *Cadrul de referință și Curriculum național pentru educația timpurie*. ME, 2015. p. 30. [wwwparticip.gov.md](http://www.particip.gov.md)

⁵ * *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., „Tipografia-Sirius” SRL, 2013. p.84-112.

⁶ Apud C. Petrovici, *Didactica activităților matematice în grădiniță*. Iași: Polirom, 2008.

cunoașterea lumii sunt necesare pentru concepatorii de programe, cadrele didactice în organizarea activităților din instituțiile de educație timpurie.

Învățarea creativă în cadrul domeniului *dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* reprezintă premise ale învățării preșcolarului prin descoperire și problematizare. Aici învățarea, conduce nu atât la însușirea cunoștințelor, cât la transformări și acumulări psihice, este cu atât mai eficientă cu cât se realizează prin joc. Jocul, în general, și cel de creație, în special, valorifică reprezentările formate, amplifică varietatea, fluenta, conexiunea lor. Prin intermediul reprezentărilor, copilul operează cu obiectele în absența acestora, își apropie în vederea cunoașterii obiecte pe care nu le-a perceput, dar care îi sunt evocate de adult. Datorită sincretismului gândirii, preșcolarul face confuzie între parte și întreg, la diminuarea căreia ar putea contribui activitățile matematice și cele de cunoaștere a mediului. Caracterul intuitiv constă în faptul că raționamentele sale sunt legate de ceea ce vede și face, studii evidențiate de savanții J.Piaget și L.Vâgotski.¹

Sarcinile formării cognitive în învățământul preșcolar pot fi rezumate astfel²:

- deschiderea perspectivei copilului pentru cunoașterea concret-intuitivă a realității cu care intră în contact direct sau mijlocit prin joc;
- lărgirea cunoașterii prin sporirea posibilităților de reflectare la nivelul percepțiilor și reprezentărilor;
- stimularea curiozității epistemice;
- formarea primelor deprinderi de muncă intelectuală.

Considerăm că oricare din conținuturile domeniului *dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* nu conduce prin el însuși la transformări psihice (și deci nici la stimularea potențialului creativ), ci numai dacă se utilizează strategii adecvate. Potrivit cercetătoarei E.Rafailă „Strategia învățării prin joc și prin acțiune constituie calea optimă de formare atât a operațiilor generative, cât și a motivației cognitive. Acțiunea materială, utilizarea elementelor detașabile, verbalizarea acțiunii, utilizarea cooperării și competiției, îmbinarea activității independente cu cea în echipă sunt condiții esențiale pentru formarea capacității rezolutive și a motivației cognitive”³.

În proiectarea procesului educației timpurii, abordarea integrată a domeniului *dezvoltării cognitive și cunoașterea lumii* cu celelalte domenii de dezvoltare⁴ vizează o împletire a conținuturilor într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, care conduce activitatea preșcolarului spre investigare, documentare, cercetare și aplicare practică a celor învățate, prin care copiii⁵:

- ✓ dobândesc cunoștințe temeinice pe care le pot aplica și transforma în situații variate;
- ✓ își dezvoltă gândirea divergentă;
- ✓ învață lucrând;
- ✓ identifică mai ușor relațiile cauzale și fac asocieri între idei și concepte;
- ✓ fac corelații între teme abordate în grădiniță și cele din afara ei;
- ✓ abordează și rezolvă cu mai multă ușurință situații problematice;
- ✓ devin mai responsabili în procesul învățării.

În contextul celor relatate mai sus, oferim „o posibilă” tehnică didactică „Spirala descoperirii” pentru organizarea unei activități de învățare științifică și stimularea creativității copiilor de vârstă preșcolară, axată pe domeniul de *dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii*.

Tehnica didactică „Spirala descoperirii” prezintă descrierea unui proces prin care personalul didactic /educatorii pot sprijini învățarea științifică și investigațională la copiii de vârstă preșcolară printr-un mod structurat de organizare a jocului, imitând procesele de știință: *explorare - întrebări - înțelegere - reflexie și evaluare*.⁶ [1, p. 22-26]

Prima etapă *explorarea* implică copiii fiind jucăuși, folosind toate simțurile kinestetice. Aici își face apariția curiozitatea și creativitatea lor de a face conexiune, deoarece acestea se confruntă cu o nouă experiență în viață. Atunci când acești copii sunt la această etapă de explorare ei vor avea multe oportunități de a se juca cu ideile lor și de a dezvolta noi înțelegeri de experiențe, fenomene și evenimente. Prin furnizarea de resurse cadrele didactice îi pot sprijini la provocările lor cum gândesc

¹ Apud E. Rafailă, *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Aramis, 2002. p.29-40.

² E. Voiculescu, *Pedagogie preșcolară*. Ed. a 2-a, rev., București: Aramis, 2003. p.15.

³ E. Rafailă, *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Aramis, 2002. p.76.

⁴ *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., „Tipografia-Sirius” SRL, 2013.

⁵ S. Toader, *Dezvoltarea cognitivă prin intermediul activităților integrate* p.274-279.

⁶ P. Brunton; L. Thornton, *Science in the early years*. London: SAGE, 2010. p.22-26.

și să le permită să facă conexiuni în procesul de învățare.

A doua etapă *a pune întrebări*, copiii se bazează pe informațiile pe care le-au câștigat în etapa de explorare prin înaintarea de idei și teorii, care prezintă întrebări, ascultarea ideile altor colegi și modul de gândire cu privire la ceea ce ei își doresc să afle. Prin observarea copiilor îndeaproape și implicarea lor în convorbire permite accesul modului de gândire, educatorii vor fi în măsură să încurajeze copiii să pună întrebări ei înșiși. De remarcat că nu toți copiii vor folosi cuvinte pentru a pune întrebări, unii pot avea un mod mai rapid de a verbaliza, iar la alți copii se va depista lipsa abilității de comunicare.

O altă etapă *înțelegerea de a căuta* implică copii în a face alegeri în căutarea îndeaproape, planificarea a ceea ce au de gând să facă, de investigare și înregistrarea a ceea ce ei au descoperit. Copiii vor avea nevoie de timp și posibilitatea de a investiga, de a căuta să înțeleagă modalitatea de a găsi soluții la probleme. Ei învață cel mai bine prin provocări fizice și mentale să se bucure de o experiență comună cu alți colegi. În masura în care copiii investighează se vor dezvolta o gamă largă de experiențe prin învățarea activă, incluzând: abilități de raționament și de gândire; abilități de comunicare; abilități sociale; abilități practice.

Reflexia și evaluarea, ultima etapă a procesului care oferă copiilor șansa să revizuiască ideile lor, pentru a reflecta asupra a ceea ce au descoperit și de a evalua concluziile lor. Această modalitate va continua procesul de curiozitate la copil prin noi domenii de explorare și anchetă din perioada timpurie spre școlaritate. Revizuirea ideii și descoperirii ajută la construirea conștientizării de către copil a propriilor procese de gândire. Copiii vor fi încurajați să explice ideile lor inovative cu ajutorul acestei tehnici didactice.

În *concluzie*, centrarea procesului de educație timpurie pe învățarea creativă ale copiilor este una firească. Prin toate domeniile de dezvoltare ale copilului „fizică, a sănătății și igienei; socio-emoțională; capacităților și atitudinilor de învățare; limbajului și a comunicării premiselor citit-scris; cognitivă și cunoașterea lumii”¹, potențialul creativ poate deveni, în timp, trăsătura de personalitate care va produce noul, originalul, valorile socio-culturale pe tot parcursul vieții sale.

PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE COPILOR DE 3-6/7 ANI PRIN PRISMA DOMENIULUI DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE

Cristina STRAISTARI-LUNGU,
Institutul de Științe ale Educației

Summary: *Emotions of a person arise as a result of how they interpret a particular event. With the rise, due to the maturity on the one hand and socialization on the other hand, the third year of life, the children begin to show signs of shame, embarrassment, pride and guilt. As the child acquires control over behavior, emotions are expressed through increasingly subtle ways, learning to react in socially approved conduct.*

Competența emoțională pe care o dobândesc copiii desemnează abilitatea acestora de a-și gestiona propriile emoții, precum și de a recunoaște și de a se adapta la emoțiile celorlalți. Pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mentale, copii trebuie să învețe să recunoască ce simt pentru a putea vorbi despre emoția pe care o au (acest lucru fiind posibil în măsura în care copilul a început să aibă un anumit grad de conștientizare), trebuie să învețe cum să facă o disociere între sentimentele interne și exprimarea externă și nu în ultimul rând să învețe să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea în felul acesta să răspundă corespunzător.²

Particularitățile psihologice ale copiilor de 3-5 ani.

Dezvoltarea emoțională în ansamblul ei trebuie raportată în perioada preșcolară la procesul

¹ *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. Ed. a 2-a. Chișinău: S.n., „Tipografia-Sirius” SRL, 2013.

² Stimularea emoțiilor la preșcolari. www.compendiu.ro/.../MonoSoftware.MonoX.GetImage.axd...

identificării. În jurul vârstei de 3 ani, identificarea se manifestă prin creșterea stărilor afective difuze în care copilul plânge cu lacrimi și râde cu hohote, în exploziile lui de afecțiune, de abandon sau de mânie, după care se simte vinovat. În toate aceste împrejurări exprimarea spontană este treptat influențată de conduitele admise și respinse din viața de toate zilele. Între 4 și 5 ani, identificarea este mai avansată.

Abilitățile emoționale înseamnă:

- a înțelege (a identifica cauza emoțiilor, a numi consecințele emoțiilor);
- a exprima (a identifica propriile emoții, emoțiile altora, a recunoaște și a le transmite mai departe verbal și nonverbal, a diferenția starea emoțională de exprimarea ei externă, a empatiza);
- a regla emoțiile (a folosi strategii de reglare a emoțiilor).

Preșcolarii pot înțelege emoțiile exprimate de copiii de aceeași vârstă cu ei în timpul unui contact social, ceea ce îi ajută în rezolvarea conflictelor. Apoi, preșcolarii sunt capabili de implicare empatică în emoțiile celorlalți și își pot reda propriile emoții în diferite situații sociale pentru a minimaliza efectele nesănătoase ale emoțiilor negative și pentru a împărtăși emoțiile pozitive cu ceilalți.

Între 2 și 4 ani, copiii încep să vorbească despre propriile emoții. La această vârstă identifică și diferențiază expresiile faciale ale emoțiilor de bază (furie, tristețe, frică și bucurie). Copiii, la această vârstă manifestă accese violente de furie și teamă de separare.

De la 4 la 5 ani identifică și diferențiază expresiile faciale ale mai multor emoții, precum furia, tristețea, frica, bucuria, rușinea, mândria, vina și chiar după tonul vocii.

De la 5 la 7 ani, preșcolarii pot lua în calcul și factorii situaționali, nu doar expresiile faciale pentru a descifra un „zâmbet amar”.

Datorită dezvoltării intense a limbajului, copii pot identifica și denumi majoritatea emoțiilor, se dezvoltă empatia, adică abilitatea de a fi interesați și de a înțelege emoțiile celorlalți. Exprimarea adecvată a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor. Exprimarea neadecvată de către copii a emoțiilor negative, prin agresivitate fizică sau verbală determină un comportament de izolare a acestora. Dacă acei copii care manifestă frecvent aceste emoții pozitive au mai mulți prieteni și sunt mai îndrăgiți de ceilalți, copiii care se comportă agresiv au dificultăți în a recunoaște și a înțelege emoțiile exprimate de ceilalți într-o situație specifică. Abilitatea copiilor de a-și identifica și monitoriza propriile emoții sporește nivelul de autoconștientizare a emoțiilor și de monitorizare și control a propriilor vieți.

În copilăria timpurie, poate exista o corespondență 1 la 1 între trăirea emoțională și exprimarea emoțională, în sensul că majoritatea copiilor exprimă exact ceea ce simt. Pe de altă parte, în această perioadă pot apărea diferențe individuale datorate temperamentului. Pe măsură ce copiii cresc, experimentarea lor emoțională este din ce în ce mai tare afectată de valorile culturale, stereotipurile de gen și ca urmare, cele două specii devin mai dispersate. Deseori separarea dintre trăirea și experimentarea emoțională se datorează folosirii conștiente a strategiilor de reglare emoțională prin care se monitorizează și controlează calitatea și intensitatea emoțiilor exprimate în special a celor pe care le comunicăm celorlalți. Trebuie să ajutama copiii să atașeze etichete verbale emoțiilor, să înțeleagă emoțiile altora și modul în care fiecare emoție afectează gândirea celorlalți. Înțelegerea emoțiilor celorlalți este importantă deoarece copiii se bazează pe ea pentru a-și ghida comportamentul lor în acțiunile sociale și a discuta despre emoțiile celorlalți. Abilitatea de a înțelege și descrie emoțiile celorlalți este necesară pentru manifestarea empatiei. Empatia este asociată frecvent cu două răspunsuri: simpatie și distress personal. Simpatie a fost denumită ca un răspuns emoțional moderat rezultând din înțelegerea trăirii emoționale a celorlalți. Când empatia este exprimată la un nivel moderat, ea conduce la simpatie, în timp ce o empatie intensă determină apariția distressului personal.

Boston definește distressul personal ca o reacție aversivă la stresul altei persoane și care se manifestă sub forma disconfortului sau a anxietății. Copiii diferă în ceea ce privește răspunsul fiziologic la situațiile care necesită empatie, iar acest răspuns depinde din cel puțin două motive de abilitățile de reglare, de emoționalitatea (temperamentul) și adaptarea acestora. Empatia contribuie la reducerea sau inhibarea comportamentelor antisociale îndreptate împotriva celorlalți. Empatia este legată de expresivitatea emoțională a copiilor, de exprimarea furiei, de frecvența cu care ei neagă emoțiile negative (frică, tristețe, supărare) și de congruența dintre emoțiile exprimate facial și cele exprimate verbal.

Fiecare copil este diferit și nu poate fi comparat „decât cu sine însuși”. Și totuși, câteva lucruri esențiale îi fac să fie asemenea: toți au nevoie de dragoste, de securitate, de îngrijire și de exercițiu. Toți simt nevoia de recunoaștere și acceptare. Toți caută un sprijin în adult și chiar au nevoie de un anumit control din partea acestuia pe măsură ce își dezvoltă încrederea în sine și dobândesc propria experiență. „Nici o profesie nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât omul în devenire... Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desfășurării calităților necesare omului de mâine.”¹

Particularitățile psihologice ale copiilor de vârstă preșcolară mare (6-7 ani)

Până la 7 ani afectivitatea copilului, deși relativ dezvoltată, rămâne, totuși, la un nivel infantil specific, fiind dominată de atașament și afecțiune față de membrii familiei și de educatorii grădiniței, dacă a frecventat-o mai mult timp și dacă n-a avut loc fluctuația acestor cadre didactice. Deși după vârsta de 6 ani afectivitatea lui devine ceva mai controlată și mai temperată, instabilitatea emotivă este încă evidentă. De aceea, suficient de frecvente mai sunt exploziile afective și trecerile relativ rapide de la emoții negative la emoții pozitive și invers. Cu toate acestea, sporește controlul, capacitatea de a-și stăpâni emoțiile, cât și durata dispozițiilor afective bune. Ca urmare a dezvoltării capacității de a-și stăpâni emoțiile, copilul începe să manifeste o serie de reticențe afective: (nu plânge când cade ușor, refuză să fie mângâiat în prezența altor copii, țipă și plânge tot mai rar etc.). Într-un pregnant proces de involuție este și conduita negativistă, ca formă de manifestare a protestului. Refuzul, protestul se exprimă într-un mod mai inteligent. Aceste performanțe sunt rezultatul maturizării inițiale a copiilor, dar și a educației corecte, oportune, orientate spre perfecționarea și îmbogățirea afectivității lor.

Devine mai pregnantă, mai nuanțată și mai diferențiată competența copilului de a recepționa și a înțelege stările afective, dar și cea de a le exprima. Adultul trebuie să manifeste conduite de atenție față de copiii alarmați, agitați, întristați, mai cu seamă în situațiile înscrierii lor la grădiniță, dar și în alte împrejurări conflictuale și dificile. Constatând însă artistismul lor prefăcut, care denotă simularea anumitor emoții, manifestă insatisfacție, supărare ori nepăsare. În situații de nenorociri neprefăcute, adevărate se va lua atitudine de protecție și grijă. Expresivitatea afectivității se poate urmări bine după mobilitatea mimice, după direcțiile privirilor, deschiderea ochilor, apariția luminițelor în pupile, limpezimea, seninătatea, tulburarea, înlăcrimarea ochilor, poziția sprâncenelor, a buzelor, umflarea nărilor, culoarea pielii feței, schimbarea tenului.

Expresia afectivă este însoțită și de mișcările corpului, de poziția lui și a capului, de gesticulație, de nuanțele vocii (expresivitate, putere, slăbiciune, asprime, duioșie, blândețe ș.a.), de pierderea temporară a vorbirii, de unele dereglări trecătoare (bîl- bîiajă, confuzii, neclaritate etc.), de energia manifestată în activitate ș.a.m.d.

În cazurile când copiii simulează o stare afectivă, expresivitatea ei nu este întotdeauna suficient de firească și la fel de nuanțată. De regulă, ea este de durată mică, poate fi ușor identificată: trădează nerăbdarea copilului de a reveni la firea naturală și compasiunea pe care o are față de partenerul de comunicare, precum și conștientizarea că reflectă o situație ludică. Copilul la vârsta de 6-7 ani depistează destul de ușor simularea pronunțată a stărilor afective la cei din ambianță, mai dificil o descoperă la adulți.

Profunzimea afectivității copilului atinsă la această vârstă consolidează afecțiunea, simpatia, dragostea, dezgustul, frica față de anumite persoane, evenimente, personaje și întâmplări.

La vârsta de 6-7 ani copilul exprimă refuzul sau protestul într-un mod mai inteligent. Emoțiile, sentimentele estetice, intelectuale și morale se dezvoltă în legătură cu înmulțirea și lărgirea necesităților și cerințelor de cunoaștere și cu integrarea activă a copilului în realitatea mediului natural, în relațiile socio-umane și obiectuale.

Ascensiunea independenței și a inițiativelor copilului își lasă amprenta asupra lărgirii și modificării afectivității. Aprofundarea sentimentelor etice contribuie la constituirea conștiinței morale.

Preșcolarul nu posedă încă o scară nuanțată de valori estetice, care ar "cuprinde natura, culorile,

¹ Cojan L., Țăranu M. Preșcolarul. Dezvoltare socio-emoțională. Laboratorul de Psihologia Dezvoltării.

omul, activitățile lui, animalele, fenomenele”¹.

Emoțiile intelectuale elementare se conturează ca rezultat al atitudinii interogative-active și participative, îndeosebi în urma experimentărilor proprii, dar mai cu seamă, în cel al învățării dirijate, care-i declanșează nu numai emoții de mirare, admirație, încântare, dar și trăiri complexe, legate de succesele și insuccesele, necesare și importante, în pregătirea pentru transferul la instruirea de tip școlar. Copilul de 6-7 ani urmărește cu atenție orice obiect și fenomen ce-i suscită interesul cognitiv, adesea fiind captivat de cele mai neînsemnate, la prima vedere, fenomene, lucruri, relații, trăind o gamă bogată de stări afective, pe care le exprimă deschis și sincer.

La 6 ani apare criza de prestigiu, mai ales, în situațiile de muștrare publică pentru faptele urâte. La această vârstă se înregistrează "sindromul bomboanei amare" și cel "de spitalizare" (P Golu).²

"Sindromul bomboanei amare" pune în evidență socializarea proceselor afective, existența unor atitudini critice față de propriul comportament, funcția de sancționare a conștiinței. El se exprimă ca stare afectivă penibilă, rezultată dintr-o recompensă nemeritată, pe baza înțelegerii conștiente a nonconcordanței între promovare și faptele sale.³

"Sindromul de spitalizare" se manifestă ca reacție afectivă violentă a copilului, când e internat în spital pentru tratament, despărțirea de cei dragi fiind trăită de el ca un abandon. E de menționat însă faptul că nu toți copiii, în egală măsură, sunt afectați de această schimbare temporară. Mai afectați, de regulă, sunt copiii răsfățați și prea atașați de familie, cu o experiență săracă de socializare.

La înscrierea în grădiniță poate fi înregistrat și "sindromul adaptării - dezadaptării", similar cu cel al "spitalizării", dar nu identic cu el. Tensiunea lui însă depinde de mai mulți factori și de un șir de condiții. La copiii de vârstă preșcolară afectivitatea, poate fi dirijată și schimbată în timp mai scurt, comparativ cu cei mai mici ca ei. E de menționat și faptul că, îndeosebi în perioada inițială de acomodare la grădiniță, și copiii de 6-7 ani trăiesc emoții puternice negative, dar care nu se exteriorizează ca în vârstele precedente. Ele sunt mai tănuite și de durată mai scurtă. Acești copii, trăind la început multiple emoții negative, se abat ușor de la amintirile legate de părinți, de casă, încadrându-se relativ ușor în activități interesante. Mai apoi ei nu sunt dominați de emoții negative, își găsesc diverse forme de relaxare.

Cu timpul la copilul de grădiniță se conturează mai clar unele sentimente morale: rușinea - când este muștrat pentru o faptă ce contravine normelor de conduită; mulțumirea - când este lăudat pentru o faptă bună; prietenia - manifestată în preferința de a se juca cu amicii, atașamentul și dragostea față de cei apropiați; disprețul, dezgustul - în raport cu faptele urâte, nepreferate de el.

La vârsta de 6-7 ani, preșcolarul încearcă și trăiește nu numai farmecul prieteniei, dar și amărăciunea ostilității provizorii. Este foarte receptiv la suferințele oamenilor și ale altor ființe, la fenomenele din jur, adesea fiind încântat de frumusețea și misterele naturii. Se consolidează sentimentul de atașament, dragoste, simpatie, admirație, antipatie, solidaritate, colectivism ș.a. Treptat se pătrunde de simțul dreptății, adevărului, corectitudinii.

Ritmul, frecvența succesului și intensitatea manifestării lor au anumite particularități individuale, de sex, educație etc.

Până la 7 ani, afectivitatea copilului, deși relativ dezvoltată, rămâne, totuși, la un nivel infantil specific, fiind dominată de atașament și afecțiune față de membrii familiei.⁴

Pentru o viziune de ansamblu, în tabelul 1, am realizat o analiză pe vârste a particularităților de dezvoltare a copiilor la domeniul: *Dezvoltarea socio-emoțională*.

Tabelul 1. Particularități de dezvoltare a copiilor de vârstă preșcolară la domeniul: Dezvoltarea socio-emoțională

Domeniul: Dezvoltarea socio-emoțională				
Vârsta	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani
	<ul style="list-style-type: none">Poate spune numele, vârsta și sexul, precum	<ul style="list-style-type: none">Își cunoaște adresa și numărul de	<ul style="list-style-type: none">Vine la grădiniță în contact cu diferite idei și comportamente; de	<ul style="list-style-type: none">Își alege prietenii după personalitate și

¹ Șchiopu U. Psihologia copilului. București: EDP, 1967.

² Golu P., Zlate M., Verza E. Psihologia copilului. București: E.D.P., 1993

³ Șchiopu U. Psihologia copilului. București: EDP, 1967. p. 178

⁴ Șchiopu U. Psihologia copilului. București: EDP, 1967. p.240

	<p>și adresa la care locuiește.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltă simțul umorului. • Arată afecțiune pentru familie, educatori și prieteni. • Începe să fie gelos față de relația părinților. • Are o atitudine relaxată și îi place să se conformeze. • Înțelege unele abilități sociale cum ar fi împărțitul lucrurilor cu altcineva sau cum să fie drăguț, dar copilul va învăța aceste lucruri numai dacă este fericit. • Învăță că celelalte persoane sunt reale și au sentimente; se poate întrista când cei din jur sunt triști. • Dacă este supărat, nu va fi capabil să împartă jucăriile sau lucrurile cu cineva. • Începe să fie capabil a aștepta un timp ceea ce își dorește: vom merge afară după ce adunăm jucăriile. • Are reacții emotive vii (spaimă, mânie), dar fără profunzime. • Are plăcere pentru obiecte, 	<p>telefon.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Începe să își formeze conștiința de sine prin interiorizarea limbajului. • Are preferințe și aversiuni clare. • Manifestă empatie. • Alină prietenii aflați în suferință. • Preferă anumiți copii din grup. • Pare sigur pe sine. • Are, deseori, un comportament negativ. • Poate să își tempereze reacțiile (când este în grup). • Are nevoie de o "libertate controlată". • Trăiește sentimente morale față de faptele altor copii (încălcarea normelor jocului). • Trăiește cu impresia că părinții sunt cei mai „tari” și știu totul. • Învăță să aibă încredere în abilitățile sale fizice, dar, uneori, fie exagerează, fie nu se implică suficient, caz în care trebuie îndrumat cu sfaturi. 	<p>asemenea, trebuie să se adapteze la un nou sistem sau la noi reguli.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Își împarte lucrurile și se comportă plăcut cu cei din jur. • Preferă să se joace cu cineva, decât singur. • Conștientizează condiția de băiat sau fată; de aceea, adesea, copiii se joacă diferențiat. • Este calm și prietenos; se joacă și cu fete, și cu băieți, deși preferă reprezentanții aceluiași sex. • Este mult mai independent și își controlează mult mai bine comportamentul. • Începe să înțeleagă ce înseamnă a respecta regulile unui joc și a fi corect. • Pune întrebări complicate și vrea să fie luat în serios. • Dezvoltă simțul conformismului – îi critică pe cei care nu se conformează; • Din punct de vedere emoțional, este stabil și acomodat bine mediului; ar putea să se teamă de întuneric sau de câini, deși fobiile nu sunt specifice pentru această vârstă. Atunci când este obosit, poate să își roadă unghiile, să clipească repede, să își sugă degetul, să își dreagă vocea etc. • Este preocupat să le facă pe plac adulților și se jenează cu ușurință. • Se manifestă criza de prestigiu, adică disconfortul pe care îl trăiește ori de câte ori 	<p>interese.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prietenii sunt instabile, se poate purta chiar urât cu ceilalți copii. • Începe să se compare cu ceilalți copii. • Începe să înțeleagă punctul de vedere al altor persoane. • Împarte și se joacă cu ceilalți copii. • Îi place responsabilitatea și este capabil, în anumite limite, de autocritică. • În funcție de personalitatea fiecăruia, copiii pot fi foarte încrezători în sine sau, dimpotrivă, pot avea o părere proastă despre ei. • La vârsta de 6 ani, începe să înțeleagă regulile, iar la 7 ani – adaugă propriile reguli; schimbă regulile după bunul plac și tinde să fie învingător cu orice preț. • Majoritatea băieților se identifică cu tata și o pot învinovăți pe mama pentru toate lucrurile rele. Copiii se pot identifica și cu adulții din afara familiei – educatori, vecini etc. • Acceptă cu dificultate
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>culori, muzică.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are sentimentul rușinii față de persoane cunoscute. • Are milă față de persoane și ființe cunoscute. 		este muștră în public.	criticile și este foarte sensibil, emoțional.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------	-----------------------------------------------

Competențele emoționale sunt strâns legate de cele sociale. Popularitatea și legarea prietenilor depind, în mare măsură, de abilitatea copilului de a gestiona propriile emoții și pe ale celorlalți. Din perspectiva dezvoltării sociale și emoționale, odată cu avansarea în vârstă, se constată o creștere a frecvenței de manifestare a comportamentelor de supunere la reguli, de formare și menținere a unei prietenii, de integrare în grupul de prieteni.

INTERESUL ELECTORAL AL ADOLESCENȚILOR

Elvira CIOBANU, drd., lect. univ.,
Universitatea de stat “Alec Russo” din Bălți

Summary: In the article is reflected one of the most burning issues of functionality of democratic electoral system – the realization of voting right by starting, adolescent voters, who have the rare chance, even from the beginning: to fight not at close quarters, on barricades, shedding blood, but in a peaceful way, next to ballot boxes, civilized to gain not just the present, but also the future. The authors addressed this problem from the interdisciplinary point of view – psychological, juridical, social, and so on, foresee to concentrate later on psychological aspect.

Scrutinul electoral reprezintă una dintre cele mai vechi instituții. Acesta constituie un mijloc de exprimare privilegiată, prin intermediul căruia membrii societății organizate în stat, cetățenii, inclusiv adolescenții, își pot face cunoscută opinia și pot participa, direct sau indirect, prin reprezentanții aleși, la elaborarea politicilor naționale și locale. Procesul electoral joacă un rol decisiv în asigurarea dreptului cetățeanului de a participa la guvernare.

Mai mult, sistemul electoral joacă un rol crucial, reprezentând veriga intermediară dintre alegător și decidenții aflați la guvernare, dintre alegători și forțele politice în opoziție, sau contracarante.

Art. 38 (1) al Constituției Republicii Moldova prevede că „voința poporului constituie baza puterii de stat” și că „această voință se exprimă prin alegeri libere, care au loc în mod periodic prin sufragiu universal, egal, direct, secret și liber exprimat” [1, alin. 1].

Printre autorii autohtoni care au abordat diverse probleme privind organizarea și funcționarea sistemului electoral în Republica Moldova se enumeră Victor Popa [2], I. Guceac [3], Al. Arseni [4], T. Cârnaț [5], V. Moșneaga, M. Cernencu, A. Galben, Gh. Rusnac [6], P. Jelescu [7] ș.a.

În ceea ce privește Republica Moldova, relevăm că schimbările de ordin democratic care au survenit la sfârșitul sec. XX au impus, în mod radical, o revigorare și restructurare a întregului sistem constituțional, debarasat de vechile valori și deschis în fața noilor provocări, inclusiv, afirmarea pluralismului politic și instituirea pluripartitismului. Desigur, aceste schimbări nu s-ar fi realizat fără susținerea activă a poporului, a cetățenilor, din care fac parte, evident, și adolescenții. În limba greacă *democrație* înseamnă puterea poporului (*demos* – popor, *cratos* - putere). Dreptul de vot, de a alege și de a fi ales este unul dintre drepturile fundamentale, fiind garantat de majoritatea constituțiilor statelor lumii. În acest sens, Legea supremă a RM prevede expres că „Cetățenii Republica Moldova au drept de vot de la vârsta de 18 ani, împliniți pînă în ziua alegerilor inclusiv, excepție făcînd cei puși sub interdicție în modul stabilit de alte legi (organice)” [1, alin. 2].

Academicianul rus P. C. Hemov menționează că adolescenții contemporani „au o viziune mai

deschisă, mai nepărtinitoare și mai curajoasă asupra lumii, participînd la abordarea și soluționarea multor probleme moral-etice; ei sînt mai independenți în judecări, se includ în discutarea unor așa probleme social-politice, economice, religioase, care pînă nu demult se considerau necaracteristice pentru juniori, nepedagogice, nejustificate ideologic (de exemplu, chestiuni cu privire la religie, business, sex, la comportamentul pedagogilor, părinților ...)” [10].

Pe de altă parte, în psihologie perioada adolescenței este marcată diferit (de la o țară la alta): 15-17 ani (D.Elkonin, Rusia), 14-18/20 ani (U.Șchiopu; P.Mureșan, România), 15-25 ani (D.E.Super, SUA) etc. În acest sens, P. Jelescu, R. Jelescu și D. Jelescu vorbesc despre dreptul de vot de la vârsta de 16 ani și posibilitatea/imposibilitatea realizării lui în condițiile Republicii Moldova ca despre o *problemă*, care trebuie soluționată pe baze științifice, în particular, pe baze teoretice și experimentale psihologice [7, p. 133-138].

Primele modele de analiză psiho-sociologică a comportamentului și interesului electoral datează din anii '50 ai sec.XX, la inițiativa Școlii Columbiene. Cu toate acestea, la momentul actual aproape toate democrațiile moderne se confruntă cu o criză de prezență la votare, aceasta fiind într-o continuă scădere [11]. Acest lucru este explicat prin faptul că noile generații nu sunt interesate de politică, avînd priorități diferite, ei neprivind votul ca o responsabilitate civică.

Experiența recentă a Republicii Moldova, de asemenea, denotă că, deși adolescenții sunt o forță decisivă a societății noastre, activismul lor electoral lasă mult de dorit. Marea majoritate a adolescenților nu conștientizează importanța procesului electoral și consecințele lui. Acest factor generează problema absenteismului electoral al adolescenților, din care cauză ulterior sunt afectați din toate punctele de vedere - economic, social, moral, psihologic, politic etc.

Cercetătorii A. Tual și A. Lecigne menționează că în 1968 prof. Lancelot a efectuat prima observație asupra abstentionismului electoral (*abstentionism* - abținere demonstrativă de la exercitarea dreptului de vot; doctrină care susține această atitudine), rezultatele fiind publicate în cartea "*L'abstention électorale en France*". Mai târziu, autorii francezi Mayer et Perrineau [1992], Daubech, Deljarrie, Foucauld et Muxel (2002), Subileau (2003), Aubin et Lecomte (2004), Bromberg et Trognon (2006) au marcat un nivel înalt al abstentionismului electoral din Franța, acesta nefiind specific pentru toate grupele de vîrstă, ci preponderent tinerilor [12].

De fapt, delegarea dreptului de vot adolescenților este motivată prin faptul că generația tânără a fost și este promotorul schimbărilor pozitive și al progresului, care permite să se realizeze și să contribuie la dezvoltarea societății în întregime.

Actualmente, însă, constatăm că un sistem politic este funcționabil doar prin implicarea generației tinere în procesul de luare a deciziilor. Deși ulterior adolescenții sunt afectați, ei nu ripostează prin dreptul lor de vot. Deopotrivă adolescenții ar trebui să participe la cele mai diverse procese și activități civice, pentru a fi implicați, a analiza și a avea posibilitatea de schimbare.

Antrenarea directă a tinerilor la elaborarea politicilor publice ar favoriza înțelegerea mai bună a conținutului acestora și susținerea implementării lor. Participarea lor la decizia politică este, probabil, forma cea mai potrivită prin care ei se pot manifesta și implica în viața comunității. Asemenea practici ar fi un exercițiu de învățare utilă pentru formarea lor profesională și civică [13, p. 12].

La momentul actual, rezultatele mai multor studii demonstrează că tinerii sunt o categorie inertă care răspunde la provocările evenimentelor petrecute în stat, dar nu sunt inițiatorii schimbării [14, p. 14]. Interesul manifestat față de categoria tinerilor adolescenți a fost motivat atât de scăderea ratei participării politice, cât și electorale ale acestora. Ei, ca și alte categorii, par a nu dori să participe din cauza reprezentărilor negative cu privire la politică și din cauza faptului că nu sunt vizibile beneficiile participării. Explicațiile nu ar fi complete, fără a aminti câteva elemente, care țin de un anumit model cultural și stil de viață, caracteristic adolescenților. La vârste mai scăzute comportamentul politic pare a nu face parte din preocupările lor prioritare. Constituirea unei familii sau a unei cariere par să joace un rol mai important în viața lor [15].

Cercetătorul I. Guceac califică această categorie de abstentionism ca fiind de natură demografică, deoarece *este legat de statutul social determinat de o slabă integrare temporară sau de lungă durată. El afectează unele categorii sociale bine determinate, tineretul, femeile, persoanele în vîrstă, populația de la sate, în trecut fenomen rural, astăzi fenomen al marelor orașe* [3, p. 265]. Interesul scăzut al persoanelor sub 35 de ani față de campaniile electorale este argumentat și de rezultatele alegerilor parlamentare , prezența celor cuprinși în limita de vîrstă 18-25 de ani fiind doar

de 9,86%.

Școlile care susțin implicarea civică și politică, fie direct, fie indirect prin educație civică și politică, au ajutat la creșterea interesului față de alegeri în rândul tinerilor alegători. Bunăoară, studiul arată că scăderea vârstei de vot în Austria a dus la creșterea interesului față de alegeri în rândul tinerilor alegători, întărind sistemul democratic [11].

Totodată, organismele europene susțin că evoluția demografică a Europei ar putea duce la creșterea marginalizării populației tinere în cadrul procesului politic - odată cu îmbătrânirea populației, puterea votului tinerilor este mult mai mică, iar spațiul politic este dominat de problemele ce sunt de interes preponderent pentru persoanele mai în vârstă. O asemenea evoluție nu este benefică pentru democrație și pentru stabilitatea societăților democratice, lucru confirmat în toată Europa prin prezența la vot foarte scăzută în rândul segmentului de vârstă 18-24 ani. Cu cât mai mult o persoană tânără trebuie să aștepte pentru a participa în viața publică și politică, șansele ca aceasta să fie implicată când este adult scad.

Printre cele opt competențe-cheie pentru învățarea permanentă, Parlamentul European și Consiliul European au stipulat și competențele civice. Consiliul European a lansat, de asemenea, apelul privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului, în care se spune: „Statele membre sunt rugate să promoveze, respectând principiul libertății academice, educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului în învățământul superior, în special pentru viitorii profesioniști din învățământ” [9, p.12, pct. 7]. „Statele membre, - se arată în adresare, - ar trebui să inițieze și să promoveze cercetarea în domeniul educației pentru cetățenie democratică și educației pentru drepturile omului, să facă un bilanț al situației actuale și să ofere celor interesați – inclusiv factorilor de decizie politică, instituțiilor de educație, directorilor de școli, profesorilor și elevilor/studentilor, organizațiilor non-guvernamentale și organizațiilor de tineret – date comparative pentru a-i ajuta să se evalueze și să-și sporească eficacitatea și eficiența, precum și să-și îmbunătățească activitatea” [ibidem, p. 14, pct. 12]. Comisarul European pentru Educație, Cultură, Multilingvism și Tineret, Androulla Vassiliou, vorbind despre educația civică în Europa, menționează că „Statele europene au nevoie de cetățeni implicați în viața socială și politică nu numai pentru a se asigura de faptul că valorile democratice prosperă, ci și pentru a încuraja coeziunea socială într-o perioadă de creștere a diversității sociale și culturale... Competențele sociale și civice sunt în prim planul cooperării europene din domeniul educației” [17, p.3].

Luând în considerare cele stipulate de Parlamentul European și Consiliul European, în *Acordul de Asociere dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană* (art. 123) este formulată sarcina: „ lit. (a) promovarea învățării pe durata vieții, care constituie cheia spre creștere și locuri de muncă și poate permite cetățenilor să participe în măsură deplină în societate” [4].

Așadar, importanța participării la alegeri a adolescenților, pe de o parte, și rata înaltă a absenteismului electoral în rândul lor, pe de alta, constituie *problema majoră* care trebuie soluționată. Totodată, aceasta ne-a determinat să formulăm pentru cercetare și *tema* propusă.

Cu cât este mai mare partea din populație care participă la alegeri, cu atât mai mult crește reprezentativitatea celor aleși prin voturile lor. Astel, participarea în procesul electoral îi poate ajuta pe adolescenți să fie conștienți de responsabilitatea pe care o au față de societate, de rolul și poziția lor socială.

Din cele menționate reiese necesitatea acută a implicării adolescenților în procesul electoral, cu scopul minimalizării abstenționismului lor electoral. Acesta din urmă dictează nevoia unei educații electorale special organizate, bazată pe rezultatele cercetărilor științifice.

Bibliografie:

1. Constituția Republicii Moldova. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.1, 12.08.1994.
2. Popa V. Drept public. Chișinău: Ed. Acad. de Administrare Publică pe lângă Guvernul Rep. Moldova, 1998. 460 p.
3. Guceac I. Drept electoral. Chișinău: F.E.-P. Tipografia Centrală, 2005. 268 p.
4. Arseni A. Drept constituțional și instituții politice. Tratat elementar. Chișinău: CEP USM, 2005. 502 p.
5. Cârnaț. T. Protecția juridică a drepturilor omului. Chișinău: Reclama, 2006. 380 p.
6. Cernencu M. ș.a. Republica Moldova: Istoria Politică (1989-2000). Doc. și materiale. Vol. I.

- Chișinău: USM, 2000. 544 p.
7. Jelescu P., Jelescu R., Jelescu D. Problema dreptului de vot de la vârsta de 16 ani și posibilitatea/imposibilitatea soluționării ei în condițiile Republicii Moldova. În revista „Intellectus”, Chișinău, 2011, p.133-138.
 8. http://assembly.coe.int/Main.asp/Documents/Working_Docs/Doc11/EDOC12546.htm(vizitat.22.05.2017.).
 9. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_ROM.pdf (vizitat 28.05.2017)
 10. Немов Р. С. Практическая Психология. Кн. 2. М.: Владос, 1998. 320с.
 11. Zeglovits E., Zandonella M. Political interest among young Austrians before and after lowering voting age, prezentat la European Consortium for Political Research. [http://www.Thefreelibrary.com/Extinderea dreptului de vot la 16 ani. responsabilizarea tinerilor.html](http://www.Thefreelibrary.com/Extinderea_dreptului_de_vot_la_16_anii_responsabilizarea_tinerilor.html). (vizitat 15.05.2017).
 12. Tual A., Lecigne A. L'abstention électorale des jeunes: quels liens avec leur image de la sphère politique? Vandoeuvre-lès-Nancy, nr. 14. [http://lodel.irevues.inist.fr/cahiers psychologie politique/index.php](http://lodel.irevues.inist.fr/cahiers_psychologie_politique/index.php)(vizitat 18.05. 2017).
 13. Marciuc A. ș.a. Studiu sociologic participarea tinerilor in Republica Moldova, Fundatia Est-Europeana Moldova. Chișinău, 2011. 83 p. http://tdvbalti.files.wordpress.com/2012/01/raport_studiu_participarea-tinerilor-in-moldova.pdf (vizitat 10.06.2017).
 14. Natura democratiei in Republica Moldova. Parerea Tinerilor, IDIS “Viitorul”, 2010. 28 p. [http://leader.viitorul.org/public/Natura democratiei.pdf](http://leader.viitorul.org/public/Natura_democratiei.pdf). (vizitat 15.05. 2017).
 15. Gheorghită B. Structură Socială și comportament electoral în România postcomunistă. Bucuresti, 2011. Teză de doctorat. [http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2011/Noiembrie/Bogdan GheorghitaStructurasocialasicomportamentelectoralinRomaniapostcomunista/rezumat.pdf](http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2011/Noiembrie/Bogdan_GheorghitaStructurasocialasicomportamentelectoralinRomaniapostcomunista/rezumat.pdf). (vizitat 11.06.2017).
 16. Tufiş Claudiu D. Interesul pentru alegeri europarlamentare. În: Studii electorale românești, 2009, nr.1, p. 14 – 18.
 17. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139RO.pdf. (vizitat 29.05.2017)

LEARNINGAPPS.ORG - TEHNOLOGII DIGITALE MODERNE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA MATEMATICĂ

Aurelia PISĂU, cercetător științific,
IȘE

Resume: *LearningApps.org is a website that gives the teachers an opportunity to create their own simple applications. The teachers can create more than 20 types of apps, for example, memory game, word search, hangman or crossword. What is more, after they register they can create classes for the students and monitor their progress. The app can be used as a part of the lesson, it can involve the whole class or individual students (it depends on the classroom equipment) or the teacher can ask the learners to do it as a homework (if there is no interactive whiteboard in the classroom).*

În zilele noastre, termenul *Web 2.0* tot mai mult devine un spațiu în care se generează cunoștințe și idei noi. În ultimii ani au fost lansate mai multe platforme online. Internetul oferă, cel puțin, o platformă viabilă atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi, părinți și alte tipuri de utilizatori.

Educația prin *Web 2.0* folosește și transformă Internetul într-un instrument, datorită cărui utilizatorii au acces permanent și de pretutindeni la informație. Sistemele *Web 2.0* se referă la diverse modalități de utilizare a tehnologiilor Web, având ca scop învățarea și formarea individului, dezvoltarea creativității, partajarea informațiilor și colaborarea între utilizatori.

Introducerea în școli și universități a Internetului și a noilor tehnologiilor moderne duce la schimbări importante în procesul de învățare - evaluare.

Învățarea independentă, asistată, se bazează pe instrumente *Web 2.0* care dezvoltă creativitatea,

abilitățile de lucru cu calculatorul, elevul beneficiind de materiale didactice și de sprijinul educatorului, acesta având rol de îndrumător. Ideea de bază a Web-ului este existența unui spațiu virtual în care oamenii pot comunica într-un mod special: prin partajarea cunoștințelor.

LearningApps.org este o aplicație Web 2.0 concepută pentru a sprijini procesele de învățare și predare prin module interactive. Aceste module de învățare pot fi integrate direct în conținuturi de învățare, dar pot fi și concepute online de utilizatorii înșiși sau pot fi modificate. Scopul este de a aduna module care pot fi reutilizate și de a le pune la dispoziția publicului. Aceste module (denumite Apps) nu conțin din acest motiv un cadru special sau un scenariu concret de învățare, ci se limitează exclusiv la partea interactivă. Modulele nu reprezintă o unitate de învățare închisă, ci trebuie să fie încorporate într-un scenariu de predare corespunzător.¹

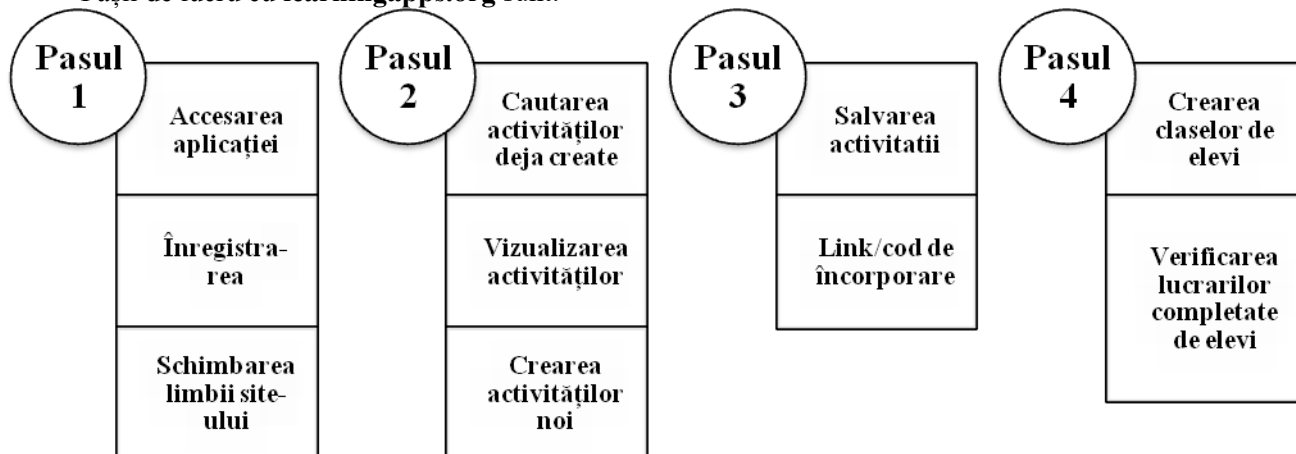
LearningApps.org este o aplicație Web 2.0 concepută pentru a sprijini procesele de învățare și predare prin module interactive. Aceste module de învățare pot fi integrate direct în conținuturi de învățare, dar pot fi concepute și online de utilizatorii înșiși sau pot fi modificate.

Scopul **LearningApps** este de a aduna module care pot fi reutilizate și de a le pune la dispoziția publicului. Aceste module (denumite Apps) nu conțin din acest motiv un cadru special sau un scenariu concret de învățare, ci se limitează exclusiv la partea interactivă.

Caracteristicile aplicației learningapps.org sunt:

- Dispune de o variantă a site-ului în limba română;
- Este o platformă gratuită;
- Nu necesită instalare;
- Categoriile de exerciții încorporează majoritatea disciplinelor de studiu;
- Exercițiile (Apps) se pot alcătui relativ simplu, urmând instrucțiunile de pe site;
- Profesorul are posibilitatea să se folosească de exercițiile oferite de colegi.
- Pentru elevi, LearningApps oferă moduri cât mai interactive și atrăgătoare de însușire a noilor informații.
- Prin intermediul LearningApps elevul va învăța mult mai ușor prin descoperire și mai ales prin interactivitate.

Pașii de lucru cu **learningapps.org** sunt:



LearningApps este o aplicație care susține procesele de învățare și predare prin module interactive ce pot fi create sau modificate online și integrate direct în conținuturile de învățare.

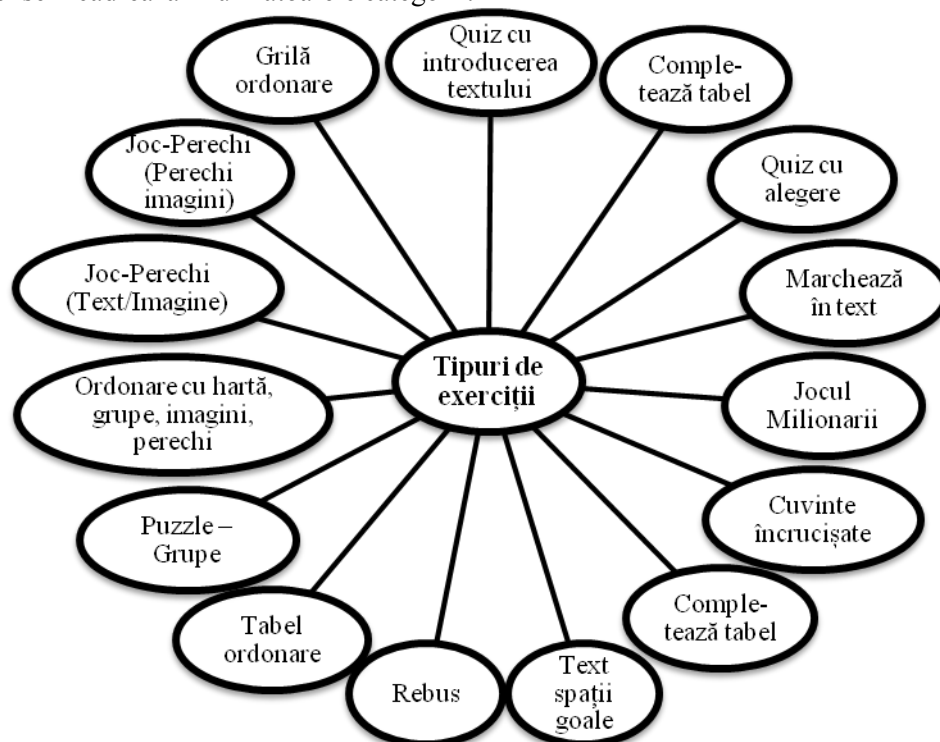
Algoritm de utilizare a acestei aplicații este următorul:

1. Se creează un cont pe platforma www.learningapps.org;
2. Se accesează **Conectare** (Logare / Login) și se creează un cont nou utilizând poșta electronică și indicând o parolă;
3. În rubrica **Răsfoiește exerciții** avem acces la toate exercițiile digitale create de alți utilizatori;

LearningApps este o aplicație digitală ce oferă dascălului posibilitatea de a crea o diversitate de tipuri de exerciții, care pot fi inserate în orice moment al lecției și la orice disciplină de învățământ.

¹ Cristoreanu Corina, Galu Aida, Ghid metodic de integrare a aplicațiilor digitale în scenariul didactic, Editura casa Corpului Didactic, Cluj-Napoca, 2015.

Câteva dintre cele mai eficiente exerciții, ușor de utilizat și de adaptat în funcție de disciplină și de tipul lecției se încadrează în următoarele categorii:



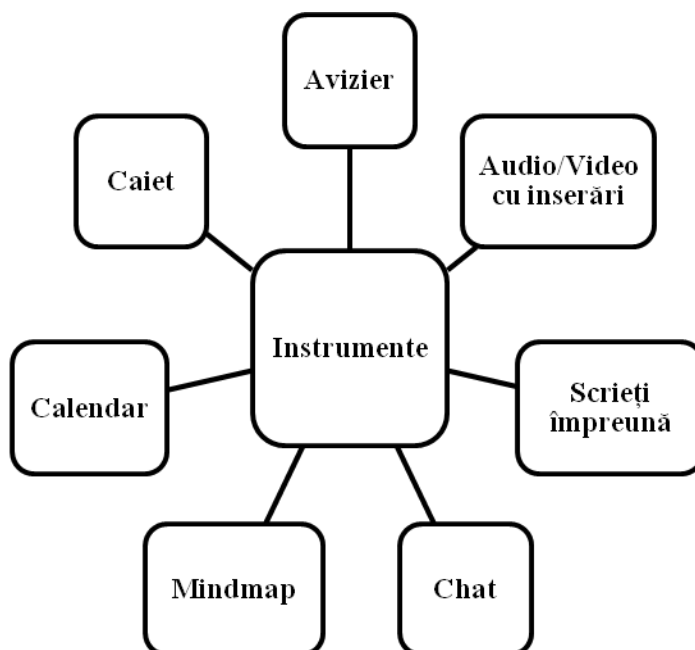
Exercițiile(Apps) se pot alcătui relativ simplu, urmând instrucțiunile de pe site. Există numeroase modele care facilitează crearea acestora într-un timp relativ scurt.

Algoritmul de crearea a unui exercițiu digital este următorul:¹

1. Se accesează **Alcătuiește exercițiu** – se alege tipul de exercițiu;
2. Se completează câmpul **Titlul exercițiului** ;
3. Se scrie cerința exercițiului. Opțional se poate însera o imagine de fundal;
4. Se include textul în grilă. Opțional avem posibilitatea de a însera imagine, video sau o înregistrare audio;
5. Pentru a adăuga mai multe cuvinte, se accesează **Mai multe elemente**;
6. La finalul exercițiului se accesează **Lansează și pre vizualizează**;
7. Dacă este necesar să realizăm modificări, se accesează **Adaptează din nou**;
8. Dacă exercițiul este în forma finală se accesează **Salvează exercițiu**;
9. Exercițiul se salvează în rubrica **Exercițiile mele**.

Aplicația conține și diverse instrumente de lucru dintre care menționăm:

¹ www.learningapps.org

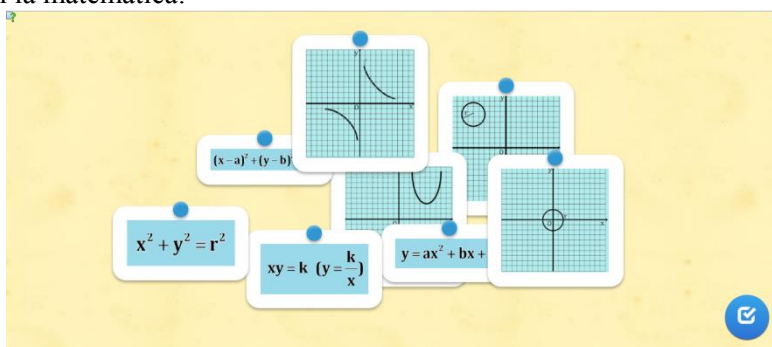


De asemenea platforma oferă posibilitatea de a crea conturi pentru clasele de elevi, în care elevii au posibilitatea de a realiza sarcinile și rezolva exercițiile digitale propuse de către cadrul didactic. Respectiv, cadrul didactic are posibilitatea de a vizualiza corectitudinea realizării sarcinii propuse, timpul realizării sarcinii și numărul elevilor care au realizat sarcina corect.

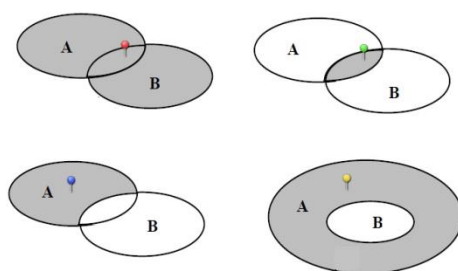
Algoritmul de creare a contului unei clase de elevi este următorul:

1. Se accesează *Clasele mele*;
1. Se completează câmpul cu numele clasei, apoi tabelul cu datele elevilor (fiecare elev primește un cont de logare și o parole pentru conectare pe platformă);
2. La final, se accesează *Salvează*;
3. Pentru a adăuga un exercițiu la clasă se accesează *Adaugă exercițiu*;
4. Se alege unul din exercițiile create se accesează *Utilizează*.
5. Elevul poate accesa contul lui oricând și oriunde rezolvă sarcinile incluse în *Exercițiile clasei mele* – și rezolvă exercițiul și apoi accesează *Reține în exercițiile mele*.
6. Cadrul didactic are posibilitatea de a trimite mesaje elevilor, respective aceștia pot răspunde sau solicita explicații suplimentare postând, de asemenea, mesaje prin accesarea *Clasele mele - Conturile elevilor* - pe simbolul plic din tabel - se scrie mesajul și se expediază.

Exemple de exerciții digitale create cu ajutorul platformei **learningapps.org** utilizate în procesul educațional la matematică:



Exemplul 1. Ecuația de gradul II cu 2 necunoscute. Clasa X-a



Exemplu 2. Operații cu mulțimi. Clasa X-a

Mulțimea care constă din toate elementele ce aparțin cel puțin uneia din mulțimile A sau B se numește ...

Mulțimea care constă din toate elementele ce aparțin și lui A, și lui B se numește ...

Mulțimile care nu au nici un element comun se numesc ...

Mulțimea care constă din toate elementele ce aparțin mulțimii A și nu aparțin mulțimii B se numește ...

Mulțimea perechilor ordonate (x,y) $x \in A$, $y \in B$ se numește ...

Exemplul 3. Operații cu mulțimi. Clasa a X-a

Mulțimea care constă din toate elementele ce aparțin cel puțin uneia din _____ A sau B se numește _____ a două mulțimi. Mulțimea care constă din toate _____ ce aparțin și lui A, și lui B se numește _____. Mulțimile care nu au nici un element _____ se numesc _____.

Mulțimea care constă din toate elementele ce aparțin mulțimii A și nu aparțin mulțimii B se numește _____.

Mulțimea perechilor ordonate (x,y) , x aparține A, y aparține B se numește _____.

Exemplul 4. Propoziții matematice. Clasa X-a

$\frac{1}{2} - x = 0$ $-3,6 = 0$ $-0,2 + x = \dots$ $20x = 36$ $8x - 3,6 = 0$ $\frac{3}{7} + x = \frac{4}{7}$

$0,7x = -7$ $-0,7 + x = -1,3$ $-0,2 + x = -2,2$ $-\frac{1}{7} + x = -\frac{2}{7}$

$\frac{3}{7} - x = 1$ $x = -2$ $\frac{3}{14} + x = \frac{1}{14}$ $-\frac{4}{7} + x = -\frac{3}{7}$

$-\frac{4}{7} - x = 0$ $-\frac{1}{2} - x = -1$ $2 + x = 7$ $x = 4$

$-0,7 - x = \dots$ $-0,2 + x = \dots$ $-2,7 + x = -0,7$ $0,18x = 0,36$

Exemplul 5. Ecuatii echivalente. Clasa a X-a

Avantajele utilizării platformei learningapps.org sunt:

1. Distribuirea gratuită și cu codul sursă deschis pentru utilizator.
2. Posibilitatea de a schimba modulele existente ale aplicației sau de adăuga module noi având posibilitatea de a extinde funcționalitatea lor;
3. Se adaptează foarte ușor pentru orice curriculum/ curs școlar a oricărei instituții de învățământ.
4. Aplicația LearningApps este simplă pentru utilizare, se integrează ușor în procesul de învățământ;

Implementarea acestei metode alternative de predare a avut ca efecte directe promovarea învățării și predării personalizate, flexibile, stimularea entuziasmului pentru studiu într-o atmosferă de colaborare, dar și asumarea inițiativei în procesul de învățare, unele aplicații oferind posibilitatea accesării de acasă a exercițiilor create de profesori, acestea având avantajul unui feedback imediat.

Așadar, considerăm că această resursă metodică se adresează în egală măsură atât cadrelor didactice care deja sunt promotorii învățării interactive, bazate pe inovație, adaptate la nevoile actuale ale elevilor secolului XXI, cât și celor care manifestă reticență în valorificarea potențialului noii tehnologii, dar conștientizează că mai devreme sau mai târziu tranziția la educația digitală va fi o realitate imposibil de ignorat.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Юлия ЗИНОВЬЕВА,

преподаватель, факультета иностранных языков,
Измаильского государственного гуманитарного университета

***Аннотация.** Статья посвящена формированию межкультурных компетенций студентов в процессе обучения в вузе. Рассматривается метод погружения и его особенности. Автор подчеркивает эффективность метода частичного погружения для формирования межкультурной компетенции студентов.*

***Ключевые слова:** межкультурная компетенция, метод погружения, частичное погружение, иностранный язык.*

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF LEARNING IN THE HIGH SCHOOL

Iuliia ZINOVIEVA,

Teacher, department of foreign languages,
Izmail State University of Humanities, Ukraine

***Abstract:** The article is devoted to the usage of the method of immersion in forming student's intercultural competences. The method of immersion and its peculiarities is considered. The author underlines the efficiency of usage of the method of partial immersion in forming student's intercultural competences.*

***Keywords:** intercultural competences, method of immersion, partial immersion, foreign language.*

Проблема формирования межкультурной компетенции будущих психологов в процессе освоения ими дисциплин гуманитарного цикла приобретает особую актуальность в настоящее время. Такое освоение может выступать средством адаптации к предстоящим условиям социальной и профессиональной деятельности. Таким образом, формирование межкультурной компетенции является одной из целей современного высшего образования.

По мнению Г.В. Елизаровой, межкультурная компетенция – «это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное

общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Межкультурная компетенция не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только межкультурному коммуниканту – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [2:218].

Эффективным методом формирования межкультурной компетенции является метод погружения в культурно — языковую среду. Погружение — активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Данный метод используется более 100 лет, его основоположником является М.Берлиц, впоследствии данный метод получил развитие в работах болгарского ученого Г.К. Лозанова [2]. Его последователями являются ученые-лингвисты И.Ю.Шехтер и Г.А. Китайгородская, разработавшие оригинальные методы ускоренного обучения языкам [3].

В отличие от других методов обучения, где основной акцент воздействия на учащихся приходится на убеждение, метод погружения в значительной мере опирается на внушение. Р. М. Грановская считает, что внушение усиливает (раскрепощает) творческие способности. Особенность внушения кроется в том, что помимо основной информации, связанной с содержанием внушения, вводится добавочная, придающая достоверность основной информации. Через некоторый период времени внушаемый убеждается в том, что каждое слово внушающего находит безусловное подтверждение в его чувствах и впечатлениях, и доверие к внушению возрастает. При этом функция активного контроля сознания, обычно направленная на текущую проверку соответствия внушения реальным свойствам окружающей среды, становится как бы излишней, избыточной и постепенно ослабевает до степени бессознательного отождествления словесной информации, поступающей от внушающего, с восприятием окружающей среды [1:369].

Именно понимание психологических механизмов внушения позволяет преподавателю эффективно использовать элементы внушения в учебном процессе. Уверенность студентов психологов в педагогическом мастерстве преподавателя способствует преодолению их недоверия к своим силам при освоении учебного материала, и это весьма благоприятно сказывается на общем подъеме умственной работоспособности и познавательной деятельности. Р. М. Грановская отмечает, что безусловное доверие студентов психологов позволяет преподавателю осуществлять внушение, воздействуя преимущественно через эмоциональную сферу. Вводимая на этом фоне аргументация поддерживает и укрепляет созданный эмоциональный настрой [1:373]. Преподаватель осуществляет включение различных форм внушения в обучение. Если его авторитет достаточно высок, то привлекательность выдвигаемых им аргументов усиливается. Укрепление доверия подготавливает студента психолога к признанию истинности аргументации, приводимой на занятиях, а возникшая установка перестраивает все процессы усвоения знаний. Таким образом, статус преподавателя, понимаемый как его моральный и профессиональный авторитет, а также его личные качества, облегчающие контакт с аудиторией, служат важным внушающим фактором.

Основоположники метода определяют погружение как систему обучения, которая создает у студента психолога внутреннее ощущение свободы, раскрывая потенциальные возможности человека [4]. Для стимулирования внимания используется обращение не только к произвольному, но и к непроизвольному вниманию и, особенно к бессознательному периферийному восприятию. Метод погружения опирается на три принципа: удовольствие и релаксацию на занятиях, единство сознательного и подсознательного, двустороннюю связь в процессе обучения. Поскольку в этой методике обучение не рассматривается как тяжелый труд, то и вопроса о перерывах для отдыха не возникает. От легкого и приятного усвоения все большего материала возникает ощущение наслаждения. Р. М. Грановская подчеркивает, что обучение организуется таким образом, что не сопровождается каким-либо напряжением. Преподаватель организует своевременное получение информации об усвоении учащимися материала и учитывает возможности каждого. Прилагаются специальные усилия для создания

и использования авторитета преподавателя с целью поддержания у учащихся уверенности в успехе и радостной атмосферы в процессе обучения[1:498].

Что касается традиционного обучения, отмечено, что очень большая нагрузка приходится на произвольное запоминание. В методе погружения центр тяжести переносится на последующее применение знаний, и основной задачей для студентов психологов становится понимание, которое включает в себя непроизвольное запоминание. Вместо того чтобы каждое заучиваемое слово специально вносить в необходимый для него ассоциативный ряд, в этом случае поступают иначе — с самого начала обучающего включают в определенную тематическую ситуацию с уже готовыми ассоциациями для тех слов, которые ему предстоит заучить, т. е. создается нужная речевая среда. Прямая цель обучения состоит в том, чтобы побудить учащегося «жить» в данной ситуации, понимать характер взаимодействия в ней, и уже это заготавливает нужные ассоциации для запоминания слов.

У методики погружения в языковую среду имеются следующие особенности:

1. Полная языковая изоляция, т.е. отказ от говорения на родном языке;
2. Коммуникативный подход на занятиях (цель изучения языка – коммуникация);
3. «Проигрывание» различных ситуаций общения, которые соответствуют цели изучения иностранного языка;
4. Подбор интересных и увлекательных учебных материалов (фильмы, статьи, теле- и радиопередачи, отрывки из фильмов и т.д.);
5. Максимальная приближенность к естественным условиям овладения родным языком;
6. Использование изучаемого языка в процессе общения, а не систематическое изучение учебников [4].

В рамках данной статьи мы разграничиваем метод полного погружения и метод частичного погружения. Полное погружение предполагает нахождение студента психолога в стране изучаемого языка, частичное погружение возможно на занятиях иностранным языком без использования родного языка. По нашему мнению, использование метода частичного погружения в условиях обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении является очень актуальным.

Представляется целесообразным применять методику погружения во втором семестре обучения, так как изначально каждый студент психолог нуждается в элементарной базе слов и фраз, с которых он может начать общение. Данная база накапливается в течение первого семестра. Постепенное внедрение в занятия элементов метода частичного погружения, среди которых использование когнитивных и мотивационных способностей человека, “погружения человека в языковую среду”, и построение по тематическому принципу на основе языковых, условно-речевых и речевых упражнений, ситуаций и ролевых игр, принесет долгожданные плоды [4:64].

Хотя вовлечь 100 % учащихся в данные мероприятия вряд ли получится, но выделится основная масса студентов психологов, которые действительно хотят изучать иностранный язык. Студенты психологи, имеющие сформированную мотивацию, делают ощутимые успехи, они четко знают, чего хотят, посещая дополнительные задания и участвуя в творческих проектах.

Метод погружения помогает достичь ощутимых результатов. Постепенно исчезает страх начала коммуникации. Процесс обучения становится более увлекательным, у студентов психологов возникает мотивация научиться всем тонкостям языка. Педагоги, использующие данный метод, отмечают, что метод погружения является эффективным только при наличии у студентов психологов стремления к познанию языка.

Данный метод преодолевает традиционную установку на обучение как на тяжелый труд, ведущую к падению самооценки и инициативы, и впоследствии, к снижению продуктивности обучения. Благодаря различным формам внушения создаются наиболее благоприятные условия для поддержания непроизвольного внимания, и особенно периферийного внимания, а также непроизвольного и ассоциативного запоминания материала путем преднастройки определенных зон памяти при погружении в конкретную психологическую ситуацию. Этот метод обеспечивает всевозрастающую уверенность студента психолога в своих силах и облегчает ему переход от обучения к самообучению.

Таким образом, наиболее успешной стратегией формирования межкультурной компетентности студентов психологов является интеграция — сохранение собственной культурной идентичности при овладении культурой других народов. Одним из эффективных методов формирования языковой и межкультурной компетенций является метод погружения.

Литература:

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – М.: Речь, 2010. – 655 с.
2. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : СПб., 2001.– 371 с.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение. Теория и практика. – М.: Высшая школа, 2009 . – 280с.
4. Суггестопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://filolingvia.com/publ/67-1-0-117>(дата обращения 25. 05.2017).
5. Холод Н.И. Использование метода частичного погружения в изучении иностранных языков. Язык. Культура. Образование: Сборник статей международной научной конференции «Чтения К.Д. Ушинского»/ Под науч. ред. О.С.Егоровой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, – 2013. С.59– 64.

DESPRE ESENTA SI IMPORTANTA SENTIMENTULUI RELIGIOS

Valentin CEBAN, doctorand,
Facultatea Psihologie, Stiinte ale Educatiei
si Asistenta Sociala, Catedra Psihologie,
Universitatea Libera Internationala din Moldova

Résumé: *L'article contient les définitions et la description de la religiosité comme un phénomène universel. L'analyse des concepts différents, ont fait plusieurs définitions de la religiosité:*

1. La religiosité est comprise comme un effet de la religion sur les attitudes et les comportements des individus, des groupes sociaux et démographiques (Ugrinovich).

2. La religiosité est traitée comme une condition spécifique des individus, des groupes et des communautés qui croient en la divinité et la vénère. Leur engagement envers la religion, en acceptant ses principes et règles (Zh. T. Toschenko).

3. Religiosité est définie comme la qualité de l'individu et le groupe, qui se manifeste par des propriétés religieuses de la conscience, comme le comportement ou l'attitude (Iablokin).

Bien sûr, les scientifiques ne sont pas limités à ces définitions, mais ils sont le plus souvent rencontrés. La science religieuse a accumulé assez de matériel pour étudier le phénomène si complexe que le courant et la religion.

Mots-clés: *phénomène religieux, la religiosité, type rural facture urbaine moderne traditionnelle.*

Rezumat: *Articolul contine definitii si descrierea religiozității ca fenomen universal. În rezultatul analizei diferitor conceptii, s-au formulat mai multe definitii ale religiozității:*

1. Religiozitatea este înțeleasă ca un efect al religiei asupra mentalității si a comportamentului indivizilor, a grupurilor sociale si demografice (Ugrinovich).

2. Religiozitatea este tratată ca o stare anume a indivizilor, grupurilor si comunităților ce cred în divinitate si o venerază. Angajamentul lor față de religie, acceptarea dogmelor si a regulilor sale (Zh. T. Toschenko).

3. Religiozitatea este definită drept o calitate a individului si a grupului, ce se manifestă prin proprietățile religioase ale conștiinței, cum ar fi comportamentul sau atitudinea (Iablokin).

Desigur, savantii nu se limitează doar la aceste definitii, doar că ele sunt cele mai frecvent întâlnite. Știința religioasă a acumulat suficient material pentru studiul fenomenului atât de actual si complex precum este religia.

Cuvinte-Cheie: fenomen religios, religiozitate, sentiment religios, religiozitate intrinsecă, tip rural traditional, tip urban de factură modernă.

Fenomenul religios a incitat capacitatea umană de analiză, i-a incitat cunoașterea, dorința de comprehensiune. Un fenomen religios poate deveni un fenomen natural, atunci când societatea identifică conformația lui, după cum și reversul este valabil: fenomenul natural, într-o foarte mare măsură, a fost la început identificat ca unul religios sau, mai bine zis, supranatural. Nu persoana este cea care controlează balanța relației natural – supranatural, ci societatea căreia îi aparține. Acceptarea lor este determinată de integrarea lor în categoria stărilor totale ale umanității.[1]

La sfârșitul secolului al XIX-lea, Émile Durkheim a întreprins o cercetare a fenomenelor religioase, elaborând o teorie generală a religiei. În lucrarea “Formele elementare ale vieții religioase”, Durkheim și-a propus să descopere germenul inițial al vieții religioase a umanității, alegând studiul religiilor totemice ale aborigenilor australieni, fiindcă a considerat această comunitate ca fiind beneficiara celei mai elementare forme de religie. Prin sintagma „forme elementare” din titlul cărții, Durkheim înțelege structurile de bază ale activității religioase (credențele și ritualurile), dezvoltând și argumentând funcțiile sociale ale practicilor religioase.[2]

Religia reprezintă pentru studierea societății – din perspectiva lui Durkheim – un fenomen de o importanță covârșitoare, un fapt social: „reprezentările religioase sunt reprezentări colective care exprimă realități colective; riturile sunt moduri de acțiune care nu iau naștere decât în sânul unor grupuri și care sunt destinate să suscite, să întrețină sau să refacă anumite stări mentale ale acestor grupuri”. Ea își are originile în nevoile sociale. **Ideile despre religie, sentimentele religioase** sunt o expresie a unor sentimente sociale preexistente. Convingerile religioase, însoțite și de ritualuri adecvate, conduc la o disciplină religioasă, morală. Religia devine izvorul atitudinilor de bunăvoință, altruiste, făcându-l pe om dependent de o putere dincolo de el.[3]

Știința religioasă a acumulat suficient material pentru studiul fenomenului atât de actual și complex precum este religia. Cu toate acestea, disputele în jurul interpretării teoretice și empirice a acestui subiect nu s-au finalizat. Argumentarea importanței religiei este determinată de faptul că ceea ce este considerat un criteriu al credinței, depinde de numărul persoanelor de diferite religii.

Distingem câteva definiții ale religiozității:

1. Religiozitatea este înțeleasă ca un efect al religiei asupra mentalității și a comportamentului indivizilor, a grupurilor sociale și demografice (Ugrinovich).

2. Religiozitatea este tratată ca o stare anume a indivizilor, grupurilor și comunităților ce cred în divinitate și o venerază. Angajamentul lor față de religie, acceptarea dogmelor și a regulilor sale (Zh. T. Toschenko).

3. Religiozitatea este definită drept o calitate a individului și a grupului, ce se manifestă prin proprietățile religioase ale conștiinței, cum ar fi comportamentul sau atitudinea (Iablokin).

Desigur, savanții nu se limitează doar la aceste definiții, doar că ele sunt cele mai frecvent întâlnite. [4]

Operaționalizarea **conceptului de sentiment religios** are ca principală dimensiune teama de Dumnezeu, ce poate fi identificată atitudini religioase și practici religioase, conținutul celei de-a doua sub-dimensiuni fiind integrat în mare măsură subdimensiunii practici religioase. Se propune și o variantă de tipologizare ce alătură tipul ascetului, misticului și al nelegiuitului. Un ultim aspect ce mai trebuie evidențiat este acela al studierii celor trei dimensiuni ale manifestărilor religioase menționate mai sus, prin raportarea și față de comunitățile religioase, diferite din punct de vedere confesional. Prin urmare, este conștientizată necesitatea diferențierii studiului religiozității pe axa principalelor confesiuni creștine. Dată fiind diversitatea religioasă a ariei geografice pe care s-a desfășurat cercetarea, informațiile obținute au un nivel ridicat de generalitate, nereușind să surprindă specificitatea fiecărui tip de religiozitate. Sintetizând, din punctul de vedere al semnificației conceptuale a religiozității, se poate stabili ca trăsătură comună a celor două modalități de surprindere a religiozității în spațiul românesc apartenența la spațiul reprezentat de sociologia clasică a religiei (Durkheim și Weber), prin definirea religiei recurgând la cele două dimensiuni majore ale acesteia: credințe, practică și atitudini religioase. Cele două scheme de definire și operaționalizare a religiozității cuprind, alături de elementele de religiozitate creștină, și elemente de mitologie populară sau elemente aparținând altor religii.

Problema unui dialog sau a unei punți între religie și știință se pune tot mai acut în societățile moderne. Se încearcă stabilirea adevărului atât de partea științei, cât și de partea religiei. „...de cele mai multe ori dezbaterile asupra religiei se învârt în jurul chestiunii de a ști dacă ea poate sau nu poate fi conciliată cu știința, adică dacă, alături de cunoașterea științifică ar mai rămâne loc pentru o formă de gândire specific religioasă.”[5] Prin aceste dialoguri știința-religie poate juca un rol hotărâtor în perceperea, crearea și aderarea la o structură socială comună, neartificială, firească.

Ce ține de relațiile stat-biserică, F. M. Dostoievski în cartea sa “Frații Karamazov” menționează: “Nu biserica se transformă în stat, vă rog să luați bine aminte. Spre asta năzuia Roma în visurile sale! Cea de a treia ispită a diavolului! Dimpotrivă, statul se transformă în biserică, se ridică pînă la ea pentru a păstori asupra întregului pămînt ceea ce este ... suprema menire a credinței pravoslavnice pe lumea asta. Și luceafărul acesta se va aprinde în Răsărit.”[6]

Se dorește ca știința și religia să nu se mai situeze pe poziții exclusiv antagonice, ci să se completeze și să se confirme reciproc.

Studierea vieții religioase înseamnă, în accepția școlii gustiene, cercetarea organizării și activității parohiei sau bisericii, adică stabilirea frecvenței participării la slujbele religioase, a asistenței religioase a preotului în diferitele momente ale vieții, a modului în care interferează elementele de natură păgână sau magică cu cele creștine în cadrul aceleiași practici sau credințe religioase. Înainte de a fi recunoscut la nivel grupal, fenomenul religios este identificat la nivel individual, ca afect ce însotește conștiința de sine. Alături de iubirea de sine și simpatie, religiozitatea este factor structurant al subiectivității individuale, toate demonstrând instinctul primordial al sociabilității umane. În mod concret, religiozitatea este echivalentă cu venerația, „un sentiment de teamă respectuoasă”, ce apare prin perceperea lumii înconjurătoare, naturale și sociale, ca fiind inaccesibilă cunoașterii integrale. Este o viziune asupra religiei și religiozității de sorginte durkheimiană, ce semnifică subordonarea eului individual față de societatea percepută a fi plasată la un nivel superior acestuia.[7]

Înțelegând faptul că atât caracteristicile complexe, cât și distincțiile dintre religia matură și religia imatură erau foarte dificil de identificat și de testat empiric, Allport a decis să restrângă sfera celor două noțiuni și să identifice alte concepte prin care să poată explica atitudinile și comportamentele indivizilor religioși. Aceste două noi concepte au fost numite orientare religioasă intrinsecă și orientare religioasă extrinsecă și au fost definite în funcție de un criteriu semnificativ: motivația individului. Este foarte important de reținut faptul că noțiunile de religiozitate intrinsecă, respectiv extrinsecă nu au nimic de-a face cu structurile religioase formale. Prin urmare, există atât catolici, protestanți, iudaici, musulmani, hinduși, etc. intrinseci, cât și catolici, protestanți, iudaici, musulmani, hinduși, etc. extrinseci.[8]

În celebrul său articol “Personal Religious Orientation and Prejudice”, scris în colaborare cu Ross, Allport afirmă că „persoanele cu o orientare religioasă intrinsecă găsesc în religie motivul principal. Alte nevoi, oricât de puternice ar fi, sunt privite mai puțin ca scopuri ultime și sunt, pe cât posibil, armonizate cu credințele și recomandările religioase. Îmbrățișând o credință religioasă, individul se străduiește să o internalizeze și să o urmeze deplin, ceea ce înseamnă că, sub acest aspect, el își trăiește religia”. Dimpotrivă, persoanele cu o orientare religioasă extrinsecă sunt predispuse să folosească religia ca mijloc pentru atingerea scopurilor personale: „Valorile extrinseci sunt întotdeauna instrumentale și utilitariste. Persoanele cu o astfel de orientare pot găsi religia folositoare în diverse moduri. În termeni teologici, tipul extrinsec se îndreaptă spre Dumnezeu, dar fără a se abandona pe sine”.

Pentru multe din persoanele cu orientare extrinsecă religia este un obicei plictisitor utilizat ca ocazia diverselor ceremonii. Pe de altă parte, religia le aduce acestor persoane o serie de beneficii: îmbunătățirea statutului, consolidarea încrederii în sine, creșterea veniturilor, prieteni, creșterea puterii și a influenței. Mai mult, religia poate fi folosită în egală măsură ca mecanism de apărare în fața realității, ca mecanism de confirmare și auto-justificare: „un astfel de sentiment (religios) mă asigură că Dumnezeu vede lucrurile în maniera mea, că dreptatea mea e și dreptatea sa”. În *The Religious Context of Prejudice* (1966), Allport afirmă că majoritatea persoanelor religioase aparțin tipului extrinsec. O parte dintre acestea nu au o legătură autentică și veritabilă cu Biserica, iar altele rămân doar simplii amatori, dat fiind faptul că legătura lor cu Biserica este condiționată de stări sau de momente critice. Chiar dacă au nevoi religioase, persoanele cu orientare extrinsecă nu simt obligația de a merge la biserică în mod regulat, nici de a integra credințele religioase în modul lor de viață.

Dimpotrivă, persoanele cu orientare religioasă intrinsecă văd în credință valoarea supremă. Ei iau în serios porunca fraternității și fac tot posibilul pentru a-și depăși propriile nevoi[9]

În funcție de manifestarea specifică a fenomenului religios în diferite forme de asezământ, putem evidenția două tipuri specifice:

1. Religiozitatea caracteristică comunităților de tip rural-traditional, în care religia e percepută ca o formă apriorică a existenței individuale și colective, moștenită prin naștere și care este acceptată necondiționat de indivizi ca un dat existențial. Acest fapt nu înseamnă neapărat un atașament, doar formal la aceste valori, ci poate implica trăiri religioase intense. Variațiile în această privință pot fi condiționate istoric și social, fiind totodată o expresie a particularității mediului cultural local sau regional.

2. Religiozitatea specifică comunităților de tip urban de factură modernă. Deosebirea fundamentală față de tipul traditional este absența sau rolul mult diminuat al factorului coercitiv al presiunii exercitate de comunitatea locală asupra individului, în sensul acceptării necondiționate a valorilor religiei traditionale moștenite și a ritualurilor corespunzătoare.

Este necesar și interesant de cercetat și stabilit situația și dinamica fenomenului religios în etapa actuală, după aproape două decenii de la dobândirea libertății.

Problema locului și rolului religiei în societate, în general, în societatea contemporană, în special, a fost și este obiect de dezbateri și controverse pe plan mondial, nelipsind aici opiniile și punctele de vedere extremiste, unilateral-absolutizante. Dar nu există nicio îndoială că, pentru psihologie ca știință, religiozitatea, **credința religioasă și sentimentul religios** constituie dimensiuni valorice esențiale ale structurilor individuale și grupale de personalitate care trebuie studiate și analizate ca orice alte fenomene psihocomportamentale, cu metode pe cât posibil obiective și riguroase. Psihologia religiei nu poate fi redusă la o construcție contemplativ-speculativă, ci ea trebuie să se întemeieze pe cercetare concretă și pe analiza faptelor empirice.[10]

Cel mai important este faptul că religia nu e ceva separat, e un tot întreg. Ea are o capacitate uimitoare de a împăca omul din punct de vedere interior, de a-i conferi o împlinire spirituală. Acest ansamblu de instincte, suflet și spirit, a cursului esențial al vieții, este regăsit și realizat în mod diferit la diverse religii. Este evident că în orice situație, religia își păstrează demnitatea sa spirituală. O persoană religioasă este asemenea unui monolit. Strict vorbind, o persoană doar atunci poate fi numită religioasă, în cazul în care aceasta a reușit să devină o unitate spirituală. Deseori, omul devine o unitate spirituală doar în cele mai grele momente din viața sa. Însă, anume în acele momente el devine un religios veritabil.

Dar lucrurile se pot întâmpla și astfel, încât o persoană doar în ultimile clipe din viața sa vulgară și poate chiar criminală va atinge împăcarea spirituală și sufletească, așa precum spunea și V. Hugo: „În mijlocul oceanului acestia sunt năvăliți de o furtună, corabia se scufundă, pentru prima dată în viață pronunță o rugăciune și se înecă, stînd în genunchi.” Dacă o persoană este slabă din punct de vedere spiritual, pierdut și confuz, aceasta înseamnă că religiozitatea sa abia apare sau, deopotrivă, se dezintegrează și moare. Atunci el nu se poate ruga. Dar cel care într-o astfel de situație a încercat să se roage, este conștient de faptul că a fost o încercare de a se concentra din punct de vedere spiritual, pentru a deveni cel puțin pe un moment o persoană spirituală.

De aceea s-ar putea de menționat: Religios e acea persoană care este în stare să se roage. Dar, a te ruga nu înseamnă a lua poziția necesară și a spune cuvintele în cauză. Rugăciunea de asemenea nu reprezintă o rugămintă. Există rugăciuni de contemplare, fără cuvinte, pline de recunoștință și resemnare. Există și rugăciuni de formă unui interogatoriu. Ne putem ruga deciziilor voite; rugîndu-se pentru ajutor, ascultînd muzica duhovnicească; Prin fapte simple; Prin cercetări neobosite; Această împlinire prin rugăciuni întotdeauna își păstrează caracterul său religios: aceasta este ridicarea focului uman la focul lui Dumnezeu și luminarea omenirii prin intermediul amurgului divin.[11]

Bibliografie:

1. Știința Religiiilor, trad. Suzana Russo, Ed. Humanitas, București, 1993, p. 69.
2. Raiu Sergiu Recenzie: ÉMILE DURKHEIM, Formele elementare ale vieții religioase.
3. E. Durkheim, La science positive de la morale en Allemagne în Revue Philosophique, vol. 24, 1887, pp.
4. Панкратова Е.В. Религиозность и религиозная самоидентификация

5. Anca Gorgan - “Studiul Religiozității și Școala de la București.”
6. Părintele Paisie, personaj din F. M. Dostoievski, Frații Karamazov, București: Cartea Românească, 1986.
7. Dimitrie Gisti ,Opere,Editura Academiei,vol I.
8. Gordon W. Allport and J. Michael Ross. Personal Religious Orientation and Prejudice
9. Sylvia Burcaș și Coralia Sulea West University of Timisoara, Romania. “Dimensiuni ale orientării religioase: perspectiva lui Gordon W. Allport și abordări actuale”
10. Mihaela Corina Tutu.Sentimentul religios – o abordare psihologica
11. Иван Ильин. ЧТО ТАКОЕ РЕЛИГИОЗНОСТЬ

FOLCLORUL ȘI TRADIȚIILE DE FAMILIE ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR AXIOLOGICE LA PREȘCOLARI

Nicolae SILISTRARU, dr.hab., prof.univ.,
Tatiana CRÎJANOVSCI, doctoranda UST

Abstract: Traditions, passed from generation to generation (stories, advice, literary folklore in general), and through traditional practice (habits and customs) are not only a proof of our people's concern for the perpetuation of the national being but also a source of inexhaustible inspiration for Cult pedagogy, and also for ethno-cultural and intercultural education.

The spontaneous character of tradition does not mean, by far, that it is also unconscious, but, on the contrary, its transmission has always been intentional. The process of tradition formation itself presumes a selective accumulation of experience, and its transmission takes place not only due to the imitation but to the intention that the habits and practices be carried forward because this is good, it has to be like that, we have grasped this from the elders. Typical elements are always enriched through new contributions, determined by the attitude of those who transmit them.

Rezumat: Tradițiile, transmise din generație în generație (povește, sfaturi, folclor literar în general) și prin practica tradițională (obiceiuri și datini), sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru, pentru perpetuarea ființei naționale, ci și un nesecat izvor de inspirație pentru pedagogia cultă, dar și pentru educația etnoculturală și interculturală.

Caracterul spontan al tradiției nu înseamnă, nici pe departe, că ea ar fi și inconștientă, ci, dimpotrivă, transmiterea ei a fost întotdeauna intenționată. Însuși procesul de formare a tradiției presupune o acumulare selectivă a experienței, iar transmiterea ei nu se datorează numai imitației, ci intenției ca obiceiurile și practicile să fie duse mai departe pentru că așa e bine, așa trebuie, așa am apucat din bătrâni. Elementele tipizate se îmbogățesc mereu prin contribuții noi, determinate de atitudinea celor care transmit.

Cuvinte cheie: - obicei, tradiție familială, etnocultura, intercultură, preșcolarite
- orientări axiologice, pedagogie populară, specii folclorice, valori perene, cultul în educație

„Noi suntem convinși că ideile de bază ale unei gândiri pedagogice perene, la început primitivă, intuitivă, acum rațională, științifică, își găsesc, în esență, rădăcinile în ceea ce am putea numi *pedagogie folclorică*. Nu explicit, nu discursiv și logic încheșat, ci implicit, la nivelul sugestiei și înțelepciunii populare” consideră B. Șerbănescu [12, p.7]. Aspectul epistemic, referitor la concepția educațională folclorică, și aspectul axiologic, referitor la valențele educative ale folclorului, în viziunea autorului, constituie laturile educaționale asupra cărora trebuie să ne aplecăm atunci când cercetăm folclorul.

Înțelepciunea populară, întruchipată în special în *proverbe și zicători*, se adresează minții; creațiile epice și lirice se adresează sufletului, simțirii. Și unele și celelalte conțin numeroase idei, ce pot fi folosite conștient și sistematic în procesul educativ desfășurat în instituțiile preșcolare.

Tradițiile, transmise din generație în generație (povește, sfaturi, folclor literar în general) și prin practica tradițională (obiceiuri și datini), sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru,

pentru perpetuarea ființei naționale, ci și un nesecat *izvor de inspirație pentru pedagogia cultă*, dar și pentru *educația etnoculturală și interculturală*.

Caracterul spontan al tradiției nu înseamnă, nici pe departe, că ea ar fi și inconștientă, ci, dimpotrivă, transmiterea ei a fost întotdeauna intenționată. Însuși procesul de formare a tradiției presupune o acumulare *selectivă* a experienței, iar transmiterea ei nu se datorează numai imitației, ci *intenției* ca obiceiurile și practicile să fie *duse mai departe* pentru că *așa e bine, așa trebuie, așa am apucat din bătrâni*. Elementele tipizate se îmbogățesc mereu prin contribuții noi, determinate de atitudinea celor care transmit.

Tradițiile au apărut și s-au cristalizat treptat din experiența de viață a oamenilor, constituindu-se și transmițându-se în decursul istoriei. Ele sunt o *memorie colectivă* în care se reține, se întipărește, se păstrează și se reproduce o experiență socială seculară. Fără îndoială, în transmiterea *experienței tradiționale*, esențială este *imitația*. Copilul și tânărul *văd* obiceiuri și ritualuri, *participă* la ele, *aud* cântece și snoave și le memorează, pentru că se repetă și pentru că *așa fac cei mari*. Dar, copilului și tânărului *i se* și *explică* ce și cum trebuie făcut. Cât privește argumentarea (de ce *trebuie?*), aceasta constă, prin excelență, în tradiția însăși: *așa se cuvine*, pentru că *așa am învățat din bătrâni*.

În tradiție se preia ceea ce *corespunde unei anumite stări afective a generației noi* și, în același timp, ceea ce se impune prin calitatea sa și ceea ce are prestigiu; prestigiul însuși fiind dat de respectul pentru înaintași. Tradiția explică legătura în timp și continuitatea relațiilor sociale prin rolul său formativ: ea oferă modele de activitate scutindu-l pe om de căutări pentru rezolvarea fiecărei situații în parte, duce, în același timp, la o solidaritate socială și națională în timp și spațiu.

Folclorul este o ramură specializată a tradiției. Într-o concepție limitativă, folclorul cuprinde *totalitatea producțiilor populare artistice - literare, muzicale, coregrafice și plastice*. Marile creații folclorice ale poporului nostru sunt legate de momentele de răscruce din istoria națională, când imaginația populară a creat modele de eroi și fapte în care oamenii credeau și pe care doreau să le imite. În context etnocultural proverbele și zicătorile sunt chintesența învățămintelor trase din experiența de viață cotidiană, din reușitele și eșecurile suferite de omul de rând în confruntarea cu realitatea. Formele concrete ale creațiilor folclorice - muzică, poezie, dans, costum etc., exprimă *complexitatea spiritualității populare* românești, în ele împletindu-se fantezia cu rațiunea, esteticul cu pragmaticul în oglindirea și interpretarea lumii [4, p.62].

Pătrunderea copilului în cultură se produce în familie, începând din primii ani de viață, la nivel popular și se continuă pe tot parcursul vieții în comunitățile sociale din care face parte și, într-un mod sistematic, în instituțiile școlare. *Educația însăși este o tradiție*, o învățătură în sens larg. Faptul că ea devine la un moment dat o activitate socială specializată și instituționalizată, iar tradiția nu, faptul că educația prin școală este organizată și sistematică, iar tradiția acționează spontan, *nu-i micșorează acesteia din urmă rolul formativ asupra personalității copilului* [13, p.16].

Pedagogia populară este „acea pedagogie care nu este scrisă nicăieri, dar care, totuși, există sub o altă formă. Sunt reguli de educație, care se moștensesc din generație în generație și care, privite din perspectiva unui timp îndelungat, *ne apare ca făcând corp cu întregul sistem de viață ale unui popor și al unei epoci*. Aceasta este propriu-zis pedagogia poporului, a întregului popor, la orice popor, o existență deasupra animalității. Pentru speță, *ea este mai mult de valoare decât pedagogia cultă*, într-un fel. Pe câtă vreme aceasta asigură creșterea unei minorități (privilegiate), pedagogia tradițională păstrează condițiile înseși ale existenței omenești. Oricât de vagă și de rudimentară ar părea ea omului de știință modern, pedagogia tradițională își are totuși un corp de principii și o evoluție” [Ibidem, p. 27].

Înțelepciunea pedagogică populară stă la baza multor sisteme de educație. În ceea ce ne privește pe noi, „cel mai mult pot ajuta folclorul și folcloristica, iar în cadrul folclorului, latura paremiologică, proverbele și zicătorile, și alături de ele, făcând oarecum parte din familie, ghicitorile și jocurile pentru copii” susține G. Volcov.

Basmul și povestea s-au născut, probabil, ca o evadare umană din cotidianul nu totdeauna așa cum românul și l-a dorit și ca proiecție a celor mai înalte aspirații ale sale de bine, frumos, cinste și omenie. Realitatea din care s-au născut și pe care o regăsim în aceste creații este înfrumusețată, dar și plină de neprevăzut, de confruntări între bine și rău, așa cum viața însăși este. Minunea din basm exprimă nu numai năzuința, ci și încrederea poporului că lumea poate deveni mai bună și că oricând poate interveni ceva favorabil omului, dacă el se știe folosi de

împrejurări.

Basmul (etimon slav „basni” - rom. „născocire”) definește o specie a epicii populare în care se narează întâmplări fantastice ale unor personaje imaginare (feți-frumoși, zâne, animale năzdrăvane), aflate în luptă cu forțele nefaste ale naturii și ale societății prezente prin balauri, zmei, vrăjitoare etc. care vor fi biruite. Basmul funcționează pe principiul luptei dintre bine și rău, promovând *binele ca valoare etică*, concept etic demn de reținut pentru domeniul educației.

Basmul exprimă o anumită viziune asupra lumii și întotdeauna forțele binelui se dovedesc a fi triumfătoare. Basmul se caracterizează prin fantastic, prin confruntarea dintre bine și rău, prin formele tipice ce întrețin acțiunea (epicul). Din valorile umaniste - adevăr, bine, frumos - basmul promovează cu prioritate binele, pe care celor mici, ca mai apoi și altor vârste, le apare exprimat în zicătoarea: „Bine faci, bine găsești!” [1, p.48].

De altfel, conceptul și valoarea de *bine* se află în vârful piramidei valorilor încă de la vârsta preșcolară. În general, într-o discuție cu copiii despre *bine* și *rău*, vom regăsi cu ușurință o scară de virtuți și defecte, de tipul:

E bine...	să fii respectuos	E rău...	să fii nepoliticos
	să fii ascultător		să fii obraznic
	să fii harnic		să fii leneș [2, p.51]

Preșcolarul exprimă, în funcție de experiența proprie și a prietenilor săi, și cu referire la situații concrete, ce e bine și ce e rău. Lumea basmului îi îmbogățește orizontul binelui și răului prin comportamentele dezirabile sau indezirabile ale eroilor. Copilul se simte îndemnat să făptuiască binele, pentru că el însuși face parte din această lume fantastică, se identifică cu eroul și-și dorește răsplata binemeritată pentru faptele sale. Asemenea eroului din basm, copilul întâmpină în viață greutăți, trăiește evenimente care-i pun la încercare puterile și priceperea, deseori eșuează și trebuie s-o ia de la capăt. Din greutăți și nereușite învață. *Se lovește de pragul de sus* și-l vede pe cel de jos! își asumă greșeala: *Capul face, capul trage!* Mai mult decât orice discuție moralizatoare, mai mult decât orice sfat sau dojana, „retrăirea” evenimentelor alături de erou și exemplul *viu* al acestuia îl învață pe copil purtarea bună [5, p.66].

Orientarea valorică a copilului, spre *înțelegerea* binelui și răului, așa cum se petrece și prin intermediul basmului, permite trecerea treptată la *comportamentul orientat valoric*. Limbajul basmului este atrăgător și convingător. Formulele stereotipe se memorează ușor și antrenează copilul în a urmări desfășurarea acțiunii (*...și-înainte mult mai este...*), zicalele sunt legate de fapte și consecințe, ceea ce îi permite copilului să facă legătura între *faptă-răsplată*, nu numai la nivelul întâmplărilor din basm, ci și în viața lui cotidiană [2, p.21].

Basmul influențează prin limbaj, prin evoluția narativă, prin transpunerea în lumea altor țărâmurii, prin întâmplările la care copilul ia parte și, în mod deosebit, prin victoria binelui. Ascultând și repovestind basmul, copiii își îmbogățesc limbajul și învață comportamente.

Basmul, povestea ascultată o dată și de mai multe ori, povestită și repovestită de copil, cu adausuri și omisiuni, purtând o amprentă personală, întâmplător sau de circumstanță, este o importantă formă de comunicare între adult și copil, între copil și el însuși. Ea dezvoltă imaginația și gândirea preșcolarului, îi îmbogățește viața afectivă și-i influențează comportamentul etnocultural.

Atitudinea copilului față de comportamentul personajelor din basm se regăsește deseori în activitățile de joc, în activitățile curriculare sau extracurriculare. În activitatea de joc, în interpretarea rolului unui personaj de basm cu ocazia serbării etc., din comportamentul copilului răzbate influența eroului din basm.

Basmele, legendele și motivele folclorice strămoșești sunt reinterpretate și readaptate într-un limbaj modern în cărți stilizate. Despre noua haină a folclorului, Iulian Filip spune că aceasta este o evoluție firească generată de societatea actuală, dar menționează că important este să nu se *piardă spiritul mitului popular* [8, p.89].

Discernerea valorilor de nonvalori în mintea copilului nu poate apărea fără anumite explicații și accentuări din partea educatoarei. Zmeul este atrăgător pentru că, până la un moment dat, este de neînving. Dacă rămânem la acest punct, copilul își poate dori să devină ca zmeul. Urmând firul povestirii, evidențierea răutății și cruzimii zmeului, povestitorul, educatoarea, va face din zmeu ceea ce de fapt reprezintă el în folclor și anume, întruchiparea răului. Prezența în

basma a zmeului și a celorlalte personaje „negative” este tot așa de necesară ca și prezența lui Făt-Frumos sau a lui Prâslea cel voinic. Numai prezența unor elemente de referință, punerea față în față a binelui și răului, îi permite copilului să adere la valoare [1, p.99].

Un rol educativ deosebit îl are prezentarea adecvată a personajului adjuvant: calul, alina, furnica, corbul etc. Din atitudinea eroului față de viețuitoare, *copilul învață să fie ocrotitor cu natura*, din întrajutorarea erou-plante/animale învață prietenia și generozitatea.

În tabelul valorilor (după Iftimia Avram) (Tabelul 1.2.) este prezentată simbolistica personajelor din basmul *Prâslea cel voinic și merele de aur*, ca modele morale grupate pe dihotomia *bine-rău*. Din însușirile prezentate, observăm că Prâslea e un personaj complex prin însumarea în comportamentul său a unor atribute etice omenești și a unora fantastice.

Tabelul 1.2. Simbolistica personajelor (după Iftimia Avram)

Forțele binelui	Virtuți	Forțele răului	Defecte	Valori axiologice sau la cumpăna dintre Bine și Rău
împăratul	dreaptă judecată	Zmeii	tiranie, avariție, aroganță, egoism	justițiar // tiranic, avar, arogant, egoist
fetele de împărat	Libertate	-	-	liber, independent
meșterul argintar	talent, măiestrie	-	-	talentat, pasionat, (meșter) faur
puii de zgripturoaică	nevinovăție, candoare,	-	-	nevinovat, candid, temător
zgripturoaică	răutate, egoism bunătate			Malițios, egoist > Altruist
Corbul	întrajutorare	Balaurul	malefic	hapsân, devorator // salvator
Fata cea mică	dragoste, fidelitate			iubit, fidel
daruri sacre	palate, simbol al hoției și avariției obiecte sacre [măr, furcă și cloșca cu puii de aur]			[metamorfozare: mecanism transparent al dualității identitare] Opțiunea pentru BINE!
Prâslea	curaj, altruism, prietenie, cinste, modestie, corectitudine, hotărâre, demnitate, hărnicie, credință, inteligență, omnisciență, omniprezență etc.	frații mai mari	invidie, avariție, viclenie, minciună	curajos, altruist, prietenos, onest, modest, corect, dârz, demn, fidel, harnic, cunoscător al limbajului folosit de corb etc.// invidios, malițios, avar, viclean, mincinos

El reprezintă astfel *un ideal de dreptate, cinste și adevăr*. Prâslea este raportat în permanență la alte personaje, aflându-se în raporturi de colaborare cu argintarul, de întrajutorare cu puii, zgripturoaica și corbul, de filiație cu împăratul, părintele său, în raport de prietenie cu fetele de împărat. În confruntarea dintre Prâslea și forțele răului reprezentate de balaur, zmei și frații săi, răul este învins. Între fata cea mică a împăratului și Prâslea se înfiripă dragostea și ei își vor fi fideli unul altuia.

Prâslea este eroul preferat de copii, model de comportament moral. Tabloul de mai sus, și asemenea tablouri se pot realiza pe baza oricărui basm, evidențiază ce orientări valorice anume pot fi formate la copiii preșcolari prin intermediul basmului.

Basmul popular românesc întruchipează idealul de personalitate al poporului nostru cu deschideri spre educația etnoculturală și interculturală. Eroul său (de obicei Făt-Frumos) întrunește *toate virtuțile*: vitejie, puritate morală, spirit de dreptate, abnegație, forță fizică și morală, ingeniozitate, pasiune și consecvență în iubire, fidelitate absolută față de jurământul dat. El este un om normal, dar, într-un fel, mai presus de omul normal. Se naște în chip miraculos (din părinți bătrâni, din bob de mazăre sau dintr-un purceluș), este fiu de împărat sau de om sărac *lipit pământului, crește într-*

o zi cât altul într-un an, nu este lipsit de nepricepere în ale vieții și este uneori înșelat, mai și greșește câteodată, fiindcă e tânăr. Știe să făptuiască binele, să răsplătească binele cu bine, dar și răul cu rău. *Învăț de la părinți și din întâmplările vieții*. Dacă este fiu de împărat, a avut și dascăli. Dacă este frate mai mic, nu i se încredințează sarcini grele fie din neîncrederea celorlalți că le-ar putea îndeplini (mai ales dacă frații mai mari n-au reușit), fie din teama ocrotitoare cu care îl înconjoară părinții. Dar el trebuie să-și dovedească destoinicia și pleacă *în lume*. Uneori *în lume* înseamnă și *celălalt țărâm*, unde încercările sunt și mai grele. Ajunge deseori în dificultate, dar curajul și îndrăzneala, pe de o parte, și Calul Năzdrăvan, găzele, păsările sau Zânele bune, pe de altă parte, îl ajută să le treacă cu bine, să le rezolve întotdeauna pozitiv și demn. Calul Năzdrăvan îl poartă *ca gândul și ca vântul*, iar Zâna bună sau o pasăre îi aduce apă vie cu care să-și întremeze puterile sleite în lupta cu Zmeul. Se bucură de sfaturi binevoitoare (de la Sfânta Vineri). Și de ce toate astea?! Pentru că el e bun și curajos, iar bunătatea trebuie răsplătită și curajul trebuie să ducă la izbândă. Uneori Eroul este amăgit cu sfaturi perfide (ale Babei Cloanța, mama Zmeului), și-atunci trebuie să ia drumul de la capăt, să ia totul de la început [2, p. 78].

Eroina basmului (de obicei Ileana Cosânzeana), frumoasa, pentru care Eroul înfruntă atâtea primejdii și trece prin atâtea încercări, este o fată simplă, harnică, bună, răbdătoare în a-și aștepta ursitul. Ea întruchipează idealul feminin, nu numai al lui Făt-Frumos, ci și al poporului nostru: sfioasă, dar și hotărâtă, doritoare să fie iubită și ocrotită, dar și puternică și înțeleaptă atunci când este nevoie. Eroul este dușman înverșunat al răului (Zmei, Muma Pădurii).

Prezența forțelor răului în basmul românesc este un lucru firesc. Istoria neamului nostru a fost plină de piedici, de dușmani care ne-au vrut pierea sau măcar să ne robească. Tăria de caracter, voința fermă, spiritul de sacrificiu, puterea de a suporta răul până îl vei putea învinge, fără acestea nu-ți poți îndura suferințele și nici scăpa de ele.

Este important ca preșcolarii să fie antrenați în activități creatoare la acest capitol. Într-o cercetare sa, S. Cemortan menționează: „Alcătuirea unei povestiri sau a unui basm după model este un tip intermediar de activitate verbal-artistică, plasat între reproducerea obișnuită a unei opere literare și povestirea ei creatoare. Acest fel de activitate include atât reproducerea, cât și creația, întrucât, compunând pe model, copiii îl repetă într-o anumită măsură, manifestându-și concomitent, pe propria lor compunere, aptitudinea creatoare. Basmul sau povestirea inventate de copil se deosebește de model (autor, educator), dar și de creațiile altor copii” [6, p.41]. Astfel, concomitent cu limbajul se dezvoltă memoria, ingeniozitatea, fantezia etc.

Lascu Iu. Susține că dezvoltarea creativității la lelevi redeschid ființa umană către latura sa pozitivă și sunt centrate pe optimizarea și transformarea creativă a acesteea în sensul unei renaturalizări și extensii a capacităților sale de cunoaștere și acțiune. Aplicarea metodologiei de dezvoltare a creativității asigură realizarea obiectivelor curriculare formative și dezvoltarea strategiilor didactice utilizate [1, p.8].

Proverbele sunt formulări concise, plastice, relativ stereotipe, care exprimă concentrat adevăruri cu valoare generală, rezultând din îmbinarea unei largi și bogate experiențe practice, cu observații pertinente asupra fenomenelor și lucrurilor lumii înconjurătoare. Într-un limbaj metaforic, de mare forță sugestivă, ele exprimă concepția și atitudinile specifice ale poporului nostru și conduc la o concluzie privind o normă morală cu mare grad de generalitate. Însoțite de explicații, proverbele sunt accesibile copilului, sunt ușor reținute și reproduse, pătrunderea sensului lor producându-se treptat. Zicătorile sunt expresii populare menite a caracteriza succint și plastic împrejurări ale vieții. Ele reliefează o idee, un sfat, previn răul, susțin o afirmație. Limbajul este obișnuit, cotidian, cu o structură metaforică mai accentuată decât a proverbelor. Zicătorile au valoarea unor reguli de conduită, și, ca atare, au un pronunțat caracter didactic [10, p. 8].

Semnificativ este să se folosească valențele educative cuprinse în aceste nestemate ale cugetului românesc, pentru sensibilizarea copiilor și introducerea lor, într-o formă accesibilă, în lumea valorilor.

Hărnicia și lenea: Munca e brățară de aur; Ce poți face azi, nu lăsa pe mâine; Lenea e cucoană mare/care n-are de mâncare; Leneșul la toate/zice că nu poate.

Cinstea și necinstea/hoția: Cinste dai, cinste ai; Cine fură azi un ou,/ mâine va fura un bou; Ocaua mică.

Chibzuință: Paza bună, trece primejdia rea; Întâi te gândește/și apoi pornește; Lăcomia pierde omenia.

Răbdarea: Cu răbdare și silință, totul este cu putință; Graba strică treaba; Lasă-mă să te las.

Prietenia: Prietenul la nevoie se cunoaște.

Adevăr: Cine a mințit o dată/și-a mâncat credința toată; Nu umbla cu mâța-n sac că i se văd ghearele.

Frumosul (din basme): picat din soare, rupt din soare, ca ziua de frumoasă, frumoasă de-ți ia ochii, frumoasă ca o floare.

Învățătura, înțelepciunea: Cine cum învață, așa trăiește; Cine știe carte, are patru ochi; Omul prost face ce vede/și ce aude crede.

Binele: Omul bun e ca pâinea caldă; Nu e îndeajuns să știi binele ca să-l și faci) ș.a.m.d., virtuți și vicii, merite și defecte sunt reflectate de înțelepciunea populară. Desigur, prezentarea proverbelor și zicătorilor în fața copiilor presupune și explicarea lor și ilustrarea cu exemple concrete din realitatea accesibilă lor [2, p.61].

Ghicitorea este o specie literară de mici dimensiuni, aforistică și enigmatică. Este un joc colectiv lingvistic, apelează la metafore și alegorii și este destinată să verifice inteligența, abilitățile și orizontul cultural al omului. Cuprinde o definiție concisă a obiectului (ființă, lucru, fenomen), prin perifrază, alegorie, personificare sau metonimie, și răspunsul, prin care se confirmă exactitatea judecății emise. Jocul cu ghicitori este antrenant, copiii fac efort rațional de a înțelege, fac conexiuni inteligente, pentru a surprinde esența relației. Din punct de vedere psihosocial, jocul contribuie la intensificarea relațiilor interpersonale, dezvoltă spiritul de întrecere și dorința de afirmare a personalității.

Repertoriul ghicitorilor este foarte vast. Pentru copiii mici, se aleg acele ghicitori care pot fi dezlegate cel puțin de o parte dintre ei, pentru satisfacția directă a acestora și stimularea celorlalți. Câștigul cognitiv și în dezvoltarea subtilității gândirii tuturor este real. Exemple de ghicitori adecvate preșcolarului mare: *Cine are urechi și nu aude?* (Acul); *Cine are șase picioare dar numai cu patru umblă?* (Calul și călărețul); *Ce trece prin apă și nu se udă?* (Umbra); *Cine vine de la munte cu steluțe albe-n frunte?* (Norii de zăpadă); *Curelușă verde/Prin iarbă se pierde* (Șarpele); *Este-un om ciudat/vara-n cojoace-mbrăcat/și iarna gol despuiat* (Copacul); *Întru pe o ușă și ies prin două; când am ieșit pe cele două, sunt înăuntru* (Pantalonii); *Am un poloboc, peste poloboc un prosop, peste prosop măzărele, printre măzărele două tălgerule ce seamănă-ntre ele* (Pământul, cerul cu stelele, Soarele și Luna) etc. [Ibidem, p.83].

Copiii sunt nu numai consumatori, ci și producători de folclor. În cultura populară, folclorul copiilor ocupă un loc aparte. Este foarte accesibil, se învață prin imitație și, pe anumite motive de bază, *ingeniozitatea copiilor creează o multitudine de variante*. Cele mai răspândite producții artistice ale copiilor sunt *cântecele-formulă și recitativele numărători*. În cântecele-formulă sunt invocați aștri, animale, plante sau personaje imaginare pentru a le atrage fie bunăvoința pentru autor, fie pedeapsa pentru dușmani.

Numărătoarea se prezintă sub forma unui recitativ organizat ritmic. Este folosită ca modalitate principală de distribuire a rolurilor într-un joc. De regulă, prin numărătoare se elimină pe rând, unul câte unul participanții la joc, ultimul rămas îndeplinind fie rolul de conducător de joc, fie rolul cel mai nedorit.

Unele reguli ale jocului sunt consacrate, altele se fixează *ad-hoc*, oricum ele trebuind a fi strict respectate. Dacă copilul, să zicem, a *tras linie de foc* și totuși e prins, el amintește cu revoltă îndreptățită: *dar am tras linie de foc și grupul trebuie să recunoască*. Nerespectarea regulii, frauda folosită pentru a obține un avantaj sau victoria sunt sancționate prin *pedepse* sau, mai grav, prin neadmiterea ulterioară a vinovatului în joc.

„Folclorul copiilor, majoritatea formelor actanțiale, instrumentale și textuale ale ludicului infantil, împreună cu produsele orale și cu obiceiurile populare ale celor mari, arată ubicuitatea și polimorfismul culturii strămoșilor în tradiția românească. Cinstirea înaintașilor a reprezentat un răspuns categoric dat morții, perisabilității, timpului devorator. Era o luptă titanică, dusă cu moartea individuală în numele eternității neamului și speciei” [2, p.42].

Firește, formarea copilului nu mai poate fi lăsată în seama familiei, dar bazele formării se pun, în continuare, în acest cadru. *Educația instituționalizată* pornește de la ceea ce copilul a dobândit în familie, continuă, completează și, după caz, corectează informațiile, deprinderile și obișnuințele, atitudinile și sentimentele pe care familia i le-a insuflat.

Tradiția, ca ansamblu de concepții, obiceiuri, datini și credințe, care se statornicesc în cadrul unor grupuri sociale și naționale, constituie pentru fiecare grup trăsătura lui specifică. Fără a fi pe deplin sinonime cu *tradiția*, cu același sens se folosesc și termenii de *obicei*, *uzanță*, *datină*. Obiceiurile și datinile ar putea fi considerate drept partea acțională a tradiției, alături de care în tradiție ar intra și creațiile de natură spirituală transmise din generație în generație prin viu grai.

Prin latinitatea sa, poporul român este un popor pasional. Tradițiile lui sunt dominate de *culturi*: cultul sacrului; cultul muncii și al pământului; cultul patriei; cultul strămoșilor; cultul copilului; cultul omeniei, al *binelui și frumosului ce țin de cultul mamei*.

Ne vom referi, în cele ce urmează, la felul cum aceste culturi s-au oglindit în folclor și în practicile tradiționale, subordonat intenției de a evidenția rolul lor în formarea orientărilor axiologice la copii.

Cultul sacrului la români este cultul suprem. În familia tradițională, copilul este învățat și deprins de foarte timpuriu cu anumite comportamente care exprimă dragostea, recunoștința, speranța și încrederea în Dumnezeu, în Fiul și Maica Domnului. Potrivit puterii de înțelegere, exprimare și memorare, copilul este învățat, de foarte mic, rugăciuni prin care cere ocrotirea divină, începând cu *îngerușul* și continuând cu *Tatăl nostru* și *Născătoarea*. Obiceiul rugăciunii este regăsit în prima jumătate a secolului trecut și în uzul școlar [2, p.82].

Limitarea cunoașterii sacralității la rugăciune sau facerea semnului crucii este insuficientă și chiar dăunătoare. Formarea atitudinii pozitive față de lume – iată scopul și metoda cunoașterii sacralității în preșcolaritate în care mamele învățau copiii să nu ucidă nimic fără vreo necesitate înțeleasă - furnică, fluture, orice altă ființă, ”căci este păcat”, ”căci toate sunt de la Dumnezeu”.

Deprinderile de viață cotidiană și obiceiurile de sărbători învățate în familie sunt pătrunse de cultul sacrului. Când se așează la masă, copilul, alături de părinți, își face semnul crucii, când se ridică de la masă, mulțumește Domnului pentru bucate, făcându-și, de asemenea, cruce; când pornește la drum sau la o faptă, alături de mamă sau singur, își face cruce și spune: *Doamne, ajută-mi!*, *dă binețe cu Dea Dumnezeu bine!* [2, p. 122].

Copilul participă la slujbele religioase și învață comportamentul adecvat diferitelor împrejurări ce le ocazionatează; la 6-7 ani respectă unele restricții alimentare impuse de post, dar are anumite înlesniri impuse de condiția lui de copil. Sărbătorile de iarnă, așteptate cu mare nerăbdare de copii, sunt un prilej deosebit de practicare a tradițiilor. Dincolo de bucuria participării în cete, de atenția care li se acordă de către gospodarii care-i primesc, de laudele și darurile cu care sunt răsplătiți, colindele sunt, în mintea, în sufletul și glăsciorul copiilor, imnuri înălțate Creatorului și Nașterii Mântuitorului.

Simbol al muncii și rodniceii pământului, *Plugușorul* își păstrează farmecul, chiar dacă ocupațiile tradiționale și mijloacele de muncă s-au schimbat mult. Copiii sunt bucuroși să treacă pe la casele gospodariilor, să le facă urări de bine și să fie răsplătiți. Dincolo de plăcerea copiilor, colindele și urările de Anul Nou sunt un bun prilej pentru inițierea lor în diferite obiceiuri, tradiții și ocupații tradiționale românești. Motivele agrare din colinzi și urări de Anul Nou au, în credința populară, nu numai menirea să îndemne la muncă, ci și darul de a atrage harul divin asupra truditorilor [3, p.60].

După cum afirmă Nicolae Silistraru, „Tema importantă, totdeauna actuală, a «Plugușorului» (munca grea, dar necesară, - creșterea roadei bogate de grâu, producerea pâinii, fără de care nu poate exista societatea umană), veridicitatea chipurilor artistice (plugarul, fierarul, secerătorii, morarul), expresia idealurilor, viselor, moralei maselor, artisticul dezvoltat și în același timp țărănesc, simplu însușit de a se adapta la condițiile concret-istorice - toate aceste calități au determinat longevitatea creației populare poetice respective; «urătura» agrară fiind cea mai frecventă și astăzi” [14, p.76].

Ca expresie a unității românului cu natura, pe care o ia drept model de sănătate și de virtuți necesare muncii, este urarea de *Sorcovă*. În primul rând, sorcova este *veselă*. Pentru că e împodobită? Pentru că marchează un început, plin de speranțe, de An Nou? Pentru că urarea copiilor va fi răsplătită cu bunătați? Pentru că e un prilej de a intra în contact cu persoane îndrăgite? Poate din toate câte ceva. Veselă e sorcova, veseli sunt copiii. În al doilea rând, copilul urează gazdei rodnicia pomului, gingășia trandafirului, tăria stâncii și idealul (pentru vremuri străvechi) de iuțeală a săgeții slobozită din arc.

Folclorul sărbătorilor de iarnă bucură și dezvoltă istețimea și prin umorul lui, dătător de optimism și bună dispoziție. Tonul vesel și întâmplările care pot apărea în timpul pregătirilor de sărbători, desfată colindătorii și gazdele, iar conținutul este foarte instructiv. Așa, pentru *colăcuț* trebuie făină, sită rară, covată, cuptor. Dacă ceva lipsește sau se strică, mama *îl cheamă* pe tata, tata

repară, dar vremea trece... și Anul Nou *o și venit!* Se întâmplă, sigur că se întâmplă, să se *crape covata*, să se *urnească cuptorul*, dar lucrul trainic, e trainic și mai rar se strică; lucrul trebuie făcut la timp, căci altfel poate să fie prea târziu când îl faci ș.a.m.d. Astfel, sub forma unei întâmplări amuzante prezentată de colindă, copiii iau știință de cele necesare pentru a face *colăcuți*, cu tradiția răsplătirii colindătorilor cu altceva decât cu bănuți, ca azi, și, ajutați, se familiarizează cu ideea de spirit de prevedere, de lucru trainic și făcut la timp.

Și alte obiceiuri de urat la sărbători sunt expresie a ocupațiilor tradiționale străvechi.

Cultul muncii este bogat exprimat în paremiologia populară. Concizia și plasticitatea, memorabilitatea, caracterul sugestiv, dar și intuitiv, limbajul accesibil, dau proverbelor, zicătorilor și ghicitorilor un pronunțat caracter didactic. Astfel, munca, în orice domeniu s-ar practica este utilă și necesară:

Meseria este brățară de aur.

Nu lăsa pe mâine ce poți face azi.

Orice fel de meserie/Nu e rău omul să știe.

Cine se scoală de dimineață, departe ajunge.

Pământul rodește/Unde mâna muncește.

și: *Lenea e cucoană mare/Care n-are de mâncare.*

dar: Lucrul bine început/Jumătate e făcut.

Faptele, faptele/Nu oala cu laptele.

și: Nu se îngrașă porcul în ajun.

La joc foc/La lucru ioc.

iar: *Graba strică treaba.*

La mâncare lup, la lucru vulpe, la somn butuc [2, p.68-79].

Lucrul trebuie făcut la timp:

Bate fierul cât e cald.

După cum afirmă unii cercetători, „*nu există normă morală care să nu aibă tangență cu atitudinea față de muncă*” [14], [17]. În concepția românului, munca este criteriul principal de apreciere valorică a persoanei și copilul trebuie crescut în acest spirit, pentru că **pomul se cunoaște după roade, omul după fapte** [11, p. 94].

Cunoașterea de către copil a valorii social-umane a muncii, trezirea dorinței de a munci sunt însoțite în etnopedagogia românească (și nu numai) de antrenarea lui de timpuriu în munci pe măsura puterilor pe care le are. Inițierea copilului în meșteșugul sau ocupația părinților și fraților mai mari, antrenarea lui în treburi gospodărești - curățat, gătit, îngrijirea animalelor etc. -, îngrijirea fraților mai mici sunt sarcini de la sine înțelese ce revin copiilor, pe măsură ce aceștia devin capabili de a le îndeplini.

Deprinderea copilului cu munca este favorizată de activismul specific vârstei și de dorința lui de a fi pe placul celor mari, dar este anevoioasă, datorită puterilor lui limitate și a aprecierii nerealiste a relației dintre intenții și posibilitățile de realizare. Copilul inițiază acțiuni peste puterile lui și, atunci, *strică*, în loc să facă ceea ce dorește. Pedagogia populară în acțiune îl solicită pe copil, mai întâi să observe, *să vadă*, îl încurajează să încerce, îl îndrumă și-l lasă să insiste, până la reușită, fiecare pas fiindu-i răsplătit prin laude. Nu lipsesc aluziile și sfatul (*Graba strică treaba*), avertismentul (*Dacă nu-i sări, nu-i sorbi/Dacă nu-i lucra, nu-i mânca*), dar aprobarea și dezaprobarea, lauda și reproșul, îndemnul etc. au efect numai dacă sunt legate de acțiunile concrete ale copilului și nu doar ca pilde din înțelepciunea populară.

Un rol deosebit în pregătirea copilului pentru muncă îl ocupă jocul. Jocul răspunde activismului specific copilului, îi dezvoltă calitățile fizice și morale: rezistența la efort, imaginația creatoare, spontaneitatea, perseverența, sociabilitatea, spiritul de competiție dreaptă, acceptarea rolurilor și sarcinilor asumate și ducerea lor la îndeplinire, lupta pentru succes și bucuria succesului, dar și acceptarea înfrângerii etc. [9, p. 84].

O deosebită grijă manifestă poporul pentru formarea morală a preșcolarilor. Cultul binelui este prezent în toate categoriile de producții folclorice.

Basmele, miturile și legendele sunt pline de fapte bune ale eroilor, aceștia reușind în acțiunile lor datorită calităților pe care le au, puse în slujba binelui și împotriva răului.

Producțiile paremice, cu deosebire proverbele și zicătorile, au o bogată semnificație morală. Concizia proverbelor, limbajul metaforic de o mare forță sugestivă le face atractive, iar analogia cu fapte reale le face accesibile.

Firește, copilul nu surprinde întotdeauna și dintr-o dată sensul figurativ, fapt care pretinde explicații pertinente din partea adultului. Zicătorile vin să sublinieze adevărul cuprins în expresii menite a caracteriza succint și plastic anumite fapte de viață și să sporească valoarea unor reguli de conduită. Ele au un pronunțat caracter didactic. Virtuțile cardinale cuprinse în folclorul nostru sunt

binele făptuit, adevărul și dreptatea vs. minciună, necinste, nedreptate.

Antrenarea copilului în activități practice îl ajută pe acesta să îndrăgească și să prețuiască munca, să fie perseverent, să se bucure de rezultatele muncii. *Jocul* - activitatea principală a copilului - îl învață să trăiască între ceilalți, respectându-i și pretinzând respect: cine încalcă regula jocului și cine trișează este eliminat; cine ține cu tot dinadinsul să câștige, este evitat ca tovarăș de joacă; cine nu știe și să piardă, nu înțelege că pot fi alții mai buni decât el, cel puțin la momentul dat, este luat în derâdere etc. „Jocul este, putem spune, o școală a demnității, a respectului de alții și de sine, a conștiinței valorii altora și a celei proprii, a tăriei de caracter [7, p.116].

Tradițiile reflectate prin folclorul literar, obiceiurile și datinile din practica tradițională sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru pentru perpetuarea ființei naționale, ci și un *izvor nesecat pentru pedagogia cultă*. În transmiterea experienței tradiționale este esențială *imitația*, care se manifestă preponderent la vârsta preșcolară mare. Copilul vede, aude, participă, memorează, pentru că se repetă și pentru că așa fac cei mari. Formarea orientărilor axiologice la preșcolarii de 6-7 ani are o corelare strânsă cu *poveștile populare românești*. Basmul și povestea conțin cele mai înalte aspirații ale poporului de *bine, frumos, cinste și omenie*, de întruchipare a *idealului de personalitate etnoculturală* [2, p. 104]. Concepția pedagogică populară reflectă experiența de veacuri a poporului în domeniul educației și instrucției tinerei generații și este întruchipată în creația populară orală. Educația copilului se înfăptuiește, în primul rând, sub influența pedagogiei populare și a experienței de viață acumulată în familie

Bibliografie:

1. Avram I., Silistraru N. Despre formarea copilului ca subiect valorizator, În Tradiționalism și modernism în educație: realitate și deziderate. Materialele conferinței științifice internaționale 28- 30 martie 2003, Ch., 97-102 p.
2. Avram I. Etnopedagogia aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari, Cluj-Napoca, Eurodidact, 2006, 183 p.
3. Băieșu N. Folclorul ritualic și viața. Chișinău: Știința, 1981, 108 p.
4. Capcelea V., Esența și rolul tradiției în existența socială. Chișinău: Arc, 2011.
5. Caunenco L., Miron L. Identitatea etnică. Chișinău. 1999, 112 p.
6. Cemortan S. Cartea educatorului din grupa pregătitoare. Chișinău: Lumina, 1990, 284 p.
7. Chanteau J. Copilul și jocul. București: EDP, 1967, 249 p.
8. Filip I. Miracolul scenei în arta populară. Teatrul popular din Basarabia și Bucovina de Nord. Afirmarea dramaticului și poetica sincretică. Chișinău: Editura Profesional service, 2011, 256p.
9. Grigoriev V. Etnopedagogia jocului. Moscova: Editura Sputnik, 2009, 289 p.
10. Proverbe și zicători. Ch.: Știința, 1981, 312 p.
11. Stoian S., Petre Al. Pedagogie și folclor. București: Universității. Carol Davilă, 2000, 383 p.
12. Șerbănescu B. Valori naționale și educaționale. București: Universității. Carol Davilă, 2000, 383 p.
13. Volkov Gh. Pedagogia populară, Moscova: Editura Examen, 1999, 216 p.
14. Силистрару Н. Этнопедагогика молдаван. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук в виде научного доклада. Москва, 1997,71 с.

CITITUL VERSRUS LECTURA TEXTELOR LITERARE ÎN CLASELE PRIMARE

Nicolae SILISTRARU, dr.hab., prof.univ.,
Silvia GOLUBIȚCHI, dr.ped., conf.univ.,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat: *Alfabetizarea reprezintă o etapă aparte în instruirea școlară a elevului. Această etapă are menirea nu numai de a învăța elevul din clasele primare să citească, și, după opinia lui Cornița G., de a-l introduce într-o nouă sferă a vieții, de a-i asigura o activitate școlară reușită, de a construi o bază solidă pentru stăpânirea disciplinelor școlare atât în clasele primare, cât și în cele care vor urma.*

Indiferent de durata etapei de alfabetizare, tehnica de citire depinde de contingentul elevilor din clasă, de felul dacă au frecventat insuși preșcolară, precum și de strategiile didactice pe care le folosește învățătorul.

Etapa inițială de predare-învățare a citirii are rolul de a introduce elevul în studierea sistematică a limbii și literaturii române, aceasta din urmă, fiind disciplină principală, care reprezintă o componentă a tuturor celorlalte discipline și adună în sine rezultatele lor.

La etapa inițială de predare-învățare a citirii are loc formarea intensă a mecanismelor de dirijare a vorbirii și de control asupra ei, acestea realizându-se, conform, *prin intermediul receptării semnalelor acustice și prin articulare, care produc efectul acustic*, afirmă cercetătorul Ivănuș D. [6].

Citirea este definită ca o activitate integratoare receptivă care are drept scop perceperea și înțelegerea unui text scris. Esența activității de citire rezidă în receptarea semnelor grafice și corelarea lor cu anumite semnificații. Ochii percep mesajul scris, iar creierul decodează semnificația lui, afirmă Ilie Em. [5, p. 215]. Schematic, *procesul citirii* este reprezentat în Figura 1.

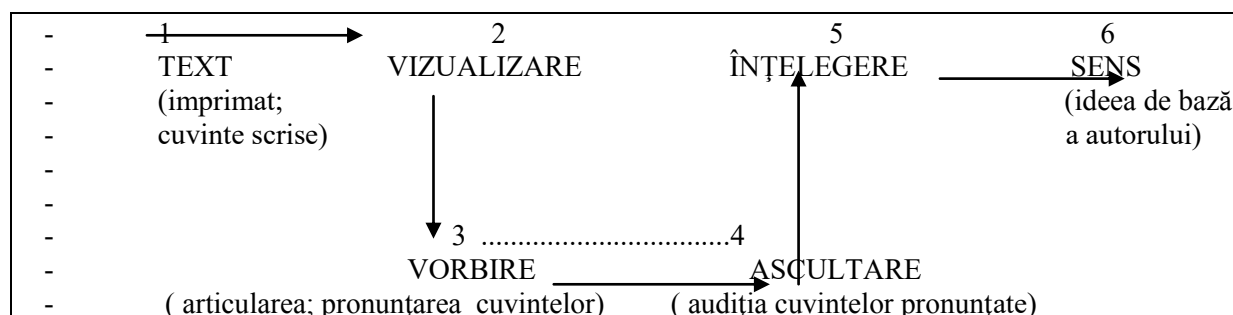


Fig. 1. Procesul citirii

După danezul *Jansen*, structurat pe vârste, *procesul citirii* parcurge patru faze:

1. După perioada de inițiere, denumită „rebus reading”, lectura începe cam de pe la 9-10 ani să se configureze ca o activitate plăcută, fără a avea însă un scop bine definit; caracterul ei emoțional e foarte evident.

2. Pe la 11-12 ani, elevul dispune de o capacitate sporită de înțelegere: e în stare să răspundă unor întrebări despre cele citite, își poate controla în oarecare măsură ritmul performării; apare o tendință de smulgere din tirania „cuvântului de cuvânt”.

3. Pe la 13-14 ani, se schițează o abordare critică; textul e supus interogațiilor, sunt sesizate unele contradicții, puncte vulnerabile etc., autorul începe să-ți piardă „aura”, elevul se descoperă ca sursă de valorizare.

Pe la 15-16 ani, lectura devine fiabilă, adaptându-se scopurilor urmărite: e liniară, dar și selectivă, cititorul este capabil să esențializeze, să compare ceea ce are sub ochi cu ceea ce s-a mai scris înainte pe aceeași temă, să poarte un dialog critic cu autorul și cu sine însuși etc. În continuare, sunt posibile și alte progrese, mergând însă mai ales pe linia adâncirii ori extinderii abilităților câștigate, mai puțin a dobândirii a altora noi. Școala e cea care pune bazele competenței lectorale, desfășurând și concretizând potențialul cognitiv al elevului [4, p. 311].

N. Manolescu afirmă că, „A citi înseamnă a învăța”, e o formă de experiență sau, mai bine zis, un multiplicator pentru experiențele noastre, căci dacă ne-am mărgini la ceea ce putem trăi sau vedea în jurul nostru într-o viață de om, am fi săraci. Cred, din contră, că cititul furnizează vieții o enormă cutie de rezonanță, în care întâmplările trăite de noi se confruntă cu cele trăite sau imaginate de alții și în care, prin comparație, semnificațiile le sporesc considerabil [9, p.3].

Lectura este una dintre activitățile de bază ale elevului în școală și rămâne pentru toată viața un proces prin care adultul nu doar cunoaște lucruri importante pentru realizarea sa profesională, ci și receptează sisteme coerente de imagini, valori promovate în limbaj artistic.

Etimologia cuvântului *lectură* conservă sensurile posibile ale conceptului, dar oferă și o neașteptată arie semantică, anticipând, parcă sensurile multiple: „împreunare, reunire” (rădăcina indo-europeană), „a alege, a cerne” (latină), „a discuta” (greacă) [17].

Alina Pamfil oferea termenului două accepții majore „una restrânsă la comunicarea scriptică, cealaltă, extinsă la orice tip de comunicare”, prin *lectură* autorul înțelegând „ansamblul activităților

perceptive și cognitive, vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic” [11, p.123.].

Lectura este o activitate complexă perceptivă, de comprehensiune și valorizare a sensurilor, de integrare subiectivă a textelor, cu posibilitatea trecerii unui nou prag al înțelegerii. Actul lecturii, privit în contextul didacticii actuale, apare ca o formă de comunicare, definindu-se prin asimetrie, non-reversibilitate (nu întotdeauna este posibilă realizarea unui feedback), de aceea trebuie ca dialogul să vizeze interacțiunea dintre factorii determinanți: cititorul-textul și contextul lecturii [6].

Lectura nu mai presupune o receptare pasivă a mesajului textului, lectura, după cum evidențiază și Alina Pamfil, este un proces personal, activ ce diferențiază modelul actual de cel tradițional [3, p.131.].

Lectura este un proces complex care începe în clasa I cu formarea deprinderii de a citi corect, conștient, cursiv și expresiv, continuând apoi cu deprinderea de interpretare a textului citit [39].

Lectura este un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se eoul capacităților de gândire și limbaj [2].

Lectura elevilor este un act intelectual esențial, care trebuie îndrumat și supravegheat de școală și familie.

Lectura - ca strategie didactică de abordare a textului literar, capătă o nouă dimensiune: *lectura studiu* sau *lectura aprofundată, de descoperire* a particularităților operelor, prin antrenarea elevilor într-o învățare activă [7, p.45].

Lectura reprezintă o metodă de învățare, acompaniată de construirea unei viziuni personale, rezultate prin înglobarea ideilor, observațiilor, aprobărilor, dezacordurilor, propunerilor proprii etc. și de trăirea unor emoții și sentimente legate de text și de mesajele acestuia.

Lectura este un proces activ, care presupune trei actanți: *cititor, text și context*. Conform lui Ilie Em, *procesul lecturii* poate fi asociat sistemului cibernetic, sursa și receptorul fiind reprezentate de *text și cititor*. Lectura ar reprezenta sinteza unei activități fizice și a unei activități psihice, respectiv un proces psiho-fiziologic, care parcurge etapele:

- realizării prin *blocul analizatorului vizual*, prin care se percep informațiile; *imaginile literelor, simbolurile grafice* sunt transmise creierului;
- realizării prin *blocul semnalizatorului vorbirii* și al celui *auditiv*, precum și al *sistemului nervos central*, în care are loc un proces de *selecție și prelucrare a informațiilor obținute*; imaginea grafică poartă un înțeles; gradul de înțelegere este condiționat *biologic și social*;
- deciziei, care este transmisă *organelor de execuție*: mușchii globului ocular sau mușchii mâinii [5, p. 326](Figura 2).

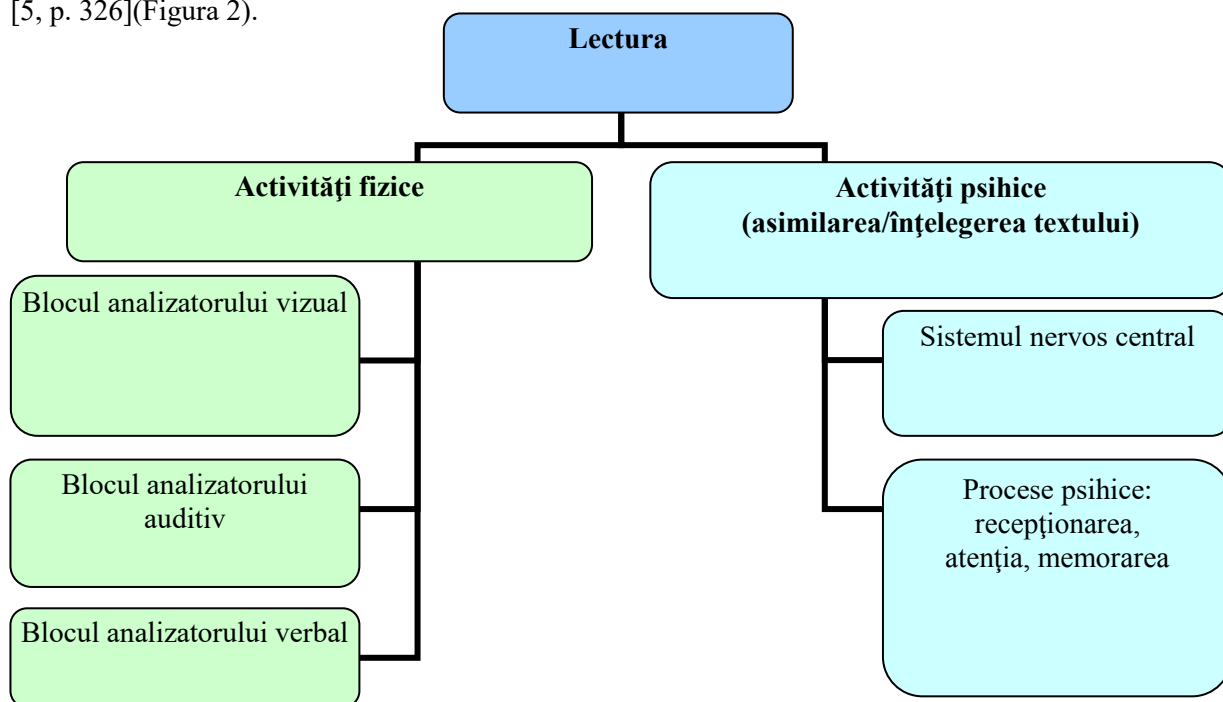


Fig. 2 Procesul psiho-fiziologic al lecturii [Ilie Em]

Actul lecturii este reprezentat de Judith Langer [Apud A. Pamfil, p.64] prin patru tipuri de relații care se stabilesc între *cititor si text* :

1. a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului;
2. a fi în interior și a explora lumea textului;
3. a păși înapoi și a regândi datele pe care le avem;
4. a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

Ulterior,

Lectura și cititul au fost privite, la un moment dat în relație de sinonimie, dar delimitările conceptuale au determinat și diferențele specifice: lectura înseamnă decodificare, dar reversul nu este valabil; relația dintre receptare și lectură menține raportul dintre general și particular.

Mai mulți autori, printre care și *Derşidan I.*, consideră *înțelegerea* condiție obligatorie a unei lecturi eficiente, deci a calității *asimilării* textului. Pe lângă *înțelegere, atenția și memorarea* sunt, de asemenea, elemente de mare importanță pentru calitatea asimilării textului.

O. Costea afirmă că procesul lecturii ia forma unui fel de caleidoscop de perspective, de preintenții, de recolectări de idei și de trăiri [2, p. 39].

Modelul construit de *R. Scholes*, citat de Novak J., desfășoară, de asemenea, un scenariu complet; în cadrul lui, *lectura* se definește ca proces prin care cititorul își creează pornind de la textul scriitorului, propriul său text. Tiparul cuprinde trei etape succesive ce corespund unor lecturi distincte:

- lectura inocentă: "producere de text *din* text";
- lectura interpretativă: "producere de text *despre* text";
- lectura critică: "producere de text împotriva textului" [Apud Logel D, p. 19].

Elevul nu mai este un vas gol care trebuie umplut de profesor cu cunoștințele sale, ci elevului trebuie să i se cultive autonomia, independența actului învățării în general și al lecturii în particular prin asumarea de proprii obiective, proprii strategii de atingere a acelor obiective.

Reforma curriculară propune următoarele etape în procesul de lectură: *prelectura lectura, postlectura* [11].

Prelectura - este etapa care generează un interes pentru a citi textul. Este etapa care revizuieste cunoștințele anterioare și condițiile prelabile cunoscute anterior de către elevi. În plus, aceasta etapă este o oportunitate de a motiva și de a genera curiozitate. Abilitățile specifice ale prelecturii sunt dezvoltate prin activități cum ar fi:

- Lectura *denotativă și conotativă a imaginilor* care însoțesc citirea textului.
- Activarea cunoștințelor anterioare: întrebați ce știe despre subiect și modul în care aceasta se referă.

• Formularea de predicții cu privire la conținut, de la elemente provocatoare: din titlu, autor, cuvinte-cheie, etc [11, p. 25-27] .

Lectura - corespunde cu actul lecturii în sine, în aspectele mecanice ale înțelegerii. Nivelul de înțelegere care este atins va depinde în mare măsură de importanța acordată competențelor acestei etape. Acesta este momentul pentru a sublinia vizualizarea globală de cuvinte, expresii și fraze, evitând problemele de citire silabic precum și citirea cu voce tare.

Postlectura - este etapa care include activitățile asupra textului pentru a determina nivelul de înțelegere a acestuia. Etapa de postlectura se caracterizează la un grup de lucru, astfel încât elevii să compare propriile performanțe cu cele ale colegilor lor și de a construi sensul textelor citite din multiple perspective.

Conform autorului, activitățile principale ale cititorului de literatură artistică sunt:

- pregătirea conștientă pentru actul lecturii și interpretării textelor literare;
- lectura fluentă, expresivă și comprehensivă a unei diversități de texte literare/didactice/interpretative;
- percepția, imaginația, gândirea și creația artistică;
- achiziționarea instrumentarului teoretico-literar și lectoral aferent activității de lectură;
- depistarea/discernerea/interpretarea apropiată a valorilor textelor literare prin descifrarea limbajului poetic;
- producerea unei varietăți de texte reflexive, interpretative și imaginative;
- evaluarea critică a operelor și fenomenelor literare;
- autocomunicarea într-un sistem propriu de valori, în interacțiune cu axiologia literară,

utilizând mijloacele limbajului poetic [8, p. 99].

În concluzie cititul este receptarea semnelor grafice și corelarea lor cu anumite semnificații, iar *lectura* proces prin care cititorul își creează pornind de la textul scriitorului, propriul său text.

Bibliografie:

1. Cornița G. Metodica predării și învățării limbii și literaturii române. Baia Mare: Editura Umbria, 1993, p.127
2. Costea O. Didactica lecturii, o abordare funcțională. Iași: Institutul European, 2006. 68 p.
3. Goia V. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p. 183
4. Eftimie N. Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române. Pitești: Paralela 45, 2008. 326 p.
5. Ilie Em. Didactica literaturii române. Iași: Polirom, 2008. 326 p
6. Ivănuș D. Metodica predării limbii și literaturii române în școală. Craiova: Tipografia Universității din Craiova, 1988, p. 198
7. Logel D., Popescu E., Stroescu –Logel E. Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Pitești: Editura Caminis, 2008, 248p
8. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013
9. Manolescu N. Lectura pe înțelesul tuturor. 2003
10. Nuța S. Metodica predării limbii și literaturii române în clasele primare. București: Editura Aramis, 2000, p.256
11. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, 278 p.
12. Pânzaru I. Practici ale interpretării de text. Iași: Editura Polirom, 1999, p.249
13. Șchiopu C. Receptarea operei literare: Condiții, etape și niveluri. În Limba română, nr. 1-3 (139-141), 2007.

SPECIFICUL CREATIVITĂȚII DIN PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ

Ahmet YILDIZ, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă

Summary: *At last time, in front of the school, the task of developing the independence and creativity of students' thinking is becoming increasingly acute. The issue of developing the creativity of thinking has been the first concern of psychologists and educators, especially in the last decade. This contributed, on the one hand, to the modification of the concept of the role of heredity in the determination of human capacities in the sense of assigning an increasingly important role to social-educational influences, and on the other hand, the impetuous development of science, with its various applications, demands a growing number of professionals a mindset able to meet the ever-changing needs of science, technology and culture. Today a school is needed that is adapted to the child's mental attributes, just as a coat or footwear is adapted to the body or foot.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, gândirea creativă, proces didactic, abilități, motivație.*

În ultimul timp, în fața școlii se pune cu tot mai multă acuitate sarcina dezvoltării independenței și creativității gândirii elevilor. Problema *dezvoltării creativității gândirii* a trecut pe primul plan de preocupări ale psihologilor și pedagogilor mai ales în ultimul deceniu. La aceasta a contribuit, pe de o parte, modificarea concepției despre rolul eredității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative, iar pe de altă parte, dezvoltarea impetuoasă a științei, cu variatele ei aplicații, care cere unui număr tot mai mare de profesioniști o gândire capabilă să facă față cerințelor mereu noi din știință, tehnică și cultură. Astăzi este nevoie de o școală care să fie adaptată însușirilor mentale ale copilului, așa după cum o haină sau încălțăminte este adaptată corpului sau piciorului.

În concepțiile zilei de azi își face tot mai mult loc și cea care afirmă că la orice persoană normală creativitatea poate fi dezvoltată într-o măsură mai mică sau mai mare, într-o direcție sau alta. Până nu de mult se credea, după cum am ilustrat, că o persoană este fie creatoare, fie necreatoare și că, în aceasta privință, nu este nimic de făcut. Dar acum cercetarea științifică a stabilit că aptitudinile creatoare pot fi deliberat și măsurabil dezvoltate.

Abordarea creativității în educație vizează, în opinia lui S. Cristea, formarea-dezvoltarea unei personalități capabile să se angajeze creator în plan cultural-profesional-etic [1]. Obiectivele specifice vizează, în definirea autorului, proiectarea-realizarea unei **educații problematizante**, posibilă prin:

➤ *stimularea gândirii creative* prin sesizarea și rezolvarea unor situații-problemă din ce în ce mai complexe;

➤ dezvoltarea capacităților operaționale definitorii pentru personalitatea creatoare (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; evaluare critică);

➤ activarea metodologiilor pedagogice bazeze pe corelarea optimă a factorilor interni (stil cognitiv și aptitudini creative) cu factorii externi (tehnologiile de comunicare - cercetare - acțiune practică - programare specifică, necesare pentru cultivarea creativității).

Obiectivele concrete vizează operaționalizarea unor sarcini concrete, realizabile pe parcursul realizării activităților de stimulare a flexibilității gândirii; cultivare a gândirii divergente; valorificare a aptitudinilor speciale.

În viziunea cercetătorului, creativitatea în procesul educațional definește un *produs creator*, situat cel puțin la nivel inventiv; un *proces creativ*, orientat în direcția sesizării și a rezolvării **situațiilor-problemă** la nivelul gândirii divergente; o *dimensiune axiologică a personalității* care valorifică resursele sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre *atitudinile creative* și *aptitudinile creative*.

Așadar, prin creativitate putem înțelege dispoziția inventivă sau capacitatea de înnoire existentă în stare potențială la orice elev. Sau creativitatea poate fi definită prin capacitatea de a realiza un produs care să fie simultan inedit și adecvat. Acest produs poate însemna idee, compoziție muzicală, relatare istorică, comunicare sau referat și orice altă formă de creație. În general, un produs nou trebuie să fie original și neprevăzut. Acesta trebuie să se deosebească de ceea ce autorul însuși sau alte persoane au realizat până acum în domeniu. Totuși, o soluție nouă nu poate fi considerată creativă decât când este adecvată, adică satisface diferitele cerințe ale unei **probleme**. Importanța acordată acestor două criterii, *noutatea și adecvarea*, în cadrul judecăților asupra creativității, variază după elevi și după natura problemelor/sarcinilor asumate. Însăși natura procesului de creație poate fi luată în considerație pentru a judeca dacă un produs reprezintă o dovadă pentru creativitatea autorului său. O operă, o lucrare de orice gen, creată prin hazard sau prin simpla aplicare a regulilor specificate de altcineva, este considerată de obicei ca mai puțin creativă decât opera sau lucrarea rezultată dintr-un efort deosebit, continuu și intențional, conștient, care a avut de învins anumite probleme în realizare [2]. Deși creativitatea este o nevoie socială, care asigură supraviețuirea unui popor, totuși chiar și în societățile avansate din punct de vedere științific și tehnic se pot aduce numeroase critici culturii și educației. C. Rogers prezintă următoarele critici: “În educație se tinde spre formarea unor *oameni conformiști, cu stereotipii numeroase și marcante*, considerându-se că este de preferat să asiguri o educație cât mai completă decât *să dezvolți o gândire originală și creativă*.” Cei creativi care formulează ipoteze noi, au idei originale și îndrăznețe, sunt oarecum tolerați.

În funcție de felul cum este organizat și orientat, procesul didactic poate duce la dezvoltarea *gândirii creatoare* sau a **gândirii creitice**, după cum poate duce și la formarea unei *gândiri șablon*. Dacă în instituția de învățământ, profesorul se mulțumește cu o reproducere textuală, elevii nu se vor strădui să reprezinte materialul consultat într-o formă personală, să gândească asupra lui, să caute soluții originale, să grupeze și să ierarhizeze ideile etc. Cu sau fără voia lui, un atare profesor va contribui la educarea unei gândiri șablon, la frânarea dezvoltării spiritului critic și a gândirii creatoare. Rezultatele vor fi diametral opuse dacă vom stimula studiul individual al elevului, încercarea de a găsi soluții originale, de a interpreta și aplica cunoștințele, de a gândi independent [3].

Putem risca afirmând că sistemul de învățământ actual nu stimulează creativitatea, ci mai degrabă *gândirea conformistă*, elevii fiind puși în situația de a înmagazina date și nu de a judeca independent. Din acest motiv, notele obținute în școală n-ar fi o garanție a unei activități creatoare ulterioare. Fără îndoială, generalizarea situației asupra întregului proces de învățământ nu este

justificată. Totuși, în școală sunt numeroase situații și condiții care favorizează *steriotipia* în munca didactică, cu repercusiuni asupra gândirii elevilor. Avem în vedere îndeosebi faptul că în școală atât manualul, cât și expunerea profesorului trebuie să se axeze pe acele cuceriri ale științei care sunt considerate ca sigure, definitive, cu evitarea problemelor controversate, precum și faptul că profesorul trebuie să repete ani de-a rândul expunerea aceluiași cunoștințe, cu mici variații. În învățământ știința este ordonată, prezentată într-o manieră logică, evidentă, deductivă în primul rând, pe câtă vreme în munca de creație și calea este inductivă, cu multiple incertitudini într-un ”teren ascuțit”, în care spiritul trebuie să asimileze și să pătrundă noțiuni care încă nu există ca atare. Situațiile ce restrâng gândirea creatoare a elevului sunt mult mai frecvente. Faptul că elevul poate ridica probleme la care profesorul să nu poată răspunde, ca și lipsa timpului suficient pentru considerarea mai îndeaproape a întrebărilor elevilor îl fac deseori pe profesor să-i țină pe elevi la litera textului, să le dea soluția problemelor înainte ca ei să fi avut timpul necesar să-și încerce puterile etc. Din acest motiv, în școală se întâlnesc, chiar la elevi cu note mari, cunoștințe insuficient asimilate, un stil șablon în abordarea problemelor, rigiditate în gândire. Problema găsirii celor mai eficiente metode de dezvoltare a flexibilității și creativității gândirii în condițiile procesului de învățământ se află la ordinea zilei. Scopul tuturor acestor activități este de a dezvolta la elevi aptitudinea și priceperea de a ataca și rezolva creator problemele pe care le vor întâlni ulterior în practică și în activitatea de cunoaștere. În acest context, este important ca practica rezolvării creatoare a problemelor să fie legată de întregul proces de învățământ, la toate nivelele.

Gândirea creatoare are nevoie de un material bogat cu care să opereze și care să faciliteze generalizarea; de aceea este necesar să se încurajeze și să se ajute dobândirea de către elevi a unor cunoștințe bogate și variate, cu care să opereze și pe care să le aplice cât mai frecvent. Totuși o performanță școlară ridicată nu constituie o garanție suficientă a unei înalte creativități ulterioare a gândirii. Cerința principală trebuie să vizeze nu reproducerea fidelă a textelor sau explicațiilor date la lecție, ci stimularea independenței și originalității gândirii, căutarea activă de soluții și răspunsuri, experimentarea, chestionarea etc. Una din greutățile principale pe care le întâlnesc elevii este detașarea dintr-un obiect a componentelor esențiale de cele neesențiale (în formarea noțiunilor, în sesizarea unei relații, a unui principiu etc.). Din acest motiv, activitatea de generalizare și abstractizare este influențată de flexibilitatea gândirii, de capacitatea de a renunța la ipotezele infirmate de experiență. Un rol important revine factorilor motivaționali, deoarece motivația este o componentă vitală a creativității. Or, în procesul de rezolvare a problemelor, motivația moderată se dovedește cea mai eficace. O motivație prea intensă poate să frâneze rezolvarea problemei. Dacă elevul este prea concentrat asupra scopului, cu excluderea altor aspecte relevante ale situației problemă, adeseori nu poate ajunge la soluție. În școală, motivația principală, dar nu ideală, o constituie, pentru majoritatea elevilor, obținerea unor note mari. Un pas mare s-ar realiza în această direcție dacă s-ar trece de la o motivație exprimată în interesul nemijlocit pentru materialul învățat, satisfacția elevului rezultând din bucuria de a descoperi el însuși noul, fapte și idei noi.

Cercetătoarea M. Fryer examinează opinia profesorilor privind dezvoltarea creativității la elevi, menționând că majoritatea profesorilor consideră că creativitatea *poate fi dezvoltată*, deși mulți practicieni și-o imaginează ca pe un har, astfel noțiunea de creativitate ca har presupunând existența unor aptitudini înnăscute. Anume de aici se alimentează opinia că persoanele înalt creative se deosebesc de alți oameni într-un oarecare mod calitativ. Totuși, nu au fost găsite probe care să confirme acest punct de vedere. În schimb, afirmă autoarea, există indicii că unele diferențe sînt mai curînd de gradul de dezvoltare decât de conținut și că aceste diferențe sînt legate *de nivelele de cunoaștere, de abilitare și motivație* [4].

După cum afirmă autorii ghidului metodologic [5], fenomenul pedagogic unitar, ca dat primordial, trebuie privit în întregul lui și conștientizat faptul că el nu poate fi „desfăcut” în componente, ci „eliberat” în componentele sale, una dintre acestea fiind *educația centrată pe elev*, unele din elementele de bază ale căreia sînt învățarea problematizată și învățarea problematologică [5]. Abordarea educației din perspectiva centrării pe elev presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev și presupune necesitatea ca elevii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum și să-și administreze învățarea [6]. Centrarea pe cel ce învață are valențe formative incontestabile, elevul care învață trebuie să demonstreze comportamente în care să se regăsească acele competențe care îi vor fi

de un real folos în viață. În cadrul acestei abordări, cunoașterea este privită ca proces, iar elevul ca subiect proactiv, partener al profesorului în construirea cunoașterii, individualitate care denotă inițiativă și răspunde pentru propria formare și dezvoltare.

De asemenea, este important ca strategiile didactice să satisfacă anumite standarde de calitate [7]:

- să fie interactive, prin corelarea cunoștințelor, a abilităților, a valorilor, convingerilor, atitudinilor cu acțiuni concrete;
- să fie activ-participative prin stimularea gândirii reflexive, cu raportarea la situații reale din viață precum și utilizarea în contexte variate a cunoașterii și competențelor formate;
- să fie plastice, polivalente, flexibile, combinând diferite metode și mijloace, bazându-se pe o taxonomie nerestrictivă a obiectivelor;
- să se desfășoare într-un mediu stimulat, motivant, detensionat, bazat pe colaborarea și comunicarea autentică dintre profesor și elev.

Bibliografie:

1. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactica si Pedagogică, 1998. p. 68-69
2. Creativitate. www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE
3. Creativitate. <http://www.slideshare.net/guest5989655/creativitatea-abordari-teoretice-presentation>
4. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004. p. 102..
5. Caluschi M. Grupul mic și creativitatea. Iași: Cantes, 2001. p. 11
6. Dorobăț A. Motivația. Concept și metodologie În: Limbi și literaturi moderne. Cercetare științifică. Metodologii didactice. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”. 1988, p. 8
7. Ibidem.p.118.

SĂNĂTATEA ORGANIZAȚIONALĂ CA INDICATOR AL CALITĂȚII CLIMATULUI ȘCOLII

ORGANIZATIONAL HEALTH AS AN INDICATOR OF SCHOOL CLIMATE QUALITY

Nicolai PISCUNOV,
Catedra de pedagogie și psihologie,
Alexandra PISCUNOV,
Colegiul „Iulia Hasdeu” din Cahul

***Motto:** An organization is healthy when it is full, coherent and complete when its management, its operations and organizational culture are unified.*

PATRICK LENCIONI

***Abstract:** In the process of transformations that take place in contemporary society, a special role is played by organizational health. Being a factor that determine the success of the organization's activity, organizational health is an essential element, indispensable for the progress of the school. The field of study of organizational health has a relatively recent history. The term began to be widely used in the 1990s of the last century. The interest in organizational health is explained by the fact that at the current stage such large-scale processes mark the world community as the globalization of the economy and the computerization of society, which has led to the emergence of new forms and methods of organizing human activity. The pace of technological change imposes new demands on the practices of organizations and people working within them. Under these circumstances, the organization focuses more on knowledge and communication than on control and administrative hierarchy. The new technologies assume the positioning of the human potential on the first level, and the organizational technology, in the structure of which there are not only norms and rules, formal, but also informal procedures. The totality of values, processes, and behavioral norms accepted in an*

organization as a common basis of action becomes a dominant of the collective thinking of the human group, through which it solves problems of adaptation to the external environment and internal integration.

Motto:

O organizație este sănătoasă atunci când este întregă, coerentă și completă, atunci când managementul său, operațiunile sale și cultura sa organizațională sunt unificate.

PATRICK LENCIONI

Rezumat: *În procesul transformărilor care au loc în societatea contemporană, un rol aparte îi revine sănătății organizaționale. Fiind un factor ce determină succesul activității organizației, sănătatea organizațională reprezintă un element esențial, indispensabil pentru progresul școlii. Domeniul de studiu al sănătății organizaționale are o istorie relativ recentă. Termenul a început să fie utilizat pe larg în anii '90 ai secolului trecut. Interesul față de sănătatea organizațională se explică prin faptul că la etapa actuală comunitatea mondială este marcată de asemenea procese de anvergură ca globalizarea economiei și informatizarea societății, ceea ce a condus la apariția unor noi forme și metode de organizare a activității umane. Ritmul schimbărilor tehnologice impun noi cerințe față de practicile organizațiilor și oamenii care activează în cadrul lor. În aceste condiții, organizația se concentrează mai mult pe cunoștințe și comunicare, decât pe control și ierarhie administrativă. Noile tehnologii presupun poziționarea potențialului uman pe primul plan, fiind reconsiderată și tehnologia organizațională, în structura căreia există nu numai norme și reguli formale, dar și proceduri informale. Totalitatea valorilor, procedeele, normelor de comportament, acceptate într-o organizație ca bază comună de acțiune, ajunge o dominantă a gândirii colective a grupului uman, prin intermediul căreia el își rezolvă problemele de adaptare la mediul extern și de integrare internă.*

Lencioni este fondator și președinte al The Table Group, o firmă care, din 1997, își propune să-i ajute pe lideri să îmbunătățească sănătatea organizațiilor lor. Principiile sale au fost îmbrățișate de către liderii din întreaga lume și adoptate de către diverse organizații, inclusiv de corporații multinaționale, asociații antreprenoriale, echipe sportive profesioniste, organizații militare, organizații non-profit, școli și biserici.

Există un avantaj competitiv, fără îndoială, mult mai puternic decât oricare altul. Este acesta strategia superioară? Inovarea mai rapidă? Angajații mai inteligenți? Nu. Patrick Lencioni susține că diferența dintre companiile de succes și cele mediocre are prea puțin de-a face cu ceea ce știu acestea și cu cât de inteligente sunt și mai mult cu cât sunt companiile de sănătoase. Lencioni pune laolaltă vasta sa experiență și multe dintre temele prezente în alte bestselleruri ale sale și ne propune o lucrare esențială: o explorare coerentă și cuprinzătoare a avantajului unic pe care îl oferă sănătatea organizațională.¹

Abordarea problematicii climatului școlii vizează aspecte precum: stare de bine, mediu de învățare securizat, protecție fizică și psihică, deschidere și sănătate. Pare deplasată, probabil, asocierea spațiului educațional cu termenul de „sănătate”. Totuși, școala nu este un organism viu, în sens biologic, ea are caracteristicile unei ființe organice din punct de vedere organizațional și cultural. Un director de școală, spunea la un moment dat, că cel mai frumos complement care i s-a făcut vre-o dată școlii pe care o conduce a fost acela că „trăiește”. Așadar, structura fizică, dar și celelalte elemente mai puțin observabile ale școlii pot influența starea sănătății indivizilor care muncesc și învață acolo. Sănătatea organizațională reprezintă un indicator al analizei și măsurării climatului școlii. Ideea relațiilor sănătoase și pozitive care se dezvoltă în cadrul unei organizații a fost mai întâi utilizată de către Mattheew Miles (1969) pentru examinarea caracteristicilor școlii. El a definit sănătatea organizațională ca pe ceva „care nu numai că supraviețuiește în mediul său, dar continuă să facă față în mod adecvat și pe termen lung, tendințelor de dezvoltare, extindere și adaptare continuă.” Această definiție subliniază faptul că metafora „sănătate organizațională” ajută la rezolvarea problemelor

¹ Fragment din Avantajul. De ce sănătatea organizațională este cel mai important atu în afaceri de Patrick Lencioni, volum în pregătire la Editura Litera. Traducere de Cătălina Grosu Articol publicat în ediția tipărită a Ziarului Financiar din data de 06.09.2013.

apărute în cadrul unei organizații și, în același timp, direcționează resursele spre obiectivele și misiunea acesteia.

Sănătatea organizațională este atât de simplă și de accesibilă, încât mulți lideri nu reușesc să o conceapă ca pe o adevărată oportunitate pentru un avantaj semnificativ. Până la urmă, nu necesită o inteligență deosebită sau calitatea de a fi sofisticat, ci doar niveluri obișnuite de disciplină, curaj, consecvență și bun simț. Într-o epocă în care am ajuns să credem că diferențierea și îmbunătățirea semnificativă se pot obține doar prin complexitate, directorilor executivi cu educație aleasă le este greu să îmbrățișeze idei atât de simple și de directe. Procesul de transformare într-o organizație sănătoasă necesită timp. Sănătate organizațională îmbunătățită nu doar că va crea un avantaj competitiv și un profit mai bun, ci va ridica moralul instituției. Lencioni prezintă cei patru pași pentru o sănătate organizațională:

1. *construirea unei echipe de conducere coerentă;*
2. *crearea clarității;*
3. *comunicarea clarității și consolidarea clarității;*
4. *precum și modul în care toate organizațiile ar trebui să depună eforturi pentru a face viața oamenilor mai bună.*

Dorind să ne integrăm în Uniunea Europeană, precum și în comunitatea mondială, trebuie să reconstruim instituțiile noastre în conformitate cu noile tendințe pe arena internațională. Necesită schimbări majore nu numai instituțiile sociale formale, dar și cele informale: sistemul de valori și normele comportamentale. Instituirea unui stat democratic și a unei economii de piață, depinde considerabil de realizarea schimbărilor în sistemul de valori, deoarece acestea vizează însăși existența umană. Schimbările în sistemul de valori constituie condiția primordială a succesului modernizării, ele însă nu pot fi realizate fulgerător, deoarece implică transformări fundamentale în conștiința indivizilor. Petru instituțiile din Republica Moldova, formarea unui nou tip de cultură organizațională, axat pe principii manageriale moderne, are o însemnătate majoră, deoarece noile sale valori și obiective reprezintă un catalizator efectiv al reformelor economice și sociale promovate de societate. Actualitatea investigației rezidă și în necesitatea racordării teoriei științifice la fenomenele realității sociale. Cercetarea teoretică-metodologică a specificului sănătății organizaționale în cadrul societății noastre va contribui la activizarea unor cercetări empirice în domeniile sociologie, antropologie, economice, psihologiei, politologiei, managementului.

În ciuda puterii de necontestat, atât de mulți lideri au probleme atât de mari în a îmbrățișa sănătatea organizațională (pe care o voi defini în curând) deoarece consideră în sinea lor că sunt prea sofisticată, prea ocupați și prea analitici să-și bată capul cu așa ceva. Cu alte cuvinte, consideră că este o temă mult sub nivelul lor. Din perspectiva anumitor aspecte, este și greu să-i învinuiești. După ani în șir de întâlniri off-site pline de capcane și de exerciții de neîncredere, chiar și directorii cei mai deschiși la minte au devenit suspicioși la orice subiect care pare a fi atât de delicat. În combinație cu noțiunea de cultură corporatistă redusă la artificii de suprafață cum ar fi mobila de birou șic, ore de yoga pentru angajați și politici gen ia-ți câinele la serviciu, nu este de mirare că lideri bine intenționați au devenit cinici, aproape condescendenți când vine vorba de aspecte care au legătură cu dezvoltarea organizației. Este păcat, pentru că sănătatea organizațională este altceva. Nu este deloc un subiect delicat, este mult mai complex și mai important decât simpla cultură. Mai mult decât o garnitură sau o mirodenie pentru adevărata carne cu cartofi a afacerii, este chiar farfuria pe care sunt așezate carnea și cartofii. Sănătatea organizațională oferă contextul pentru strategie, finanțe, marketing, tehnologie și toate aspectele care constituie o companie, motiv pentru care o considerăm ca fiind singurul factor important care determină succesul unei organizații. Mai mult decât talent. Mai mult decât inteligență. Mai mult decât inovație. Dar înainte ca liderii să abordeze sănătatea organizațională, trebuie să se smerească suficient de mult pentru a depăși cele trei tendințe care îi împiedică să o îmbrățișeze.

Tendința de a fi sofisticat

Sănătatea organizațională este atât de simplă și de accesibilă, încât mulți lideri nu reușesc să o conceapă ca pe o adevărată oportunitate pentru un avantaj semnificativ. Până la urmă, nu necesită o inteligență deosebită sau calitatea de a fi sofisticat, ci doar niveluri obișnuite de disciplină, curaj, consecvență și bun simț. Într-o epocă în care am ajuns să credem că diferențierea și îmbunătățirea semnificativă se pot obține doar prin complexitate, directorilor executivi cu educație aleasă le este greu să îmbrățișeze idei atât de simple și de directe.

Tendința adrenalinei

Procesul de transformare într-o organizație sănătoasă necesită timp. Din nefericire, mulți dintre lideri suferă de dependență cronică de adrenalină, fiind ancorați iremediabil de goana zilnică după sarcini de lucru și acțiuni pompieristice în cadrul organizațiilor. Le este teamă să încetinească ritmul și să se ocupe de probleme care, deși sunt de importanță majoră, nu par extrem de urgente. Deși este un lucru simplu, rămâne un obstacol serios pentru multe organizații disfuncționale conduse de directori executivi care nu înțeleg axioma șoferilor de mașini vechi de curse: trebuie să încetinești ca să poți accelera.

Tendința cuantificării

Beneficiile transformării într-o organizație sănătoasă, deși sunt extrem de puternice, sunt dificil de cuantificat cu precizie. Sănătatea organizațională pătrunde în atât de multe aspecte ale unei companii, încât încercarea de a izola oricare din variabile cu scopul de a măsura impactul financiar este aproape imposibil de realizat cu precizie. Aceasta nu înseamnă că impactul nu este real, tangibil și considerabil; necesită doar un nivel de convingere și intuiție pe care mulți dintre liderii ultra-analitici nu reușesc să-l accepte.

Psihologia recurge frecvent la metafore¹ pentru a-și descrie, explica sau caracteriza propriile fenomene studiate. Psihologia organizațional - managerială nu putea face excepție, de aceea ea abundă în metaforizarea celor mai multe elemente cu care operează, organizațiile constituind, fără îndoială, unul dintre cele mai proeminente. Gareth Morgan, în frumoasa și subtila lui lucrare „Images of Organizations” (1986), descrie opt metafore ale organizațiilor, care reprezintă tot atâtea moduri de gândire asupra organizațiilor. Iată care sunt acestea:

Organizația ca mașină - proiectată și operaționalizată ca un simplu instrument, umanizată prin nevoile umane pe care urmează să le satisfacă; ceea ce contează sunt structurile, normele, raționalitatea comportamentelor, activitățile concepute tehnicist și ingineresc, performanțe scontate;

Organizația ca organism - mecanismul viu, adaptabil, asemănător corpului uman trece pe primul plan; așa cum într-un organism întâlnim organe și aparate bine diferențiate, creierul care lucrează la nivel conștient și automatizat, cooperare între organe și apărare, tot așa și într-o organizație întâlnim diviziunea muncii, nivelul de autoritate, relații între oameni, acestea din urmă fiind corespondentul primelor trei caracteristici ale organismului uman;

Organizația - în ipostază de creier - centru de comandă, rațional, axat pe rezolvarea problemelor, autocritic și inovator;

Organizația ca sistem cultural - ca set de valori împărtășite, principii, atitudini și credințe despre ce este important și despre cum lucrează oamenii, ca minisocietăți cu ritualuri, ideologii, mituri și simboluri;

Organizația ca sistem politic - ca o instituție cu putere, autoritate, responsabilitate, ordine, control și influență; cu interese divergente care se cer a fi armonizate, cu jocuri de putere ce modelează comportamentele organizaționale;

Organizația - ”ca închisoare psihică”, deci ca o colecție de mituri fantome care limitează drastic accesul la lumea exterioară;

Organizația - ca flux și transformare - ca sistem generativ, care se naște, crește, se dezvoltă, se regenerează, dă naștere la noi tipuri de oameni și de comportamente organizaționale;

Organizația ca mijloc de dominare - ca mecanism de a impune voința proprie asupra altora prin dominare și control, ca un câmp de luptă între manageri și muncitori, cu fenomene de segregare intergrupală sau de solidarizare intragrupală.

În acord cu Hoy și Tarter (1997), o școală sănătoasă este aceea în care se dezvoltă relații armonioase la toate nivelurile, integritatea programelor academice este constant menținută, profesorii sunt protejați de presiunea comunității, directorul se bucură de respectul angajaților și al superiorilor săi, iar elevii acceptă și respectă succesele colegilor.

Mai jos vom face referire la *Școlile sănătoase* ce se caracterizează prin următoarele aspecte:

Directorul este un lider dinamic, orientat atât pe rezultate superioare, dar și pe optimizarea relațiilor, el are abilitatea de a oferi un mediu de învățare specific performanțelor înalte, rezistând oricăror influențe ale diverselor grupuri din interiorul sau din exteriorul școlii;

¹ Zlate, M. Tratat de psihologie organizațional - managerială Vol. I. Collegium Polirom, 2004, p. 85.

Profesorii sunt total angajați în procesul de predare - învățare, promovând standarde de performanță înalte și un mediu serios și adecvat pentru învățare; ei se plac unii pe alții, au încredere, sunt entuziasmați de munca pe care o fac, fiind în același timp mândri de școala lor;

Elevii sunt motivați, puternic responsabilizați în activitate, învață susținut și respect pe cei cu performanțe înalte.

Trebuie să precizăm că responsabilizarea nu înseamnă doar de a-și asuma puterea deciziei sau a-și da frâu liber acțiunii, ci, mai degrabă o eliberare a forțelor interioare ale elevului pentru a obține rezultate într-adevăr bune.¹ Școala dispune de resurse materiale necesare elevilor și cadrelor didactice care se află întotdeauna la dispoziția lor, aceasta este protejată de așteptările și presiunile nerezonabile ale părinților și ale comunității în general.

Se observă așadar, că o școală sănătoasă comportă trei valori de bază: *încredere, angajament și reușită*, termeni ce sunt descriși în raport cu abordarea lor în literatura de specialitate.

Încrederea este un concept studiat de către o serie de cercetători precum Rotter (1967), Golembiewski și McConkie (1975) sau Hoy și Kupersmith (1985). O analiză atentă a definițiilor pe care aceștia le-au formulat îndreptățește asocierea încrederii cu starea generală de optimism în toate activitățile pe care membrii unei organizații le desfășoară.

Hoy și Feldman consideră că încrederea poate fi definită ca o „așteptare generalizată la nivelul întregului grup, pe ale cărui cuvinte, acțiuni, declarații verbale sau scrise se pot sprijini, la rândul lor, alți indivizi sau alt grup”. Încrederea poate fi privită în relațiile cu o varietate de grupuri de referință precum elevii, profesorii și directorul, ca membrii ai aceleiași organizații. Astfel, poți avea încredere într-o persoană, nu doar în sensul acțiunii pe care o întreprinde, dar și în legătură cu ideea că acționează în interesul grupului, ci doar al său personal. Hoy și Feldman abordează problematica încrederii din două perspective: cea a încrederii în director, dar și în colegii de cancelarie. Astfel, într-o școală sănătoasă este important ca managerul să acționeze în interesul organizației pentru a câștiga încrederea membrilor acesteia, iar profesorii trebuie să se sprijine reciproc în situații limită, dar și de normalitate.

Un alt aspect care definește o școală sănătoasă este *angajamentul* celor ce lucrează în cadrul unui grup în toate activitățile pe care acesta le promovează. Steers (1997) consideră că „angajamentul reprezintă puterea de a se implica și identifica cu organizația” (după Hoy și Feldman). Etzioni (1975) și Mowday (1982) asociau angajamentul cu atașamentul față de ceilalți membri ai grupului, în sensul împărtășirii acelorași valori. Această identificare cu grupul exprimă interiorizarea scopurilor organizaționale, participarea cu interes la activitățile școlii și abordarea cu lejeritate a discuțiilor despre legătura strânsă dintre individ și organizație. Angajamentul poate fi caracterizat, în viziunea lui March și Simon (1958) prin „credința și acceptarea scopurilor și valorilor organizației, dar și prin dorința de a face parte din aceasta.” după Hoy și Feldman (1999). Asemenea angajament nu poate să apară decât în cadrul unui schimb organizațional, în care angajatul se implică, dar și organizația îi oferă o varietate de oportunități care să îi asigure reușita și siguranța acestuia. Așadar, angajamentul nu înseamnă doar acceptare și loialitate, ci presupune un sprijin total al valorilor și acțiunilor organizatorice. Cercetările au identificat o serie de factori care influențează angajamentul individului, în sens pozitiv, dar și negativ. La nivelul școlii, factorii pozitivi se referă la reducerea ambiguității în exprimarea sarcinilor de lucru, încurajarea profesorilor, definirea clară a misiunii organizației, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, luarea deciziilor în funcție de opiniile echipei, intersectarea scopurilor organizației cu cele ale școlii sau rezolvarea conflictelor. Aceste aspecte pot constitui o bază solidă pentru asigurarea angajamentului membrilor organizației. De asemenea, există factori care pot influența în mod negativ capacitatea de angajare a indivizilor. Dintre acestea se pot menționa: lipsa comunicării și a încrederii, neconvergența scopurilor și a valorilor angajaților cu cele ale instituției sau gradul ridicat al conflictelor interpersonale. În acest caz, prezența angajamentului în rândul membrilor școlii se poate realiza numai prin minimalizarea acestor factori inhibitorii și implementarea unora precum sprijin, colegialitate, stimulare și colaborare. În concluzie, școlile sănătoase au nevoie de profesori și director extrem de angajați în activitățile pe care le desfășoară, raportându-se la misiunea școlii.

¹ Callo, T., Paniș, A., Andrișchi, V. Educația centrată pe elev. Ghid Metodologic, Chișinău, ”Print-Caro”, 2010, p. 33.

Reușitele elevilor reprezintă un alt indicator important al școlilor sănătoase. Este legat în mod direct de eficiența școlii, fiind o componentă ușor măsurabilă și observabilă. Deși eficiența școlii înseamnă mai mult decât reușitele elevilor, totuși, nu poate fi negat faptul că performanțele determină în mare măsură eficiența. În mod normal, o școală sănătoasă care își propune standarde înalte în plan academic, care dezvoltă relații coezive și care beneficiază de un management eficient asigură în mare măsură rezultate superioare. Astfel, reușitele elevilor sunt nu numai un factor care determină sănătate organizațională, ci reprezintă la rândul lor, un efect al școlilor sănătoase.

”Inventarul sănătății organizaționale” reprezintă așadar, un instrument util pentru măsurarea sănătății școlii și indirect pentru aprecierea calității climatului instituțional.¹

El a fost special conceput pentru a fi aplicat în școlile din învățământul secundar. Astfel, sănătatea școlii poate fi evaluată cu ajutorul acestui instrument, în funcție de aspecte precum: calitatea managementului, motivația cadrelor didactice, dar și a elevilor, procesul luării deciziilor, comunicarea sau eficiența programelor.

”O.H.I” (inventarul sănătății organizaționale) s-a dovedit a fi extrem de util pentru diagnosticarea școlilor în vederea elaborării unui proiect de dezvoltare instituțională. Un director nu poate aprecia singur calitatea sănătății școlii sale, ci doar compara percepțiile sale cu cele ale personalului didactic, între care pot exista mari discrepanțe. De aceea, se recomandă folosirea unui astfel de instrument care oferă posibilitatea analizei sistematice a calității școlii. Firește că această metodă s-a dovedit a fi utilă, dar nimeni nu poate să asigure eficientizarea activităților din cadrul organizației după aplicarea acestui instrument. Acest lucru depinde, în mare măsură, de liniile ulterioare de acțiune ale managerului în sensul orientării activităților spre misiunea școlii, dar numai după ce se cunosc elementele de diagnoză care compun starea sănătății acesteia. Este dovedit faptul că, dincolo de a oferi o vagă imagine a calității atmosferei școlare ”O.H.I.” oferă descrieri rezonabile, valide și utile ale sănătății organizaționale.

Climatul școlii și performanțele elevilor

Climatul este considerat un element cheie pentru eficiența școlii cu implicații puternice în dezvoltarea cognitivă și socială a elevilor. Deși elevul nu este situat în centrul lucrării de față, totuși această relație evidențiază complexitatea și importanța climatului pentru viața școlii. O serie de cercetări au abordat efectele climatului școlii pentru rezultatele academice și sociale ale elevilor. Realizând o analiză a studiilor care s-au efectuat în anii '60 – '80, Anderson (1982) constă că jumătate din aceste studii au subliniat relația dintre climatul școlii și performanțele elevilor. În literatură, rezultatele înalte ale elevilor sunt asociate cu atașamentul și angajarea la nivel superior a profesorilor, cu reguli pozitive acceptate de către toți membrii organizației, inclusiv de către elevi, cu înalt nivel al așteptărilor formulate de către profesori și directori, cu buna administrare a sistemului de recompensare și sancțiuni, cu definirea clară a scopurilor și cooperarea membrilor școlii.

Bramburg și Andrews (1991) apreciază că școlile care asigură performanțe academice înalte ale elevilor dispun de condiții similare (după Mc Namara, Peter, 1993, 4):

Prezența unei misiuni clar formulate, centrate pe rezultatele elevilor;

Leadership instrucțional promovată de director;

Așteptările înalte ale elevilor și ale personalului didactic;

Monitorizarea frecventă a rezultatelor elevilor;

Prezența unui climat optim pentru învățare;

Implicarea constructivă a părinților și comunității în viața școlii;

Accentul pus pe dobândirea deprinderilor de bază de către elevi.

Se observă că în centrul preocupărilor pentru obținerea performanțelor elevilor se situează climatul școlii. Diverse studii au surprins relația dintre aspectele circumscrise climatului școlar și performanțele elevilor. Astfel, Hoy și Hannum (1997) stabilesc în urma cercetărilor întreprinse, că între climatul pozitiv al școlii și rezultatele academice ale elevilor există o strânsă legătură, fiind preocupați mai ales de performanțele elevilor în domeniul citit, scris și calcul matematic. Goddard și alții (2000) indică o înaltă corelație între accentuarea dimensiunii academice în toate activitățile didactice și rezultatele superioare ale elevilor. Autorii consideră că accentul academic explică jumătate

¹ Barbu, D. *Climatul Educațional și Managementul Școlii*. Ed. Didactică și Pedagogică, R. A., București, 2009.

din performanțele școlii. În acest context, se indică faptul că un climat orientat academic determină un înalt nivel al performanțelor elevilor în domeniul matematicii și al cititului. Sweetland și Hoy (2000) investighează caracteristicile școlii, care sunt corelate cu performanțele elevilor. Pornind de la premisa conform căreia climatul școlii face diferența în ceea ce privește mediul de învățare din școală și implicit rezultatele elevilor, cei doi arată că performanțele școlii sunt strâns corelate cu profesionismul cadrelor didactice și cu implicarea puternică a acestora în actul didactic. Recent, Hoy, Smith și Sweetland (2001) au stabilit o legătură semnificativă între eficacitatea colectivului de cadre didactice și rezultatele elevilor. Eficacitatea colectivului este „un concept derivat din studiile despre climat, fiind definit ca percepția profesorilor cu privire la capacitatea colectivului de cadre didactice de a acționa în comun în vederea optimizării rezultatelor elevilor” (după Brown, Monica, 2002, 34). Climatul școlii, însă, explică nu numai performanțele elevilor în plan academic, ci și efectele non-academice. O serie de studii (Anderson, 1982, Rumberger, 1987, Hom, 1997) au evidențiat corelația directă dintre aspectele circumscrise climatului școlii și rezultatele de tip social. Astfel, într-o școală care promovează un climat optim, elevii sunt preocupați mai mult de autocunoaștere, de dezvoltarea și menținerea unor relații pozitive cu profesorii și colegii.¹

Procesul cognitiv central în SIT este depersonalizarea sau “a te vedea mai degrabă ca întrupând *prototipul grupului*” (conține normele și valorile, sensurile pe care persoana le asociază cu categoria respectivă) decât ca fiind *unic*. Depersonalizarea este un proces de bază care facilitează fenomene precum: stereotipia socială, coeziunea grupului, etnocentrismul, cooperarea, altruismul, contagiunea emoțională și acțiunea colectivă. Articulația între cele două identități nu este altceva decât o articulare între diferențe și asemănare pe acest continuum comportamental. De asemenea, se constată scăderea ratei absentismului și a delicvenței juvenile, precum și accentuarea unor valori civice precum: respectul reciproc între elevi, încrederea, atașamentul față de școală și responsabilitatea acestora în raport cu sarcinile ce le revin. Date fiind aceste studii, se poate considera că aspectele climatului care au cel mai puternic impact asupra performanțelor elevilor sunt:

- așteptările superioare formulate de către profesori;
- mediul de învățare sănătos;
- moralul ridicat al angajaților și elevilor deopotrivă;
- tratarea echilibrată și pozitivă a elevilor;
- angajarea activă a acestora în procesul de predare – învățare;
- relațiile pozitive stabilite la nivelul școlii.

”...Avem nevoie de o chirurgie atitudinală în educație, de o schimbare a opticii în raport cu noțiunea de învățare”.²

Bibliografie:

1. Ghicov, A. (Făclia 20.01.2017).
2. Callo, T., Paniș, A., Andrițchi, V. Educația centrată pe elev. Ghid Metodologic, Chișinău, ”Print-Caro”, 2010.
3. Barbu, D. Climatul Educațional și Managementul Școlii. Ed. Didactică și Pedagogică, R. A., București, 2009.
4. Eugen Avram și Cary I. Cooper. Psihologie organizațional-managerială. Colegium Polirom, 2008.
5. Cristea, G. Managementul Lecției. Editura Didactică și Pedagogică, R. A, Galați, 2008.
6. Zlate, M. Tratat de psihologie organizațional - managerială Vol. I. Collegium Polirom, 2004.
7. Silistraru, N. Valori ale educației moderne. Institutul de Științe ale educației. Chișinău, 2016.
8. Iucu, R. Managementul Clasei de elevi, Iași, Polirom, 2004.

¹ Eugen Avram și Cary I. Cooper. Psihologie organizațional-managerială. Colegium Polirom, 2008, p. 343.

² Ghicov, A. (Făclia 20.01.2017).

Atelierul VI. ȘTIINȚE ISTORICE

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ОБРАБОТКЕ КОСТИ

Оксана ГРИЦЮТА,

Одесский национальный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

Hrytsyuta Oksana. Experimental studies on bone processing. This article is devoted to work in the field of bone processing. An attempt was made to recreate the technology of making blades from tubular bone and edge of cattle, found on Late Paleolithic settlement Anetovka II.

Несколько полевых сезонов подряд (2013 - 2016 г.г.) на базе археологической практики студентов ЧГУ имени Петра Могилы (г. Николаев) в с. Анетовка Доманевского района Николаевской области проводятся исследования в области экспериментальной археологии. Значение эксперимента в археологии очень важно, поскольку археологам доступны не полные источники, а лишь отдельные фрагменты, оставшиеся от некогда существовавшего предмета. Часто единственный путь понять, с чем исследователь имеет дело, - это попытаться смоделировать форму и функциональное назначение орудия. Поэтому эксперимент является своеобразной попыткой увидеть часть общей картины древности с помощью реконструкции ее отдельных фрагментов. Экспериментальный метод является одним из важных направлений исследования в археологии каменного века. Эксперименты в археологии проводились еще в XVIII веке. Известный датский археолог Кристиан Юргенсен Томсен (1788-1865) использовал его в своих исследованиях. Ученые начали применять эксперимент для реконструкции исторической действительности и жизни древних коллективов людей.

Активное участие в экспериментах принимали студенты, проходящие археологическую практику. В результате работы они получили опыт применения новых методов исследований. Изготавливая реплики древних орудий, они смогли наблюдать все стадии износа кремневых орудий, которыми работали, что помогло им лучше понять археологический материал. Кроме того, эксперимент – прекрасная возможность для развития креативных способностей, что и продемонстрировали наши помощники.

Поскольку применение методики изготовления реплик орудий каменного века дает возможность приблизиться к пониманию технологии их изготовления, мы попытались воспроизвести некоторые типы изделий. Изделия из кости составляют значительную часть коллекции поселения Анетовка II, поэтому мы сосредоточились на попытке воссоздать технологии изготовления именно этой группы орудий¹.

На протяжении 2013 – 2014 г.г. проводилась работа по обработке трубчатых костей крупного рогатого скота. Во время эксперимента была опробована методика раскроя трубчатой кости для получения заготовок в виде пластин. При обработке трубчатой кости использовались экспериментальные орудия, изготовленные участником эксперимента (Пиструил И. В.). Орудия типологически определяются как средние и большие пластины без вторичной обработки, концевые скребки, а также резцы двух типов: двугранный симметричный и ретушный. Большие пластины без вторичной обработки использовали для поперечного пиления кости (отпиливание эпифиза), для прорезывания-пропила кости вдоль диафиза использовались резцы. Скребками на конце крупных массивных пластин выполняли операции по выскабливанию внутренней части кости. В результате проведенной работы нам удалось получить костяные пластины хорошего качества. Выяснилось также, что работа по получению пластин очень трудоёмкая и занимает достаточно много времени, на раскройку одной трубчатой кости было затрачено

¹ Главенчук А. В., Пиструил І. В., Секерська О. П. Дослідження пізньопалеолітичного поселення Анетівка II в 2015 році. //Наукові праці. Науково-методичний журнал. Серія «Історія». – Вып. 270. – Том 282. – 2016. – С. 85-86.

около 4 часов.

В 2015-2016 г. эксперименты по обработке кости продолжились. Внимание исследователей было привлечено к группе костяных изделий, изготовленных из ребра крупного рогатого скота (бизон), найденных на поселении Анетовка II. Изделия представляют собой почти прямые пластины, вырезанные из медиальной и сагиттальной сторон тела ребра, причем сагиттальная пластина имеет своеобразные «карнизы» – результат выпиливания медиальной пластины. Мы задались целью воссоздать технологию производства этого типа изделий.

Материалом для работы послужили ребра крупного рогатого скота. Для обезжиривания и очистки от органических остатков ребра были выварены в течение трех часов и вымочены в обезжиривающем растворе. Для дальнейшей работы были отобраны несколько наиболее подходящих костей, которые стали заготовками будущих изделий.

Первой операцией было отпиливание от тела ребра грудинного и позвоночного концов. Орудием для отпиливания служили кремневые пластины без вторичной обработки. Время отпиливания конца одной пластиной составило 14 минут, поскольку орудие быстро затупилось. В последующем для этой операции использовалось несколько пластин (5), что помогло сократить время работы до 7,5 минут. Для облегчения процесса работы во время всего эксперимента заготовка вымачивалась в воде, что делало кость более мягкой.

Для того, чтобы отколоть пластину был сделан продольный надрез углом пластины без вторичной обработки вдоль краниального края ребра до губчатого вещества. Как и в первом случае, измерялось время работы одним и несколькими орудиями. Время работы одним орудием составило 45 минут, другая пластина надрезалась 4 орудиями, время работы - 32 минуты.

Последняя операция - отщепление пластины. С помощью деревянных клиньев пластина была снята с подготовленной кости. Оказалось, что это самая сложная часть работы, поскольку первые попытки оказались неудачными. Выяснилось, что влажная пластина не отходит целиком, а ломается, поэтому перед отщеплением мы ее высушили. Для облегчения отхождения пластины каудальный край ребра был обработан абразивом (песчаник). Сначала в качестве клиньев пытались использовать тонкие кремневые пластины, но они оказались хрупкими.

В результате нам удалось получить два вида пластин: с «карнизом» из сагиттальной стороны ребра и без «карниза» из медиальной стороны. В целом на изготовление пластин с одного ребра понадобилось от 45 минут до 1 часа, 9 - 12 кремневых орудий и несколько деревянных клиньев. Эксперимент проводил один участник, первая попытка заняла больше времени, чем последующие. Всего обработано 5 заготовок. Изготовление каждой последующей пластины требовало меньше времени, качество изделий улучшалась. Предложенная нами технология не является уникальной для Анетовки II, подобные приемы применялись при обработке рога¹.

Автор выражает благодарность Главенчук Алле Васильевне и Пиструилу Игорю Владимировичу за предоставленные материалы и предложенное сотрудничество.

IMPORTANȚA UNOR OBIECTE DE SCHIMB PRE-MONEDĂ ÎN CADRUL RELAȚIILOR COMERCIALE TIMPURI DINTRE TRACI ȘI COLONIZATORII GRECI (sec. VII-VI a.Chr.)

Andrian FORMANCIUC, drd.,
IPC

Abstract: Trade relations between Thracians and Greeks are attested from the early phase of the Greek colonization process of the West and Northwest Pontic seashores. As exchange units were used small bronze objects, called by specialists arrows of currency arrows and which had monetary

¹ Ахметгалеева Н. Б. Некоторые наблюдения коллекции обработанной кости и рога со стоянки Анетовка 2, раскопки В. Н. Станко. // Человек в истории и искусстве. Мемориальный сборник материалов и исследований в память лауреата Государственной премии Украины академика РАЕН, проф. В. Н. Станко. – Вып. 2. – Одесса, 2012, с. 187-192.

value (or even ornament). These were in the form of willow or laurel leaves, with prominent median ribs and bent and slightly arched heads. Also known are arrows with two and three edges, some of which have fins with cut tips and a lead-filled tube often filled with lead. We mention that, based on the large discovery of this category of parts in the Carpathian-Balkan space, along with the molds, some researchers consider them to be a Thracian. At the same time, other specialists are of the opinion that these artifacts are an invention of the Greek colonists. The arrows of coins are found both in isolated finds, as well as in settlements or treasures, often found in an impressively large number. These vestiges are characteristic of a vast area, which includes the western and partly northern Black Sea area (from Apollonia to Olbia), the Dobrogean region (the Greek cities of Histria and Orgame) and the Lower Bera (the Berezani settlement).

Thus, we consider that these objects by their specificity and the spreading area have played an important role in the emergence and evolution of these commercial relations of the sec. VII-VI a. Chr., which led to interferences, regardless of their origin.

Relațiile comerciale dintre traci și colonizatorii greci sunt atestate arheologic încă din faza timpurie a procesului de colonizare greacă a litoralului de vest și nord-vest Pontic. Pe parcursul lor, primii au preluat treptat multe aspecte superioare de cultură materială, socială și altele, de la ultimii, aflați într-un stadiu de dezvoltare mai avansat, între cele două părți creându-se o adevărată rețea de relații ce privea marea majoritate a aspectelor vieții cotidiene. Odată cu transformările economice și accelerarea pe bază de etalon a schimbului, societatea autohtonă traco-getică atinge și ea un anumit nivel de înțelegere și cunoaștere a mecanismelor economice specifice epocii, bine organizate în lumea greacă. Prin această evoluție a sistemelor economice, apariția mai întâi, a semnelor pre-monetare și apoi a monedei propriu-zise mai târziu, a făcut să accentueze procesul economic și comercial dintre cele două părți ¹. Astfel că la început, după depășirea formei de schimb natural de mărfuri (troc) între coloniile vest-pontice și autohtoni, rolul de echivalent general al mărfurilor, sau unitate cu valoare monetară, îl va avea așa-numita de specialiști săgeată-monedă, ce constituie în sine ca formă vârfuri de săgeți metalice ², de mărimi mici din bronz, cu un rol strict economic și împărțite de specialiști pe grupe. Acestea au creat comoditate și rapiditate în cadrul comercial dintre cele două părți. Unitățile pre-monetare din prima grupă fiind cele mai multe, au forma unor frunze de salcie sau de laur cu două aripioare, prevăzute cu nervuri mediane proeminente iar la capete sunt îngroșate și ușor arcuite vezi (Fig. I) ³.



Fig. I. Vârfuri de săgeți pre-monedă metalice (tip grupa întâi) din orașele colonii grecești vest și nord-vest Pontice, în formă de frunză de salcie sau laur sec. VI-V a. Chr., descoperite ca obiecte individuale sau în depozite. (după Talmațchi G.)

¹ Talmațchi Gabriel, Elemente ale simbolisticii autohtone reflectate în iconografia monetărilor vest-pontice Dobrogene în epoca autonomă, Alba Iulia, 2006, p. 7.

² Preda 1960: Preda FI., Vârfuri de săgeți cu valoare monetară descoperite pe litoralul de nord-vest al Mării Negre. Analele Universității „C.I. Parhon” București. Seria științe sociale 16, 7-17; Ibidem, AUB, 16, 1961, p. 7-16; Karyshkovskii 1988: Karyshkovskii P.O., Monety Olvii (Kiev 1988) // Карышковский П.О., Монеты Ольвии (Киев 1988), p. 30-34; Talmațchi G., Despre semnele monetare din zona de vest și nord-vest a Pontului Euxin (secolele VI-V a.Chr.), Pontica, 42, 2009, p. 588-611.

³ Буржако И.В., Суньчук Е.Ф., Керамика из поселения Овидиопол I, в, Новые Исследования по археологии Северного Причерноморья, Наукова Думка, Киев, 1987, с.129; Talmațchi G., op. cit., p. 588-611.

Ulterior, cercetătorul român Gabriel Talmațchi, consideră că ar fi mai degrabă forma frunzei de măslin din cauza nervurilor, (având o semnificație pacifistă) dar că această semnificația însăși nu ar fi de mare importanță ¹. De asemenea sunt cunoscute și unități monetare ce alcătuiesc al doilea grup, considerate de tip autohton, ce reprezintă săgeți de luptă cu aripioare, care aveau vârful tăiat, iar unele din ele aveau și tubul de înmănușare umplut cu plumb, cum sunt cele descoperite la Tulcea și la (Tomis), (Histria) România - cât și în așezarea de la Berezani aflat pe Bugul de jos vezi (Fig. II) ². Altele, prelucrate în aceeași tehnică, pentru aceeași întrebuințare, având chiar și trei muchii cu aripioare ³.



Fig. II. Vârfuri de săgeți pre-monedă (de grupa a doua) tip autohton, sfârșit de sec. VII – sec. VI a. Chr., din aria vest și nord-vest Pontică, cât și arealul Carpato-Balcanic, descoperite ca obiecte individual sau în depozite.

Problema cea mai discutată în privința acestor vârfuri de săgeți-monedă este evident originea lor, fiind emise și unele ipoteze. Stratigrafic ele au fost descoperite într-un areal destul de vast, în coloniile grecești din vestul și parțial nordul Pontului Euxin, (de la Apollonia golful Burgas), în regiunea dobrogeană (orașelor grecești Histria și Orgame), mergând la Tyras și până la Bugul inferior (așezarea Berezani) și Olbia (de la limanul Niprului) și adânc în teritoriile tracice ⁴. Ele apar ca și descoperi izolate, în așezări, pe piața centrelor urbane, cât și în tezaure, adesea în număr impresionant de mare. În România descoperiri de astfel de obiecte au avut loc în ruinele vechiului oraș Histria, la Tariverde 18 Km de la Histria, în așezarea greco-autohtonă de la Nuntași (Județul Constanța) la cca 10 km spre sud de cetate cu un tezaur alcătuit din cca 234 piese. Mai la nord de Histria, la Jurilovca, în apropierea cetății Argamum, s-au descoperit nu mai puțin de trei depozite cu astfel de obiecte. În 1962 la Enisala s-a descoperit un tezaur compus din 118 piese, iar la Vișna, în 1979, într-o așezare getică 699 exemplare. La Tomis s-au descoperit 54 exemplare caracteristice perioadei arhaice a orașului ⁵. La Atya (Bulgaria) parte din Chora Apoloniei, în 1934, a fost descoperit un depozit de aceleași unități de schimb și un tipar utilizat la producerea vârfurilor de săgeți pre-monetă, (care până nu demult nu a fost luat în seamă dintr-o simplă ne specificare la momentul descoperirii), considerate mai târziu a fi, chiar singurul de acest gen. Un exemplu legat de un grup de descoperiri de astfel de săgeți monedă în locurile mai îndepărtate de țărmul mării în Bulgaria au fost efectuate în localitatea Арчар din partea de nord-vest a provinciei Vidin. Aceste săgeți-monedă au fost până la un moment dat confundate cu unele obiecte de bronz din epoca bronzului ⁶, deoarece au fost descoperite în același bazin unde se extrăgea arama în epoca bronzului, acolo fiind descoperite și obiecte antice ⁷. Aceeași situație o

¹ Ibidem, p. 598-599.

² Aricescu A., *Tezaurul de semne de schimb premonetare de la Enisala*, în *SCN*, 6, 1975, București, p. 17-24; Scorpan, *Vârfuri de săgeți, semne pre-monetare și monede „roata” descoperite la Tomis*, în *SCN*, 7, 1980, p. 25-34; Ol’govskii 1986: Ol’govskii S.J., *Metall litykh monet Nizhnego Pobuzh’ia*. In: (ed. A.S. Rusiaeva) *Ol’vii i ego okruga* (Kiev 1986),// Ольговский С.Я., *Металл литых монет Нижнего Побужья*. Руевава) Олвия и ее округа (Kiev 1986), p. 99.

³ Буржако И.В., Суньчук Е.Ф., op. cit., c.129.

⁴ Preda F., op. cit., p. 7-16; Буржако И.В., Суньчук Е.Ф., op. cit., p.129; Karyshkovskii 1988, p. 30; Talmațchi G., op. cit., p. 9; G. Talmațchi, Idem, p. 588-611.

⁵ И.В. Буржако, Е.Ф. Суньчук... Киев, 1987, c.129; C. Preda, *Tariverde, așezare băștinașă sau „factorie histriană” ?*, în *Pontica*, 5, 1972, p. 77-88; M. Irimia, *Observații privind arheologia secolelor VII-V î. e. n.*, în *Pontica*, 8, 1975, p. 95; M. Mănucu-Adameșteanu, Gh. Mănucu-Adameșteanu, *Așezarea de la Vișna, jud. Tulcea*, în *MCA. A XVII-a sesiune anuală de rapoarte, partea a II-a, Ploiești*, 1983, București, 1993, p. 206.

⁶ Chernykh 1978, 232, tabl. 62, 11-14; Ольговский С., К вопросу о месте происхождения монет-стрелок, *Revista Arheologică, serie nouă*, vol. XII, nr.1-2, 2016, p. 275.

⁷ Karyshkovskii op. cit., p. 32.

întâlnim și în regiunea muntoasă Странджа situată în estul provinciei istorice Tracia de pe teritoriul Bulgariei și Turciei de azi ¹. Descoperiri individuale sunt cunoscute până și în vechea așezare Kerkjntjda din Crimeea ². Inițial, vârfurile de săgeți-monedă cu două aripioare erau considerate de unii specialiști de tip scitic și au fost puse pe seama populației scitice, care era reprezentată demografic în teritoriul analizat, motivul fiind asemănarea lor cu cele scitice de aceeași formă. Totuși la nord de Marea Neagră, pe teritoriul vechii sciții nu a fost descoperită nici o săgeată-monedă și aceasta din cauză că nu se cunosc așezări ale populației sciților ci numai monumente funerare, pe când aceste unități de schimb se găsesc numai în așezările umane din vestul Pontului Euxin și cele tracice interioare, după cum am mai menționat mai sus ³. În privința originii săgeților-monedă, cercetătorul rus Lapin V.V., a considerat, așezarea Berezani de la Bugul de jos ca fiind locul unde s-au inventat și produs vârfurile de săgeată-monedă, argumentul lui fiind descoperirea în așezare a unor astfel de unități de schimb din plumb cât și a unor greutăți pe care sunt imprimate urme ale vârfurilor de săgeți, pretinse tipare, autorul ne luând în considerație tiparele și unitățile de schimb descoperite mai de demult la Atyas (Bulgaria), motivând faptul că în cazul celor din urmă nu ar fi legate cu vreun oarecare strat cultural ⁴. Un alt cercetător rus Anohin V. A., de asemenea a considerat așezare de la Berezani ca fiind cel puțin pretendentă a originii săgeților pre-monedă ⁵. Dacă la Berezani au fost descoperite săgeți pre-monedă și ca origine, la Olbia sa produs puțin mai târziu spre finele sec. VI sec V a.Chr., și niște unități pre-monetare de schimb în formă de delfinași din metal (bronz) vezi (Fig.



III).

Fig. III. Modele de semne pre-monetare Olbiene în formă de delfinași, răspândiți în zona vest și nord-vest Pontică sec. VI-V a. Chr. (după Talmațchi G.)

Totuși pentru clarificare, prin analiza spectrală a colecției de monede-săgeată de la Berezani și Olbia, cât și din Chora (împrejurimile) lor, s-a demonstrat că minereul din care unitățile săgeți-monedă au fost prelucrate este de proveniență din bazinele spațiului Balcano-Carpatic ⁶. Astfel din motivul descoperirilor a unor întregi depozite de astfel de obiecte în zona vest-pontică și în adâncul teritoriilor tracice din România și Bulgaria, cercetătorii Karyshkovskii și mai târziu Serghei Oligovskii constată la rândul lor și fiecare din ei argumentează faptul că originea apariției acestor unități echivalente pre-monetare este anume spațiul Carpato-Balcanic ⁷. Ulterior, sa lansat ipoteza că aceste obiecte să fie puse în legătură cu lumea tracică, propunându-se producerea unor tipuri-varianțe și de către autohtoni, mai exact de traco-geți ⁸, fiind preluată ulterior de greci ⁹. Însă, din cauză că tradițional se consideră că triburile barbare în sec. VII-VI a.Chr., nu cunoșteau în mod firesc forma de plată în vreo formă proprie pre-monetară, se consideră evident că inventatorii monedei-săgeată sunt considerați grecii. Astfel că astăzi, ipoteza cea mai susținută și de cercetările ultimelor decenii, cu o probabilitate din ce în ce mai mare, este originea unităților de schimb ca fiind grecească, mai precis a coloniilor milesiene de pe țărmul de vest și nord-vest al Pontului Euxin. În sprijinul acestei ipoteze vine și faptul că Monetăriile

¹ Ibidem, p. 32; Ольговский С., op. cit., p. 275;

² Anokhin 1989: Anokhin V.A., Monety antichnykh gorodov Severo-Zapadnogo Prichernomor'ia (Kiev 1989)//

Анохин В.А., Монеты античных городов Северо-Западного Причерноморья (Киев 1989), p. 80.

³ Pippidi D. M., Berciu D., *Din Istoria Dobrogei, Geți și greci la Dunărea de Jos din cele mai vechi timpuri până la cucerirea romană*, I, București, 1965, p. 191-192; Marcenko K.K., *Greki i varvary Severo-Zapadnogo Prichernomorja skifskoi epohi*, GVSP, p. 110.

⁴ Lapin 1966: Lapin 1966: Lapin V.V., *Grecheskaia kolonizatsiia Severnogo Prichernomor'ia* (Kiev 1966) // Лапин В.В., *Греческая колонизация Северного Причерноморья* (Киев 1966), p. 145.

⁵ Anokhin op. cit., p. 6.

⁶ Olgovskii 1986: Olgovskii S.J., op. cit., p. 99.

⁷ Karyshkovskii, op. cit. p. 32; Oligovskii S.,: Ольговский С., op. cit., p. 274.

⁸ Banaru V. Aspecte istoriografice ale raporturilor dintre greci și autohtoni în procesul colonizării grecești a nord-vestului Pontului Euxin, în *TRACO-DACICA*, tomul XVII, nr. 1-2, 1996, p. 172; Talmațchi G., op. cit., p. 594.

⁹ Marcenco C.C., *Varvari v sostave naselenya Berezani i Olvii*, Leningrad, 1988, p. 110-115; Niculiță I., *Relațiile populației autohtone din nordul și nord-vestul Pontului Euxin cu lumea greacă în mileniul I î. Chr.*, în, *Relations Thracio-Illyro-Helleniques*, Bucarest 1994, p. 278-282.

de la Histria și Tomis din perioada autonomă au folosit unele depozite de pirită de cupru situate într-o arie mai mare, dar, accesibilă (fiind sugerat Argamum, în privința producției de vârfuri de săgeți-semne monetare și Histria, pentru monedele locale). Ca resurse naturale, cercetătorul G. Talmațchi ne sugerează mai ales despre utilizarea în perioada antică a minereurilor de pirită cupriferă de la Altân Tepé județul Tulcea. Acest depozit este situat pe dealul Altân Tepé și, din punct de vedere geologic, este localizat într-un șist de clorit-sericită, în imediata vecinătate a faliei Peceneaga-Kamena, care pe baza cercetărilor geologice de specialitate, s-a ajuns la concluzia că, în antichitate, depozitul era compus din zăcăminte în formă de lentilă de pirită cupriferă, care puteau fi exploatare la suprafață. Zăcăminte, de cupru, zinc și plumb se conținea și la Somova. Însă toate zăcăminte au fost eliminate din cauza stocului de minereu limitat. Ultimul care a susținut acest punct de vedere a fost și Gheorghe Poenaru –Bordea, care, în 1978, a confirmat o exploatare a cuprului local (în Dobrogea), în antichitate, oferind ca zone cu resurse naturale cele din apropierea Messembriei și Histriei ¹.

O atenție specială a fost acordată iconografiei prin prezența pe unele vârfuri de săgeți pre-monedă a unor serii de simboluri ce ar putea fi legate, după cum se bănuiește, de anumite ateliere monetare ale coloniilor vest-pontice. Astfel ar putea fi amintită securea pe două piese descoperite în mod izolat la Tomis. Această secure amintește, prin detalii, de cea folosită la începutul epocii fierului, în aria sudic. Alt simbol, roata, îl găsim pe șase emisiuni de săgeată-monedă descoperite în zona Histriei, una în cartierul economic (platoul X), iar celelalte în punctul “Mobilele Dese”, lângă lacul Sinoie, la nord-est de cetate. Semnul, este imprimat pe nervura centrală, cu cele patru spițe și circumferința redată în relief vezi (Fig. IV, 1-4). Din punct de vedere simbolic roata a fost privită ca o materializare plastică a simbolului solar, foarte bine cunoscut de către populația autohtonă, fiind posibil preluat acestui simbol de către coloniștii greci de la aceștia, stimulându-i prin aceasta pe autohtoni la activități comerciale ². Din acestea rezultă că aceste simboluri pe unitățile pre-monedă vârfuri de săgeată preluate mai târziu de monedele propriu-zise, ar constitui o dovadă a funcției atribuite celei dintâi (observație în Fig. IV) ³.

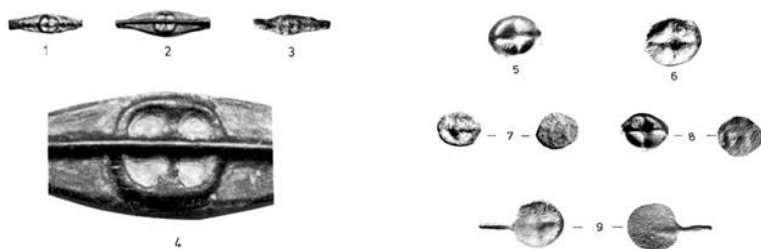


Fig. IV. Model semn săgeată pre-monetară cu simbolul roții în centru (1-4) sec VI a. Chr. și prime monede Histriene mai târzii (5-9) cu același simbol al roții care au circulat în zona de vest și nord-vest Pontică, dovadă a continuității dar și a funcției comerciale a celei dintâi, sec VI V a. Chr. (după Talmațchi G.)

În stadiul actual al cercetărilor, G. Talmațchi concluzionează că „săgeata-monedă este un instrument privilegiat în procesul de schimb, care, probabil avea o valoare „legală”, garantată de autoritatea locală, cu o greutate aproape acceptată, dar care nu are toate caracteristicile și funcțiile monedei grecești. Astfel, că nu se știe dacă toate coloniile Miletului au fabricat vârfuri de săgeți-monedă, și dacă o astfel de situație a existat, ea ar fi apărut pe la mijlocul secolului al VI-lea a.Chr. și ar fi fost acceptată și folosită în comunitățile grecești-autohtone din polisuri și probabil în comunitățile autohtone, începând cu a doua jumătate a aceluiași secol” ⁴.

În concluzie la subiectul cercetat putem afirma că, aceste unitățile pre-monetare în formă săgeată, dacă ar fi să le atribuim doar această funcție (unii cercetători conferindu-le și funcția de podoabă) ne oferă date suplimentare cu privire la anumite fenomene economico-sociale și politice din antichitatea, în spațiul cercetat. Dobrogea cât și teritoriile ei învecinate în secolul VI și mai târziu V a.Chr., a fost leagănul unei participări directe a populației, grecești și autohtone, la un amplu proces de

¹ Talmațchi G., op. cit., p. 594 -595.

² C. Scorpan, op. cit., p. 25; Talmațchi G., op. cit., p. 593-594; G. Talmațchi, *Contribuții privind circulația monetară dobrogeană în secolele VI-I a. Chr.*, în *AUDC*, 4, 2001, p. 121; M. Cărlan, *Două monede bătute de tip "cu roata" și două obiecte pre-monetare inedite găsite în vecinătatea Histriei*, Comunicare susținută la Simpozionul Național de Numismatică, Bârlad, mai 1999; C. Preda, *Noutăți numismatice histriene*, în *BSNR*, 92-97, 1998-2003, 146-151, 2003, p. 20-21; B. Mitrea, *Roata, simbolul solar pe monedele histriene*, în *Pontica*, 15, 1982, p. 92; Talmațchi Gabriel. Op. cit., p. 10.

³ C. Preda, *Istoria monedei în Dacia preromană*, București, 1998, p. 63.

⁴ G. Talmațchi, op. cit., p. 594 -595.

schimburi comerciale, economice și culturale, care aveau loc continuu în bazinul Mării Negre, iar producția unor astfel de obiecte, a fost considerată una din primele etape a relațiilor menținute dintre orașele coloniei grecești cu comunitățile locale autohtone. Astfel acestea, prin specificul lor și zona de răspândire, au jucat un rol important în apariția și evoluția acestor relații comerciale din sec. VII-VI a.Chr., ce au dus la interferențe, indiferent de proveniența lor.

Bibliografie:

1. Anokhin V.A., *Monety antichnykh gorodov Severo-Zapadnogo Prichernomor'ia* (Kiev 1989)//Анохин В.А., *Монеты античных городов Северо-Западного Причерноморья* (Kiev 1989).
2. Aricescu A., *Tezaurul de semne de schimb pre-monetare de la Enisala*, în *SCN*, 6, 1975, București, p. 17-24.
3. Banaru V. Aspecte istoriografice ale raporturilor dintre greci și autohtoni în procesul colonizării grecești a nord-vestului Pontului Euxin, în *TRACO-DACICA*, tomul XVII, nr. 1-2, 1996, p. 169-173.
4. Cârlan M., *Două monede bătute de tip "cu roata" și două obiecte pre-monetare inedite găsite în vecinătatea Histriei*, Comunicare susținută la Simpozionul Național de Numismatică, Bârlad, mai 1999.
5. Irimia M., *Observații privind arheologia secolelor VII-V î. e. n.*, în *Pontica*, 8, 1975, p. 95.
6. Karyshkovskii P.O., *Monety Olvii* (Kiev 1988) // Карышковский П.О., *Монеты Ольвии* (Kiev 1988).
7. Lapin V.V., *Grecheskaia kolonizatsiia Sevrnogo Prichernomor ia* (Kiev 1966) // Лапин В.В., *Греческая колонизация Северного Причерноморья* (Kiev 1966).
8. Marcenco C.C., *Varvari vsostave naseleniya Berezani i Olvii*, Leningrad, 1988, p. 110-115.
9. Marcenko K.K., *Greki i varvary Severo-Zapadnogo Prichernomorja skifskoi epohi*, GVSP, p. 110.
10. Mănușu-Adameșteanu M., Mănușu-Adameșteanu Gh., *Așezarea de la Vișina, jud. Tulcea*, în *MCA*. A XVII-a sesiune anuală de rapoarte, partea a II-a, Ploiești, 1983, București, 1993.
11. Mitrea B., *Roata, simbolul solar pe monedele histriene*, în *Pontica*, 15, 1982, p. 92.
12. Niculiță I., *Relațiile populației autohtone din nordul și nord-vestul Pontului Euxin cu lumea greacă în mileniul I î. Chr.*, în, *Relations Thraco-Illyro-Helleniques*, Bucarest 1994, p. 278-282.
13. Ol'govskii S.J., *Metall litykh monet Nizhnego Pobuzh'ia*. In: (ed. A.S. Rusiaeva) *Ol'vii i ego okruga* (Kiev 1986)// Ольговский С.Я., *Металл литых монет Нижнего Побужья*. Рудяева) *Ольвия и ее округа* (Kiev 1986), p. 89-105.
14. Pippidi D. M., Berciu D., *Din Istoria Dobrogei, Geți și greci la Dunărea de Jos din cele mai vechi timpuri până la cucerirea romană*, I, București, 1965.
15. Preda FI., *Vârfuri de săgeți cu valoare monetară descoperite pe litoralul de nord-vest al Mării Negre*. *Analele Universității „C.I. Parhon” București* 1960, *Seria științe sociale* 16, 7-17.
16. Preda C., *Istoria monedei în Dacia preromană*, București, 1998.
17. Preda C., *Noutăți numismatice histriene*, în *BSNR*, 92-97, 1998-2003, 146-151, 2003, p. 20-21.
18. Preda C., *Tariverde, așezare băștinașă sau „factorie histriană” ?*, în *Pontica*, 5, 1972, p. 77-88.
19. Scorpan C., *Vârfuri de săgeți, semne pre-monetare și monede „roata” descoperite la Tomis*, în *SCN*, 1, 1980, p. 25-34.
20. Talmațchi G., *Contribuții privind circulația monetară dobrogeană în secolele VI-I a. Chr.*, în *AUDC*, 4, 2001, p. 121.
21. Talmațchi G., *Despre semnele monetare din zona de vest și nord-vest a Pontului Euxin (secolele VI-V a.Chr.)*, *Pontica*, 42, 2009, p. 588-611.
22. Talmațchi Gabriel, *Elemente ale simbolisticii autohtone reflectate în iconografia monetărilor vest-pontice Dobrogene în epoca autonomă*, Alba Iulia, 2006, p. 7-28.
23. Буржако И.В., Суньчук Е.Ф., *Керамика из поселения Овидиопол I*, în, *Новые Исследования по археологии Северного Причерноморья*, Наукова Думка, Киев, 1987.

EVOLUȚIA STATUTULUI RELIGIEI CREȘTINE ÎN TIMPUL DOMNIEI LUI CONSTANTIN CEL MARE

Vladimir CIBOTARU,

Universitatea de Stat din Republica Moldova, Chișinău

E-mail: sitralevlad@gmail.com

Abstract: *In this paper work I will analyse the evolution of Christian religion's status until the Constantin Ist the Great Emperor and during his reign in the Roman Empire. From the multitude of information that has been written about Christianity over centuries, I will try to present events and deeds, being objective and using scientific, theological and historical works that I have had access to.*

We will try to succeed understanding the processes the new religion went through, how Christian worship was modified and how Christian religion has transformed from a persecuted religion into a persecuting one.

Cuvinte cheie: *Religie, creștinism, Constantin cel Mare, Sinod Ecumenic, Biserica Creștină, Dumnezeu, Isus Hristos, Sfinții Apostoli.*

În această comunicare voi încerca să fac o analiză asupra perioadei ce cuprinde guvernarea lui Constantin cel Mare, însă mă voi axa mai mult pe latura evoluției religiei creștine, deoarece de la Constantin cel Mare creștinismul devine o religie recunoscută în stat. Perioada aceasta este dominată de multe realizări în ceea ce ține de religie, adică sunt elaborate unele edicte de toleranță a noii religii, sunt limitate persecuțiile creștinilor și ocuparea de către dînșii a multor funcții în conducerea statului, etc. Un rol important i se atribuie și primului Sinod Ecumenic, cel de la Niceea (325). Secolul al patrulea este socotit “secolul de aur” al bisericii creștine, unde de la persecuție se ajunge la un Imperiu Creștin. Menționăm faptul că toți împărații, începând cu Constantin cel Mare acceptă religia creștină, excepție făcând doar împăratul Iulian (361-363), căruia i se spune și Iulian Apostatul, deoarece scurta sa domnie este marcată prin încercarea de revenire la cultele păgâne și reacția anticreștină, cu el se sfârșește dinastia întemeiată de Constantin cel Mare. Ereziile din sânul Bisericii Creștine, care paralel cu rolul negativ din religia creștină, au și un rol pozitiv, după părerea mea, și anume au fost un stimul pentru conciliile ecumenice¹ și sinoadele partinice².

Așa cum ne prezintă Sfânta scriptură, Biserica Creștină a luat ființă oficial în Ziua Cincizecimii (Rusalii) a anului 33, după înălțarea Domnului prin coborârea Duhului Sfânt asupra ucenicilor lui Isus Hristos. Biserica primară s-a întemeiat pe învățătura apostolilor despre viața, moartea, învierea și învățătura lui Isus Hristos, fiul lui Dumnezeu, care s-a dat pe sine ca preț de răscumpărare pentru păcătoși, devenind Mîntuitorul și Domnul tuturor celor care cred în El și urmează învățătura Lui.

La început Biserica creștină a avut un mod de închinare extrem de simplu, cei care urmau învățătura lui Hristos, numiți creștini, se adunau de obicei în case (transformate în biserici) sau uneori în locuri izolate, în catacombe, pentru a se feri de autoritățile care îi prigoneau. Acolo cel desemnat să conducă adunarea predica din învățătura lui Hristos și al apostolilor, după care se rugau împreună, cîntau cîntări creștine apoi celebrau Cina Domnului (împărtășania). Din Noul Testament aflăm că în Biserica primară conducătorii spirituali erau “profeți, învățători, diaconi, prezbiteri și episcopi”.

Mai tîrziu (la începutul sec. III) după ce s-a dezvoltat conceptul de separare a clerului de laici și o ierarhizare a acestora, această funcție ecleziastică s-a transformat în preot/episcop, la fel „funcția” de prezbiter devenind preot. Pentru păgâni problema nu era pe cine adorau creștinii, ci faptul că foștii păgâni nu mai respectau zeii păgâni. Evreilor le era permis acest lucru, dar nu și creștinilor, care nu erau considerați o religie, pe motivul că toate religiile sunt străvechi. Când se întîmpla un dezastru natural, o molimă sau o înfrîngere militară vina cădea pe faptul că creștinii nesocotesc zeii păgâni, ceea ce atrăgea furia maselor. A nu participa la adorarea zeilor imperiului și a împăratului era considerat un act de trădare. Dar a fi creștin nu era o infracțiune (pentru cea mai mare parte a acelor secole). Primul împărat roman care i-a persecutat pe creștini a fost Nero (54-68 e.n), el dând foc Romei în anul 64 e.n, și învinovățindu-i pe câțiva creștini pentru acel incendiu (Nero avea treabă cu creștinii

¹ Întrunire a demnitarilor bisericești pentru rezolvarea unor probleme religioase cardinale.

² Care reprezintă și apără interesele partidului pe care îl reprezintă, care corespunde cu spiritul, ideologia, programul acestui partid.

din Roma, creștinilor din alte orașe nu le-a făcut nimic). Printre victimele persecuțiilor sale s-au numărat Sf. Apostol Petru, crucificat în anul 66 e.n. și Sf. Apostol Pavel, ucis și el prin 66-67 e.n. Au mai fost și alți împărați ce au persecutat creștinii, cum a fost Domițian (81-96 e.n.), care a ordonat în anul 95 e.n. pedepsirea creștinilor datorită refuzului acestora de a plăti impozitul perceput de la iudei (cei ce practicau iudaismul, evreii) după dărâmarea templului din Ierusalim. Traian (98-117 e.n.) decide persecutarea creștinilor pentru că refuzau serviciul militar și participarea la cultul imperial. De asemenea, persecuții împotriva creștinilor au mai ordonat și împărații Septimus Sever (193-211 e.n.), Maxim Tracul (235-238 e.n.), Decius (249-251 e.n.), Valerian (255-260 e.n.), Dioclețian (284-305 e.n.) și Galeriu (303-311 e.n.). Datorită persecuțiilor, primii creștini se întâlneau pe ascuns în catacombe, dar acest lucru nu a împiedicat dezvoltarea Bisericii Creștine.

Realitățile istorice au confirmat faptul că apariția Creștinismului, Legea cea Nouă, cu toate precizările teologice cu privire la valoarea inestimabilă a persoanei umane, considerate liberă, unică și irepetabilă, nu a putut aduce cu sine abolirea sclaviei. Din contra, timp de secole, vom asista la situații contradictorii în care nu doar creștini laici, ci și membri ai clerului erau deținuți de sclavi. Acest fenomen regretabil arată pe de-o parte, cât de adânc era înrădăcinată sclavia, ca realitate "firească", în mentalitatea omului antic și medieval, iar pe de alta, cât de profund este afectat omul de păcat, astfel încât să nu poată vedea în aproapele mai mult decât o "unealtă". Specifică Sfintei Scripturi (în special Noului Testament), este accentuarea robiei nu atât în plan social, cât în plan spiritual-duhovnicesc. În acest sens, Biblia vorbește omului mai ales despre robia păcatului și eliberarea din aceasta, despre trecerea de la condiția de rob, la cea de fiu al lui Dumnezeu.

Politica religioasă a lui Constantin - Este caracterizată mai ales de câteva fapte de importanță majoră:

a) Edictul de la Milan (313) - Prin acest edict asigură libertatea și victoria creștinismului în Imperiu. Din tolerant față de toate religiile, Constantin devine protector al creștinismului. Împăratul acordă creștinismului o serie de măsuri favorabile: scutește pe clericii creștini de obligația grea și costisitoare a funcțiilor municipale, acordă subvenții importante pentru întreținerea clerului, înlătură din legile penale dispoziții și pedepse contrare spiritului creștinismului: răstignirea, zdrobirea picioarelor, stigmatizarea (arderea cu fierul roșu). Constantin cel Mare a generalizat, ca zi de repaus în Imperiu, în 321, Duminica, sărbătoarea săptămânală a creștinilor.

b) Înrângurarea lui Liciniu - După victoria finală asupra lui Liciniu în 323, emblemele păgâne încep să dispară și se înmulțesc măsurile favorabile creștinismului. Constantin tolerează cultul păgân, restrângându-l însă treptat prin anumite măsuri. Cultul împăratului a pierdut sensul lui religios, păstrând mai mult semnificația lui politică: cinstirea autorității împăratului ca exponent al puterii Imperiului Roman. Împăratul și mama sa Elena, dădeau episcopilor îndemnuri și mijloace materiale ca să repare bisericile sau să ridice altele mai mari. Cultul creștin a luat o mare dezvoltare, pelerinajul la Locurile Sfinte a luat un mare avânt. În unele locuri, unde creștinii erau în majoritate, ei au luat templele păgâne, le-au transformat în biserici, le-au închis sau chiar le-au dărâmat.

c) Alegerea unei noi capitale - Roma nu mai era capitala unică a Imperiului Roman, de la Dioclețian, care o mutase la Nicomidia. Constantin s-a hotărât să părăsească definitiv Roma păgână și să ridice un alt oraș de reședință. Acesta a fost Bizanțul, pe Bosfor, care a primit numele de Constantinopol - orasul lui Constantin, inaugurat la 11 mai 330. Constantin face din Bizanț o capitală de Imperiu creștin, care trebuia să arate aceasta, prin bisericile, monumentele, atmosfera sa.

d) Convocarea Sinodului I ecumenic de la Niceea din 325 - Reprezintă o măsură importantă pentru liniștea Bisericii. Aceasta pe lângă alte măsuri de interes bisericesc, dovedește dorința lui Constantin cel Mare de a ridica și de a ajuta Biserica, de a asigura unitatea creștinismului și a face din această unitate elementul de viață și de rezistență al Imperiului.

Acordând libertate, ajutor și privilegii creștinismului, el a făcut din minoritatea urgisită, disprețuită, persecutată, instituția cea mai însemnată. Cu ajutorul împăratului, Biserica creștină a intrat într-un "secol de aur".

Constantin a primit botezul de la episcopul semiarian Eusebiu de Nicomidia și alți clerici, cu câteva zile înainte de Rusalii, în luna mai 337. El a murit curând după aceea, la 22 mai, același an, în Duminica Rusaliilor și a fost îngropat în Biserica Sfinții Apostoli din Constantinopol, ctitoria sa, cu mare fast. Pentru meritele sale și mai ales pentru marile servicii aduse creștinismului, Biserica l-a cinstit în chip deosebit, trecându-l în rîndul Sfinților și numindu-l "Cel întocmai cu Apostolii".

Alături de faptul că creștinismul capătă statut de religie tolerantă, sunt reparate și redeschise lăcașurile de cult unde se oficializau predicile și slujbele creștine. Acestea li se adaugă însă și construirea de noi lăcașuri. Astfel în anul 330 începe construcția Basilicii Sfânta Sofia, din Constantinopol, sub conducerea lui Constantin I cel Mare și terminată de urmașul și fiul său Constanțius, în anul 360. Odată pomenite construcțiile creștine nu putem să nu pomenim și încercarea lui Iulian Apostatul de a reconstrui Templul din Ierusalim, care a fost distrus de romani în anul 70. Lucrările de reconstruire a Templului au fost însă abandonate din cauza izbucnirii unor incendii care izbucneau pe Sion sau Muntele Templului. Potrivit unor scriitori istorici păgâni, aceste incendii erau organizate de creștini, fiindcă sufereau din cauza persecuțiilor și tendinței de reîntoarcere la păgânism organizată de Iulian Apostatul.

Actualitatea temei se manifestă sub mai multe aspecte importante. În primul rând este necesară cunoașterea organizării filosofiei creștine în vederea formării unor concepții obiective întregi și multilaterale ale procesului istoric, din care nu poate lipsi nici un segment, indiferent de particularitățile acestuia. În al doilea rând, utilitatea acestui studiu, apare evident în cercetarea perioadei lui Constantin cel Mare din sfera largă a spiritualității universale, printre care și acelea potrivit cărora „prezentul nu se înțelege fără trecutul său istoric, trecutul istoric re trăiește în prezent și lucrează la temelia viitorului.”¹

Constantin cel Mare, împăratul pe care îl cinștim ca ”sfânt întocmai cu apostolii” a oferit Creștinismului o șansă istorică: a oferit Bisericii chiar Imperiul Roman-adică ceea ce însemna, la vremea aceea, civilizație, forță politică, viitor². De ce a făcut-o? Istoricii au păreri împărțite și nu cred că e locul să discutăm aici despre cât de sfânt era cu adevărat Constantin cel Mare. Cert este că a făcut-o, riscând mult: de unde deducem că a fost și multă sinceritate din partea lui. Constantin, în februarie 313, a scos Biserica din catacombe, a favorizat-o politic, a încurajat-o și a transformat-o în coloana vertebrală a Imperiului său și a civilizației acestuia.

Cu domnia lui Constantin cel Mare, creștinismul a intrat în epoca constantiniană: cea a unei Biserici fără de care Statul nu poate să existe. Împărații romani ce l-au urmat, împărații bizantini, regii apuseni, țarii ruși, toți au acceptat ca pe ceva firesc nevoia unui mariaj între Biserică și Stat.

Desigur, au fost diverse formule de funcționare ale acestui mariaj, precum și foarte multe tensiuni și certuri de familie, unele pline de violență: dar per ansamblu, Creștinismul a prosperat și s-a împărțiat în întreaga lume, având ca bază a sa Europa pe care Constantin i-o oferise.

A fost cezaro-papismul, care a funcționat mai ales în Răsăritul creștin, unde împăratul roman, și apoi cel bizantin, apoi țarul rus, căutau armonia cu Biserica, ei dorind însă să fie ”pater familiae” în această relație. Odată cu prăbușirea puterii seculare a împăraților și țarilor, Biserica din Răsărit a rămas, acolo unde a mai supraviețuit, văduvă³.

Nu l-a obținut tot timpul, dar Creștinătatea apuseană a învățat, însă, să fie pe picioarele ei și a crescut și prosperat, 85 la sută din lumea creștină revendicându-se de la Creștinismul apusean. În sfârșit, datorăm lui Constantin cel Mare începutul unei epoci în care Creștinismul a devenit cea mai mare credință religioasă din lume, cea mai răspândită și cu cel mai mare impact cultural. Această epocă s-a încheiat. Nu avem o dată anume a încheierii acestei epoci: putem să spunem că a fost revoluția franceză, că a fost revoluția de la 1848, revoluția bolșevică sau chiar revoluțiile din 1989.

Putem spune că se încheie cu demisia papei Benedict al XVI-lea, ultimul papă european în februarie 2013- la exact 1700 de ani de la edictul de la Milan.⁴

Ce va fi de Creștinism de acum înainte? De noi depinde- căci Dumnezeu ne-a lăsat pe acest pământ ca să ne pregătim pe noi și să aducem noi viitori cetățeni ai Raiului, ai Împărăției Sale.

Concluzii

• Această lucrare a fost elaborată cu scopul de a cunoaște și înțelege desfășurarea evenimentelor din viața religiei creștine, din perioada când este acceptată sau recunoscută de către stat și până în momentul, când devine religie unică în stat. Creștinismul s-a organizat și manifestat ca Biserică. Biserica a avut nu doar viață religioasă-morală, ci și social și cultural în general. Această perioadă este o parte importantă a creștinismului, fiindcă ne face cunoscută tinderea creștinismului spre o religie

¹ V. Dongoroz, *Constantele dreptului românesc*, în „Studii și Cercetări Juridice”, nr. 1, 1968, p. 12-65.

² Nicolae Bănescu, *Chipuri din Istoria Bizanțului*. Ed. Albatros, București, 1971, p. 48.

³ Zenovie Păclișanu, *Istoria creștinismului antic*, Târgu Lăpuș, Ed. Galaxia Gutenberg, 2009, p. 78.

⁴ Giovanni Filoramo, *Istoria religiilor*, trad. Cornelia Dumitru, vol II (Iudaismul și creștinismul), Iași, Polirom, 2008, p. 54.

universală și obținerea acestui scop.

• **Religia** este o creație divină menită să-i deschidă omului în mod deplin perspectiva divinității¹. Religia reflectă chipul spiritual al existenței generale, umane și universale, reprezintă o organizare cu totul superioară a existenței, descrie o realitate supremă și completă a lumii, pentru toată dimensiunea existenței sale, începând cu creația². Din punct de vedere social, într-o lume caracterizată de o tot mai mare diversitate etnică și religioasă, educația religioasă propune cunoașterea propriei identități, dar în egală măsură și a celor de alte credințe și convingeri, favorizează incluziunea socială și contribuie la depășirea prejudecăților și a oricăror forme de discriminare. Învățătura creștină promovează respectul reciproc și valorizarea semenilor ca principii fundamentale, iar o educație religioasă bazată pe acestea poate contribui în mod decisiv la formarea unei societăți pluraliste, a conviețuirii în armonie cu aproapele³.

CONTINUITATEA DACO-ROMANĂ LA NORD DE DUNĂRE

Giorgiana IOAN,
Școala Gimnazială Romanu, jud. Brăila

Voi încerca în cele ce urmează să prezint problema atât de dezbătută a continuității românilor, modul cum a apărut și a fost prezentată această problemă, care au fost argumentele aduse de adversarii și de susținătorii continuității în lucrările lor.

Problema continuității este nu numai o problemă științifică, ci și una politică: ea nu s-a născut ca problemă decât în secolul al XVIII-lea când românii din Transilvania – care alcătuiau majoritatea populației au cerut egalitate în drepturi cu celelalte naționalități ale țării; li s-a răspuns atunci că nu pot fi egali cu ceilalți locuitori deoarece au venit mai târziu în țară, din care pricină ar fi considerați „tolerați”⁴.

Insistența deosebită asupra „formării poporului” particularizează istoriografia și conștiința istorică românească. Problema continuității nu este de altfel decât manifestarea extremă a unei nelămuriri mai generale privind inserarea geografică a începuturilor poporului român. Potrivit multiplelor teze divergente românești și străine, românii s-ar fi format sau pe teritoriul corespunzător României moderne, sau într-o zonă limitată a acestui spațiu, chiar foarte limitată în unele variante, sau într-o regiune depășind cu mult extinderea actuală a poporului român, până la cuprinderea unei bune părți din Europa centrală și sud-estică, sau, în sfârșit, undeva la sud de Dunăre, cu totul în afara țării unde trăiesc astăzi⁵.

Cu privire la formarea poporului român și a limbii române au fost formulate o serie de teorii nefundamentate științific, care afirmă fie că poporul român s-a format prin evoluția numai a coloniștilor romani din Dacia, fie că la formarea lui au participat numai dacii. De asemenea s-au emis păreri cu privire la locul de formare, considerându-se că limba română și poporul care o vorbea nu s-ar fi format și pe teritoriul de la nordul Dunării.

Continuitatea romanică în Dacia este dovedită astăzi de izvoarele istorice, de necesitatea impusă de împrejurările economice ale vremii marilor migrații, care nu puteau trăi fără contribuția unei populații sedentare agricole și păstorești, precum și de interpretarea datelor arheologice care dovedesc o continuitate în stilul vaselor și uneltelor de muncă.

Cel mai grosolan fals al istoriei noastre, însă, s-a făcut atunci când au apărut scrieri istorice care „argumentau” faptul că poporul român s-ar fi format în Peninsula Balcanică, de unde mai târziu ar fi emigrat pe teritoriul pe care locuiește astăzi. Această teorie este cunoscută sub numele de imigraționistă, a cărei evoluție și „argumente” sunt următoarele: în secolul al XVIII-lea, Franz Joseph Sulzer, căpitan în armata habsburgică și jurist al domnitorului fanariot Alexandru Ipsilani, scria

¹ Aurelia Bălan-Mihailovici, *Istoria culturii și civilizației creștine*, București, Oscar Print, 2002. p. 10.

² Marguerite Harl, Gilles Dorival, Olivier Munich – *Septuaginta. De la iudaismul elenistic la creștinismul vechi*. trad. Mihail Valentin Vladimirescu, București, Herald, 2007. p.215.

³ Ioan Rămureanu – *Istorie bisericească universală*, București, Ed. IBMBOR, 1992 (și alte ediții ulterioare) [o perspectivă ortodoxă]. p. 34.

⁴ Nicolae Stoicescu, *Continuitatea românilor*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980, p. 9.

⁵ Lucian Boia, *Istorie și mit în conștiința românească*, Editura Humanitas, București, 1997, p. 171.

că românii s-au format ca popor în Peninsula Balcanică (în Moesia și Tracia), de unde au venit la nordul Dunării în număr mare în două etape: la sfârșitul secolului al XII-lea, când au fost apăsați de Isac Anghelos și după năvala tătarilor, din 1241, când Cumania era goliță de toți locuitorii. Argumentele aduse de Sulzer sunt combătute, în 1784 de sasul Michael Lebrecht care susține că românii sunt „cei mai vechi locuitori ai acestor regiuni”, idee formulată și de împăratul Iosif al II-lea care afirma că: românii sunt „incontestabil cei mai vechi și mai numeroși locuitori ai Transilvaniei”.¹ Ideea este reluată de alți filologi germani ca I.C. Eder (care afirmă că românii au venit în Dacia din sudul Dunării în cursul secolului al XIII-lea) și J. Chr. Engel (care afirmă că românii sunt amestec de geți și coloniști romani, evacuați din Dacia traiană și reveniți aici în secolul al VIII-lea).

Sub presiunea mișcării de emancipare a românilor din Transilvania, desfășurată de-a lungul secolului al XIX-lea, filologul și istoricul Robert Roesler, german din Moravia, publică lucrarea „*Romänische Studien. Untersuchungen zur älteren Geschichte Romäniens*”, în 1871, în care reia ideea originii balcanice a românilor și a imigrării lor, în secolul al XII-lea, la nord de Dunăre și în Transilvania.²

Reluând tezele lui Sulzer³, Roesler își susține ideea pe următoarele observații: Dacia era o provincie nedeplin romanizată, fusese stăpânită de Imperiu abia 165 de ani, mai puțin ca oricare alta dintre provinciile lui, vreme prea scurtă pentru înființarea temeinică a unui nou popor. Nici un singur nume de oraș sau de sat din antichitate nu s-a păstrat până azi pe teritoriul României, în forma sa antică, cu schimbările cerute de legile limbii. Limba română este o limbă sud dunăreană ce cuprinde împrumuturi însemnate din cea albaneză, vorbită în sudul Peninsulei Balcanice. Ea este înrăuită și de limba bulgară, care se vorbește tot în sudul Dunării, în schimb lipsesc împrumuturi germanice, deși goții și gepizii au locuit timp de veacuri în Dacia, la nordul Dunării. Românii sunt creștini și nu puteau primi credința lor decât la sudul Dunării, căci Dacia a fost părăsită înainte de Constantin cel Mare, până la vremea căruia creștinismul fusese prigonit. Liturghia slavă și alfabetul chirilic folosite de români, respectiv până în secolele XVII și XIX, arată că ei s-au format în mijlocul slavilor. Biserica română ortodoxă era supusă arhiepiscopiei slave de la Ohrida. Ocupația de predicție a românilor sud-dunăreni, păstoritul, îi arată ca un popor nomad și așa se explică venirea lor târzie din Balcani spre Carpați.⁴

În concluzie, Roesler se întreba „Cum să fie vlahii mai vechi decât popoarele conlocuitoare (unguri, sași, secui) în Transilvania?”⁵

De la început se observă partea slabă a teoriei lui Roesler: ea este mai mult negativă, nu încearcă o lămurire formării poporului român întemeiată pe documente, ci se sprijină pe presupuneri.

Toate aceste idei erau sistematizate de Roesler într-o perioadă în care Școala Ardeleană afirmase originea latină (pură) a poporului român și faptul că el s-a format pe locul vechii Dacii: ca urmare românii erau cei mai vechi locuitori și cereau drepturi politice în Transilvania.

Problema continuității elementului roman în Dacia formează subiect de discuție încă de la începutul veacului al XVIII-a, și cel dintâi care a prezentat tezele continuității a fost Dimitrie Cantemir, urmat de Școala Ardeleană. Apoi, problema a luat un caracter politic, o seamă de istorici contestând dreptul la stăpânirea națională a pământului României de locuitorii ei actuali, pe motivul că ei nu sunt băștinași, ci se trag din emigranți veniți în Evul Mediu din Peninsula Balcanică, mai târziu decât așezarea ungarilor și a sașilor în Transilvania. Desigur, continuitatea nu poate fi o problemă politică, stăpânirea unei țări este dreptul muncii, pământul aparține de drept celor care-l muncesc. Istoricii români din școala idealistă (Xenopol, Onciul, Iorga) au adus elemente noi în discuție, privind chestiunea din punctul de vedere al istoriei universale. Școala istorică materialistă are meritul de a fi adus un bogat material arheologic în favoarea continuității și o argumentație științifică în acest sens.⁶

În anul 1883 apărea în limba franceză Memorandum-ul, unul dintre cele mai importante memorii întocmite de românii din Transilvania pentru apărarea drepturilor naționale. Dovedind o foarte bună informare istorică, autorii arată lipsa de temeinicie a afirmațiilor făcute de unii istorici

¹ Nicolae Stoicescu, *op. cit.* p. 26.

² Pascu Vasile, *Istoria antică și medievală a românilor*, Editura Basileus, București, 1993, p. 69.

³ „Teoria lui Roesler este în fond ipoteza lui Sulzer, expusă în formă mai științifică și completată în datele privitoare la argumentele istorice și lingvistice” (D. Onciul, *Scrieri istorice*, II, p.147) apud Nicolae Stoicescu, *op.cit.*, p.42.

⁴ P.P. Panaitescu, *Introducere în istoria culturii românești. Problemele istoriografiei române*, Editura Minerva, București, 2000, p. 96.

⁵ Pascu Vasile, *op. cit.*, p. 69.

⁶ P.P. Panaitescu, *op. cit.*, p. 94.

despre venirea românilor în Transilvania de abia în secolul al XIII-lea, când sunt amintiți în documente. Se arată că nici maghiarii nu sunt pomeniți în Transilvania atunci când istoricii lor susțin că au venit (începutul secolului XI). Autorii Memorandum-ului erau conștienți de faptul că cei care negau autohtonitatea și vechimea românilor din Transilvania urmăreau scopuri politice.

Românii au răspuns destul de târziu teoriei lui Roesler. Primul a fost B.P. Hașdeu, care, într-un scurt articol despre vechimea doinei, a afirmat că „Doina” răstornă pe Roesler. După opinia lui Hașdeu, nu se poate admite lipsa continuității românilor în Dacia ținând cont de faptul că „naționalitatea română s-a născut și s-a dezvoltat în Oltenia până în valea Hațegului”. Din Oltenia românii veau să se reverse spre Ardeal, Muntenia și Moldova, într-un proces de lungă durată, început în secolul al VI-lea și prelungit până în veacul al XIV-lea.¹

Un răspuns mai amplu a venit din partea istoricului A.D. Xenopol cu titlul „Teoria lui Rössler. Studii asupra stăruinței românilor în Dacia Traiană”. Xenopol a combătut pe rând toate aserțiunile lui Roesler, folosind și argumentele lui Jung și Pić, la care a adăugat numeroase altele. El a arătat „imposibilitatea în care s-au găsit daco-românii de a părăsi patria lor”: o asemenea populație numeroasă nu a putut locui în Moesia, ci s-a adăpostit în munți, ca dovadă terminologia „muntelui” este de origine românească; limba românilor din Dacia diferă de aceea vorbită în Macedonia; termenii de origine latină folosiți în agricultură dovedesc că românii au fost sedentari, nu păstori nomazi; „descălăcările” celor două state românești constituie o dovadă că populația românească era veche în Transilvania și că a coborât la șes din regiunea muntoasă; elementele maghiare din limba română sunt aceleași la toți daco-românii; dovadă că în câmpia răsăriteană ei au venit din Transilvania, unde se adăpostiseră și de unde au adus aceste elemente; românii sunt amintiți în izvoare istorice demne de crezare, ca notarul anonim, cronicarul Nestor și documentele maghiare din secolele XII-XIII; toponimia, în mare parte de origine latină, dovedește că daco-românii nu au părăsit teritoriul de la nordul Dunării; topicele de origine slavă sau maghiară din câmpie se datoresc faptului că românii trăiau retrași în munți; românii din Transilvania asimilaseră pe slavi înainte de venirea maghiarilor, dovadă numirile de origine slavă pe care le-au folosit numai românii.

Cu privire la metoda de lucru utilizată de Roesler, Xenopol arată că – deși acesta face „o mulțime de tălmăciri false, închipuiri silite, etimologii peste putință” - nu i se poate tăgădui „o mare știință în dezvelirea temeiurilor sale și cu deosebire un talent însemnat în amestecarea edevărului cu falsul, astfel încât să le contopească într-un tot nedescurcat.”

În concluzie, Xenopol considera că cei care susțin teoria lui Roesler „au fost nevoiți să recurgă la mijloace nedemne de știință pentru a stabili ceea ce ei numesc adevărul... Acest chip de a proceda nu este acela al unor învățați care au de scop stabilirea adevărului, ci acela al unor avocați ce au de apărut o cauză. Este a degrada știința când ea este pusă în slujba unor interese decât acela al adevărului.”² Cu toate lipsurile e, lucrarea lui Xenopol a rămas până astăzi una din cele mai de seamă replici date adversarilor continuității românilor.

O altă contribuție importantă la lămurirea problemei continuității a adus Aurelian Sacerdoțeanu într-o lucrare apărută în 1936, considerată de Nicolae Iorga drept „cel mai bun răspuns dat roeslerismului”. După ce prezintă pe larg istoriografia originii poporului român și a continuității sale și modul cum a luat naștere așa-zisa „problemă” românească, autorul aduce o serie de dovezi istorice și filologice în sprijinul continuității. Concluzia sa este că „romanizarea perfectă a Daciei, păstrarea elementului romanic în această provincie, continuitatea limbii, a religie, toponimiei preromane și străromane, izvoarele istorice, atât narrative cât și documentare în care este vorba precis de români, cum și permanența vieții autohtone sub barbari”³ reprezintă dovezile reale ale continuității.

Istoria culturii românești trebuie să privească problema continuității ca o problemă a culturii: păstrarea și transformarea din interior a romanității din Dacia și în genere a romanității orientale. Noi suntem urmașii romanității orientale întregi, am păstrat limba romanilor, numele lor și cultura lor populară, așa cum se păstrează în obștile sătești daco-romane. Acest fapt de istorie culturală stă la baza formării tuturor popoarelor romanice, pe pământul colonizat de romani, acolo unde băștinașii au fost romanizați.

Continuitatea elementului romanic în Dacia a fost în primul rând o continuitate de cultură. O

¹ Lucian Boia, *op. cit.*, p. 174.

² Nicolae Stoicescu, *op. cit.*, p. 50.

³ Nicolae Stoicescu, *op. cit.*, p. 68.

dată cu retragerea armatelor romane și a clasei stăpânitoare din Dacia s-a stins și cultura acestei clase. Dar cultura populară cu limba latină, cu stilul ei de muncă și de artă a rămas neschimbată, alcătuind pe baza evolutivă cultura populară românească. Istoricul englez Collingwood, citat de Nicolae Iorga, spune cu privire la retragerea armatelor romane din Britania: „Civilizația a dispărut, dar rasa a rămas”. Pentru Dacia, ținând seama de menținerea limbii romanice și a culturii populare daco-romane, putem afirma că a dispărut numai cultura stăpânilor, dar poporul a rămas cu cultura lui întreagă.¹

Chiar dacă au fost numeroși aceia care au susținut și susțin că formarea poporului român și continuitatea sa în spațiul carpato-danubian este o „enigmă” sau un „miracol”, ea se integrează în procesul normal și general de formare a popoarelor romanice, după cum susține și C.C. Giurescu.

Deși continuitatea romanilor și a culturii romanice apare acum dovedită prin studiul izvoarelor istorice, a vieții economice medievale, a limbii și a izvoarelor arheologice, au fost și mai sunt istorici care văd altfel lucrurile.

Bibliografie:

1. Lucian Boia, *Istorie și mit în conștiința românească*, Editura Humanitas, București, 1997
2. Nicolae Stoicescu, *Continuitatea românilor*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980
3. Pascu Vasile, *Istoria antică și medievală a românilor*, Editura Basileus, București, 1993
4. P.P. Panaitescu, *Introducere în istoria culturii românești. Problemele istoriografiei române*, Editura Minerva, București, 2000
5. Teoria lui Roesler este în fond ipoteza lui Sulzer, expusă în formă mai științifică și completată în datele privitoare la argumentele istorice și lingvistice” (D. Onciul, *Scrieri istorice*, II, p.147) apud Nicolae Stoicescu, *op.cit.*,

PRIMELE EMISIUNI MONETARE ALE PRINCIPATULUI MOLDOVEI. PROBLEME, DISCUȚII, SOLUȚII

Lilia DERGACIOVA,

Centrul de Arheologie,
Institutul Patrimoniului Cultural al Academiei de Științe a Moldovei

Abstract: *The paper at hand discussed the first moldovan coin specimens, minted by the Peter I (ca 1375-1392). Have been listed the problems, existed in the study of his money production, proposed some methods and solutions to solved them, and presented some of the most important conclusion we came to.*

Sistemul monetar al principatului Moldovei cunoaște o istorie lungă, fiind înființat la sf. sec. al XIV-lea și continuând până la mijlocul sec. al XVII-lea. Treptat, el pierde câte ceva din trăsăturile sale originale, suferind mai multe modificări în urma influențelor externe.

Cele mai interesante, controversate și, totodată, importante sunt primele emisiuni moldovenești, unanim atribuite lui Petru I, zis Mușat (cca 1375-1392). Piese (groși bătuți din argint) se caracterizează prin prezența emblemei dinastice a Mușatinilor – capului de bour cu atributele heraldice, stelei între coarnele convergente, rozei și semilunii în dextră sau în senetră a capului de bour pe o față și emblemei dinastiei Angevine – scutului despicaț cu trei fascii în primul și un număr diferit al florilor de crin (de la șapte până la una) în al doilea cartier al scutului pe cealaltă față. Imaginile centrale sunt înconjurată de inscripțiile circulare +SIM PETRI WOIWODI și, respectiv, +SI MOLDAVIENSIS, plasate în două cercuri perlate.

Piese cu numele lui Petru I, fiind atestate în tezaurele de la Buruieneși, Scobinți, Vârvați, Schineni, Corlăteni, Mărmureni, Rachelu, Luncavița, București, măn. Saon și altele din România; Kaunas din Lituania; Plesy din Polonia; Raikivți, Cernăuți, Cameneț, Gordeuți și altele din Ucraina; Caliacra, Capul Caliacrei și altele din Bulgaria au cunoscut o circulație foarte intensă, semnalând astfel

¹ P.P. Panaitescu, *op. cit.*, p. 95.

relații comerciale multilaterale cu pământurile învecinate. În prezent, în baza descoperirilor monetare, depistate pe parcursul sec. XIX-XXI, volumul monedelor emise în domnia lui Petru I depășește zece mii de exemplare. Acest număr, chiar și aproximativ, este mult mai mare față de toate emisiunile monetare produse în domniile ulterioare.

Monedele lui Petru I au intrat în literatura de specialitate încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, fiind discutate în mai multe articole și studii de sinteză¹. Ele au făcut obiectul unor investigații de ordin metrologic, cronologic, stilistic² etc. Tipologia emisiunilor se baza pe un criteriu vizual, ce putea fi ușor observat pe una din fețele monetare, și anume numărul florilor de crin din cartierul II al scutului. Se considera că piesele cu șapte flori de crin au fost emise la începutul domniei lui Petru I, ajungând treptat spre sfârșitul acesteea la emisiunile cu o singură floare. Mai mult ca atât, studiile existente s-au bazat pe loturi cu un număr de piese redus (colecții, tezaure, descoperiri izolate), ceea ce, inevitabil, ducea la concluzii imprecise, uneori chiar contradictorii.

Prin urmare, în prezent nu sunt elaborate nici criteriile tipologice clare, nu sunt propuse nici limitele cronologice pentru toate tipurile monetare existente, iar singurul catalog numismatic existent³, cu care încă se mai lucrează, este demult depășit.

În vederea elaborării unei lucrări de sinteză despre emisiunile monetare ale lui Petru I a fost înrocmit un catalog numismatic (peste 2850 de piese), ce a cuprins exemplare accesibile nouă. Piesele provin din diferite colecții publice și private, tezaure și descoperiri izolate, din regiunea Moldovei istorice și de peste hotarele ei.

În baza unui șir de metode specifice științelor socio-umane, au fost elaborate criteriile tipologice pentru emisiunile aflate în discuție. Criteriile au fost elaborate pentru fiecare față monetară aparte, iar totalizarea acestora a dus la evidențierea grupurilor monetare. Grupurile obținute (10 în total) au fost conturate și datorită datelor metrologice (cu folosirea rezultatelor obținute în urma analizelor de metale non-distructive de fluorescență de raze X) și, ceea ce s-a dovedit a fi la fel de util – stilului de redare a imaginilor, adică „mâinii gravorului”. Analiza stilistică a imaginilor, deși a fost discutată de unii cercetători, așa și a rămas neîndeajuns exploatată. Rezultatele obținute ne-au dus la mai multe concluzii importante de ordin numismatic, dar și general, ce țin de istoria principatului și situația economică din regiune. Nu le vom afișa pe toate, axându-ne pe unele mai semnificative:

- sistemul monetar al lui Petru I, pe parcursul existenței sale, a suferit mai multe schimbări majore, care într-o anumită măsură s-au datorat evenimentelor politice, aflându-se mai întâi sub influența

¹ Koehne, B. *Münzen der Moldau und Walachei*, in Zeitschrift für Münz-, Siegel- und Wappenkunde, 1, Berlin, Posen, Bromberg, 1841, p. 337; Koehne, B. *Münzen der Moldau und Walachei*, in Zeitschrift für Münz-, Siegel- und Wappenkunde, 2, Berlin, Posen, Bromberg, 1842, p. 365-368, tab. IX.4; Sturdza, D. *Übersicht der Münzen und Medaillen des Fürstenthums Romanien (Moldau und Walachai)*, in Numismatische Zeitschrift, 4 (1872), Wien, 1875, p. 48-50; Réthy, L. *A dobóczy-féle oláh éremgyűjtemény*, in Archaeologiai értesítő, Budapest, 1887, p. 242; Docan, N. *Notiță despre monetele lui Petru Mușat*, in Analele Academiei Române. Memoriile secției istorice, 30, București, 1907, p. 117-182; Moisil, C. *Contribuțiuni la istoria monetăriei vechi românești*, in Buletinul Societății Numismatice Române, anul XII, nr. 23, București, 1915, p. 16-17; Moisil, C. *Istoria monetei în România. Expunere sumară. 5. Întemeierea monetăriei naționale*, in Cronica numismatică, 1, nr. 9-10, București, 1920, p. 64-66; *Enciclopedia României*, I, București, 1938, p. 106; Secășanu, C. *Vechile monete moldovenești*, in Cunoștințe folositoare, „știința pentru toți”, seria A, nr. 85, București 1942, p. 129-160; Țabrea, I. *Influențe externe asupra primelor monete moldovenești*, in Cronica numismatică și arheologică, 18, nr. 131-132, București, 1944, p. 263-277; Luchian, O. *Un tezaur de monede moldovenești găsit în județul Bihor*, in Studii și Cercetări Numismatice, 4, București, 1968, p. 413-422; Iliescu, O. *Moneda în România (491-1864)*, București, 1970, p. 25-26; Полевой, Л.Л. *Зарождение денежного хозяйства молдавского феодального государства (XIV в.)*, in Вопросы экономической истории Молдавии эпохи феодализма и капитализма, Кишинев 1972, с. 6-38; Kirițescu, C. *Sistemul bănesc al leului și precursorii lui*, I, București, 1997; Pârvan, K. *Monede moldovenești păstrate la muzeul național de istorie a României*, in Suceava, 24-27-28 (1999-2000-2001), Suceava, 2001, p. 357-383; Pârvan, K., Constantinescu, B. *Un lot inedit din tezaurul de la Rachelu (com. Luncavița, jud. Tulcea)*, in Pontica, 33-34, Constanța, 2001, p. 625-657; Pârvan, K. *Monede moldovenești descoperite la Suceava (I)*, in Cercetări Numismatice, 8, București, 2002, p. 197-209; Pârvan, K. *Încă un lot de monede moldovenești din tezaurul de la Rachelu (com. Luncavița), județul Tulcea*, in Peuce, S.N., I (XIV), Tulcea, 2003, p. 431-446; Pârvan, K., Constantinescu, B., *Tezaurul de groși moldovenești din secolul al XIV-lea descoperit la Mărmureni, com. Oniceni, jud. Neamț*, in Cercetări Numismatice, 9-11, București, 2003-2005, p. 225-286; Pârvan, K., Constantinescu, B. *Monede moldovenești din colecția Cornelii Secășanu*, in Cercetări Numismatice, 12-13, București, 2006-2007, p. 375-422; Pârvan, K., Constantinescu, B. *Monede moldovenești din colecția Alexandrescu păstrate la Cabinetul Numismatic al Muzeului de Istorie a României (partea I – Petru I Mușat)*, in Cercetări Numismatice, 16, București, 2010, p. 137-188; Pârvan, K. *Colecțiile numismatice ale Muzeului Național de Istorie a României: monede moldovenești și muntene din colecția R. Zăveanu*, in Cercetări Numismatice, 14, București, 2008, p. 357-377 și multe altele.

² Știrbu, C., Stancu, P. *Monede din tezaurul de la Rachelu aflate în colecția muzeului de istorie a R.S. România și importanța lor istorică*, in BSNR, 67-69 (1973-1975), nr. 121-123, 1975, p. 150, schema 1; Știrbu 1980a: Știrbu, C. *Valori românești păstrate în muzeele din străinătate - un tezaur de la Petru Mușat*, in CereNum, 3, 1980, p. 79, fig. 1-2; Știrbu 1983: Știrbu, C. *Colecția de monede medievale românești dr. Rudolf Gassauer*, in Buletinul Societății Numismatice Române, 75-76 (1981-1982), nr. 129-130, București, 1983, p. 341, anexa II; Садовников, С.П. *Типология изобразительных компонентов, составляющих геральдику молдавской монеты «грош» конца XIV – начала XVI вв.*, in Stratum plus, 6 (2005-2009), Санкт-Петербург, Кишинев, Одеса, Бухарест, 2009, с. 320-341 etc.

³ Buzdugan, G., Luchian, O., Oprescu, C. *Monede și bancnote Românești*, București, 1977, 43-57.

sistemului Rusiei de Halici și dinastiei Angevine (în prima parte, cca 1379-1387), iar după aceea și a schimbărilor în preferințele politice și depunerii omagiului vasalic regelui Vladislav Jagiello (în a doua parte, cca 1387-1392);

- fluctuațiile în privința calității emisiunilor monetare (conținutul de argint fin) a depins, în mare parte, de situația economică generală și sărăcirea zăcămintelor de argint în Europa Centrală. Deficitul de metal prețios a dus la scumpirea acestuia și, ca rezultat, la reducerea lui în emisiunile monetare ale Rusiei de Halici, care a influențat crearea sistemului moldovenesc, însă care, la rândul ei, a fost dependent de sistemul monetar al Cehiei (având o paritate strictă, prin care un groș de Praga era egal cu două groșițe haliciene);

- un alt eveniment extrem de important ce a dăunat emisiunilor moldovenești ține de împrumutul acordat de Petru I lui Vladislav Jagiello, sărăcirea vistierii principatului și, ca rezultat, emiterea anumitor tipuri monetare dintr-un aliaj cu conținut de argint foarte redus (grupurile emise după 1388).

În privința rezultatelor strict numismatice, obținute prin investigațiile noastre, subliniem următoarele:

- producția monetară a lui Petru I cunoaște numai șase tipuri principale, respectiv, cu șapte, șase, cinci, patru, trei și două flori de crin. Tipul monetar considerat a fi cu o singură floare de crin, ține de fapt de tipul cu două flori de crin executate rudimentar;

- numărul florilor de crin din cartierul II al scutului nu este decisiv pentru stabilirea cronologiei relative a emisiunilor lui Petru I. Cele zece grupe cronologice evidențiate arată că numărul florilor a depins de mai mulți factori, printre care poate fi enumerată și capacitatea gravurii de a alcătui corect matrițe monetare. Prin urmare, grupurile I și II conțin un singur tip cu șapte flori de crin; grupul III – cu șapte și șase flori de crin; grupul IV – cu șapte, cinci, patru și trei flori de crin; grupul V – cu șapte și două flori de crin; grupul VI – doar cu trei flori de crin; grupurile VII, VIII și X – doar cu două flori de crin; iar al IX-lea grup – cu cinci flori de crin în cartierul doi al scutului;

- grupurile I-VI au fost emise, cel mai probabil, între anii 1379 și 1387, iar grupurile VII-X – după 1387 și până la 1392, anul în care numele lui Petru I dispăre din izvoarele scrise.

ȘTEFAN CEL MARE PERSONALITATE MARCANTĂ A LUPTEI PENTRU INDEPENDENȚA ȘI APĂRĂTOR AL CREȘTINĂȚII

Giorgiana IOAN,

Școala Gimnazială Romanu, jud. Brăila

În a doua jumătate a secolului al XV-lea, țara românească dintre Carpații Orientali și Marea Neagră – adică Moldova – devine bastionul principal al frontului antiotoman. Răstimp în care ofensiva Porții continuă, marcată prin succesive cuceriri și anume: Constantinopolul (1453), ultimele teritorii libere ale Serbiei, despotatul de la Moreea, Imperiul de Trapezunt, insulele Lesbos, Mitilene, apoi Bosnia, Eubea; cucerirea treptată a Albaniei; transformarea Hanatului tătar din Crimeea într-un stat vasal (după ocuparea Caffei și a principatului de Mangop). Veneția, după un lung război (1463-1479), recunoaște cuceririle teritoriale ale Porții și se obligă la plata anuală a unui tribut, în schimbul libertății de negoț în Marea Neagră. Numai Moldova mai deține controlul Deltei Dunării și al litoralului limitrof, mai ales prin cele două importante cetăți: Chilia și Cetatea Albă¹.

Cărmuirea lui Ștefan cel Mare (1457-1504) înseamnă o etapă majoră în istoria poporului român, o însumare a înțelepciunii politice, o epopee a vitejiei și eroismului celor mulți, o afirmare de amplitudine în cultură².

Prin durata ei – de peste 47 de ani –, prin largul orizont politic, ca și prin mărețele ei înfăptuiri, domnia lui Ștefan cel Mare a intrat în istorie ca o epocă a aspirației spre bine, frumos și demn. Conducătorul țării a impus modelul principelui, care în versiunea creștină întruhidează cele trei

¹ C-tin C Giurescul, Dinu C. Giurescu, *Scurtă istorie a românilor*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1977, p. 114

² Ibidem, p. 116

imperative de viață: adevăr, dreptate și îndurare¹.

Personalitatea lui Ștefan cel Mare este foarte complexă. Pentru a înțelege, acțiunile sale, faptele sale trebuie judecate în cadrul timpului istoric respectiv și permanent comparate cu acelea ale marilor personalități politice și militare pe care le-a înfruntat în lunga sa domnie².

Considerat cel mai mare geniu politic al trecutului nostru, Ștefan cel Mare a fost contemporan cu ilustre personalități ale istoriei universale; cu unele s-a înfruntat pe câmpul de luptă și cu toate s-a întrecut prin creații monumentale în timp de pace. Imperiul Otoman îl avea la conducere pe Mahomed al II-lea, “**Cuceritorul**” Constantinopolului, Ungaria pe Matei Corvin, Polonia pe Kazimir al IV-lea, Albania pe Skander-beg, Florența pe Lorenzo de Medici, Franța pe Ludovic al XI-lea, Spania pe Ferdinand al II-lea de Aragon, Portugalia pe Henric Navigatorul.

În cadrul fenomenului general de dezvoltare istorică, de care și-au legat numele în secolul al XV-lea aceste veritabile genii politice, s-a vorbit de “**gigantismul**” țărilor mici. În rândul lor intră Albania lui Skander-beg, Moldova lui Ștefan cel Mare, Portugalia lui Henric Navigatorul. Conducătorii acestora au înfrânt prejudecata despre neputința sau slăbiciunea statelor mici în fața forței marilor puteri și au afirmat voința și capacitatea de a-și concentra în așa fel resursele – destul de reduse de care dispuneau – pentru ca să înfrunte și să înlăture marile primejdii amenințătoare pentru ființa lor statală³.

Domnul Moldovei avea un ridicat simț al demnității, calitate care sigur a cimentat legătura dintre el și cei ce-l sprijineau cu nelimitată credință. În această privință amintim răspunsul demn pe care l-a dat Ștefan sultanului turc Mahomed al II-lea pe când acesta îi cerea pe tinerii din Caffa refugiați la Cetatea Albă.

După cum se va vedea în continuare, Ștefan a fost un strălucit comandant de oști. În această calitate, domnul Moldovei a dovedit talentul său militar, de organizator și conducător de oști, un curaj fără seamăn, o nestinsă dragoste față de țară, pilduitoare pentru numeroase generații de urmași.

Papa Pius al II-lea, nutrind planul și desfășurând, o vie activitate în vederea organizării unei cruciade antiotomane, identifica Europa cu Creștinătatea și pleda pentru unitatea acesteia în fața a tot mai amenințătoarei primejdii musulmane.

Papa Pius al II-lea acorda, în cadrul proiectatei cruciade antiotomane, o atenție specială popoarelor direct amenințate, aflate în prima linie a apărării Creștinătății, printre acestea fiind și românii⁴.

Merită subliniat faptul că Ștefan cel Mare, care a definit lucid locul și rolul Moldovei în Europa, este și primul conducător politic român care a afirmat legatură etnică a românilor. Pentru el statul românesc de la sud de Carpați era “***l-altra Valahia***”(cealaltă Țară Românească), în raport cu Moldova, care era tot o Valahia, tot o Țară Românească.

Personalitatea excepțională a lui Ștefan a impresionat puternic străinătatea. Contemporanii și urmașii au lăsat numeroase mărturii care trădează impresia pe care le-a produs-o acțiunile și însușirile remarcabile ale domnului moldovean. Medicul venețian Matei din Murano, aflat la curtea domnului Moldovei în legătură cu boala acestuia, raporta următoarele la Veneția în anul 1502: “***Amintitul domn este un om foarte înțelept și demn de mare laudă, foarte iubit de supuși, căci este blând și drept, foarte vigilent și darnic***”.

Bonfinius, cronicarul oficial al regelui Matei Corvin, pe care l-a însoțit în expediția din 1467 împotriva Moldovei, scria despre Ștefan că era “***suflet viteaz și cuget neîmblânzit***”, și pe lângă aceasta “***neobosit și aprig la război***”. În Chronicon Dubricense, voievodul român este prezentat ca “***bun apărător al țării sale și al poporului său, care s-a împotrivit cu bărbăție –turcilor- în mijlocul țării sale, gata să moară pentru ai săi***”.⁵

Cu tot diferentul sângeros moldo-polon din anul 1497, cronicarii poloni care au scris operele lor după moartea lui Ștefan au numai cuvinte de laudă despre el. Cronicarul Bernard Wapowski, deși era istoriograful oficial al regelui polon Sigismund I cel Bătrân, acela pe care voia regele Ioan Albert să-l pună pe tronul Moldovei în 1497, scria: “***Vitejia și succesul lui Ștefan erau renumite la popoarele***

¹ Ștefan Ștefănescu, *Ștefan cel Mare în conștiința europeană și a poporului român*, în Memoriile Secției de științe istorice și arheologie, seria IV, tom XXI, 1996, p.25

² Gh. Duzinchevici, *Ștefan cel Mare și epoca sa*, Ed.Politică, București, 1973,p.26

³ Ștefan Ștefănescu,op.cit.,p.25

⁴ Ștefan Ștefănescu, op.cit., p.27

⁵ Ștefan Ștefănescu, op.cit., p. 31

vecine, pentru experiența în chestiunile militare și faptele celebre săvârșite contra turcilor, tătarilor și ungarilor”. În altă parte a cronicii sale nota: “*Strălucitul luptător, foarte vestit prin victoriile contra turcilor*”.

Cronicarul polon Matei Miechowita își arăta admirația sa pentru Ștefan prin aceste cuvinte: “*O! bărbat glorios căruia soarta i-a hărăzit cu multă darnicie toate darurile. Căci, pe când altora le-a dat numai unele însușiri, și anume, virtuți eroice și spirit de dreptate, altora biruința contra dușmanului, numai ție ți le-a hărăzit la un loc pe toate. Tu ești drept, prevăzător, isteț, biruitor contra tuturor dușmanilor. Nu în zadar ești socotit printre eroii secolului nostru*”.

Nu mai puțin elogios scria și un alt cronicar polon, Martin Cromer (1512-1589): “*Bărbat demn de memoria tuturor veacurilor pentru mărimea sufletului său, pentru măiestria sa politică, pentru cunoașterea adâncă a lucrurilor militare și pentru războaie fericite*” pe care le-a avut cu turcii, ungurii, polonii și tătarii.¹

Amintirea lui Ștephanus ille Magnus (“*acel Mare Ștefan*”), epitet atribuit domnului român de regele Poloniei Sigismund I cel Bătrân, în scrisoarea sa către Petru Rareș, din 3 februarie 1531²- și care exprima cea mai înaltă recunoaștere a unei personalități-, a dăinuit după el în cursul secolelor în mediul românesc și călătorii străini care au vizitat Țările Române au putut observa cât de vii erau în conștiința poporului faptele lui de vitejie. Comandantul maghiar Prepostvari, cunosător al realităților românești din ultimile decenii ale secolului al XVI-lea, căutând să-l atragă pe Aron Tiranul, domnul Moldovei (1591-1592; 1592-1595), în coaliția antiotomană ce se crease, îl îndemna prin scrisoarea din 25 decembrie 1593, să urmeze pilda lui Ștefan cel Mare. “*Măria Ta-afirmă el-acum ți-ai putea trece în nemurire faima Măriei Tale de Viteaz, rămânându-ți pe vecie același renume bun al înaintașului Măriei Tale, evlaviosul Ștefan Vodă de odinioară, a cărui slavă de viteaz mai trăiește și acum și nici nu se va stinge slava lui cât va ființa lumea*”.³

În secolul trecut, un mare istoric rus, N.M.Karamzin, aprecia: “*Ștefan cel Mare a îndrăznit să scoată spada împotriva teribilului Mahomed al II-lea și, datorită falnicelor victorii obținute asupra numeroaselor oști turcești, el și-a înscris numele în istoria rarilor eroi; hotărât în primejdii, puternic în nenorociri, modest în fericire, pe care o atribuia lui Dumnezeu, ocrotitorul virtuții, el era mirarea regilor și popoarelor, cu puține mijloace creând acte de măreție*”.⁴

Cronica rusă Hustinscaia Letopis însemna, referitor la moartea lui Ștefan cel Mare: “*A murit Ștefan cel Mare voievodul Moldovei, oștean viteaz, ca un al doilea Alexandru; de multe ori a biruit pe împăratul turcesc cu oștile lui cele mari, de asemenea, pe Matiaș, regele Ungariei, și pe regele Poloniei, Albert*”⁵

Dacă învățații străini l-au apreciat atât de elogios pe Ștefan, este de la sine înțeles cât de vie s-a păstrat, de-a lungul veacurilor, amintirea marelui domnitor în conștiința poporului român, care l-a prețuit pentru marile lui calități, dar mai ales pentru pilda de înalt patriotism, lăsată generațiilor următoare.

Este suficient să răsfoim legendele din cunoscuta culegere “*O samă de cuvinte*”, care precede letopisețul cronicarului Ion Neculce și care zugrăvește personalitatea marelui domnitor al Moldovei, pentru ca să ne dăm seama de felul în care înaltele virtuți ale lui Ștefan au impresionat poporul nostru și s-au transmis peste secole în creația sa artistică. Atât de cunoscutele legende referitoare la Aprodul Purice sau la Movila lui Burcel scot în evidență devotamentul ostașilor lui Ștefan pentru conducătorul lor, dragostea fierbinte de patrie a voievodului muntean, vitejia în luptă pentru independența Moldovei, țel fundamental al politicii lui externe.⁶

Din îmbinarea trăsăturilor puse în valoare de tradiția țării cu modelul monarhic bizantin, Ștefan cel Mare a creat modelul domnesc, care prin numele lui s-a impus ca model de urmat pentru cei chemați să conducă poporul român. “*Istoria noastră - scria David Prodan- nu cunoaște un nume mai drag poporului decât al lui. În Moldova puzderie de povestiri, credințe, tradiții, versuri, cântece îl poartă mereu viu printre a-i săi, după atâtea veacuri.*”

O poveste culeasă din satul Hemeiuș (jud.Bacău) – și povestiri similare sunt numeroase pe

¹ Gh.Duzinchevici, op.cit., p.92-93

² Istoria României, II, p.488

³ Ștefan Ștefănescu, op.cit., p. 31

⁴ Gh.Duzinchevici, op.cit., p.93

⁵ Ștefan Ștefănescu, op.cit., p. 32

⁶ Gh.Duzinchevici, op.cit., p.93-94

întreg cuprinsul țării - redă credința existentă în popor că **“duhul lui Ștefan umblă când și când pe pământ și mai ales când nația noastră-i în cumpană mare. Așa zice că la 77, când a fost bătălia cu Turcul – la Plevna- Ștefan când a văzut că se strânge lume din munți și din câmpie să pornească la răzbel, el s-a sculat din mormânt și duhul lui a cârmuit și povățuit oștirea noastră, de-a făcut pe Turc să mai simtă o dată, trecând printr-înșii spaima de altădată.”**

A rămas în conștiința românească cu valoare de simbol gestul țăranului Toader Mițu din Putna, care în 1856- când, sub stăpânirea chesaro-crăiască a fost ridicată de pe mormântul lui Ștefan cel Mare lespeda de piatră – s-a apropiat de mormântul deschis, a îngenunchiat și a plângând a exclamat: **“Sărcii de noi / Aista-i tatăl nostru”**¹!

Marii noștri scriitori, începând cu cei din generația pașoptistă și continuând cu cei din generația următoare, până la făuritorii literaturii contemporane, au fost impresionați de figura marelui domnitor, pe care au evocat-o în toată măreția ei în operele literare, preamărind faptele voievodului Ștefan, subliniindu-i alesele însușiri morale, transmise și supușilor săi.

Astfel, eroul lui Vasile Alecsandri din poemul **“Dan căpitan de plai”**, adus legat în lanțuri, în fața hanului tătar, care-i oferă libertatea în schimbul renunțării la legea străbună, dovedește demnitate, patriotism, curaj, calități deprinse de la domnitorul Ștefan. Respingând propunerea rușinoasă a hanului tătar, bătrânul căpitan de plai răspunde cu mândrie: **“Așa m-au deprins Ștefan, ușoară țărana-i fie! / La trai fără mustrare și fără prihănie.”**

Ceea ce a însemnat domnitorul Ștefan pentru poporul român sugerează perfect de bine titlul metaforic al primei piese din trilogia lui Barbu Ștefănescu Delavrancea **“Apus de soare”**. Domnitorul știuse să-și identifice întreaga lui viață cu țara și poporul său, așa cum arată scriitorul când reproduce cuvintele rostite de Ștefan: **“Sunt patruzeci și șapte de ani... de când Moldova îmi ieși înainte cu mitropolit, episcopi, egumeni, boieri, răzeși și țărani, în câmpul de la Direptate, și cum vru Moldova, așa vrusi și eu...”**

Personalitatea impunătoare a domnitorului moldovean se găsește în centrul romanului: **“Frații Jderi”**, acea minunată evocare a epocii de maximă înflorire a Moldovei din timpul lui Ștefan. În această valoroasă operă literară, Mihail Sadoveanu a intuit izvorul popularității lui Ștefan, evidențiind, în primul rând, lupta voievodului moldovean împotriva cotropitorilor străini, pentru apărarea independenței țării și pentru centralizarea statului feudal.

Un moment grăitor care dovedește prețuirea unanimă a tuturor românilor, tineri și vârstnici, intelectuali și țărani față de marele domnitor a fost mărețea sărbătoare de la Putna organizată la 15-27 august 1871, cu ocazia împlinirii a 400 de ani de la zidirea ctitoriei lui Ștefan. Pornit din inițiativa geniului poet național Mihai Eminescu, adânc cunoscător al trecutului poporului nostru și entuziast admirator al eroului neamului, gândul premăririi lui Ștefan cu ocazia aniversării amintite a prins aripi și a cuprins într-o unitate de simțire românească mii de oameni, veniți din toate colțurile țării, din toate provinciile locuite de români ca să cinstească memoria marelui domnitor. Se aflau printre ei, Eminescu și Slavici, sosiți cu această ocazie de la Viena împreună cu alți tineri români care studiau în capitala Austriei, Ungariei, istorici și scriitori ca Mihail Kogălniceanu, A.D.Xenopol, Grigore Tocilescu, G.Dem.Teodorescu, muzicantul patriot Ciprian Porumbescu, delegați din diferite localități ale țării și mult, atât de mult popor, încât chiliile mănăstirii și locuințele țăranilor din satul Putna deveniseră neîncăpătoare pentru oaspeții veniți să asiste la emoționanta sărbătoare națională și să închine un gând pios marelui domnitor al românilor.²

În ziua de 15 august 1871, adresându-se mării mulțimi care se strânsese la Putna din toate colțurile pământului românesc, A.D.Xenopol, într-un discurs celebru, s-a referit la năzuințele poporului român spre un viitor mai bun, la granițele injust trase, care îi despărțeau atunci pe români, dar care începuseră să cadă, o dovadă fiind prezența conaționalilor din provinciile subjugate la mormântul marelui Ștefan, la datoria de a lichida neînțelegerile și **“relele materiale și morale”**. **“Răul - a spus A.D.Xenopol - nu este atât în afară cât înlăuntrul nostru”** și în dezbinarea din lăuntru stă slăbiciunea tuturor. Făcând un apel la unirea tuturor românilor, el a spus: **“Pe mormântul lui Ștefan cel Mare, pe această amintire comună tuturor, venim noi astăzi cu credința într-un viitor comun.”**³

Istoricii neamului românesc din toate timpurile s-au oprit îndelung asupra epocii și politicii

¹ Ștefan Ștefănescu, op.cit., p. 33

² Gh.Duzinchevici, op.cit., p.94-96

³ Ștefan Ștefănescu, op.cit., p. 34

domnitorului moldovean, asupra personalității sale. Cronicarul Grigore Ureche în *“Letopisețul Țării Moldovei”* oferă locul cel mai de seamă figurii lui Ștefan cel Mare pe care-l prezintă ca pe un domn pururea învingător, încărcat de glorie, simbol al luptei pentru independență, îndemnând contemporanii săi (sec.al XVII-lea), la rezistență împotriva dependenței față de turci. Remarcând, prin comparație, *“starea jalnică”* în care a căzut Moldova în vremea sa, Dimitrie Cantemir susținea că domnia lui Ștefan *“a fost o epocă hotărâtoare pentru Moldova”* în timpul căreia puterea moldovenilor *“ajunsese la culme.”*

Nicolae Bălcescu arată că în fața primejdiei cotropirii străine, moldovenii aveau nevoie *“de un căpitan, ca să se facă vestiți și să fie eroi ai creștinătății. Acest căpitan nu întârzie a se ivi și fu Ștefan cel Mare.”*

A.D.Xenopol, elogiind meritele lui Ștefan ca mare general, iscusit om politic, dibaci cărmuitor, arată că voievodului i-a fost hărăzit să acționeze într-o țară mică, întrebându-se astfel dacă nu a fost el mai mare decât mulți alți domnitori cu care se mândresc popoarele? *“E mai ușor de a ajunge la glorie și la mărire în sânul unui popor mare decât a răsări ca atare din mijlocul unui popor mic. Când valurile sunt înalte, ele aruncă în sus pe cel purtat de ele... Când poporul e mic, mijloacele fiind puține, trebuie ca geniul să îndeplinească lipsurile, să scoată din propriul lui fund ceea ce nu poate afla în acei pe care el se sprijină.”*

Dimitrie Onciul, alt mare istoric al poporului nostru, aprecia că: *“în cea mai lungă domnie ce a fost dată țării lui (47 de ani, 2 luni și 3 săptămâni), el a dominat scena istoriei române prin aproape jumătate de secol, slăvit ca erou al neamului românesc și al creștinătății.”*

Nicolae Iorga, la rândul său, într-una din numeroasele pagini consacrate eroului moldovean, scria: *“Era mai ales un suflet înfrățit cu al mulțimii neamului său, în care hotăra marile idei călăuzitoare care ni-au fost sprijinul de-a lungul veacurilor: moșie și moștenire, dreptate și drept, pentru care era gata să ia, oricând în poartă(ceartă) și lumea întreagă. Această însușire de dreaptă cumpănă i-a cruțat nenorocirile care s-au abătut asupra atâtor cavaleri care au deservit astfel cauza căreia îi consacraseră viața lor. Aceasta îl face mai rege decât regii, și decât împărații vremii sale, mai împărat.”*

În Ștefan cel Mare - avea să scrie Nicolae Ioga, în 1904, cu prilejiul comemorării a 400 de ani de la moartea voievodului - a găsit *“poporul românesc cea mai deplină și cea mai curată icoană a sufletului său cinstit și harnic, răbdător fără să uite și viteaz fără cruzime, strașnic în mânia și senin în iertare, răspicat și cu măsură în grai, gospodar și iubitor al lucrurilor frumoase, fără nici o trufie în faptele sale, care i se par că vin printr-însul de aiurea și de mai sus. Și cu cât se vede această icoană mai limpede, cu atât se înțelege mai desăvârșit și se iubește mai mult, cu atât viitorul se vestește mai bun, căci atunci neamul merge pe drumul strămoșului amintit.”*¹

Timpul lui Ștefan, cel mai frumos din istoria Moldovei, este comparat de Constantin C.Giurescu cu *“epoca de aur”* a anticilor greci conduși de Pericle. *“Niciodată țara n-a fost mai întinsă, mai bogată și mai respectată; niciodată faima domnului ei nu a străbătut atât de departe, deopotrivă în Apusul creștin, ca și în Răsăritul musulman; niciodată nu s-au ridicat atâtea lăcașuri-civile și bisericesti- și într-o formă atât de desăvârșită.”*²

Poporul român, strângând într-o numire care să definească cel mai bine opera și personalitatea voievodului, recunoștința fără margini a neamului, îl va pomeni întotdeauna, în grai și în scris, ȘTEFAN CEL MARE.³

Bibliografie:

1. C-tin C Giurescu, Dinu C. Giurescu, *Scurtă istorie a românilor*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1977
2. Gh. Duzinchevici, *Ștefan cel Mare și epoca sa*, Ed.Politică, București, 1973
3. Ștefan Ștefănescu, *Ștefan cel Mare în conștiința europeană și a poporului român*, în Memoriile Secției de științe istorice și arheologie, seria IV, tom XXI, 1996
5. *Istoria României*, vol. II, București Editura Academiei, pag. 156-224.

¹ N.Iorga, *Istoria lui Ștefan cel Mare pentru poporul român*, București, 1966, p.215

² Gh.Duzinchevici, op.cit., p.96-98

³ Gh.Duzinchevici, op.cit., p.81

MIGRAȚIA ROMÂNILOR DIN TRANSILVANIA ÎN MOLDOVA ÎN SECOLELE XVI-XVIII - O ANALIZĂ FENOMENOLOGICĂ

Iuliu-Marius MORARIU¹, doctorand,
Facultatea de Teologie Ortodoxă,
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Abstract: *In this research, the author investigates the phenomenon of migration from Transylvania to Moldavia during the XVIth, the XVIIth and the XVIIIth centuries. This phenomenon can be seen at the Romanian people starting from the Middle Age, when in Poland, Russia, Czech Republic, Moravia, Bohemia, Serbia or Bulgaria, there can be seen communities formed by Romanians. It also exist a similar phenomenon in the three Principates, Transylvania, Wallachia and Moldavia, where princes or reach people from one of them have sometimes domains in other country. Starting from the XVIth century, the migration from Transylvania to Moldavian became bigger, and it is caused by economic, political, social and religious reasons. This study aims to presents and analyses this reasons and to offer an overview of the phenomenon, using different researches published on this subject an providing examples and case studies, like the situation from Bistrița-Năsăud County, were some important documents on this subject were already published by historians as Nicolae Iorga or Virgil Șotropa.*

Keywords: *orthodoxy, slaves, rights, poverty, invasion.*

Fenomenul migrației a avut și are încă, importanța lui. El a suscit și suscită încă interesul cercetătorilor din diferite domenii ale științei². În spațiul românesc, acesta a existat în toate epocile istorice. Începând cu Evul Mediu, când particularitățile definitorii ale românilor, precum limba sau identitatea de neam au primit contururi clare, acesta poate fi în parte monitorizat, prin prisma comunităților românești care s-au format în diferite colțuri ale Europei și ale lumii. S-a constatat astfel că, începând cu secolul al XVI-lea s-au înființat localități românești în Polonia³, Moravia și Silezia⁴, Imperiul Țarist⁵, Serbia, Bulgaria și Statele Unite (aici însă, începând abia cu secolul al XIX-lea)⁶.

Pe toată durata primelor șapte secole ale mileniului trecut, există însă și un alt fenomen, ce ar putea fi definit drept „migrație internă”, materializat prin posesiunile pe care domnii munteni sau moldoveni le dețineau în spațiul ardelean⁷ și prin cele pe care cei din urmă le dețineau în principatele celorlalți⁸. Existența acestor teritorii, primite ca feude în urma unor tratate de pace sau a unora de vasalitate, a favorizat în mod cert circulația românilor în cele trei provincii.

¹ Doctorand, Facultatea de Teologie Ortodoxă, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca. E-mail: maxim@radiorenasterea.ro.

² Unele dintre cele mai interesante cercetări de acest fel aparțin în mod cert domeniului istoric și în special demografiei istorice. Cf. Ioan Bolovan, Corneliu Pădurean (coord.), *Populație și istorie. Studii de demografie istorică a Transilvaniei* (secolele XVIII-XX) (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003), pentru o analiză interesantă aparținând acestui domeniu.

³ Ștefan Meteș, care a analizat acest fenomen, arată că, între 1508-1550 s-au înființat în Polonia 35 de „slobozii” românești, între 1550-1570, 123 de „slobozii” românești, și că și înaintea acestora mai existaseră și altele, despre care nu avem însă date certe. El mai spune că: „În satele Szahtova și Iawoeka pe valea Dunajului și Popradului existau în 1582 63 gospodării Valahe”. Ștefan Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX (cercetări de demografie istorică)* (București: Editura Științifică, 1971), 35- 41. Cf. Nicolae Drăganu, *Românii din veacurile IX-XIV pe baza toponimiei și a onomasticeii*, (București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, 1933). Cu timpul, o parte dintre aceste comunități au fost asimilate în masa slavă.

⁴ Astfel, în anul 1864 existau undeva în jur de 60000 de români aici. Ștefan Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX (cercetări de demografie istorică)*, 72.

⁵ Același Meteș arată că, între anii 1715-1752, existau 32000 de mii de români emigrați în Rusia, unde li se e fixează un lung și bogat teritoriu numit „Serbia nouă”, între Kiev și Odșai, pe care înființează vreo 40 de sate, dându-le numele celor de unde plecaseră”. *Ibidem*, p. 82. Dată fiind perioada și contextul socio-politic în care a scris autorul această lucrare, se poate însă ca ea să nu urmărească redarea exactă a unor adevăruri istorice, ci doar măgulirea rușilor și să întărească ideea privitoare la bunele relații existente între poporul rus și cel român, folosită adesea în scop propagandistic în timpul regimului comunist.

⁶ Cu privire la modul în care ajung românii să se statorească aici, și la dinamica emigrărilor, a se vedea: Gabriel-Viorel Gărdan, *Românii Ortodocși din America. Documente*, Vol. I (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010); Gabriel-Viorel Gărdan, *Episcopia Ortodoxă Română din America parte a Ortodoxiei americane* (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007); Ioan-Vasile Leb, Gabriel-Viorel Gărdan, *Chipuri și scene din istoria creștinismului american* (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2008).

⁷ Despre acesta, Ștefan Meteș spunea: „Domnii din țările române au stăpânit în secolele XIV-XVI în Transilvania, ani de-a rândul, care s-au ridicat până la 50 și 100 de ani chiar, feude întinse, ca de exemplu Țara Hațegului (cu vreo 60 de sate) și Amlășului (cu 6 sate), Bologa (jud. Cluj, cu 18 sate), apoi Geoagiul de Jos cu vreo 20 de sate și Vurpărul și Vințul de Jos cu vreo 7 sate; iar cei din Moldova: Ciceul cu 60 de sate și Cetatea de Baltă cu vreo 8 sate” p. 100. Cf. Ștefan Meteș, *Moșiile Domnilor și boierilor din Țările Române*, Arad, 1925, 10.

⁸ „În Moldova, românii „ungureni” primesc pentru meritele lor moșii de la voievozi sau își cumpără ei încă din cele dintâi două veacuri ale consolidării acestui principat românesc”. Ștefan Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX (cercetări de demografie istorică)*, 101.

Ulterior, când anumiți factori de diferite naturi vor îngreuna viața vlahilor ardeleni, aceștia, obișnuiți cu tranzitarea lor, vor pleca și se vor stabili pe teritoriul Munteniei sau al Moldovei. Fenomenul migrației va cunoaște perioade de mai mare intensitate și de scădere a acesteia, în funcție de contextul politico-socio economic și de alte elemente. Migrația ardelenilor înspre Moldova, asupra căreia ne vom opri în rândurile următoare a devenit un fenomen important pentru autoritățile maghiare începând cu secolul al XVI-lea, la amplificarea lui contribuind atât răscoala lui Gheorghe Doja, cât și regimul de trai destul de greu al românilor de aici¹. Numărul acestor migrații nu poate fi astăzi identificat, din pricina penuriei documentare, însă faptul că în secolul al XVII-lea, principele Mihail Appafy întărește paza la granița dinspre Moldova² și corespundează adesea cu primarii unor orașe precum cel al Bistriței, cerându-le ajutorul în stoparea fenomenului³, denotă că acesta luase proporții îngrijorătoare.

Cauzele acestor migrații sunt multiple. Toți autorii care au scris despre ele identifică mai multe elemente ale acestei categorii, însă nici unul nu oferă o abordare exhaustivă. Istoricul bucovinean Ion Nistor este cel care oferă o sinteză a acestora, cuprinzând multe dintre cele mai importante motive. Iată ce spune el:

„Despoierea românilor de dreptul lor de proprietate asupra pământului cultivat în folosul coloniștilor străini, sași secui și maghiari, legarea de brazdă și despoierea lor la dreptul de liberă migrațiune, stocările fiscale – căci românii erau privați drept „vivum aerarium” și apăsările strivitoare ale obligațiunilor obagiale, erau desigur cauze economice suficiente pentru a determina pe români să-și părăsească vatra de baștină și să caute un trai mai tihnit și omenesc dincoace de munți, în Principatele Române, unde trăiau frații de aceeași limbă și credință cu dâșzii. La cauzele de natură economică se mai raliară și altele de natură politică, socială și confesională, care contribuira, într-o măsură foarte largă, la înrăutățirea situației românilor ardeleni în propria lor țară de baștină”⁴.

Pe lângă acestea, invaziile tătarilor au contribuit și ele, indirect la amplificarea acestui fenomen. Acestea implicau pe lângă distrugerea locuințelor și cea a recoltelor, fapt ce genera foamete, scumpirea produselor de uz cotidian și creșterea numărului de zile de robotă ce trebuiau prestate⁵. În condițiile în care, în Moldova, numărul de zile era sensibil mai mic în raport cu Transilvania, aceasta a început să devină o destinație de-a dreptul atractivă pentru ardeleni⁶. În zona Năsăudului, a Districtului Rodnei, de exemplu, condițiile la care erau supuși din partea patricienilor bistrițeni românii din satele valahe au făcut obiectul mai multor plângeri⁷, care, după câte se pare însă, nu au fost soluționate de către autorități, fapt ce a determinat creșterea numărului de emigranți.

¹ „Veacul al XVI-lea e o epocă de multe și mari frământări pentru viața Transilvaniei. Izbucnește răscoala din 1514, iar luptele interne se țin lanț, apoi cele cu habsburgii, care toate împreună istovesc forțele și bogățiile interne ale acestei provincii și alungă mii de iobagi de la vetrele lor, nemaiputând suporta poverile ce se impun. Însuși regele și Dieta Ungariei intervin pentru a opri aceste imigrări catastrofale pentru siguranța și prosperitatea țării”. Ștefan Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX (cercetări de demografie istorică)*, 102.

² Ioan Lupaș, „Realități istorice în Voievodatul Transilvaniei din sec. XII-XVI”, *Anuarul Institutului de Istorie Națională*, VII (1939): 16. Cf. David Prodan, *Iobăgia în Transilvania în secolul al XVI-lea*, vol. II (București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1968).

³ Cf. Eudoxiu de Hurmuzachi, Nicolae Iorga, *Documente privitoare la istoria românilor*, vol. XV, Partea a II-a (1600-1825) (București: 1913), 138, 1561.

⁴ Ion Nistor, „Bejenarii ardeleni în Bucovina”, *Codrul Cosminului – Buletinul Institutului de Istorie și Limbă al Universității din Cernăuți*, II-III (1925-1926): 251; Teodor Tanco, *Lumea transilvană a lui Ion Creangă. Originile unei biografii*, Ediția a III-a (Iași: Princeps Edit, 2011), 17. La rândul lui, Virgil Șotropa arată că: „Motivele expatrierii erau diferite, așa: sărăcia, lipsa de pământ roditor, scumpete și foamete, asupriri și persecuții, certe religioase și frica de cătanie”. Virgil Șotropa, „Bejenii în secolul XVIII”, *Arhiva Someșană*, XVI (1932): 55.

⁵ Ioan Bureacă oferă un astfel de exemplu concret, prezentând câteva aspecte legate de ultima mare invazie tătără în zona Bistriței, petrecută în anul 1717: „În 1717 au năvălit tătării în vremea străngerii recoltei, distrugând bunurile locuitorilor din 23 de sate împreună cu orașul Bistrita și împrejurimile sale, fapt ce a dus în anii următori la scumpete și foamete. Drept urmare mulți oameni sărăciți și sperați, au emigrat în Moldova sau în alte părți”. Ioan Bureacă, „Aspecte ale bejeniei în secolul al XVIII-lea din județul Bistrița-Năsăud”, *File de istorie*, I (1971): 150 Cf. Eudoxiu de Hurmuzachi, Nicolae Iorga, *Documente privitoare la istoria românilor*, 1561.

⁶ „Cauzele bejeniei țaranilor români, a celor din rîndurile naționalităților conlocuitoare și a altor categorii sociale, din văile Rodnei, Bistriței și Sieului pot fi definite, în general prin: lupta necontenită împotriva încercării oficialității săsești a orașului Bistrița, înainte de înființarea regimentelor năsăudene, de a reduce pe țărani la starea de dependență, lipsa pământului roditor și ca urmare lipsa de cereale, teama de regimul sever al militariei ș.a. Pe de altă parte, obligațiile mult mai mici ale țaranilor din Moldova față de boieri, adică de 24 zile pe an, în comparație cu cele ale iobagului, de 208 zile și ale jelerului, de 156 zile în Transilvania - constituie un motiv principal, ce nu poate fi neglijat, al bejeniei pe versantul estic al muntelui”. Ioan Bureacă, „Aspecte ale bejeniei în secolul al XVIII-lea din județul Bistrița-Năsăud”, 149.

⁷ Despre acest aspect am vorbit și în altă parte. A se vedea: Iuliu-Marius Morariu, „Das Bild der Sachen aus Bistritz in dem Zetien der Zeitschrift „Das Someschen Archiv”, *Der Unterwald*, 18 (2013): 11-15. Cf. Ioan Bureacă, „Aspecte ale bejeniei în secolul al XVIII-lea din județul Bistrița-Năsăud”, 166, unde acesta arată că: „O altă cauză, care a contribuit, în mare măsură, la pribegia românilor, constă în persecuțiile din ce în ce mai violente ale patricienilor sași, mai ales în veacul al XVIII-lea și în ținuturile unde locuiau împreună”.

Politica fiscală a Principatului moldovean, îngăduitoare cu nou-veniții¹, căci, creșterea populației sporea numărul de venituri ale statului și contribuia la dezvoltarea lui, a stimulat și ea acest fapt. Așa s-a ajuns ca multe sate de acolo să poarte nume ardelenesti sau să fie cunoscute drept populate cu ardeleni. Ioan Bureacă identifică chiar câteva astfel de sate din județul Neamț, arătând câte familii ardelenesti le compuneau:

„Credem că nu e întâmplător faptul că în județul Neamț sunt sate întemeiate cu oameni veniți de la Bârgău, sau de pe Valea Someșului. Așa sunt satele: Bârgăoani, cu 171 de familii, Broșteni Bârgăieni, cu 25 ele familii, apoi Sărata Bistrița, Ghindăuani (de la Ghinda), Ungura-; ș. a. La fel, în Județul Suceava, satul Botoșana s-a întărit cu 116 gospodării de bejenari din localitățile: Ilva Mare - 63, Maieru - 28, Rodna - 6, Măgura Ilvei - 6, din alte localități - 9, și din Bârgău - 4”².

La rândul lui, Ștefan Meteș identifică și el șapte sate moldovene, care au primit de-a lungul timpului și numele de *Ungureni*, respectiv: Putna (Herăstrău-Ungureni) în jud. Vrancea), Bacău (pe Siret, Ungureni și Lecca Ungureni), Dolheștii Mari, Tecuciu, în zona Roman (Porcești-Ungureni), în jud. Botoșani (Ungureni-Ciulei, Ungureni Isăcescu și Ungureni Jienu), satul Unguraș în jud. Neamț, în jud. Suceava, cătunul Ungurași și satul Ungureni³, fapt ce denotă că inițial fuseseră populate de către români imigrați din părțile ardeleni.

Transhumanța a fost și ea, de-a lungul timpului, o cauză a migrației, mulți dintre păstorii sau oierii ardeleni trecând adesea cu oile munții și stabilindu-se uneori dincolo⁴. Acest factor are însă un impact slab în raport cu cauzele socio-economice sau cele religioase. Cele din urmă sunt menționate de către aproape toți cercetătorii care s-au oprit asupra temei⁵. Dacă până la începutul secolului al XVIII-lea pericolul calvinizării românilor ardeleni îi determina adesea să ia drumul bejeniei⁶, ulterior, propaganda al cărei scop era atragerea lor la unirea cu Roma a devenit un motiv frecvent care, alături de altele, motiva plecarea lor.

Între cei care fugeau din calea catolicizării și se stabileau în Moldova s-au aflat de-a lungul timpului și oameni importanți ai peisajului clerical de acolo precum Sfântul Pahomie de la Gledin, ce va deveni ulterior episcop al Romanului⁷. Chiar și Atanasie Todoran, conducătorul revoltei grănicerilor năsăudeni de la Salva, din anul 1763, se va număra între cei care vor fugi pentru o vreme acolo din calea persecuției religioase⁸. Sesizând acest aspect, Ștefan Meteș va arăta că:

¹ „Cauzele bejeniei romanilor de pe Bârgău, ca și în tot nord-estul Transilvaniei, trebuie căutate, în primul rând, în insuficiența pământului roditor, starea de permanentă sărăcie, recoltele proaste, lipsa condițiilor minime de trai; la care se adaugă, o dată cu instaurarea regimului habsburgic, catolicizarea forțată și obligațiile ce decurgeau din serviciul militar al grănicerilor. În același timp, țăranii iobagi de pe moșiile nobililor familiei Bethlen, care stăpânește până înainte de 1506 și apoi după 1552 cele 8 localități de pe Bârgău până la 1784 când sunt răscumpărate de la această familie și trec la districtul militarizat al Năsăudului - se aflau într-o situație extrem de grea datorită sarcinilor mereu sporite în robote, dădîie cărașii la mari depărțări, pământul - și aici - puțin și neproductiv, lipsa cerealelor și permanenta sărăcie, la care se adaugă și dările regești pe care le încasa orașul Bistrița, cu toate că această vale a Bîrgăului constituia proprietatea nobililor amintiți. La cauzele bejeniei dincolo de Carpați trebuie subliniat că, țăranii plecați se bucurau de ocrotire și înlesniri deosebite din partea domnilor iar obligațiile feudale erau mult mai ușoare decît în Transilvania”. Ioan Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 130-131.

² Ioan Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 136.

³ Ștefan Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX*, 197-198.

⁴ Ștefan Meteș spune cu privire la acest fenomen: „Păstorii sau oierii transilvani, atît cei din Țara Hațegului, cei din jurul Sibiului, mărginenii mumiți și țuțuieni, apoi mocanii sau bârșanii din jurul Brașovului, cât și românii din Secuime (Covasna-Brețcu), au fost elementul cel mai puternic și persistent, peste toate vicisitudinile timpurilor și oamenilor, al menținerii conștiinței naționale. Aproape nu-i sat pe sub poalele Munților Carpați, începînd de la Mehediți până în Bucovina, unde să nu găsești urmași ai acestor oieri ungureni, pricepuți și harnici, întemeietori de sate sau întregitori și consolidatori ai lor”. Ștefan Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX*, 204.

⁵ Cf. Virgil Șotropa, „Bejenii în secolul XVIII”, 55. La rândul lui, autorul pomenit mai sus spune: „În Rusia încep să emigreze mai ales în veacul al XVIII-lea din cauza persecuțiilor religioase, Austria cu conducătorii ei, voind cu forța să îi treacă la catolicism. Legea părinților însă nu voiau cu nici un preț să o părăsească, ci mai bine luau drumul meleagurilor străine, dar ortodoxe, spre a-și salva credința”. Ștefan Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX*, 82; Ioan Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 135; ***, *Istoria României*, vol. III (București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1964), 355.

⁶ Cf. Krista Zach, „Stări, domenii senioriale și confesionalizare în Transilvania. Reflecții asupra disciplinării sociale (1550-1650)”, *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, *Historia*, LIII (2008), nr. 1-2: 100-126, pentru o ilustrare a situației lor din acest punct de vedere.

⁷ Pentru mai multe informații cu privire la viața și activitatea lui, a se vedea și: Nicolae Feier, *Cuviosul ierarh Pahomie de la Gledin* (Cluj-Napoca: Editura Renașterea, 2003); Teodor Tanco, *Sfântul și cartea* (Cluj-Napoca: Editura Napoca Star, 2008).

⁸ Pentru mai multe informații, a se vedea și: Iuliu-Marius Morariu, „Sfântul Atanasie Todoran- un ardelen pripășit pe plaiuri moldave”, *Luminătorul*, nr. 4 (2013): 18-21.

„De altfel, era o tradiție de veacuri ca dascălii, călugării, preoții și vlădicii din Transilvania care nu mai puteau suferi multele persecuții pentru legea părintească, să se refugieze în principatele române, unde întotdeauna erau bine primiți și recompensați pentru tăria credinței și a luptei duse pentru apărarea bisericii și a neamului”¹.

Acestea erau așadar cauzele principale care determinau emigrația ardelenilor în Moldova în cele trei secole avute în vedere. Plecarea acestor transfugi² era însă un proces complex ce implica riscuri și necesita o pregătire intensă. Documentele arată că existau adevărate călăuze, de cele mai multe ori haiduci, care se ocupau cu ghidarea celor care plecau³.

Secolul al XVIII-lea a adus o amplificare a acestor mișcări de tranzitare a munților și strămutare în Moldova⁴, faptul datorându-se în general înrăutățirii condițiilor de viață în spațiul transilvănean pentru românii ardeleni și ofertivității Principatului Moldovean. În zona Năsăudului, de exemplu, secolul al XVIII-lea cunoaște trei etape de emigrare, flancate de unele evenimente importante. Cea dintâi se împarte între începutul veacului și anul 1763 când la Salva a avut loc răscoala lui Tănase Todoran, cea de-a doua circumscrie perioada 1764-1777, iar cea din urmă partea ce a mai rămas din el⁵. Migrația începe aici destul de în forță, dacă ne raportăm de la faptul că, în anul 1738-1739 din districtul românesc pleacă 15 locuitori împreună cu familiile⁶ (ceea ce ar fi putut însemna până la 100 de persoane, dat fiind faptul că în acea perioadă, familiile erau destul de numeroase) și crește progresiv. Virgil Șotropa chiar publică un document ce conține lista celor plecați, grupați pe localitățile din care proveneau, provenind din anul 1740, când s-au înregistrat 184 de treceri⁷, în vreme ce alții, prezentând aspecte monografice legate de istoria anumitor localități, arată că numărul celor plecați a crescut pe toată durata secolului avut în vedere⁸. Cert este că anul revoltei sălăuane va constitui un punct de cotitură. Represaliile evenimentului au determinat ca peste 50 de familii din district să emigreze în acel an în Moldova⁹, fapt ce va da startul unor plecări masive care vor îngrijora autoritățile austriece.

Dacă adesea iobații erau cei care luau calea bejeniei, fapt datorat în parte sărăciei în care trăiau și la care erau condamnați de către stăpânitori¹⁰, existau uneori însă și situații în care oameni liberi, sătui de diferite prigoane, treceau munții împreună cu întreaga lor comunitate. Un astfel de caz s-a petrecut în anul 1746 la Tăure, localitate aflată astăzi pe teritoriul actualului județ Bistrița-Năsăud, când o mare parte a sătenilor de aici au trecut munții împreună cu primarul lor¹¹. Credem însă că nu

¹ Ștefan Mețeș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX* p. 156. Cf. V. Pârvan, *Un vechiu monument de limbă românească* (București: Atelierele Grafice Socec, 1904), 12-20, care oferă un exemplu pe diacul Toader din Feldrul Năsăudului, ce ajunge învățătorul copiilor boierului Petrașcu Ciogolea, logofătul Moldovei și ține o frumoasă predică la moartea jupănesei acestuia, Sofronie, în anul 1639.

² După sintagma Brândușei Armanca, care realizează o serie de investigații cu privire la cei care treceau clandestin granița în Iugoslavia în timpul comunismului. Și emigranții ardeleni din secolele XVI-XVIII se expuneau la pericole similare celor din comunism, riscând să-și piardă viața sau să fie aspru pedepsiți de către autorități în cazul prinderii. Cf. Brândușa Armanca, *Frontieriștii* (Timișoara: Editura Marineasa, 2009).

³ „La 5 mai 1773 aflăm pe haiducul Nica Păun alături de 7 moldoveni în pădurile Tărpului pentru a organiza o nouă deplasare a țăranilor pe care apoi să-i călăuzească spre Aldorf și prin pădurile Ghinzii Moldova”. Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 135. Cf. Virgil Șotropa, „Bejenii în secolul XVIII”, 86. În alt loc, Ioan Bureacă arată că: „Țăranii bejenari din cele două districte, ca și din comitatele învecinate (Solnoc-Dobâca) se adunau într-un loc anume de unde plecau: la Tăuri (azi. Tăure, între comunele Șintereag și Nimicea) în comitatul Solnocul interior, la 9 iunie 1746; pe hotarul Capanului (azi, Capari) tot în Solnocul interior, la 8 iunie 1760, sau la Feldru în 22 iunie 1761, de unde apoi, împreună cu cai și vite treceau pe drumuri și plaiuri în Moldova. Erău organizați și înarmați cu puști, sulite, furci și coase, iar în fruntea lor se găseau totdeauna conducători - căpitani, vătafi - ca : primarul George din Tăuri, Ursul Roșchii din Rebrisoara, Ionaș al Corbului sau vestitul haiduc Nica Păun”. Ioan Bureacă, „Aspecte ale bejeniei în secolul al XVIII-lea din județul Bistrița-Năsăud”, 153.

⁴ Cf. Virgil Șotropa, „Bejenii în secolul XVIII”, 55.

⁵ Ioan Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 149.

⁶ Ioan Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 151.

⁷ Virgil Șotropa, „Bejenii în secolul XVIII”, 184; Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 135.

⁸ A se vedea, de exemplu: Veturia Marțian, Ironim Marțian, „Date privind istoricul localității Mintiu”, *File de istorie*, VI (1989): 208-219.

⁹ Ioan Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 135.

¹⁰ Cf. Eudoxiu de Hurmuzachi, Nicolae Iorga, *Documente privitoare la istoria românilor*, 1561; Bureacă, „Aspecte ale bejeniei în secolul al XVIII-lea din județul Bistrița-Năsăud”, 150; Ioan Bureacă, „Contribuții privind unele aspecte ale bejeniei locuitorilor de pe Valea Bîrgăului pe versantul estic al Carpaților în veacurile XVII-XVIII”, 135; Teodor Tanco, *Lumea transilvăneană a lui Ion Creangă. Originile unei biografii*, p. 17.

¹¹ Virgil Șotropa, „Bejenii în secolul XVIII”, 58.

poate fi vorba despre un caz singular, formațiunile ardeleno compacte din Moldova fiind elemente ce susțin ipoteza existenței mai multor astfel de treceri similare.

Fenomenul migrațiilor dinspre Ardeal înspre Moldova în secolele XVI-XVIII este așadar unul complex. Căuzat de cauze economice, sociale, politice și religioase, el reliefează pe de-o parte viața grea pe care o duceau românii în Transilvania în acea perioadă, dar și deschiderea, motivată în principal de rațiuni economice și pecuniare, dar care nu exclude însă potențiala cunoaștere a identității de neam, pe care o aveau domniii moldoveni și cei din administrația acestui principat pentru ei.

Bibliografie:

A. Volume

1. Armanca, Brândușa, *Frontieriștii* (Timișoara: Editura Marineasa, 2009).
2. Bolovan, Ioan, Pădurean Corneliu (coord)., *Populație și istorie. Studii de demografie istorică a Transilvaniei (secolele XVIII-XX)* (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003).
3. Drăganu, Nicolae, *Românii din veacurile IX-XIV pe baza toponimiei și a onomasticeii* (București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, 1933).
4. Feier, Nicolae, *Cuviosul ierarh Pahomie de la Gledin* (Cluj-Napoca: Editura Renașterea, 2003).
5. Gârdan, Gabriel-Viorel, *Episcopia Ortodoxă Română din America parte a Ortodoxiei americane* (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007).
6. Gârdan, Gabriel-Viorel, *Românii Ortodocși din America. Documente*, Vol. I (Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010).
7. Hurmuzachi, Eudoxiu de, Iorga, Nicolae, *Documente privitoare la istoria românilor*, vol. XV, Partea a II-a (1600-1825) (București; 1913).
8. ***, *Istoria României*, vol. III (București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1964).
9. Leb, Ioan-Vasile, Gârdan, Gabriel-Viorel, *Chipuri și scene din istoria creștinismului american* (Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2008).
10. Meteș, Ștefan, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII-XX (cercetări de demografie istorică)* (București: Editura Științifică, 1971).
11. Pârvan, Vasile, *Un vechiu monument de limbă românească* (București: Atelierele Grafice Socec, 1904).
12. Prodan, David, *Iobăgia în Transilvania în secolul al XVI-lea*, vol. II (București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1968).
13. Tanco, Teodor, *Lumea transilvană a lui Ion Creangă. Originile unei biografii*, Ediția a III-a (Iași: Princeps Edit, 2011).
14. Tanco, Teodor, *Sfântul și cartea* (Cluj-Napoca: Editura Napoca Star, 2008).

B. Studii și articole

15. Bureacă, Ioan, „Aspecte ale bejeniei în secolul al XVIII-lea din județul Bistrița-Năsăud”, *File de istorie*, I (1971).
16. Lupaș, Ioan, „Realități istorice în Voievodatul Transilvaniei din sec. XII-XVI”, *Anuarul Institutului de Istorie Națională*, VII (1939).
17. Marțian, Veturia, Marțian, Ironim, „Date privind istoricul localității Mintiu”, *File de istorie*, VI (1989).
18. Morariu, Iuliu-Marius, „Das Bild der Sachen aus Bistritz in dem Zetien der Zeitschrift „Das Someschen Archiv”, *Der Unterwald*, 18 (2013).
19. Idem, „Sfântul Atanasie Todoran - un ardelean pripășit pe plaiuri moldave”, *Luminătorul*, 4 (2013).
20. Nistor, Ion, „Bejenarii ardeleni în Bucovina”, *Codrul Cosminului – Buletinul Institutului de Istorie și Limbă al Universității din Cernăuți*, II-III (1925-1926).
21. Șotropa, Virgil, „Bejenii în secolul XVIII”, *Arhiva Someșană*, XVI (1932).
22. Zach, Krista, „Stări, domeniu seniorial și confesionizare în Transilvania. Reflecții asupra disciplinării sociale (1550-1650)”, *Studia Universitatis "Babeș-Bolyai", Historia*, LIII (2008), nr. 1-2.

GENEZA ȘI EVOLUȚIA POLITICII PONTICE A RUSIEI (PÂNĂ ÎN 1829)

Gheorghii BAGRIN, doctorand,
Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România

Abstract: *The interests of Russian politicians for the North coast of the Black Sea have a long history. Oleg from Novgorod, the ruler of Russian people in 879-912, established the boundaries of Kievan Russia on the North-pontic coast for the first time. The next centuries this region will be governed by Cumanians, Tatars and Crimean Khanate, but all of them became vassals of the Ottoman Empire in 1475. That's why the attitude of Russia toward Crimea depended always on Russian-Turkish relationship, Russia being in a permanent expectance for favorable conditions to fulfill its interests. Petru I made an important step in this direction, taking under control the Azov Sea temporarily (1696-1711). In 1774 Russia established definitely to the Black Sea, also obtaining geostrategic spaces needed to follow the imperialist policy. The Black Sea will be reopened for the international commerce, creating favorable conditions for development. The biggest exporting areas of Russia were the Black Sea and the Baltic Sea by year 1829. The pontic policy of Russian Empire and the crisis of Ottoman Empire are closely related. They determined the evolution of the Black Sea during eras transition.*

Politica pontică se afirma încă din timpurile când poporul Rus condus de Oleg din Novgorod (879-912) și-a stabilit hotarele Rusiei Kievene¹ în țărmul nord-pontic². Următoarele secole zona au guvernat-o Cumanii, Tătarii și Hanatul Crimeei, iar ei la rândul lor în anul 1475, au devenit vasali ai Imperiului Otoman. Astfel atitudinea Rusiei față de litoralul pontic direct sau indirect mereu era legată de relațiile cu Poarta, iar așteptarea condițiilor prielnice obținerii acestor teritorii fiind perpetuă. Turcii imunizau potențialele puncte slabe ale imperiului, dar și Rusia din acele timpuri nu era în stare de una singură să facă față unui război cu cel mai puternic stat de pe atunci³.

Relațiile adesea erau tensionate, fiind alimentate în special de incursiunile cazacilor din Crimeea pe teritoriul rus și chiar de caracterul expansionist al Rusiei Țariste, căci niciodată nu a dus lipsă în rândul sfătuitoarelor de la curte care să îndemne guvernarea spre înglobarea a noi teritorii. Iar țărmul Mării Negre fiind spațiul ideal pentru a fi cucerit de ruși.

O altă nuanță a politicii pontice a fost statutul stepelor din sud-vestul hotarelor Rusiei de atunci, pe care rușii le considerau un capăt de lume unde nimeni nu locuia și cine dorea putea deveni stăpân⁴, Rusia ocupând aceste teritorii ar fi căpătat un hotar mai stabil, dar înaintând mai departe în stepe devenea limpede că Rusia nu se va opri până nu v-a ajunge la țărmul Mării Negre, dar atunci până la mare drumul rămânea încă lung, mai ales că aceasta presupunea război cu turcii. În anul 1637, Cazacii de pe Don au cucerit Azovul, dar văzând că de unii singuri nu vor rezista prea mult, au cerut ajutorul Moscovei, dar Rusia a refuzat⁵, Imperiul Otoman în acea vreme era încă o mare putere⁶.

După încercările rușilor din anii 1686 și 1689 (V. V. Golitsin) de a obține Crimeea soldate cu insucces, Petru I a făcut un pas important în animarea politicii pontice a căpătat temporar Azovul (1696-1711), unde personal a participat, aici s-a înființat portul Taganrog. Petru dorea ca rușii să treacă peste înapoierea generală în care se afla Rusia. Întreprinzând campanii militare în Azovul turcesc, Petru avea drept obiectiv crearea unei căi spre Marea Neagră, și transformarea ei într-o mare internă a Rusiei. Totodată ar fi asigurată și misiunea de pază a hotarelor sudice ale Imperiului Rus de incursiunile neconținute ale tătarilor din Crimeea și alora⁷.

În anul 1774 Rusia definitiv se stabilește la Marea Neagră, obținând totodată spații geostrategice indispensabile politicii imperialiste. Bazinul Pontic se redeschide comerțului internațional creând

¹Bogdanov A. P., *Кто построил Русское Государство*, [Cine a construit Statul Rus], // Труды Института Российской истории ран, nr. 6, Moscova, 2006, p. 34.

²Shmurlo Evgeny F., *История России 862-1917*, [Istoria Rusiei între anii 862-1917], München, 1922, p. 224.

³Starikov N., Beleaev D., *Россия. Крым. История.*, [Rusia, Crimeea, istorie], Sankt Petersburg, 2015, p. 251.

⁴Shmurlo Evgeny F., *op. cit.*, p. 224.

⁵Bogoslovskij Michael Michaelovich, Петр Великий, [Petru cel Mare] T. 1: *Детство. Юность. Азовские походы, 30 мая 1672-9 марта 1697*, Moscova, 2005, p. 200.

⁶Lunin B. V., Potapov N. I., *Азовские походы Петра I (1695-1696 гг.)*, [Campaniile lui Petru I în Azov (1695-1696)], Rostov-pe-Don, 1940, p. 12.

⁷*ibidem*, p. 8.

condiții prielnice dezvoltării.

Geopolitica lui Petru cel Mare a fost continuată de Ecaterina a II-a. (1762-1796)¹. Politica pontică a Ecaterinei a II-a. a fost reflectată în special în „proiectul grecesc” dar și prin activitatea lui Potionkin în Novorosia². Necesitatea Rusiei de a stăpâni ieșirile spre Marea Neagră și Azov era dictată de mai multe cauze: în primul rând acestea îi trebuiau pentru menținerea prestigiului Imperiului Rus și a împărătesei. În al doi-lea rând un interes sporit spre sud reprezentau necesitățile economice ale Rusiei. Crimeea mereu a interesat Rusia, acest lucru a fost evidențiat de mai mulți istorici, fiind actual și astăzi, în afară de aceasta prin Marea Neagră era mai convenabil de comercializat produsele agro-alimentare, decât în Marea Baltică, în acele timpuri transportul terestru era în jur de 50 de ori mai costisitor decât cel maritim³. În al treilea rând, în Rusia, dar și în Europa turcii erau înfățișarea barbariei, despotismului fiind pe larg criticați⁴.

Pavel I (1696-1801) înainte de a guverna Imperiul rus, critica politica expansionistă a Ecaterinei a II-a, considerând că în interiorul țării sunt multe probleme, „dar imperiul tinde doar spre lărgirea limitelor teritoriale”, Nadezhda Korshunova îl caracterizează drept un exemplu incompatibil cu guvernarea și interesele Imperiului Rus⁵.

La începutul sec.XIX-lea. una din direcțiile de bază ale politicii externe ruse a fost lupta pentru întărirea pozițiilor în Marea Neagră și Balcani. Alexandru I (1801-1825) a încheiat o pace cu Napoleon (Tratatul de la Tilsit din 7 iulie 1807) una din consecințele acestei păci a fost acordul Franței de a se extinde Rusia din contul Imperiului Otoman și a Suediei. Războiul Rus-Turc (1806-1812) a stabilit hotarele Rusiei la râul Prut și crearea Principatului Serbiei. Iar în confruntarea cu Franța (1812) Rusia iese învingătoare⁶.

În timpul domniei lui Nicolai I (1825-1855), problema orientală ocupa locul central în cadrul politicii externe a Imperiului Rus, unul din obiectivele urmărite a fost întărirea pozițiilor în litoralul Mării Negre și apărarea hotarelor în sud, Marea Neagră a căpătat o mare importanță iar cea mai mare barieră a politicii externe ruse a fost asigurarea unui regim liber al strâmtoarelor, căci libera circulație a vaselor comerciale prin strâmtoare asigură dezvoltarea economică și prosperitatea zonelor sudice ale imperiului⁷. Rusia alături de Anglia și Franța, au obținut de la Sultanul turc recunoașterea independenței Greciei, în războiul cu turcii în Caucaz Rusia a primit litoralul estic al Mării Negre cu porturile Anapa și Poti (1829).Tratatul de la Adrianopol (1829) deschidea strâmtoarele Bosfor și Dardanele vaselor comerciale astfel liberalizându-se comerțul internațional. Iar Rusia obține acces la gurile Dunării, sultanul recunoaște stăpânirea Rusiei asupra Georgiei⁸.

Oleg din Novgorod a întărit pentru scurt timp hotarele Rusiei Kievene în nordul bazinului pontic (la sf. Sec. IX.) Eveniment care consfințește într-o oare care măsură legitimitatea poporului Rus la Marea Neagră la o distanță de peste jumate de mileniu. Iar vorbind despre trecerea țărmlui din nordul Mării Negre în componența Rusiei, istoriografia pan-slavistă îl caracterizează drept margini naturale ale statului.

Pe parcursul secolelor XVII și XVIII. Rusia s-a transformat cardinal, dacă inițial nu avea o politică pontică, aflându-se mai în nord fiind un stat care nu se învecina în genere cu marea, dar ducând o politică insistentă de acaparare a zonelor din sud-vestul statului, a avut ca imbold Campaniile în fortăreața-cetate Azov (1695-1696) care fără îndoială au demonstrat pe viu superioritatea transportului acvatic exemplu servind mișcarea în prima campanie a trupelor lui Patrick Gordon de la Moscova spre

¹Chechulin Nicolai D., *Внешняя политика России в начале царствования Екатерины II. 1762-1774*, [Politica externă a Rusiei la începutul guvernării Ecaterinei a II-a. (1762-1774)], Sankt Petersburg, 1896, p.1-5.

²Korshunova N., *Восточный вектор геополитики Екатерины II: «Греческий Проект»*, [Vectorul estic al geopoliticii Ecaterinei a II-a, „proiectul grecesc”] // Евразийский Журнал Региональных и Политических Исследований, Том: 10, Номер: 1 (2), Chelyabinsk, 2003, p. 64-67.

³Vinogradov V. N., *Двуглавый российский орел на Балканах. 1683–1914*, [Vulturul cu două capete în Balcani 1683-1914], Moscova, 2010, p.56.

⁴Berezhkov V. N., *План завоевания Крыма, составленный в царствование государя Алексея Михайловича ученым славянином Юрием Крижаничем*, [Planul cuceririi Crimeei, alcătuit în timpul guvernării Țarului Alexei de slavul Yuriy Krizhanich], тип. В.С. Балашева, Sankt Petersburg, 1891, p. 89.

⁵Korshunova N.V., *Крах политической доктрины императора Павла I или как нельзя управлять страной*, [prăbușirea doctrinei politice a lui Pavel I, sau cum nu trebuie de condus statul], Chelyabinsk, 2016, p.65.

⁶Isaev. B. A., *Геополитические эпохи развития российского государства*, [Epocele geopolitice ale dezvoltării statului Rus]// журнал: Политическая Экспертиза Политэкс, N. 2, Sankt Petersburg, 2005, p. 145; 146.

⁷Emirhanov I. A., *Россия и восточный вопрос в первой половине XIX В*, [Rusia și problema orientală în prima jumătate a secolului al XVIII-lea.] // Вестник махачкалинского филиала Мади, no. 11, Махачкала, 2011, P 246

⁸Isaev. B. A., op. cit., p.146.

gurile Donului, iar în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, transportul mărfurilor pe apă sa dovedit a fi de zeci de ori mai ieftin nu mai vorbind de rapiditatea transportării. Fapt care incontestabil a contribuit la transformarea țarmului pontic în cea mai mare zonă exportatoare a Imperiului Rus și a creșterii volumului comerțului cu cereale de la mijlocul sec. XIX- lea.

O politică activă în perimetrul Mării Negre s-a observat mai ales în timpul guvernării Imperiului Rus de către Petru I, Ecaterina a II-a, Alexandru I și Nicolai I, astfel către sfârșitul perioadei cercetate Rusia nu numai că se învecinează cu Marea Neagră, dar și se folosește din plin de posibilitățile atât economice cât și geostrategice a zonei, iar apropierea de statele civilizate ale Europei și a face parte din cercul lor rămâne viu de-a lungul veacurilor cercetate.

Importanța țarmului pontic pentru Rusia este reflectată în primul rând prin participarea personală a unor suverani, în spațiul nord-pontic, fie în cadrul campaniilor militare din zonă, fie prin vizite sau intermediari, iar Yuriy Krizhanich nu s-a greșit în afirmațiile din mijl.sec. XVII-lea cu privire la posibilitatea îmbogățirii Rusiei datorită unei politici economice în regiunea nord-pontică.

Câteva secole în urmă liberalizarea accesului prin strâmtoni și stimularea malurilor din nordul Mării Negre a contribuit esențial în devenirea Rusiei drept mare putere, iar obiectivul apropierei de statele civilizate ale Europei și a face parte din cercul lor rămâne viu de-a lungul veacurilor cercetate.

Către anul 1829 cele mai mari zone exportatoare a Rusiei erau bazinul Pontic și al Mării Baltice. Politica pontică a Imperiului Rus și criza Imperiului Otoman sunt strâns legate, ele au stabilit traiectoria evoluției malurilor Mării Negre.

SITUAȚIA SOCIO – ECONOMICĂ A EVREILOR DIN BASARABIA LA SF. SEC XIX – ÎNC. SEC. XX

Rodica NASTAS,
UPS «I. Creangă»
AȘM IPCL. T. «M. Kofiubinski»

***Abstract:** The territory of Bessarabia in 1812 is annexed by the Russian Empire. Following the colonization policy initiated by the Tsarist authorities, Bessarabia's gubernia becomes one of the most populated with Jews. The Jewish population is mainly engaged in trade and crafts. The Jews held a monopoly in several branches of the Bessarabian economy, thus contributing to the creation and development of the region.*

Teritoriul dintre Prut și Nistru în 1812, devine parte a Imperiului Rus, conform păcii de la București, în urma războiului ruso-turc 1806 - 1812. În urma politicii de colonizare a autorităților țariste, în Basarabia se mărea considerabil numărul populație evreiești, care au emigrat în deosebi din teritoriile polone, beloruse și ucrainene. Gubernia Basarabia a fost încadrată în limita de așezare a populației evreiești. Limita de așezare evreiască presupunea teritoriul unde conform legii Imperiului Rus, aveau dreptul să se așeze cu traiul populația de origine evreiască.

În 1817, autoritățile țariste au efectuat în Basarabia primul recensământ al populației. Conform datelor oficiale, pe acest teritoriu locuiau 282063 de oameni, dintre care populația evreiască constituia 19013 de oameni.¹ În total aproximativ 5 000 de familii evreiești.²

Către sf. sec XIX, Basarabia a devenit una din cele patru gubernii rusești geografic aflate pe teritoriul european, în care erau stabiliți cei mai mulți evrei: în gubernia Mînc - 20,15%, Grodnen - 19,7%, Podolisc - 18,7% iar în Basarabia- 12,1%. Cel mai înalt procent era al populației de etnie evreiască era în din Chișinău- 19,5%, Hotin- 15,5%, Soroca 14,1%³. Evreii de obicei se stabileau cu trai în regiunile de nord și centru al Basarabiei. Majoritatea evreilor locuiau în orașe constituind 37,2%

¹ Табак И. В. Особенности расселения евреев в Бессарабии и на левобережье Днестра в XIX – начале XX в. В: Евреи в духовной жизни Молдовы. Страницы истории и современность. Кишинев, 1997. с. 28

² Клейман Р., Шихова И. Культурное наследие евреев Молдовы. Кишинев, 2010. с. 6.

³ Берг Л. Бессарабия. Страна – Люди – Хозяйство. Кишинев, 1993. с. 118.

din totalul populației.¹

Comerțul și meșteșugurile au fost activitățile de baza ale evreilor de-a lungul secolelor. Activitățile tradiționale evreiești aveau un rol de bază în dezvoltarea socio - economică a teritoriului Basarabia. Aproximativ 80% din comercianții basarabeni erau de origine evreiască. Evreii dețineau monopol în comerțul extern cu cereale.² Cu toate că legislația țaristă le interzicea evreilor să arendeze și să cumpere pământ în regiunile rurale, totuși evreii găseau posibilități de a încălca această prevedere legislativă și se ocupau și de agricultură. În perioada 1836 – 1853 au fost create 17 localități evreiești cu specific agricol, 12,5% au devenit fermieri. Către 1858, în aceste localități rurale au fost atestați 10859 de oameni³.

Meșteșugarii evrei se ocupau în deosebi cu confecționarea îmbrăcămintei și încălțămintei, în acest sector meșteșugăresc ei dețineau monopol- 43%. La fel, evreii tradițional deveneau fierari, giuvaieri, lemnari, strungari, constructori.. etc.⁴ Pe lângă meșteșugărit evreii îmbrățișau profesii precum: medici, farmaciști, profesori, frizeri, slujbași... etc.

Conform datelor Organizației Coloniale Evreiești, în anul 1898, din 38 de fabrici al orașului Chișinău, 29 aparțineau familiilor evreiești. Din 7 întreprinderi și depozite de prelucrare a tutunului, 5 aparțineau evreilor. Din 5 tipografii, 4 le administrau evreii. Primarul orașului Chișinău, de etnie germană, Karl Şmidt (1877- 1903), în unul din discursurile sale evidențiază marea contribuție a comercianților și meșteșugarilor evrei în modernizarea centrului gubernial.⁵

Situația legislativă a populației evreiești din Basarabia era dificilă din cauza că autoritățile țariste îi restricționau în aspect socio – economic cu scopul de a diminua concurența pe care o creau populației creștine din Imperiu Rus. Legislația față de evrei s-a înăsprit odată cu venirea la putere a Imperatorului Alexandru al III- lea, către 1881 - 1894.

Una din cauzele emancipării socio – economice ale evreilor o constituia modul lor de viață tradițional. Evreii fiind foarte familiști, în majoritatea cazurilor lucrând împreună cu toată familia. Practic toți copiii evrei beneficiau de studii. În Chișinău existau 16 școli evreiești⁶. În rezultat: populația evreiască era mai cărturară și social organizată. Acești factori au contribuit la instaurarea dominației economice din partea evreilor în regiune, însă acest fapt a creat tensiuni sociale din partea populației locale, care s-au manifestat prin două pogromuri anti – evreiești în 1903 și 1905.

Bibliografie:

1. Берг Л. Бессарабия. Страна – Люди – Хозяйство. Кишинев, 1993.
2. Дзадз Э. Пасха в Кишиневе: Анатомия погрома / Перевод с английского. Кишинев, 1998.
3. Клейман Р., Шихова И. Культурное наследие евреев Молдовы. Кишинев, 2010.
4. Зеленчук В. С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. Кишинев, 1979.
5. Табак И. В. Особенности расселения евреев в Бессарабии и на левобережье Днестра в XIX – начале XX в. В: Евреи в духовной жизни Молдовы. Страницы истории и современность. Кишинев, 1997.
6. Бессарабская губерния. В: Еврейская энциклопедия Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона (1908 – 1913 гг.) в 16 томах. Том 4. СПб., 1908-1913.
7. Бессарабия. В: Электронная еврейская энциклопедия. В: <http://www.eleven.co.il> (Văzut 10.05.2017.)
8. Кишинев. В: Электронная еврейская энциклопедия. В: <http://www.eleven.co.i> (Văzut 12.05.2017.)

¹ Зеленчук В. С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. Кишинев, 1979. с. 206.

² Дзадз Э. Пасха в Кишиневе: Анатомия погрома / Перевод с английского. Кишинев, 1998. с. 39.

³ Бессарабия. В: Электронная еврейская энциклопедия. В: <http://www.eleven.co.il> (văzut 10. 05. 2017.)

⁴ Бессарабская губерния. В: Еврейская энциклопедия Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона (1908 – 1913 гг.) в 16 томах. Том 4. СПб., 1908-1913. с. 123.

⁵ Дзадз Э. Пасха в Кишиневе: Анатомия погрома / Перевод с английского. Кишинев, 1998. с. 39.

⁶ Кишинев. В: Электронная еврейская энциклопедия. В: <http://www.eleven.co.il> (Văzut 12.05.2017.)

НАЦИОНАЛЬНЫЙ “ЯЗЫК” НЕМЕЦКИХ ОБРЯДОВ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПОГРЕБЕНИЯ В КОЛОНИЯХ БЕССАРАБИИ (1814/1940)

Наталья ГОЛОВИНА,

Измаильский государственный гуманитарный университет

Abstract: *The article offers a linguistic and cultural review of family traditions, church rites and ritual activities of residents of German colonies in Bessarabia (1914-1940). The author pays special attention to linguistic markers reflecting the specificity of the German national culture in the conditions of a linguistic cultural exclave. Objects of detailed description in the work are rites "baptism", "confirmation", "church marriage" and "interment". For the analysis, authentic texts of German jubilee publications dedicated to the day of the founding of the colonies of Sarat, Alt-Posttal, Benckendorff, Borodino, Friedensfeld, Friedenstal and others were used in the work.*

Keywords: *Tradition, custom, rite, national specificity, cultural factor, linguocultural analysis, semantics, language culture marker*

Прикоснувшись однажды к истории немецких колоний в Бессарабии, трудно представить себе, что эта тема будет когда-нибудь исчерпана по причине отсутствия материала исследования. На примере своих публикаций, освещающих разные стороны жизни немецких колоний [1-7], которые вот уже на протяжении пяти лет вызывают живой интерес, как у читателей печатных научных изданий, так и со стороны Интернет-пользователей, становится совершенно очевидным, что я нахожусь лишь в самом начале пути, на котором следы немецких жителей Бессарабии выделяются своим особенным и неповторимым орнаментом культуры нескольких поколений людей, называвшими эту землю своей второй Родиной (нем. *Zweites Vaterland*).

Сегодня в центр нашего исследовательского интереса мы поместили устные истории о жизни обычных семей немецких колонистов, опубликованные в Германии потомками бессарабских немцев для широкого круга читателей, на примере которых мы ставим перед собой цель общего ознакомления с наиболее значимыми традициями и обрядами жителей немецких сел, к которым относятся: крещение, конфирмация, церковное бракосочетание и погребение.

Крещение (нем. **Die Taufe**). Словарные дефиниции отглагольного производного существительного *Taufe* связаны этимологически со значением “погружать в воду” [11, с. 189], что, собственно, и составляет лингво-культурную специфику немецкого названия христианского обряда, представляющего одно из семи церковных Таинств, поскольку отображает способ исполнения ритуального священнодействия, через которое ребенку сообщается невидимая Божественная благодать или спасительная сила Божия. Это знаменательное событие в жизни супругов, матери, ребенка и всей семьи можно считать логичным завершением двух других – рождения ребенка и выбора ему имени, на которых мы остановимся более подробно.

В немецких колониях традиционно было принято относиться к будущей матери с особым уважением и осуществлять ей всяческую поддержку и помощь, особенно в первые шесть недель после рождения ребенка, которые назывались “*stille Zeit der Mutter*” (букв. “*время покоя матери*”). Языковую специфику этого национально-культурного понятия составляет непосредственно его семантический центр с комплексной структурой, объединяющий значения “спокойный”, “малоподвижный”, “тихий”, а также те, что характеризуют окружающую обстановку в доме и поведение людей, а именно: “без стрессов и волнений”, “без напряжения и переживаний”, “без какого-либо шума, громких звуков” и под. Что же касается внеязыкового проявления особенностей этой традиции, то вполне уместным будет привести слова из книги “*Heimatbuch der Gemeinde Benckendorf. Kreis Akkermann. Bessarabien*” (1963): “Главную заботу о матери и ребенке в первое время после родов брала на себя женщина, помогавшая при родах (повитуха, нем. *Laien-Hebammen*). Роженицу регулярно проводывали также соседи и родственники, принося с собой подарки, горячую еду и обязательно наваристый куриный суп для восстановления сил у женщины после родов” [9, с. 69] (тут и далее перевод автора – Н.Г.).

Получить разрешение приготовить еду для только что родившей женщины считалось проявлением особого доверия. Но чаще всего соблюдение рациона питания кормящей матери, все же, составляло основную заботу ее родителей, поскольку в этом процессе должны были соблюдаться строгие правила, связанные как с графиком приема пищи, так и с ее особым качеством. Так, например, в первый день после родов женщине готовили суп исключительно на бульоне из мяса голубя, начиная со второго дня и до окончания срока покоя “недельницы” (нем. *Wöchnerin*) – на бульоне из куриного мяса с добавлением деликатных приправ. Добавим, что в музее Союза бессарабских немцев в Штутгарте, который мы посетили в ноябре 2016 г. в составе участников немецко-украинского международного молодежного проекта “*Herkunft und Heimat – Zukunft Europas*”, среди экспонатов можно увидеть также оригинальную посуду бывших немецких жителей Бессарабии, специально предназначенную для этого блюда, в виде фарфоровой супницы с крышкой, украшенной мелким цветочным рисунком в голубых или розовых тонах. Примечательно, что этот предмет кухонной утвари не использовали в домашнем хозяйстве больше ни для каких других целей и хранили его в определенном месте до рождения следующего ребенка в семье. Цвет рисунка супницы также имел особое значение, т.к. был связан с полом ребенка: голубой и синий символизировали рождение мальчика, а розовый – девочки. Эти же цвета использовались и в перевязочных лентах для пеленания ребенка.

Важным этапом, предшествующим крещению младенца, следует считать и выбор имени ребенка, в котором принимали участие все члены семьи. “Интересно, что в течение 125-ти лет несмотря на те или иные предпочтения относительно мужских и женских имен в разное время, немецкие колонисты сумели сохранить традицию давать своим детям старые и добрые имена. Наиболее распространенными мужскими именами были Йоганн, Якоб, Кристиан, Фридрих, Йоханнес, Михаэль, Иммануэль, Матеус, женскими – Мария, Элизабет, Катарина, Магдалена, Анна-Мария, Кристина, Йоханна. Время от времени приходила мода на такие мужские имена, как Эмиль, Альберт, Вильгельм, Эдуард, Александр, Эрвин, Арнольд или женские – Эмма, Ида, Клара, Ирмагарт и др.” [10, с. 5].

В немецких семьях старались не затягивать с крещением ребенка, чтобы как можно раньше привести его в Христианскую церковь. Церемонию крещения проводили, как правило, в церкви. Иногда пастора приглашали домой, где он в присутствии крестных отца и матери (нем. *Pate < Döde, Doda*), их семей, родителей и родственников проводил священный обряд. Этому важному событию соответствовали, как праздничное убранство зала, так и подобранное с особым вкусом торжественное одеяние малыша: просторный белый “конверт” с глубоким капюшоном, щедро украшенный кружевными рюшами, из которых выглядывали маленькие пытливые глазки нового жителя колонии. Однако, совершенно очевидно, что наибольшее внимание уделялось выбору крестных родителей – 3-4-х человек из числа близких родственников, т.к. им поручалось оберегать ребенка, помогать ему своими советами и делами, а также поддерживать с ним особые дружеские связи на протяжении всей жизни. Внешними проявлениями заботы крестных о своем крестнике были различного рода подарки к Рождеству и Пасхе до достижения им возраста конфирмации.

Конфирмация (нем. **Die Konfirmation**). Традиция конфирмации, как обряд приема в церковную общину детей по достижению ими 13-14 лет, в сфере социальной жизни глубоко религиозных немцев Бессарабии рассматривалась как целевая точка духовного взросления ребенка. Мы не ошибемся, если скажем, что подготовка к конфирмации в немецких семьях начиналась с самого раннего возраста ребенка, а его первыми самостоятельными духовными шагами к Богу становилась детская молитва, которую мы относим к лингво-культурным феноменам истории немецких колонистов. Для иллюстрации нашего утверждения приведем пример одной из детских молитв маленьких жителей немецкой колонии Альт-Постталь и проанализируем ее внутреннюю форму с акцентом на лингво-культурные маркеры.

Семантическая структура рифмованной фразы текста-молитвы “*Lieber Heiland mach mich fromm, daß ich bald in Himmel komm. Amen.*” [8, с. 411] обращает на себя внимание, прежде всего, просьбой ребенка к спасителю и защитнику всех людей Иисусу Христу о ниспослании ему набожности, благочестивости, как самых главных, на его взгляд, качеств, необходимых для сближения с Богом на небесах. Этот факт указывает на устойчивую связь элементов духовно-

религиозной триады вера – смирение – благо, как имплицитных компонентов внутренней структуры устойчивого выражения. Языковой формой, указывающей на очень близкие, а значит, абсолютно доверительные отношения между ребенком и Богом, является повелительная форма 2-го лица единственного числа, используемая в повседневной речи при обращении к близким и хорошо знакомым людям. И, наконец, говоря о лексическом уровне молитвы, важно отметить символизацию слов Heiland и Himmel на основе культурных-религиозных стереотипов отождествления Иисуса со Вселенной, вверенной ему в управление.

Тесную связь с христианским воспитанием подрастающего поколения в немецких колониях постоянно поддерживала и детская церковь (нем. Kinderkirche), под которой следует понимать регулярно проводимые в церкви воскресные богослужения для детей. На таких собраниях школьники младших и старших классов пели молитвенные песни из детского песенника молитв “Kleines Gesangbuch für Kindergottesdienste”. Кроме этого, христианские занятия являлись также частью школьной программы, предусматривающей изучение Катехизиса, Библии, церковных песен и др. Примечательно, что в период подготовки к торжественному обряду конфирмации, пастор церкви обязательно организовывал для юных соискателей 14-дневные курсы (нем. Unterrichtskurs). На это время юношей и девушек, готовящихся к введению Церковь, размещали на съемных квартирах. По окончании занятий, за день до конфирмации, выпускники курсов сдавали экзамен пастору в церкви в присутствии всех членов религиозной общины. В своих воспоминаниях об уроках для confirmanden (нем. Konfirmandenunterricht) многие отмечают, что “именно учеба на курсах перед конфирмацией дала им возможность получить ответы на многие вопросы, которые им приходилось решать гораздо позже, в т.ч. и будучи уже в зрелом возрасте” [10, с. 11].

Конфирмация молодежи традиционно проходила в день Пальмового воскресенья (нем. Palmsonntag) в торжественной обстановке с приглашением множества гостей. Собравшись во дворе школы, юноши и девушки, разбившись на пары, шли под пение христианского хора и в сопровождении пастора к церкви по дороге, посыпанной свежим желтым песком и украшенной зелеными ветками молодых растений. Рядом с ними обязательно были их крестные, родители и другие родственники, которые несли в руках маленькие подарки для своих повзрослевших детей. Повсюду слышались напутственные слова и поздравления. Приняв в праздничной обстановке обряд конфирмации, молодые люди становились полноправными членами религиозной общины, для каждого из которых с этого дня было предусмотрено отдельное место в церкви.

Церковное Бракосочетание (нем. **Die Kirchliche Trauung**). За три недели до назначенного дня церковного бракосочетания обрученные юноша и девушка отправлялись в церковь к пастору “на допрос” (нем. “ins Verhör”), где он проводил беседу с будущими супругами, задавал им вопросы из Катехизиса, после чего благословлял будущих супругов. Церковное бракосочетание проходило по средам и четвергам в центральных немецких колониях Сарата, Тарутино, Лихтентал. При этом среда считалась днем для заключения брака между несвободными обрученными, т.е. теми, кто ждал ребёнка. Таковую пару пастор венчал вечером в скромной обстановке своего дома. Беременной невесте запрещалось надевать фату, а ее родителям – устраивать праздничное застолье с приглашением гостей. После бракосочетания, молодые супруги отмечали это событие в тесном семейном кругу. Для всех свободных пар венчание проходило в четвертый день недели в торжественной обстановке в присутствии многочисленных родственников и гостей. В этот день молодая была одета в белое подвенечное платье из шелка, батиста или кружева, а ее голову украшали миртовый венок с цветами и свадебная фата. Жених был в новом чёрном свадебном костюме сбутоньеркой на лацкане пиджака, прикрепленной ему рукой невесты накануне свадьбы.

В этой связи следует сказать, что среди множества бесценных экспонатов, хранящихся в музее Бессарабских немцев в Штутгарте, особо выделяется своим внешним видом женский свадебный костюм первых немецких колонистов – коричневая юбка из грубой фактурной ткани и короткий однобортный пиджак черного цвета с глухой высокой застежкой на пуговицах. Там же, в одном из старинных деревянных шкафов, храниться также свадебное платье “нового поколения”, которое резко отличается от предыдущего своим роскошным тисненым рисунком на тонкой прозрачной белой ткани.

Церковные браки, как единственная из существовавших в немецких колониях в тот период форм заключения семейного союза между мужчиной и женщиной, считались законными до 1930 года, позднее они должны были подтверждаться за день до проведения венчания в церкви у нотариуса гражданской канцелярии (рум. *Primaria*), где запись о бракосочетании (или расторжении брака) вносили в специальный регистр с подписями жениха, невесты (или мужа и жены) и двух свидетелей из числа их близких родственников или друзей.

Немецкие свадебные традиции в Бессарабии с точки зрения отражения их национальной обрядовой специфики в языке являются лингвистическим кладезем культурных маркеров, среди которых: *Hochzeitbrauch* (свадебный обычай), *Hochzeitsfest* (праздник свадьбы), *Hochzeitstag* (день свадьбы), *Bändelabend*, *Polterabend* (праздник накануне дня свадьбы), *Hochzeitseinladung* (приглашающий на свадьбу), *Hochzeitsspeise* (свадебное блюдо), *Aufträger* (разносчики свадебных угощений), *Hochzeits schmuck* (свадебное украшение), *Hochzeitsband* (свадебная лента), *Hochzeitszug* (свадебный поезд), *Hochzeitsbitt* (открытка с приглашением на свадьбу), *Hochzeitsmädchen*, *Brautmädchen* (подруги невесты), *Brautbuben* (друзья невесты), *Brautführer* (сопровождающий невесту), *Brautdiener* (слуги невесты), *Weinsuppe* (винный суп), *Kantschus* (свадебный хлыст) и др.

Погребение (нем. *Die Beerdigung*). О прискорбном факте смерти человека в немецкой общине сообщал церковный колокол. В случае, если умирал взрослый, ударяли один раз в большой колокол и через короткую паузу звонили во все маленькие колокола церкви. Если же умирал ребенок, то тогда первым раздавался звон маленького колокола, а затем – группы больших церковных колоколов. Для того, чтобы сообщить жителям села о дне захоронения усопшего, его родственники готовили специальную записку под названием “*Leichenzettel*”, которую люди потом передавали друг другу от дома к дому, искренне скорбя вместе с семьей, потерявшей своего близкого. По обычаю, присутствие на похоронах жителя своей колонии считалось проявлением особого уважения к умершему человеку. Поэтому к назначенному времени погребения в любое время года и при любой погоде местные люди приходили на кладбище со всех концов большого села, другие прибывали из окрестных колоний, в т.ч. из отдаленных немецких селений.

“Гроб с телом покойного, щедро украшенным сезонными или искусственными цветами, традиционно размещали в переднем помещении дома. Рядом несли свою вахту скорби (нем. *Leichenwache*) родные и близкие, которые ночью меняли друг друга, не оставляя ни на минуту умершего человека в одиночестве. Утром перед траурным домом (нем. *Trauerhaus*) собирались люди для проведения церемонии литургии благословения умершего (нем. *Aussegnung*)” [10, с. 18]. По ее завершении, певчие и все присутствующие пели первый стих песни смерти (нем. *Sterbelied*), после чего похоронный поезд (нем. *Trauerzug*) начинал свое движение по направлению к кладбищу в строго установленном порядке: впереди – сопровождающие умершего в его последнем пути, за ними, соблюдая небольшую дистанцию, шли 8 носильщиков из числа родственников или друзей семьи с гробом на плечах, потом следовал пастор, за ним – близкие родственники покойного. На перекрестках дорог, у церкви и у ворот кладбища гроб ставили на заранее подготовленный траурный постамент и продолжали пение начатой песни. Ее последний стих звучал уже у могилы покойного, завершая траурную процессию. Во время траурной ходы по улицам колонии звонили во все колокола. В тот же день, после погребения, в церкви проводили богослужение в память об умершем.

Подводя итоги исследования национального “языка” немецких обрядов от рождения до погребения в колониях Бессарабии (1814/1940), мы берем на себя смелость утверждать, что он является в крайней степени самобытным, поскольку его оригинальная культура и лингвокультура выступает одним из ярких примеров национальной и региональной культуры, обогащающих общенациональную культуру немецкого общества.

Литература:

1. Головіна Н.Б. Номінативний простір матеріальної та духовної культури бессарабських німців (1814/1940) // Філологічна освіта у полі етнічному просторі: регіональний досвід: Збірник наукових статей. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2013. – С. 150-165.
2. Головіна Н.Б. Топоніміка німецьких колоній у Південній Бессарабії (1814/1940):

- лінгвокультурологія ойконімів // Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. – № 2, 2014. – С. 29-35.
3. Головіна Н.Б. Мовний погляд на предмети одягу та прикраси німецьких жителів Південної Бессарабії // Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації. – Переяслав-Хмельницький 2016. – С. 434-436.
 4. Головіна Н.Б. Традиції виховання любові до праці в німецьких колоніях Бессарабії // II Дунайські наукові читання: духовно-творча константа морального розвитку особистості”. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2016. – С. 114-117.
 5. Головіна Н.Б. Переклад слів-реалій весільного дискурсу німців Бессарабії // Збірник наукових праць. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2016. – С. 25-29.
 6. Головіна Н.Б. Заимствования в дискурсе немецких колонистов южной Бессарабии // Materiale simpozionului stiintific cu participare internationala: In memoriam academician Nicolae Corlăteanu: 100 de ani de la nastere, 15-16 mai 2015, Chișinău: CEP USM, 2015.
 7. Golovina N. Interlanguage Contacts of the German Settlers and the Peoples of Danube Region // Journal of Danubian Studies and Research – Vol. 6 – No. 2 (2016). – p. 91-98.
 8. Gäckle H. Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien) / Herbert Gäckle. – Herausgegeben vom Alt-Posttaler Heimatausschuß zum 160. Jahrestag der Gründung der Gemeinde 1823 – 1983.
 9. Heimatbuch der Gemeinde Benkendorf. Kreis Akkermann. Bessarabien. – Erschienen im Eigenverlag des Verfassers 7157 Oppenweiler, Kreis Backnang/Württ, 1963.
 10. Fiess C. Sitten und Gebräuche der Deutschen in Bessarabien von der Wiege bis zur Bahre. – Mühlacker, 1990.
 11. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. – Bd. 21. – S. 189. – Режим доступа: <http://dwb.uni-trier.de/de/>

INTEGRATION OF UKRAINIAN MODERN HISTORY STUDIES INTO EUROPEAN AREA AS A WAY TO OVERCOME SOME HISTORICAL MYTHS (1918 AND 1941)

Dmytro BONDARENKO,
Odessa Regional History Museum

Summary: Soviet myths about 1918 and 1941 periods still continue to exist in the modern Ukrainian historical consciousness. Overcoming of Soviet myths is possible only through integration Ukrainian historiography into European area. Moreover Ukrainian historical science is in need of comparative analysis of similar processes that took place in Central and Eastern Europe, and particularly to adopt the experience of historical research in Hungary, Finland, Romania, etc.

ИНТЕГРАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ УКРАИНСКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ МИФОВ (1918 И 1941 ГОДОВ)

Дмитро БОНДАРЕНКО,
Одесский историко-краеведческий музей

Появление определенных мифов в советской историографии связано с идеологией политического режима и методологией исследований. В советских исследованиях доминировала марксистско-ленинская методология, в основе которой приоритетным является борьба классов, а не национальный или этнический фактор. В советской идеологии класс занимал место нации, а национализм рассматривался как «способ буржуазии удержания трудящихся масс и противодействия мировой солидарности трудящихся», именно поэтому, для достижения «мировой диктатуры пролетариата рабочий класс в каждой стране должен покончить со своей

собственной национальной буржуазией»¹. Национальное государство большевиками рассматривалась как временное явление накануне «Единой Международной Социалистической Советской Республики» (ст. 4 Конституции УССР 1919 года)². Собственно, образование СССР 30 декабря 1922 года большевиками рассматривалось не иначе как «шагом по пути объединения трудящихся всех стран в Мировую Социалистическую Советскую Республику»³. Провозгласив право наций на самоопределение вплоть до отделения и создания самостоятельных государств, большевики, с одной стороны, раздробили Россию, а, с другой стороны, начали процесс насильственной интеграции всех стран Мира в «мировую федерацию республик рабочих и крестьян», базой которой до образования СССР являлась непосредственно сама советская Россия. Так, например, ст. 2 Конституции РСФСР, принятой 10 июля 1918 года, гласила: «Российская Советская Республика учреждается на основе свободного союза свободных наций как федерация Советских национальных республик»⁴.

Как отмечал П.Н. Милоков, поскольку III съезд советов (январь 1918 года) постановил, что «весь мир должен был превратиться в единую союзную советскую республику», а на VIII съезде РКП(б) (март 1919 года) было пояснено: «партия видит в федеративном соединении организованных по советскому типу государств — одну из переходных ступеней, которые ведут к полному единству»⁵.

В связи с этим в советской историографии возник миф о «триумфальном шествии советской власти» в 1918 и 1940 гг. В первом случае оно вышло за пределы бывшей Российской империи: были созданы советские республики не только в Финляндии, но и в Венгрии, Баварии и др. Во втором случае произошло значительно расширение СССР путем поглощения стран Балтии и части Румынии. Во всех случаях «шествие советской власти» сопровождалось террором по классовому признаку и воспринималось населением как нашествие чужой силы. Так, например, согласно воспоминаниям киевлян, в 1918 году Киев пережил второй погром после монголо-татарского нашествия⁶.

1918 и 1941 выбраны неслучайно: в обоих случаях критические годы советской власти, интервенция, оккупация и установление реставрационных режимов, советская власть в обоих случаях воспринималась населением Украины в своем большинстве как чужая, принесенная извне, как большевицкое иго, о чем свидетельствуют воспоминания очевидцев и другие исторические документы⁷. Однако, есть определенные отличия рассматриваемых периодов, что следует рассмотреть подробнее. Кроме того, методологический вакуум, образовавшийся после отхода от марксизма-ленинизма, привел к замене советских мифов национальными, возникших на основе воспоминаний деятелей украинского социалистического движения 1917 года⁸.

В обоих периодах возникла проблема с терминологией. В первом случае для обозначения периода параллельно возникло два термина «Украинская революция» и «Освободительная борьба», при этом хронологические рамки одинаковы: 1917-1921 гг., то есть от отречения императора и образования Украинской Центральной Рады до Рижского мирного договора,

¹ Малахов В. С. Национализм как политическая идеология. – М.: КД Университет, 2005. – С. 90, 158-159.

² Конституция Украинской Социалистической Советской Республики, утвержденная Всеукраинским съездом Советов в заседании 10-го марта 1919 года и принятая в окончательной редакции Всеукраинским Центральным Исполнительным Комитетом в заседании 14-го марта 1919 года [электронный документ] режим доступа: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/CONST28.html

³ Декларация I съезда Советов СССР от 30.12.1922 об образовании Союза Советских Социалистических Республик [электронный ресурс] режим доступа: <http://doc.histrf.ru/20/deklaratsiya-i-dogovor-ob-obrazovanii-soyuza-sovetskikh-sotsialisticheskikh-respublik> Основной Закон (Конституция) Союза Советских Социалистических Республик. Принят второй сессией ЦИК СССР первого созыва 6 июля 1923 года и в окончательной редакции II съездом Советов СССР 31 января 1924 года. – М., 1924. – С. 265; Буровский А.М. Великая Гражданская война 1939-1945. – М.: Яуза; Эксмо, 2009. – С. 14, 17.

⁴ Кукушкин Ю.С., Чистяков О.И. Очерк истории Советской Конституции. – М., Политиздат, 1987. – С. 241; Конституция (Основной Закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Принята V Всероссийским съездом Советов в заседании от 10 июля 1918 года [эл. документ]. Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1918.htm#1>

⁵ Милоков П.Н. Национальный вопрос (Происхождение национальности и национальные вопросы в России). – Б.м., 1925. – С. 185-186.

⁶ Могилянський Н. Трагедія України (Із пережитого в Києві в 1918 році) // 1918 рік на Україні / Сост., науч. ред., предис. и коммент. С.В. Волкова. – М.: Центрполиграф, 2001. – С. 27.

⁷ Головин Н.Н. Российская контрреволюция в 1917-1918 гг. – Ч. II. – Кн. 4. – Таллинн, 1937. – С. 16; Могилянський Н. Трагедія України (Із пережитого в Києві в 1918 році) // 1918 рік на Україні / Сост., науч. ред., предис. и коммент. С.В. Волкова. – М.: Центрполиграф, 2001. – С. 38-39; Державний архів Одеської області. – Ф. Р-2262 (Отдел военной румынской пропаганды). – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 1, 51-53а зв.; Спр. 2. – Арк. 24-24 зв., 25-28, 29-30 зв.; Спр. 3 – Арк. 5-6, 24-25 зв., 36-39, 70, 75.

⁸ Винниченко В. Відродження нації. – В 3-х ч. – Київ-Відень, 1920; Христюк П. Замітки і матеріали до історії Української революції: 1917-1920 рр. – У 4 т. – Wien, 1921; Грушевський М. Спомини // Київ. – 1988. – № 9. – С. 115-140; № 10. – С. 131-138; № 11. – С. 120-137; № 12. – С. 116-139; 1989. – № 8. – С. 102-154; № 9. – С. 108-149; № 10. – С. 122-158; № 11. – С. 113-155.

который стал своеобразным «Версалем» для Восточной Европы, закрепившим победу Польши в Советско-польской войне и оккупацию большей части Украины большевиками.

Представляется, что применение термина «Украинская революция» ко всему периоду 1917-1921 годов научно необоснованно, а только лишь к небольшому периоду ноября-декабря 1918 года, как с точки зрения истории украинской государственности, так и с точки зрения самого социологического понятия «революция». Согласно определению П. Сорокина, революция – внутренняя борьба в уже существующем независимом государстве, насильственная смена конституционного общественного порядка. Она разделяет общество, в то время как национально-освободительная борьба, напротив, консолидирует¹. Кроме того, согласно теории П. Сорокина, революция вызывает реакцию в виде контрреволюции и заканчивается возвращением общества к норме, реставрацией в том или ином виде². В этом смысле весьма интересным является исследование О. Федюшина, в котором хронологические рамки Украинской революции ограничены 1918 годом, и где Гетманство рассматривается как раз как реставрация и возвращение к норме³.

С точки зрения истории государственности Украины, хронологический отрезок 1917-1921 гг. следует разделить на три периода:

1) март-ноябрь 1917 года борьба за автономию Украины является частью общероссийского революционного процесса, до падения Временного правительства и провозглашения Украинской Народной Республики III Универсалом Центральной Рады 7(20) ноября 1917 года;

2) декабрь 1917 года – декабрь 1918 года, в котором следует выделить:
- декабрь 1917 года - июнь 1918 года: война УНР с советской Россией, оккупация Украины советскими войсками, затем войсками Германии и Австро-Венгрии, подписание перемирия между Украинской Державой и РСФСР 12 июня 1918 года в Киеве;

- 29 апреля – 17 декабря 1918 года – Украинская Держава, падение которой произошло из-за внутренней революции и агрессии со стороны России, собственно, можно применить термин «Украинская революция» к периоду восстания Директории УНР против Гетмана и Украинской Державы, то есть, ноябрь-декабрь 1918 года;

3) декабрь 1918 – март 1921 года – Освободительная война украинского народа, закончившаяся поражением Украины и большевицкой оккупацией.

Термин «Гражданская война», широко используемый в советской историографии для обозначения периода 1918-1921 гг., применим в отношении Украины весьма ограничено, собственно говоря, только по отношению к периоду ноября-декабря 1918 года⁴. В всех остальных случаях, 1917-1918 гг. и 1919-1921 гг. это была скрытая либо открытая агрессия со стороны России, гибридная агрессия, когда межгосударственная война превращалась в гражданскую⁵. Гражданская война, по аналогии с подобными случаями Финляндии⁶ и Венгрии⁷, это война белых против красных. В случае Украины Директория УНР – красные, выступали под социалистическими лозунгами, были союзниками большевиков против Гетмана, лидер Директории В. Винниченко был не против Украины в составе Союза Советских Республик. Следует обратить внимание, что основным сходством опыта трех стран является не только период большевизма, и внешняя антибольшевистская интервенция, но и агрессия со стороны соседних государств. В «войне» терминов «Освободительная война» и «Гражданская война» для Украины весьма важен опыт финской исторической науки⁸.

¹ Сорокин П. Социология революции // Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 269.

² Сорокин П. Социология революции // Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 268-269.

³ Федюшин О. Украинская революция. 1917-1918 / пер. с англ. Л.А. Игоревского. – М.: Центрполиграф, 2007. – 334 с.

⁴ Антонов-Овсеев А. Проект «Украина». Три войны России с Украиной. – Харьков: Фолио, 2016. – С. 104-109.

⁵ Агресія Росії проти України: історичні передумови та сучасні виклики / П. Гай-Нижник (керівник проекту). – Київ: Леся, 2016. – С. 144-165; Антонов-Овсеев А. Проект «Украина». Три войны России с Украиной. – Харьков: Фолио, 2016. – С. 62-76, 121-128; На бій за волю. Перемога через поразки. Україна у війнах і революціях 1914-1921 років. – Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. – С. 24-160; Брехуненко В., Ковальчук В., Ковальчук М., Корнієнко В. «Братня» навала. Війни Росії проти України XII-XXI ст. – Київ, 2016. – С. 122-146; Ковальчук М. Битва двох революцій: Перша війна Української Народної Республіки з Радянською Росією. 1917-1918 рр. – Т. 1. – Київ: ВД Стило, 2015. – 608 с.; Буровский А.М. Великая Гражданская война 1939-1945. – М.: Яуза; Эксмо, 2009. – С. 22, 34.

⁶ Валь Э. фон Война белых и красных в Финляндии в 1918 г. – Таллинн, 1936. – 94 с.

⁷ Bernad D., Kliment Ch. Magyar Warriors. The History of the Royal Hungarian Armed Forces, 1919-1945. – Vol. I. – Solihull: Helion & Co., 2015. – P. 30-40.

⁸ Kirby D. Finland in the Twentieth Century. – London: Hurst and Co., 1979. – P. 50-51.

Как в 1918 году, так и в 1941 году внешнее вторжение упразднило на некоторое время советскую власть в Украине. Например, румынская оккупация Одессы 1941-1944 гг. вполне может рассматриваться как декоммунизация и реставрация. Фактически, это было продолжение, как отмечает А. Буровский, гражданской войны¹, в которой народ ожидал освобождение от более чем двадцатилетнего большевицкого ига². Поэтому советская власть в Украине, равно как и в Молдове, и странах Балтии, не может рассматриваться как местная, а скорее принесенная извне, однако, полного освобождения не произошло: советская оккупация была заменена немецкой и, в случае с Одессой, румынской. Украина во время Второй Мировой войны не являлась самостоятельным государством, поэтому часть Второй Мировой войны на ее территории с 1941 по 1944 гг. следует рассматривать как советско-германскую войну, по аналогии с германо-польской 1939 г. и франко-германской 1940 г.

К сожалению, в современной украинском историческом сознании все еще не изжит миф о советском патриотизме и героическом сопротивлении «превосходящим силам врага». Особенно это касается «героической обороны Одессы», где был широко растиражирован советский миф о якобы 5-6 кратном численном превосходстве 4-й румынской армии над советской Приморской армией³, а также о якобы имевших место огромных потерях румынской армии под Одессой (от 90-160 тыс. до 250 тыс.)⁴. В действительности, потери румынской 4-й армии составили 29 тыс.⁵

В то же время, исследования европейских и американских коллег доказывают, что румынская 4-я королевская армия, осаждавшая Одессу, не имела существенного превосходства в живой силе (160-200 тыс. против 80-120 тыс. советских войск)⁶, а в авиации уступала советской стороне⁷. Однако, профессионализм румынского военного руководства позволил избежать значительных жертв своих подчиненных, а в воздушных боях советские потери оказались в 2,5 раза больше, чем румынские⁸.

В последнее время все же появились отечественные исследования развенчивающие советские мифы об обороне Одессы⁹, однако они все еще в меньшинстве.

В частности, Д. Урсу впервые применил сравнительный анализ румынской и советской историографии рассматриваемого вопроса, и развенчал советский миф о том, что якобы Одесса приковывала к себе значительные силы осаждающих. В действительности, оборона Одессы расплывала советские ресурсы столь необходимые для обороны Крыма¹⁰.

Следует отметить, что в советской исторической пропаганде явно был гипертрофирована «героическая оборона Одессы», с этой целью даже были искусственно увеличены ее хронологические рамки. Так, например, если в период Второй Мировой войны и в первые послевоенные годы датировка обороны Одессы была 8 августа – 15 октября 1941 года, то есть 69

¹ Буровский А.М. Великая Гражданская война 1939-1945. – М.: Яуза; Эксмо, 2009. – С. 22-23,

² Державний архів Одеської області. – Ф. Р-2262 (Отдел военной румынской пропаганды). – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 1, 51-53а зв.; Спр. 2. – Арк. 24-24 зв., 25-28, 29-30 зв.; Спр. 3 – Арк. 5-6, 24-25 зв., 36-39, 70, 75.

³ Одесса в Великой Отечественной войне Советского Союза. Сборник документов и материалов / отв. ред. И.В. Бортников. – Т. 1. – Одесса: Облиздат, 1947. – С. 266, 271.

⁴ Одесса в Великой Отечественной войне Советского Союза. Сборник документов и материалов / отв. ред. И.В. Бортников. – Т. 1. – Одесса: Облиздат, 1947. – С. 277; 73 героических дня. (Хроника обороны Одессы в 1941 году). / Вольский С.А., Кривцов Н.А., Кундаров П.А., Лункин Г.М. – Одесса: Маяк, 1978. – С/ 290-291; Черкасов А.А. Оборона Одессы. Страницы правды. – Одесса, 2006. – С. 170; Буковский В.Я. Горькая правда: Документально-исторический очерк. – В 3 ч. – Ч. 2. – Одесса, 2006. – С. 381, 391.

⁵ Савченко В.А., Филиппенко А.А. Оборона Одессы 1941. 73 дня героической обороны города. – М.: Центрполиграф, 2011. – С. 384-385; Axworthy M., Scafes C., Craciunoiu C. Third Axis Fourth Army. Romanian Armed Forces in European War, 1941-1945. – London – New York: Arms & Armour Press, 1995. – P. 51, 52, 56; Cloutier P. Three Kings: Axis Royal Armies on the Russian Front 1941. – Middletown, 2015. – P. 108-110; Filipescu M. Reluctant Axis: the Romanian Army in Russia 1941-1944. – Chapattepec, 2006. – P. 30.

⁶ Axworthy M., Scafes C., Craciunoiu C. Third Axis Fourth Army. Romanian Armed Forces in European War, 1941-1945. – London – New York: Arms & Armour Press, 1995. – P. 58; Cloutier P. Three Kings: Axis Royal Armies on the Russian Front 1941. – Middletown, 2015. – P. 109.

⁷ Bernad D., Karpenko D., Roba J. From Barbarossa to Odessa/ - Vol. II/ - The Air Battle for Odessa: August to October 1941. – Hinckley, 2008. – P. 183-185.

⁸ Bernad D., Karpenko D., Roba J. From Barbarossa to Odessa/ - Vol. II/ - The Air Battle for Odessa: August to October 1941. – Hinckley, 2008. – P. 186.

⁹ Савченко В.А., Филиппенко А.А. Оборона Одессы 1941. 73 дня героической обороны города. – М.: Центрполиграф, 2011. – 447 с.; Филиппенко А.А. Оборона Одессы: дуэль разведок // Південний Захід Одесика. Історико-красназничий науковий альманах. – Вип. 17. – Одеса, 2014. – С. 251-279; Филиппенко А.А. Оборона Одессы (1941 г.) в материалах румынской разведки // Південний Захід Одесика. Історико-красназничий науковий альманах. – Вип. 21. – Одеса, 2016. – С. 153-167; Урсу Д.П. Осада Одессы в 1941 г.: по румынским документальным источникам и новейшей литературе // Південь України: етноісторичний, мовний, культурний та релігійний виміри / ред. М. Михайлуца. – Одеса, 2011. – С. 77-84.

¹⁰ Урсу Д.П. Осада Одессы в 1941 г.: по румынским документальным источникам и новейшей литературе // Південь України: етноісторичний, мовний, культурний та релігійний виміри. – Одеса, 2011. – С. 82.

дней, то в период застоя была искусственно удлинена: 5 августа – 16 октября 1941 года, то есть 73 дня. Дата 5 августа как начало обороны Одессы весьма надуманная, поскольку даже авангард 4-й армии еще не подошел к городу. Дата 8 августа – обоснована двумя документами: директива генерала И. Антонеску 4-й армии о занятии Одессы и приказ контр-адмирала Г. Жукова о введении в Одессе осадного положения, однако, это не означает, что в этот день начались бои за Одессу. Наиболее обоснованным началом осады Одессы является 13 августа, когда соединения 4-й армии вышли к морю у Тилигульского лимана и взяли город в полукольцо. Окончание обороны Одессы следует считать все же 15 октября, поскольку в ночь с 15 на 16 октября происходило завершение эвакуации советских войск из города, которая ранним утром 16 октября была завершена. Итого, оборона Одессы длилась с 13 августа до 15 октября 1941 года, то есть 63 дня. Для сравнения, осада Ханко происходила с 1 июля по 1 декабря 1941 года (154 дня) и закончилась также эвакуацией советских войск, при этом силы наступающей финской стороны численно уступали советским: 18-22 тыс. против 25 тыс.; в то же время осада Тобрука продолжалась с 11 апреля до 27 ноября 1941 года (231 день), также при численном превосходстве обороняющейся стороны: силы англичан, австралийцев и новозеландцев составляли до 42 тыс., наступающие немецкие и итальянские войска – 35 тыс., и закончилась деблокированием осажденного города, то есть победой англичан.

Таким образом, для объективного изучения вопроса осады/обороны Одессы 1941 года необходимо активное привлечение румынских исследований. Кроме того, важным моментом является проведение сравнительного анализа битв за Одессу с битвами за Ханко и Тобрук. Подобные исследования, уже частично проводились в европейской историографии¹.

Итак, в целом следует отметить, что именно процесс научной интеграции украинской историографии в европейское пространство является важнейшим фактором и способом преодоления советских мифов.

CONSIDERAȚII CU PRIVIRE LA UNELE EXPRESII ROMÂNEȘTI REFERITOARE LA BANI (I)*

Costin CROITORU,
Muzeul Brăilei „Carol I”,
Cristina BODLEV,

Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu”, Cahul

CONSIDERATIONS ABOUT SOME ROMANIAN EXPRESIONS CONCERNING THE MONEY (I)

Summary: *In this short interventions – due to the editorial demanding – as a matter of fact the authors make an introduction in what is already announced to be an extended study. As the title suggests it is a numismatic theme, the money being investigated in various linguistic constructions. Synonym forms, expressions or complex lexical joints of words are searched for being analysed. In this first part the chromatic description of coins are investigated, as follows: white for silver coins, yellow for golden coins and red for copper coins, together with their documentary attestation in popular language, sayings, proverbs.*

Banii au apărut în mod spontan pe o anumită treaptă de dezvoltare a societății, ca o consecință a

¹ Axworthy M., Scafes C., Craciunoiu C. Third Axis Fourth Army. Romanian Armed Forces in European War, 1941-1945. – London – New York: Arms & Armour Press, 1995. – P. 58.

* Notele noastre de lectură pornesc de la expresiile cuprinse în dicționarul lui S. Dumitrăcel, *Până-n pînzele albe. Expresii românești. Biografii - Motivații*², Iași, 2001 (în continuare se va cita *Expresii românești*...). Firește, celelalte trimiteri bibliografice ne aparțin, și sunt făcute în special pentru enunțurile ce nu au fost incluse în lucrarea amintită. A se vedea și C. Croitoru, *Note de lectură cu privire la unele expresii românești referitoare la bani (I)*, în „Dunărea de Jos”, nr. 171, mai, 2016, pp. 28-29; Idem, ... (II), în „Dunărea de Jos”, nr. 172, iunie, 2016, pp. 28-29; Idem, ... (III), în „Dunărea de Jos”, nr. 173, iulie, 2016, pp. 28-29.

relațiilor de schimb¹. Inițierea acestui nou etalon în cadrul activităților comerciale, dincolo de apariția proceselor de falsificare², a fost urmată firesc și de dezvoltarea unei terminologii specifice, oarecum unitare în ceea ce privește raportarea la un anumit spațiu și timp istoric, și ulterior reflectată popular în diverse expresii, enunțuri ori îmbinări de cuvinte, ce reprezintă tot atâtea moduri de exprimare a mentalului românesc, relativ la această chestiune³. Etalonul, diferit de la o perioadă la alta, ca valoare, sursă emitentă (*zloții* ungurești sau tătărăști, *grivnele/rublele* rusești, *florini* austrieci, *dinari*, *groșii* polonezi sau rusești, *piaștrii* și *paralele* turcești, *talerii* nemțești etc.) și în ultimă instanță aspect tridimensional (însușiri metalografice - greutate, diametru, nominal - avers, revers) este raportat generic la termenul *ban*⁴, luând în considerație aici întreaga sa serie sinonimică: *monedă*, *fisă*, *bancnotă* etc., dar și *para*, *șfanț*, *gologan*, *lețcaie*, *pol*, *crăițar* etc., cum se vede, parțial datorate denumirii unor monede populare în spațiul românesc.

În cele ce urmează vom analiza unii termeni și expresii cu trimiteri la elemente numismatice. Enunțurile asupra cărora ne-am oprit sunt construite, în general, în jurul unei unități monetare a cărei valoare este exprimată prin raportarea la semnificații strict tehnice. Ca o scurtă paranteză, notăm că primii lei sau löwenthaler-ii, au fost vehiculați în Țările Române în veacul al XVI-lea⁵, terminologia, cum se știe păstrându-se și astăzi pentru moneda națională (*leoninus*, *moneta valachica dicta*⁶). Thalerul-leu a desemnat inițial moneda de argint a Provinciilor Unite ale Țărilor de Jos având drept element caracteristic un leu rampart imprimat pe revers. Prima emisiune a fost pusă în circulație în 1575. Thalerul olandez apare pentru prima dată la finele veacului al XVI-lea. Atestările documentare din secolele XVI-XVII și prima jumătate a secolului al XVIII-lea menționează caracterul real al monedei prin sintagma *leu bătut*⁷.

Pentru a înțelege sensul acestor „solidarizări” lexicale, am insistat asupra conceptului inițial, tehnic, urmărind apoi pe această filieră, îmbinările mai complexe de cuvinte care înfățișază figurat o noțiune, un concept. În cadrul acestei prime contribuții, pentru a facilita urmărirea pe viitor a acestora, ne-am concentrat asupra „seriei adjectivale cromatice” ce definește banii. Cum se știe, deseori în vorbirea curentă, monedele au împrumutat denumiri descriptive, relative la forma, dimensiunile, „iconografia” sau materialul din care au fost confecționate piesele. În această ultimă privință, exemplarele din argint, aur sau aramă au primit denumiri cromatice aferente: albi, galbeni sau roșii. Le vom analiza, pe rând, în continuare:

1. Alb / *Argint* = *ban* (din argint); vezi și diminutivul *albișor* (= bănuț din argint). După unele păreri de prin veacul al XVI-lea „argint” era utilizat cu sensul de „monedă”⁸ (în realitate, documentar termenul este atestat încă din secolul anterior prin intermediul unor acte emise în cancelaria lui Ștefan cel Mare⁹), înțeles care se mai păstrează azi exclusiv pentru forma de plural (= „arginți”)¹⁰. Aluzia, intermediul unui adjectiv, la piesele numismatice din argint se datorează evoluției semantice a termenului „*asper*” (= aspru), explicată de Hașdeu și urmată de Dumistrăcel; astfel latinul *nummus*

¹ C. C. Kirilescu, *Sistemul bănesc al leului și precursorii lui*, I, București, 1964, p. 11.

² A. S. Dumitru, *Falsuri monetare în antichitate*, în *Buletinul Societății Numismatice Române*, 92-95, 1944-1947, pp. 45-58; M. Chițescu, *Unele considerații pe marginea contrafacerii monedei romane în Dacia, bazate pe o recentă descoperire din Moldova*, în *Studii și Cercetări de Numismatică*, IV, 1968, pp. 127-137. Și în evul mediu falsurile își vor fi reclamat... „partea leului”, absolut aleatoriu, vezi O. Iliescu, *Falsuri medievale ale monedelor moldovenești*, în *Buletinul Societății Numismatice Române*, LXVII-LXIX, nr. 121-123 (1973-1975), 1975, pp. 135-142; Idem, *Un denar fals de la Despot Vodă*, în *Buletinul Societății Numismatice Române*, LXVII-LXIX, nr. 121-123 (1973-1975), 1975, pp. 167-170; O. Luchian, *Mărturie privind falsurile monetare din trecutul Țărilor Române*, în *Buletinul Societății Numismatice Române*, LXVII-LXIX, nr. 121-123 (1973-1975), 1975, pp. 187-189.

³ Vezi O. Apostol, *Moneda în folclorul românesc*, în *Studii și Cercetări de Numismatică*, I, 1957, pp. 455-459.

⁴ În accepțiunea contemporanilor *banul* reprezintă unitatea monetară egală cu a suta parte dintr-un leu, monedă mărunță, divizionară a leului, cf. *Dicționarul explicativ al limbii române*², București, 1996 (s.v. *ban*). La mijlocul veacului al XIV și până în secolul al XV-lea desemna jumătatea de ducat. Banul ca monedă a fost emis pentru prima dată de către Vladislav I Vlaicu (1364-1377).

⁵ C. Secășanu, *De când circulă „leul-monedă” în țara noastră*, în *Studii și Cercetări de Numismatică*, IV, 1968, p. 427.

⁶ N. Iorga, *Documente privitoare la istoria românilor*, vol. XV, *partea a II-a (1601-1825)*, *Acte și scrisori din arhivele orașelor ardelene (Bistrița, Brașov, Sibiu)*, București, 1913, pp. 1538-1539.

⁷ D. Ungureanu, *Monedele aflate în circulație în Țara Românească în prima jumătate a secolului al XVIII-lea – putere de achiziție și cursuri de schimb*, în *Cercetări Numismatice*, IX-XI, 2003-2005, pp. 455-468.

⁸ O. Densușianu, *Istoria limbii române* (ed. J. Byck), II, București, 1961, p. 268.

⁹ I. Bogdan, *Documentele lui Ștefan cel Mare (I), Hrisoave și Cărți domnești (1457-1492)*, București, 1913, p. 43, doc. nr. XXVI (1460) – tranzacție funciară plătită cu arginți; p. 298, doc. nr. CLXVI (6 martie 1487) – tranzacție funciară plătită cu arginți tătărăști (= „adecă zloți”), p. 454, doc. nr. CCXXIX (16 ianuarie 1491) – danie anterior achiziționată de către domn cu arginți tătărăști (= „adecă zloți”).

¹⁰ C. Lupu, *Din istoricul numelor de monede în limba română*, București, 2013 (în continuare se va cita *Din istoricul numelor de monede...*), p. 86.

asper (în *Anonymus Lugoshiensis* găsim pentru termenul *ban* echivalentul *Nummus pecunia*¹; a se vedea și seria „sinonimică” „*Akgé* turcesc, *ασπρον* grecesc, *nummus* latinesc, adecă *banu*”²) desemna o monedă „aspră” recent intrată în circulație (cu suprafața neuzată ca urmare a procesului de frecare, la care va avea să fie supusă în timp). Împrumutat în limba greacă, termenul *asper* s-a numismatizat, devenind sinonim cu cel de monedă, mai mult chiar monedă din argint, iar după nuanța metalului din care era bătută, *ασπρον* a ajuns să însemne „alb”³. *Asprul* este cunoscut, de asemenea, în aromână (*aspru*) și meglenoromână (*áspră*)⁴.

Albii/Arginții sunt asociați mai de grabă persoanelor de sorginte modestă, care aveau un acces limitat la piesele din aur. Considerăm că nu se exclude aici nici aluzia la simbolistica cultului sau motivului mesianic ori biblic, redat în română prin expresia „a-l vinde pe (... de) *arginți*”, și din nefericire probat de atâtea ori în istoria spațiului daco-românesc („Dați-mi voi 30 de *arginți* / Să vi-l dau să-l răstingniți...”⁵).

Despre proprietățile magice ale argintului trebuie să fie vorba în sintagma „cu struț de busuioc, cu *bani de argint*”, rostită în contextul unui descântec de... ură⁶, altfel prezența bănuțului din argint fiind indispensabilă în diverse practici legate îndeosebi de ritualurile de trecere, dar nu numai⁷.

Interesant este faptul că dacă la aromână *albii* au căpătat semnificația de *bani*, în daco-română sensul general de *bani* l-au căpătat *arginții*⁸. În același sens vezi și denumirea dată după culoarea metalului în termenii *albi*, *albișori*, *albitură*, cu analogie în limba franceză - *monnaie blanche*. Hașdeu înregistrează din „cârâitura” (= argoul) hoților români termenii *albișor* sau *albitură*, ca sinonim pentru *ban/bani* din argint⁹. Numele monedei este consemnat și într-o poezie populară transilvăneană: „*Nu cu mult pe mândra mea, / De cinci ori s-o cumpănesci: / De cinci ori cu gălbiori; / De cinci ori cu albișori...*”¹⁰.

În legătură cu ideea de acumulare a acestor din urmă piese, expresia *a strânge bani (albi)*, pe terenul confruntării cromatice cât și pentru a întări ideea de imperativitate a primitivității *pentru zile negre* (vezi și varianta „*părăluțe albe pentru zile negre*” la I. Creangă, *Soacra cu trei nurori*; în plus, regionalismele *părăluțe* sau *bănuței* desemnează planta *bellis perennia*¹¹). În același context, termenul este folosit și în construcții ca „*a avea arginți [= bani]*” sau „*a înota arginți [= în bani]*”¹². În celălalt sens *Proverbele românilor* adunate de Zanne înregistrează zicătorile¹³: „*A fi sfânt fără de argint*” și „*Sfânt fără de arginți*”, ambele trimitând la o persoană care își face treaba fără a aștepta recompensă sau remunerație. Aluzia la „*Sfinții doftori fără-de-arginți*” este într-adevăr evidentă¹⁴.

2. *Galben / galbeni* = inițial *ban* de aur, termen inspirat evident după proprietatea cromatică a piesei. Textele abundă în exemple începând cu referințe din secolul al XVI-lea¹⁵. Unul dintre puținele cântece cu caracter laic de prin anii 1784-1785, păstrate până azi în manuscrisul *Carmina Valachica Horae et Kloscae*, consemnează și această realitate: „*Poți să fii acum bogat / Că destul ai adunat / Nu da cinste nimenui / Că-acum ai galbeni destui*”¹⁶. Reținem de asemenea și noi exemplul înregistrat de Iorga, caracteristic pentru începutul veacului al XIX-lea când, prin intermediul unei epistole,

¹ B. P. Hașdeu, *Anonymus Lugoshiensis, cel mai vechiu dicționar al limbei române*, în *Revista pentru Istorie, Arheologie și Filologie*, VI, 1891, p. 14.

² A. Papiu Laurian, *Tesauru de Monumente Istorice pentru Romania*, III, București, 1864, p. 271.

³ B. P. Hașdeu, *Etymologicum Magnum Romaniae. Dicționarul limbei istorice și poporane a românilor*, II, București, 1881-1884,

⁴ H. Mihăescu, *Influența grecească asupra limbii române până în secolul al XV-lea*, București, 1966, p. 149.

⁵ *Colindă religioasă*, în *Anuarul Școlii Normale Române Unite de învățătoare din Blaj*, Blaj, 1941, p. 85.

⁶ G. Bichigean, I. Tomuță, *Bocete și descântece din Ținutul Năsăudului*, Bistrița, 1938, p. 110. Pentru asocierea argint-deochi vezi și M. Bocșe, *Mutații contemporane privind funcțiile și semnificațiile portului popular transilvănean*, în *Anuarul Muzeului Etnografic al Transilvaniei*, X, 1978, p. 272.

⁷ Vezi R. Antonescu, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, București, 2016, pp. 432-435 și p. 173 s.v. „comoară”: în nopțile de trecere spre zilele mari [Sfântul Vasile (noaptea Anului Nou), Paște, Sângeorz, Ispas (Înălțarea Mântuitorului) și spre Duminica Mare (Rusalii)] comorile ard după miezul nopții; banii care ard cu flacără albicioasă sunt din argint.

⁸ *Expresii românești...*, p. 23.

⁹ B. P. Hașdeu, *Etymologicum Magnum Romaniae. Dicționarul limbei istorice și poporane a românilor*, I, București, 1887, p. 756. Vezi și G. Baronzi, *Limba română și tradițiunile ei*, Brăila, 1872, p. 149: „în graiul hoțesc «albitură» vrea să dică bani de argint”.

¹⁰ I. G. Bibicescu, *Poesii populare din Transilvania*, București, 1893, p. 277.

¹¹ Z. Panțu, *op. cit.*, sub voce.

¹² *Din istoricul numelor de monede...*, p. 86.

¹³ I. A. Zanne, *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, VII, București, 1901, p. 169.

¹⁴ V. Bogrea, *Sfinții medici în graiul și folklorul românesc*, în *Dacoromania*, IV, partea 1 (1924-1926), 1927, p. 171.

¹⁵ Vezi *Din istoricul numelor de monede...*, p. 87.

¹⁶ G. Popa-Lisseanu, *Carmina Valachica Horae et Kloscae*, în *Revista pentru Istorie, Arheologie și Filologie*, XI, partea I-a, 1910, p. 206.

destinatarul era informat că i se va efectua o plată, după cum va solicita „cu galbeni și cu bani albi”¹ sau, tot pentru termenul *galben* echivalentul *Ducatus; Aureus nummus* din *Anonymus Lugoshiensis*². Umanistul german Johann Sommer (1542-1574), călător prin Moldova la jumătatea veacului al XVI-lea, consemna în cadrul descrierii dărilor: „pe lângă perceperile obișnuite pe care le sporise mult, fie lăcomia zapciilor, fie sărăcia tezaurului, se mai cerea de la fiecare familie un... *nummus aureus* (sublinierea noastră din textul original), termen tradus de editori prin „galben de aur” (sic!)³.

În spațiul românesc circulau mai multe monede din aur (ungurești, austriece, germane, venețiene etc.) regăsite în izvoarele scrise sub denumirea generică de galbeni (mai rar cu specificația *galbeni venetici, galbeni turcești*). *Galbenii* au înlocuit zloții în circulația monetară; strict numismatic apar cu referire la piesele din aur apropiate de standardul ducaților venețieni și ungurești (aproximativ 3,5 g. aur)⁴. Vezi și variantele *gălbinei* („era plin de gălbinei”⁵) și *gălbiori* („*Gălbiorii* strălucea / Părea ochii să le ia”⁶). Imaginația populară a utilizat denumirea unor piese numismatice pentru a numi plante, ale căror flori evocau, prin asocieri cu forma și/sau culoarea lor, imaginea acelor monede. În Muntenia floarea cunoscută sub noțiunea de „banii popii” este gălbioara⁷! Interesant de notat că și denumirea științifică a împrumutat terminologia numismatică: *Lysimachia nummularia*. Altfel, latinii numeau piesele numismatice din aur ce echivalau cu 25 denari de argint, *aureus* (pl. *aurei*)⁸.

3. (*ban*) roșu = *ban* de aramă, de valoare mică, prin urmare popular, comun, cu circulație extinsă („trebuința micului schimb intern de tote dilele, ...o satisface arama, monetă poporană prin excelență”⁹). Reproducem aici explicația termenului „galbinu”, sugestivă pentru situațiile precedente, dar și, mai ales, pentru cea de față: „(=) nummus aureus, nummu de aur, numitu asia de la culoarea sea cea *galbina*, pre cându nummii de argentu se numiau *aspri* (albi), și cei de arame *roșii*...”¹⁰. Consemnăm în același context și echivalentul leului care „valora 120 bănișori roșii (asprii de

Ca nume de monedă, „*aramă*” este surprins sporadic; sunt amintite următoarele sintagme „Hop, săracu nunu-mare / Că-i fălos, da nu-i bănos, / Că și-o ras căldările, / De-o făcut *arămile*” sau „Să-și ia pre cale numai un toiag, nece bucate, nece pâine, nece pre brâne *arămii*”¹². Un dicționar din a doua jumătate a secolului al XIX-lea surprinde varianta latină a „banului de aramă” sub forma *numus oereus, numus cupreus* ori *numus cuprinus* (tot aici vezi și *numus argenteus / argentum* sau *numus aureus*)¹³.

Dincolo de uzitarea sa în diverse construcții cu nuanță tehnică, banul de aramă apare în expresia *a-și da arama pe față* = *a-și arăta adevărata fire* în contextul demascării, în general, al unor defecte ascunse. Expresia trebuie explicată sub două aspecte: istoric – arama constituia miezul monedelor falsificate, suflate cu un strat subțire de aur sau argint pentru a li se da valoarea de circulație a pieselor originale. După o anumită perioadă de utilizare, în urma frecării, ieșea la iveală metalul inferior - arama banului și lingvistic – prin referirea la monede, s-a grefat, pe un fond de locuțiuni formate cu substantivul *față* (*a da ceva pe față; a fi cu fața curată*). Iată un fragment din descrierea unui tezaur identificat fortuit în anul 1922 la Iași: monedele „ungurești și poloneze de argint prost care își dă arama pe față”; „cei 7 dinari ungurești, din argint inferior celui al dinarilor lui Matiaș Corvinul, sunt foarte subțiri, ușori și bat în roș, «își arată arama»”¹⁴.

Încheind succintele noastre observații relative la chestiunea care ne preocupă – succinte datorită exigențelor editoriale ale volumului de față – ne exprimăm intenția de a „adânci” pe viitor cercetarea în această direcție de studiu ofertantă pe tărâm interdisciplinar și, totodată, incitantă.

¹ N. Iorga, *Studii și documente cu privire la istoria românilor*, XXV, București, p. 35.

² B. P. Hașdeu, *Anonymus Lugoshiensis...*, p. 25.

³ *Călători străini despre Țările Române*, vol. II (volum îngrijit de M. Holban, M. M. Alexandrescu-Dersca Bulgaru, P. Cernovodeanu), București, 1970, p. 259.

⁴ B. Murgescu, *România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010)*, f.l., f.a., p. 32.

⁵ A. I. Candrea, O. Densușianu, *Din popor, cum grăiește și simte poporul român*, în „Biblioteca pentru toți”, f. a., nr. 351: *Radu* (baladă), p. 43.

⁶ Em. Bocuța, *Românii dintre Vidin și Timoc*, București, f. a.: *Cântecul lui Stângă, cântec bătrânesc din Câmpeni*, p. 105.

⁷ Z. Panțu, *Plantele cunoscute de poporul român*, ed. a II-a, București, 1929, sub voce.

⁸ Vezi, de exemplu, M. Dima, *Aurei din timpul domniei lui Gordian III descoperiți pe limesul transalutan*, în *Studii și Cercetări de Numismatică*, I (XIII) 2010, pp. 133-140.

⁹ B. P. Hașdeu, *Dicționarul limbei istorice și poporane*, III, București, f. a., p. 2447.

¹⁰ A. T. Laurianu, J. C. Massimu, *Dictionariul limbei romane*, București, 1871, p. 1274.

¹¹ D. D. Periș, *Privire generală asupra trecutului nostru monetar dela 1400 până la 1900*, în *Revista Economică*, XLV, nr. 32-33, 1943, p. 179.

¹² Vezi *Din istoricul numelor de monede...*, p. 86, cu trimiterile la surse.

¹³ D. Pisone, *Dicționarul romanesc, latinesc, germanesc și francesc*, București, 1965, p. 43.

¹⁴ V. Bude, *Un mic tezaur de monede, găsit în Tătărași, Iași*, în „Ioan Neculce”, 3, 1923, p. 234, 235.

SIMILITUDINILE PRIMULUI AN DIN DEPORTARE ÎN MĂRTURIILE BASARABENILOR

Lidia PĂDUREAC,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Deportations from Moldavian SSR have mutilated the lives of about 60000 people and affected thousands of families, relatives of deportees. In the first year of banishment, the bessarabians were in competition with death, being forced to cope with cold, hunger and exhausting labor. The fact that all deportees and those of 1941, 1949 and 1951 in the first year of Siberia have suffered a terrible hunger demonstrates that the soviet power had a careless attitude towards these people, turning them into slaves of the communist totalitarian regime. These phenomena are less researched in historiography.*

Crearea RSS Moldovenești a fost însoțită de represiuni aplicate constant de oficialitățile comuniste față de populația băștinașă. Cu intensitate diferită acestea și-au lăsat amprenta asupra societății contemporane. Parte componentă a experimentelor aplicate de autoritățile sovietice au fost deportarea, arestările și condamnările persoanelor care erau considerate potențial periculoase pentru regim. Conținutul noțiunii Gulag s-a modificat în timp și astăzi tot mai mulți cercetători insistă asupra utilizării acestui cuvânt în înțeles mult mai larg¹ deoarece viața deportaților în primii ani nu se deosebea substanțial de cea a deținuților: au fost duși contra voinței proprii, au fost pedepsiți fără a purta vreo vină, au fost considerați periculoși pentru regim, au fost exploatați. Închisorile sovietice în mod justificat au fost supranumite închisorile morții. Aceeași închisoare au suportat-o și deportații – fără proces de judecată, condamnați la mizerie, subordonare, foame, umilință, muncă extenuantă. Statul sovietic a comis crime în masă pentru care trebuie să poarte toată responsabilitatea.

Despre marea foamete din URSS din anii 30 s-a scris² și s-a vorbit mult în mediul academic și cel public, însă multe jertfe umane și multe suferințe ale deportaților au fost trecute cu tăcerea. Nu se cunosc cifre exacte a persoanelor decedate în surghiun din cauza foametei și frigului, însă putem afirma cu certitudine, că majoritatea deportaților, indiferent de anul deportării au fost nevoiți să îndure foamete în primul an. Studiile de istorie orală demonstrează cu lux de amănunte că basarabeni din cele trei valuri de deportări³ au trecut prin același calvar în primul an din Siberia sau Kazahstanul de nord. Similitudinile divin vizibile prin deconspirarea mai multor dimensiuni ale vieții deportaților: repartizarea în localități, cazarea, regimul de supraveghere, munca extenuantă, foametea, frigul.

Rezistând cu greu drumul, ajunși în surghiun basarabeni au fost distribuiți în colhozuri și sovhozuri: imbarcați în camioane, căruțe, vase maritime erau duși la locul destinației. Martorii menționează că primul impediment a fost cel lingvistic: cei care cunoșteau cât de cât limba rusă au înțeles că ar fi mai bine să ajungă în localități mai mari unde erau sovhozuri. În majoritatea cazurilor erau cazați în *bărăci* sau în casele părăsite din localitate. Surse de existență urmau să-și dobândească singuri, concomitent fiind obligați să lucreze la stat.

Din mărturiile lui Rotaru Grigore, deportat în 1941: „Era sat, Ciaghino se numea. Ne-au dat jos pe toți – copiii, femeii. Acolo am stat vreo săptămână sau două. Iar ne-au suit, ne-au dus cu vaporul. Nu era vapor, dar cred că *barjă* (șlep) ceva, ori *cater*, vaporul e mare, da sunt așa, un fel de vapoare mici,

¹ „Termenul Gulag, preluat din limba rusă cu semnificația inițială Direcția Generală de Muncă a Lagărelor pe teritoriul URSS, și-a extins conținutul în perioada de după 1989, prin desemnarea emblematică a spațiului de detenție sub orice formă, incluzând foametea organizată și munca istovitoare, arestări și închisori politice, deportări și regim de reședință forțată, privarea dreptului de studii, restricționarea dreptului de alegere a locului de muncă și de trai”. Vezi: *Români în Gulag. Memorii, mărturii, documente*, vol. II, editori: Petrencu A.; Cojocaru L.; Pădureac L., Chișinău: Balacron, 2015, p. 8.

² Дэвис Р., Уиткрофт С., *Годы голода. Сельское хозяйство СССР 1931-1933*, Москва: РОССПЭН, 2011; Фрицпатрик Ш., *Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня*, Москва: РОСПЭН, 2001; Ильиных В., *Хроники хлебного фронта. Заготовительные кампании конца 1920-х гг. в Сибири*, Москва: РОССПЭН, 2010; Кондрашин В. (науч. ред.), *Современная российско-украинская историография голода 1932-1933 гг. в СССР*, Москва: РОССПЭН, 2011; Ивницкий Н. А. *Голод 1932—1933 годов*, Москва, 1995

³ Primul val de deportare din RSS Moldovenească a fost organizat în noaptea de 12 spre 13 iunie 1941 (operațiunea „Iug” a vizat circa 20000 de basarabeni; În cel de-al doilea val de deportări: se consideră că au fost deportate: 35796 de persoane, dintre care 9864 bărbați, 14033 femei, 11889 copii. Vezi: Mihai Gribincea, *Basarabia în primii ani de ocupație sovietică, 1944-1950*, Cluj Napoca, Editura Dacia, 1995. Cel de-al treilea val de deportare, realizat în noaptea de 1 aprilie 1951 a rupt de la baștină 3219 persoane. Vezi: Fuștei N., *Persecutarea organizației religioase „Martorii lui Iehova”*. Operațiunea „Sever”, Chișinău: Cuvântul – ABC, 2013.

acolo le zi *cater* (barcă cu motor) [...] După ce am stat vreo câteva zile pe la niște case – că așa era [...] Acolo au ținut vite, avea vreo zece metri lungime și vreo cinci lățimea. Acolo s-a dus mama, Elisaveta lui Simion Darie, Liuba – deportate din satul Chetrosu – și au făcut regulă. Au curățit podelele celea, le-au spălat de murdărie. Colhozul le-a dat scândură, au făcut nară acolo. Nară – pat au făcut iată așa, și așa [mai multe], doi metri lungimea, din perete până-n perete [...] Noi eram de la stânga: familia noastră, apoi era tanti Mărioara cu familia ei, tot în patul acela, unul lângă altul, de-a lungul dormeam toți, nu mai alegeau ori să doarmă aparte, toți, ca purceii, unul lângă altul dormeam”¹. Din mărturiile lui Nicolae Banaga deportat în 1949 din satul Minceni, r. Rezina în reg. Kurgan: „Am ajuns în Kurgan [...] Spre seară, deja pe întuneric, ne-au dus într-un club. Era și acolo o putoare! Lumea spunea că au stat acolo tot deportați, de prin anii 30 și acum acel club era ținut pentru adunări”². Din memoriile Elenei Catelli deportată în 1949: „Mai întâi ne-au dus la Usolie Sibirskoe, nu departe de Irkutsk. A făcut o zonă, înconjurată de sârmă ghimpată, cu soldați la *vîşkă* (turn de supraveghere). De acolo ne-au distribuit prin regiunea Irkutsk. Am nimerit după asta, cu vaporul la Badaibo am ajuns la sfârșitul lunii august [...] De la Badaibo au început să ne distribuie iar: pe unii la mine, pe alții la pădure [...] Pe noi ne-au trimis în localitatea Siniuga [...] trăiam în niște *barak*-uri. Era un *barak* așa lu-u-ung. Prin părți erau camere. Puteam să ocupăm fiecare familie câte o cameră, dar nu o puteam încălzi, camera ceea. Am trăit încă cu cineva din Bălți: soră și frate”³. Din memoriile lui Ion Caras, deportat în 1949: „[Localitatea] era populată și erau așa de multe *barak*-uri, nu știu cum pe moldovenește de spus *barak*, erau făcute special pentru pușcăriși. Pe noi ne-au descărcat în vreo câteva *bărăci* de acestea [...] Într-un *barak* de acesta eram vreo opt familii! Într-o cameră erau și câte două familii”⁴. Din memoriile Anei Chiaburu, deportată în 1951 din satul Zăicani, r. Rîșcani în reg. Tomsk: „Știți, pe noi ne repartizau ca pe animale. Când am ajuns în raion, la Pișkino-Troițk, pe noi nu ne luau! Tata era slăbuț, sora mea era bolnavă, se vedea că e bolnavă, era subțirică și încă ceilalți doi copii ... Cum aleg animalele, așa ne alegeau pe noi. Cei din familia Chiaburu erau mai puternici și i-au ales la raion, iar pe noi ne-au trimis în Borbino [...] Când am venit în Siberia, politica așa era că noi suntem *lidoiedî* (canibali). Administrația nu ne-a dat casă unde să ne oprim, dar rușii de pe loc au fost tare primitivi. Și-au lăsat o cameră unde trăiau ei [stăpânii casei], iar locul de la ușă ni l-au dat nouă și toată familia dormeam acolo la ușă”⁵.

Pornind de la mărturiile celor care au supraviețuit deportarea înțelegem că au fost nevoiți în primul an să suporte umilință și nevoi provocate de neglijența autorităților centrale care i-au cazat în condiții similare celor de pușcăriși. Un subiect aparte de cercetare îl reprezintă condițiile de muncă ale basarabenilor deportați: femei, adolescenți, copii erau nevoiți să muncească din greu pentru a putea supraviețui. De menționat că primul an nu erau remunerați pentru munca prestată.

Unul din cele mai greu de suportat fenomene a fost foamea în deportare în primul an de surghiun. În baza mărturiilor putem constata că și cei deportați în 1941 și cei din 1949 și cei din 1951 schimbau lucrurile luate din Moldova (covorașe, prosoape brodate, etc.) pe alimente. Nu aveau rezerve nici de hrană, nici de îmbrăcăminte potrivită timpului din care cauză prima iarnă a fost cea mai grea de supraviețuit. Lipsa vestimentației le provoca degerături, întrucât erau obligați să iasă la muncă indiferent de frigul de afară. Copiii nu mergeau la școală întrucât puteau să aibă o pereche de încălțăminte pentru 3-4 persoane. Cea mai umiltoare a fost înfometarea și foamea propriu-zisă prin care au trecut deportații.

1941 – Alexa Mihoreanu: distribuiți în Aktiubinsk, într-un grajd „De mâncare n-a pomenit nimeni nici un cuvânt... A început foamea. Am fost nevoit la 13 ani să mă angajez la lucru la brigada de tractoare... Ne dădea câte 1 kg de grâu pe lună”⁶. Autoritățile sovietice considerau că aceștia ar avea din ce trăi, doar au fost deportați în calitate de chiaburi. Vasile Fetescu: în Aralisk 1941 „Vrei-o zi două am sta noi în *barakul* acela. Mama umbla prin oraș [cu cerșitul], cu fetița în brațe și cu cinci copii

¹ Arhivele memoriei, Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din RSS Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova, tom I, vol. III, Pădureac L. (editor), Chișinău: Balacron, 2016, p. 18.

² Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din RSS Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din centrul Republicii Moldova, tom I, vol. I, Cojocaru L. (editor), Chișinău: Balacron, 2016, p. 96.

³ Români în Gulag, vol. I, op.cit., p. 182.

⁴ Români în Gulag, vol. I, op.cit., p. 269.

⁵ Români în Gulag, vol. II, op.cit., p. 66-67.

⁶ Ilica Vasile, Fântâna Albă, o mărturie de sânge. Istorie, amintiri, mărturii, Ed. Imprimeriei de Vest, Oradea, 1999, p. 221.

după ea și lumea ne da să bem apă, așa fără bani, apă ...[lacrimi]¹.

Rotaru Grigore: [De mâncare] nici nu știu cum să vă spun, nici nu știu cum să vă spun - mâncarea era, cât a avut mama zestre de aceasta: păritare, perne ... totul a schimbat pe cartofi și așa a ținut aproape toată iarna, a avut de unde. Umbla prin sat și schimba: pe perna ruștele îi da o căldare de cartofi. Până când a terminat tot. [Localnicii] nu ajutau, ei aveau, dar nu ajutau. Atunci nu aveau când vorbi, atunci cătau de foamete. În Belostokul cela am trăit rău tare - strașnic! Iarna mama se ducea cu cerutul în altă parte. Eu mă duceam cu sora Mila, îmblam casă de la casă: care-ți da [câte ceva], care te la [arunca peste tine apă] cu niște zoi ca să nu mai vii la dânsul. Odată era de Paști, ne-am dus într-un sat Brovka, era nu departe de noi. Am trecut o punte lată și am trecut în alt sat. Nu departe de *bolota* [mlaștină] ceea era o casă. Am intrat acolo. Așa mirosea a friptură. Am început a cânta „Hristos a înviat”, moldovenești [am spus], știam [rusa], dar noi știam „Hristos a înviat” pe a noastră [limbă]. După ce am terminat ... [așteptam răsplata]. Erau niște băieți și fete învârstă. Unul zice: „*Cito, nacormim* [Ce, îi hrănim]?” altul: „*Davai, nacormim* [Hai să-i hrănim]”. Noi [ne gândeam] amuș o să ne hrănescă. Ei au băgat mâna în cuptor și de pe horn a scos o mână bună de funingine și ne-au mânjit pe față pe ambii, ne-au mai tras câte un picior în fund și ne-au dat afară din casă și cu asta am rămas. Ne-am dus la altă casă [...] Acolo era grâu iarna și dacă era, știi mata la noi dacă trecea de 50 de grade, ajungea la 56 de grade ger. Dacă îngheța vodca în magazin ti-ncipui [ce frig era]? Apoi mama umple pantalonii, baga pe-n sân grâu ca să n-o vadă, lega aici sus. Le mai controlau, era acolo una și [controla]. Dacă noi eram micuți și ele lucrau femeile. Aveau în casă o rășniță și turna cu pumnul și învârtea și făcea făinuță. Vara mâncam mai multe buruiene, urzică. Eu cum eram [mic] mă duceam și strângeam. Și încă uite cum era: te duceai la ruscă că de acum la noi nu aveai unde strânge urzica, da la oameni prin grădină era urzica mare și ne da voie să strângem, apoi mama trebuia să lucreze la omul cela în grădină că ne-a dat urzica. Te-ncipui? Iată așa era. [Urzica] o opărea, făcea niște blinele așa, niște balabuște, apoi borșul făcea tot cu urzică, apoi dacă prindeam pește mai puneam câte un pește acolo, câte o cartofică dacă era. Atunci dau taloane [alimentare], *cartocinaia sistema* [sistem de cartele] era. Te duceai la magazin iată cu o foiță așa de mare și *prodavețul* [vânzătorul] tăia un pătrățel de acela și îți da [pâine]. La lucrători da patru sute de grame de pâine, la *ejdivenți* [persoane aflate la întreținere] două sute de grame de pâine. Iată cum să trăiești cu [atâta pâine]”²

Alexandru Fedco – „eram copil și țin minte și acum: un sat așa de mic și un țințirim așa de mare. De foame mulți au murit. Eu umblam și tăiam lemne și-mi da coji de cartofi și le aduceam acasă, mama le spăla, pe plită le prăjea și-mi dădea câte o boaghe. Dar tata de foame de acum murea”. Agafia Fedco – „strângeam urzică cu sacul și veneam și saream și am trăit cu buruieni. Ne da câte 200 gr de pâine”³.

Vataman Emilia – „cartofi putrezi, iată din ce făceau oamenii turte pentru mâncare. După o vară ploioasă, în timpul iernii, oamenii au început să moară de foame. O mulțime de moldoveni au murit atunci, din cauza foamei și frigului au murit. Au fost multe cazuri când rudele istovite nu puteau îngropa cadavrele, pământul era înghețat bocnă și trupurile neînsuflețite erau îngrămădite în tindă, unul peste altul, și așa au stat până în primăvară. Doar atunci au fost îngropați și nu la cimitir, care era prea departe în mlaștină și unde nu mai aveau puteri să ajungă, ci care și unde – în gropile de silozuri – pe unii acoperindu-i cu puțin pământ”⁴.

Ana Nedov – „primeam câte 300 grame de pâine pe lucru – 300 gr pe zi, patru oameni tăiam cu 300 gr pe zi. Atunci de foame orbisem”⁵.

Alt an al deportării, alți basarabeni, aceiași foamete:

1949 - Boris Vasiliev: „Prima zi nu ni s-a dat nimic de mâncare și, straniu lucru, nici un copil, oricât de mic, nu cerea nimic, doar se uita cu durere în jur.. [a doua zi] mama s-a dus la magazin, unde i s-au tăiat din fiecare foaie câte un pătrățel și s-a întors plângând, aducându-ne rația de 200 de grame de pâine pentru o zi. Și mai mult nimic, absolut nimic, dacă nu punem la socoteală ceaiul ori apa fiartă”⁶; Mihai Moroșanu: „Ca să nu ne secere foamea, bunica noastră, bătrână și bolnavă de picioare,

¹ *Românii în Gulag*, vol. I., p. 24

² *Arhivele memoriei*, Pădureac L. (editor), op.cit., p. 20-22.

³ *Arhivele memoriei*, Pădureac L. (editor), op.cit., p. 145.

⁴ *Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din RSS Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din sudul Republicii Moldova*, tom I, vol. II, Postică E (editor), p. 45.

⁵ *Ibidem.*, p. 111.

⁶ Boris Vasiliev, *Stalin mi-a furat copilăria*, ediție revăzută și adăugită, Chișinău, Litera, 2012, p. 121.

s-a angajat ca paznic la aria colhozului [fura câte un pumn de grâu pe care îl prăjeau și îl mâncau]¹. Părinții refuzau la tot ce puteau, vindeau, schimbau lucruri (prosoape, fețe de pernă) pentru a menține viața copiilor – „Vedeam cu ochii cum ni se apropie sfârșitul... Mama ascundea felioara ei și când vedea că ne învinețim de foame, rupea câte o bucățică și ne-o întindea”².

Vataman Apolinarie – „grele timpuri erau: foame, în magazin nu era nimic, primeai 600 gr de pâine grea și umedă de secară. Până ajungeai de la magazin la lucru o mâncai, că altceva nu era. Ce am avut din haine am schimbat pe sfeclă, cartofi, secară. Ne duceam la cei care aveau grădini și săpam, să ni se dea voie să strângem cartofi înghețați de anul trecut și apoi le coceam și erau gustoși”³.

Olga Goncear: Care maturi se duceau la lucru, trebuie de lucrat, trebuie mâncare trebuie, haine trebuie. Eu eram nesoverșenolețnea, dar tare m-am bătutu cu ei. “Ce să face u cu tine? Ce vrei să mă dea în închisoare? Eu îi spun: Eu nimic nu vreu, eu vreau să mănânc!” „Nu merg din cabinet nicăieri, dați-mi să mănânc. Ei ce trebuia eu să fac?”⁴

Alexandra Ursachi – „Statul? Doamne ferește nu ajuta cu nimic! Produse nu erau.. Când ne-a ajuns cuțitul la os, când nu aveam nici ce mânca m-am dus la comendatură. N-aveam ce mânca”⁵

Același calvar și pentru basarabenii ruși de baștină în 1951 – Aref Leancă: „Perdele am avut ... pernă care am avut, le dam pe cartofi, altceva nu era ... Acolo în colhoz era mare sărăcie, colhozul a fost dator la stat din timpul războiului și statul lua tot, mătura tot statul. Am avut noroc că acolo cartoful rodește tare bine și era ieftin... [Statul nu ne-a acordat] nimic, nici un ajutor”⁶.

Noțiunea de „sclav” atribuită frecvent deportaților și deținuților politici nu reflectă nici pe departe trista realitate: dacă în antichitate stăpânul sclavului avea grijă să-l asigure cu mâncare și haine, atunci deportații și deținuții trebuiau să se descurce singuri.

De menționat că persoanele care au fost deportate în 1949 și 1951 trecuse deja prin experimentul foametei, fiind acasă în Basarabia în 1946-1947. Similitudinile devin tot mai pronunțate atunci când intervievații își amintesc integral perioada stalinistă. Foametea este percepută ca o nenorocire pe care au fost nevoiți s-o înfrunte de mai multe ori. Viorica Rotaru insistă: „eu prin două foamete am trecut”⁷, menționând cât de greu i-a fost familiei în anii 1946-1947 când în RSS Moldovenească acțiunile / inacțiunile oficialităților au provocat foametea și cum familia a fost nevoită să mai treacă prin foamete, deja în Siberia în 1949.

Teroarea înfometării face parte din algoritmul regimului comunist. Dacă ar fi existat cauze obiective ale foamei, oamenii ar fi suportat-o în aceeași perioadă, dar întrucât situația s-a repetat de fiecare dată când basarabenii ajungeau în Siberia sau Kazahstan putem afirma cu certitudine că vinovate de acest fenomen se fac autoritățile sovietice.

La fel ca și în deportare, oamenii fără vină care au fost trimiși în lagărele de concentrare au suferit foametea. Fenomenul prindea proporții înfrigorante⁸, o mare parte din deținuți fiind la limita distrofiei, după cum afirmă M. Solomon „Foametea era celălalt bici al regimului. Oamenii cultivați căutând de mâncare prin grămezile de gunoaie putrede ar fi putut să exclame: Au trebuit un milion de ani pentru a face o ființă omenească din animale, dar trebuie mai puțin de câteva săptămâni pentru a-l readuce iarăși la stadiul de animal.”⁹ În închisoare trăiau bine doar autoritățile criminale pentru care se fura, se mituia: ei nu munceau, aveau în ce se îmbrăca, aveau ce mânca, se putea chiar și distra. Ceilalți erau obligați a se conforma. Și ei se acomodau inclusiv la înjosiri, muncă istovitoare, condițiile igienice dramatice, dar nu puteau rezista în fața foametei. „Foametea era dușmanul nostru... Uneori , ca să ne-o mai potolim, după prânz, veneam la geamul bucătăriei și cerșeam de la bucătari resturi de supă. Ca să scape de noi, aceștia ne izgoneau, ne și băteau cu ce se nimerea – cu pumnii, cu bețele... Mulți se duceau la gropile de gunoi și căutau resturi, pe care le aduceau în baracă: coji de cartofi, oase, morcovi... (se prăjeau provocând un miros greu, fapt pentru care erau bătuți). Foamea era mai strașnică decât bătaia și înjurăturile”¹⁰. Psihologii au explicații pentru comportamentul inadecvat ființei umane

¹ Tudor Ștefan, *Satana pe Pământ: mărturii despre anii de foamete și deportări*, Chișinău, Universitas, 1992, p. 71.

² Ștefan Tudor, op.cit., p. 73.

³ Arhivele memoriei, vol. II, Postică E. (editor), p. 26.

⁴ Goncear Olga, înregistrare audio, Arhiva Institutului ProMemoria.

⁵ *Arhivele memoriei*, vol. III, Pădureac L. (editor), op.cit., p. 84.

⁶ *Românii în Gulag*, vol. I, op. cit., p. 160-161.

⁷ Ibidem., p. 135.

⁸ Vadim Pirogan, *Cu gândul la tine, Basarabia mea*, p. 100; Țepordei Vasile, *Amintiri din Gulag*, op.cit., p. 84

⁹ Mihaîl Solomon, *Magadan*, București, Ed. Fundației Culturale Române, 1993, p. 86.

¹⁰ Vadim Pirogan, *Cu gândul la tine, Basarabia mea*, op.cit., p. 90

condițiile foametei, însă este dificil a găsi explicații unui astfel de comportament al oficialităților față de cei aflați în detenție. În acest context, lipsa permanentă a alimentelor provoca furturi, bătaii, halucinații, boli și „aducea oameni la disperare și ei mâncau ce nimereau: resturi de hrană, iarbă, rădăcini... Uneori foamea provoca crime grave. Se întâmplau evadări a deținuților în taiga” care se puteau încheia cu situații de canibalism¹.

Condrat Ursachi: „Măi, când ne scăpam la zoile celea unde erau cojile de cartofi, apoi ne înecam mâncând coji de cartofi. Dacă pentru *nacialinici* [șefi] fierbeau niște pește și capurile zvârleau, pentru noi Paștele era când găseam câte un cap de acela și mâncam”². Această stare de lucruri îi făcea pe mulți să creadă că au fost întemnițați pentru a muri cât mai curând.

În concluzie: studiile de istorie orală păstrează încărcătura emoțională a evenimentelor trăite în deportare și scot din anonimul secvențe inedite din viața de surghiun, întregind imaginea destinului pe care l-au avut basarabenii condamnați la deportare. Analiza documentelor de istorie orală ne permite să afirmăm că statul sovietic a promovat în cele trei valuri masive de deportare din RSS Moldovenească o politică constantă de înfometare a basarabenilor în primul an din exil. Prin aceste acțiuni oamenii erau umiliți și dresați în spiritul obedienței și subordonării față de regim. Unii nu au fost în stare să reziste și au rămas să zacă în pământurile siberiene, iar cei care au supraviețuit păstrează amintiri dureroase despre această tragedie. Regimul totalitar comunist se face culpabil de aceste crime săvârșite intenționat și trebuie condamnat atât de mediul academic și societatea civilă cât și de instituțiile statului Republica Moldova.

RAPORTUL NAȚIONAL ȘI SOCIAL AL ABANDONUL UNIVERSITAR ÎN RSS MOLDOVENEASCĂ ÎN PRIMII ANI DE DUPĂ RĂZBOI

Liliana ROTARU, dr.,
Universitatea de Stat din Moldova

Abandonul școlar este un fenomen inerent oricărui proces și ciclu educațional în toate societățile, atât cele democratice, cât și cele non-democratice, așa cum era Uniunea Sovietică. Conform art.121 al Constituției URSS din 1936, instituțiile de învățământ superior trebuiau să realizeze dreptul la învățământ pentru toți cetățenii Uniunii Sovietice, „să pregătească cadre apte să stăpânească știința și tehnica modernă și, înarmate cu cunoașterea socialismului științific, să fie pregătite să apere patria sovietică, fiind exclusiv devotate construcției societății comuniste”³. Transplantat în instituțiile de învățământ superior din RSSM, scopul devenea cu atât mai actual și important contextualizat situației social-demografice și economice postbelice și necesității de refacere a Uniunii Sovietice, precum și circumstanțelor ideologico-strategice ale confruntării dintre cele două lumi după a-I Doilea Război Mondial. Dar mai ales era importantă aceasta sarcină în împrejurările create de reanexarea recentă a unei Basarabii românești pe care autoritățile sovietice intenționau să o sovietizeze în termene scurte și prin implicarea populației autohtone.

Deși au „delegat” în nou creată RSSM cohorte de „specialiști” din toate colțurile URSS, pentru a o reconstrui prin sovietizare, autoritățile de stat și de partid puneau accentul pe formarea „cadrelor naționale” din rândul „autohtonilor moldoveni” (termenele „populație autohtonă” și „moldoveni” sunt utilizate ca și sinonime în documentele acestei perioade). În hotărârile cu referire la învățământ, Sovietului de Miniștri al RSSM „recomanda” rectorilor/directorilor să „acorde o atenție deosebită [...] studenților din rândul naționalității autohtone – a moldovenilor”⁴. Pe lângă faptul că aceștia vor fi cunoscând „Moldova natală, poporul ei, limba și psihologia poporului”⁵, studenții „moldoveni” vor fi și „converșiți” de învățământul sovietic pentru a deveni „lucrători sovietici care să corespundă timpurilor” și „portavoce” a puterii în mediul conaționalilor – statul sovietic utilizându-i ca

¹ Матвеев Александр, *Слёзы горя и радости*, Chișinău, Ed. Hiperion, 1985, c. 20-21.

² *Arhivele memoriei*, vol. III, Pădureac L. (editor), op.cit., p. 100.

³ Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), F.1961, inv.1, d. 6, f. 23.

⁴ ANRM, F. R-2991, inv.1 d. 8, f. 63; F. R-1933, inv.2, d. 2, ff.18-19; F. R-3059, inv.1, d. 12, ff. 45, 33.

ANRM, F. 3186, in. 1, d. 2, f. 52.

⁵ ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, ff. 2-3, 12-13.

instrumente de realizare a politicii sale.

Școlile superioare din RSSM depuneau eforturi considerabile pentru atragerea tinerilor la studii, în special a „populației autohtone”. Dar numărul de studenți „moldoveni” înscriși rămânea mic și realizarea planurilor prin admiterea „autohtonilor” era puțin probabilă de vreme ce școlile medii din RSSM produceau, în această perioadă, un număr foarte mic de absolvenți (*Tabel 1*). Institututele pedagogice și învățătorești de la Chișinău, Bălți, Tiraspol și alte școli superioare nu au fost în măsură să realizeze planul stabilit de autorități în toată perioada 1944-1950: „Institutul Pedagogic din Tiraspol a realizat planul doar cu 73,2%, iar Conservatorul de Stat din Chișinău cu 78%”¹. Și Institutul Învățătoresc din Bălți a admis în acest an doar 185 de studenți contra celor 250 cât prevedea planul de admitere.²

Tabel 2. Coraportul dintre numărul de absolvenți de școli medii și planurile de admitere în instituțiile de învățământ superior din RSS Moldovenească

Anul	Absolvenți de școli medii.			Planul de admitere
	Total (nr.)	Moldoveni (nr.)	%	
1946 ³	358	87 ⁴	24,3%	1250
1947 ⁵	499	142	28,45%	1325 ⁶
1948 ⁷	946	347	36,68%	
1949 ⁸		500		

Deși unele instituții îndeplineau planurile de admitere – așa cum raportau Universitatea de Stat din Chișinău (USM), Institutul Agricol, Institutul de Medicină etc, o bună parte a celor înmatriculați la anul I nu se mai prezentau la studii. Ani la rândul, Institutul Pedagogic de Stat din Chișinău (IPSC) „aduna” cu mare dificultate candidați la studii, echipele de profesori și studenți demonstrând o dexteritate deosebită în a convinge tineri din raioanele RSSM și cele cu populație românească din RSS Ucraineană să se înscrie la facultate. „Bătălia pentru studenți” a instituțiilor de învățământ superior a fost una continuă: vara – cohorte de universitari colindau satele RSSM pentru a atrage cât mai mulți studenți, iar pe parcursul anului de studii – instituțiile depuneau eforturi considerabile pentru a reduce abandonul. Vom utiliza termenii *abandon școlar*, *abandon academic*, *abandonul studiilor* având în vedere evaziunea definitivă a studentului dintr-o instituție de învățământ superior, ce constă în încetarea voluntară sau impusă de a frecventa instituția și a o părăsi înaintea obținerii calificării sau înaintea încheierii actului de studii început.

Fenomenul abandonului studiilor nu a fost cercetat în mod special în știința pedagogică sau psihologică sovietică, dar nici din perspectiva istorică. În același timp autoritățile de stat și de partid sovietice din RSSM acordau o importanță deosebită acestui fenomen: toate rapoartele statistice, solicitate instituțiilor de învățământ superior solicitau date cu privire la numărul de studenți care au abandonat studiile, uneori cu anumite specificări, pentru a monitoriza nu doar cantitativ, dar mai ales calitativ contingentul de studenți – viitorii constructorii ai socialismului.

Era specific pentru studenții din RSSM, „adunați” cu atâta dificultate, să nu se mai prezente la facultate, pentru motive necunoscute, așa cum erau ele trecute în documentele oficiale. În așa mod, 29 dintre 225 de studenți înmatriculați la anul I în 1944 la IPSC „nu au ajuns la Institut din motive necunoscute”⁹. Altele 57 de persoane, adică 36 % din cei înscriși la facultățile Institutului, au abandonat studiile din varii motive în primul semestru¹⁰ și mai bine de 28% au abandonat pe parcursul

¹ANRM, F. 3186, in. 1, d. 2, f. 60.

² ANRM, F. 3143, inv.1, d. 52. f. 10-11..

³ ANRM, F. 2991, inv.5, d. 15, f.15.

⁴ ANRM, F. 3186, inv. 1, d. 6, f. 54.

⁵ ANRM, F. 2991, inv.5, d. 15, f. 101.

⁶ ANRM, F. 3186, in. 1, d. 2, f. 37.

⁷ ANRM, F. 2991, inv.5, d. 120, f.19.

⁸Alexăndreanu-Sîtnic Zinaida. *Potențialul științifico-instructiv din Moldova postbelică (1944-1950)*, În: *Revista de Istorie a Moldovei*, Chișinău, nr. 3-4, 1997, p. 96.

⁹ ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, f. 37.

¹⁰ Ibidem, f. 1, 3.

anului academic 1944-1945¹. Luând pentru exemplificare abandonul academic la IPSC, constatăm că rata renunțării la studii se va micșora neesențial în perioada cercetată. Aproape 20 la sută din candidații la studii „convinși” cu mare dificultate să se înmatriculeze - vor abandona, mulți chiar din primul an de studiu. (Tabelul 2)

Tabel 2. *Evoluția abandonului studiilor la Institutul Pedagogic de Stat din Chișinău*

Anul de învățământ Total studenți (nr.) au abandonat studiile

		Nr.	%
1944-1945 ²	457	129	28,22 %
1945-1946 ³	430	102	19,24 %
1946-1947 ⁴	426 /415 ⁵	65	15,26 %
1947-1948 ⁶	526	118	22,43%
1949-1950 ⁷	706	79	11,18%

Situația înregistrată la IPSC este una simptomatică și pentru celelalte școli superioare din RSSM în perioada imediat postbelică: în primul an de funcționare a Institutului Agricol din Chișinău și a Institutului Învățătoresc din Bălți (1945-1946) au renunțat la studii respectiv 28,4 %⁸ și 26 %⁹ din totalul studenților înmatriculați la începutul anului de învățământ în aceste instituții.

„Cum poate fi explicat acest abandon colosal?” se întrebau autoritățile, încercând să identifice cauzele renunțării la studiile superioare „în timp ce republica are nevoie de învățători de fizică, matematică și limbă maternă” și de alți specialiști pentru a economie națională¹⁰. Deși, în stil sovietic, cauzele abandonului școlar erau adesea explicate prin „[...] lipsa de seriozitate și activitate în general [...]”, ori „acolo unde facultatea muncește bine – nici studenții nu abandonează studiile”¹¹, totuși responsabilii de învățământul superior, conștienți de gravitatea situației social-demografice și economice a RSSM, erau cointeresați să determine adevăratele cauze ale abandonului în scopul reducerii ratei lui

Autoritățile au consemnat în rapoartele lor înainte de toate factorii *contextuali* – induși de condițiile postbelice și, în primul rând „lipsa mijloacelor materiale pentru asigurarea vieții, care au determinat studenții să se transfere la secția cu frecvență redusă, să se angajeze în câmpul muncii în instituții care le oferă salarii decente, să-și găsească condiții mai bune de viață în orașe unde prețurile la produsele alimentare sunt mai mici etc.”¹² Statisticile care se desprind din rapoartele IPSC, indică asupra un procent de 36 la sută pentru studenții care au abandonat studiile în anul 1944-1945 din cauza condițiilor precare de viață și a sărăciei financiare și materiale. (Figura 1)

¹ Ibidem, f. 37.

² Ibidem, f. 53.

³ ANRM, F.1961, inv.1, d. 18, f. 7.

⁴ ANRM, F.1961, inv.1, d. 33, f. 12.

⁵ Ibidem.

⁶ ANRM, F. 1961, inv. 1, d. 56, f. 10a.

⁷ ANRM, F. 1961, inv. 1, d. 98, f. 8.

⁸ ANRM, F. 1933, inv. 2, d. 8. f. 8.

⁹ Ruslan Șevenco. Restabilirea sistemului de învățământ superior în RSS Moldovenească (1944-1945), în *Revista de Istorie a Moldovei*, 2008, nr. 3, p.127.

¹⁰ ANRM, F.1961, inv.1.d. 89. f. 132.

¹¹ Ibidem.

¹² ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, f. 3.

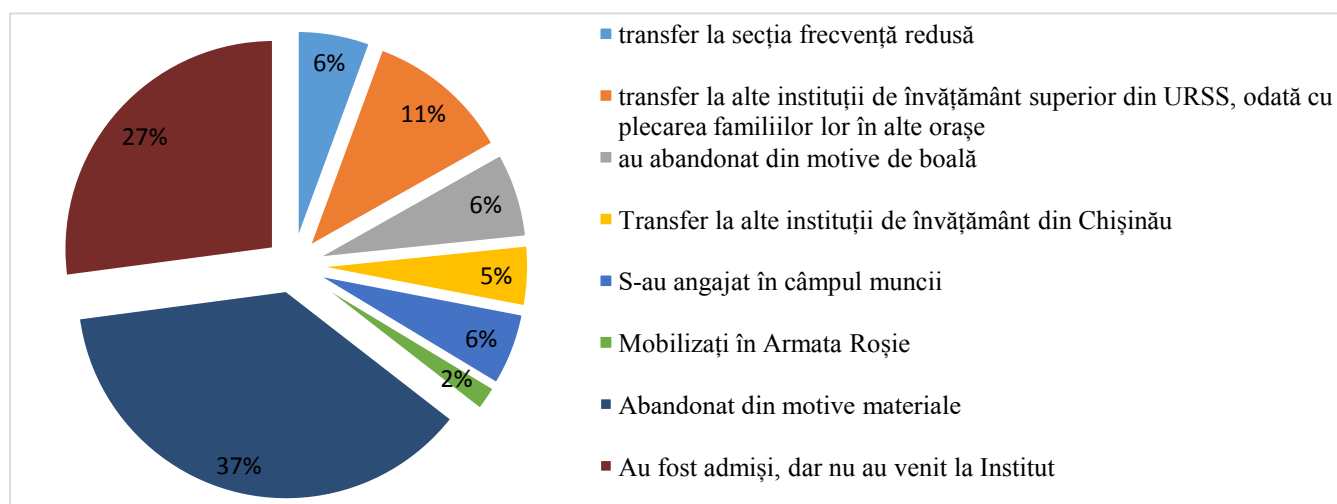


Figura 1. Abandonul studiilor la Institutul Pedagogic de Stat din Chișinău. 1944-1945.

Într-adevăr, condițiile materiale de viață ale studenților instituțiilor de învățământ superior din RSS Moldovenească în perioadă erau extrem de dificile, studentul trebuind să aleagă într-o dilemă imposibilă – să-și continue studiile sau să-și asigure existența.¹ În Chișinăul distrus de război, autoritățile au repartizat clădiri pentru spații educaționale și cămine, dar pe lângă faptul că nu puteau asigura locuri pentru toți studenții, acestea mai erau și nereparate, fără geamuri la ferestre, iar iarna, din cauza lipsei lemnului de foc, nici nu se încălzeau. Frigul și bolile constrângându-i pe studenți să se retragă în chirie, pe la rude (cine le avea în oraș) sau să renunțe la studii și să plece acasă.² Directorul IPSC raporta în 1945 că nu poate asigura „nici cele mai minime condiții de viață pentru colectivul de studenți. Nu avem încălzire și iluminare, nu exista nici baie și nici spălătorie, nu putem asigura ajutor stabil studenților nevoiași; în cămine este imposibil de locuit din cauza frigului, iar bursa, de departe nu poate asigura o viață sătulă studenților.”³ Cu o bursă de 125-175 de ruble pe lună⁴, în timp ce un prânz la cantina studentescă costa 5-6 ruble⁵, studenții nu ar fi putut supraviețui dacă nu primeau ajutoare de la părinți sau rude. Iar foametea (1946-1947), colectivizarea agriculturii și deportările care i-au urmat au făcut deseori imposibilă pentru familiile de basarabeni susținerea financiară sau cu alimente a unui student. Deși administrația școlilor superioare au evitat subiectele incomode în rapoartele lor, situația era atât de gravă încât nu a putut fi trecută cu vederea impactul foametei și asupra învățământului superior, rectorul USM subliniind că „condițiile provocate de roada joasă a anului 1946, s-au reflectat bolnăvicios asupra celei mai mari părți a elevilor”.⁶

Dificultățile financiare și materiale i-a determinat pe 6 la sută dintre studenți să se angajeze la muncă, renunțând definitiv la studii, iar alte 6 la sută s-au angajat, dar s-au transferat la secția cu frecvență redusă, îmbinând activitățile de muncă cu cele de formare profesională. Transferurile în general, cele la altă formă de organizare a studiilor sau în alte instituții de învățământ superior din RSSM (circa 6% pentru anul 1944-1945) sau din URSS (circa 11% pentru anul 1944-1945⁷, și deja 29,23% pentru anul foametei 1946-1947⁸) desigur că diminuau numărul de studenți la o anumită instituție de învățământ, dar cel puțin acești studenți continuau studiile, completând clasa intelectualilor sovietici. Doar către anul academic 1949-1950 se constată o reducere a abandonului prin transfer la instituții de învățământ superior din afara RSSM, aceasta fiind determinată mai ales de o stabilizare a fluctuației și mobilității de cadre de stat și de partid.

¹ vezi: Aurelia Felea. Studenți și cadre didactice în anii 1944-1956. Câteva repere pentru reconstituirea contextului social al formării elitelor din din Moldova Sovietică, în: Colloquium politicum, Anul II, nr. 1, ianuarie-iunie 2011, p. 93-104.

² ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, f. 11.

³ ANRM, F.1961, inv.1, d. 18, f. 27.

⁴ ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, f. 53. Pentru comparație, salariul unui muncitor feroviar în 1944 în URSS era de 518 ruble, a unui doctor -363 și a unui inginer de 1209 ruble. - <https://www.russian-money.ru>

⁵ ANRM, F. 3143, inv.1, d. 52, ff. 88.

⁶ ANRM, F. 3186, in. 1, d. 2, f. 49.

⁷ ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, f. 13.

⁸ ANRM, F. 1961, inv. 1, d. 33, f. 12.

Printre factorii *contextuali* care determinau renunțarea la studiile superioare în anii imediați după război, autoritățile au identificat și „reavoința” celor care s-au înscris la școlile superioare, numindu-i „elemente extrem de instabile”, ghidați de motive personale și interese meschine. „Cine sunt acești studenți după originea și poziția socială?” – se întrebă directorul IPSC, acceptând un ton de paradă și tot el identifica 1. „Tinerii, care au absolvit gimnaziul și licee în perioada ocupației Basarabiei de către români, care nu sunt obișnuiți cu regimul unei instituții de învățământ superior sovietic și care ne sunt străini nouă din punct de vedere ideologic, fiind otrăviți de agitația antisovietică – iată cine a abandonat studiile. 2. Tinerii, care sau evacuat în 1945 (de fapt este vorba despre anul 1941, anul evacuării Institutului la Buguruslan *n.n.*) în adâncul Uniunii Sovietice și care s-au înmatriculat la Institut [...] fără a avea o vocație de învățător, ci pentru că s-au ascuns în pereții institutului pentru a nu fi mobilizați în Armata Roșie și pe frontul de muncă. Ei sunt cei care au abandonat studiile, imediat ce institutul s-a reevacuat la Chișinău, în orașul lor natal. 3. Iar pentru o parte a fetelor-studente, calitatea de student le-a dat posibilitatea să revină din evacuare acasă în cele mai bune condiții și fără probleme. Ajunse la Chișinău, ele s-au angajat imediat la muncă și au abandonat studiile, unele chiar de la anul III sau IV.”¹

Condițiile și situația postbelică extrem de dificilă erau determinante pentru menținerea unei rate de abandon ridicate, atât încât factorii de natură *academică*, erau considerați secundari și neesențiali, raportorii IPSC consemnând în anul 1945 faptul că „abandonul din cauza nereușitei academice sau din cauza nedorinței de a face studii – este un fenomen foarte rar întâlnit [...]”².

Ulterior, în acest context se aborda și problema abandonului etnicilor români, pe care, și așa foarte puțini înmatriculați, autoritățile nu reușeau să-i mențină în facultăți în primii ani postbelici, aceștia renunțând la studiile superioare: dintre cei 51 de studenți „moldoveni” admiși la studii în anul 1946 la USM, au încheiat anul de învățământ doar 39, cca 30 % dintre ei abandonându-le³. O situație similară – cu 36 de „moldoveni” (cca 53,73%) care au renunțat la studii din totalul de 67 de studenți care au abandonat a fost consemnată la Institutul Pedagogic în anul 1949-1950⁴. Temeiul invocat sau trecut sub tăcere a nereușitei academice, era necunoașterea limbii ruse, care era limbă de studiu la majoritatea instituțiilor de învățământ. Până și examenele de admitere se susțineau în rusă, deși absolvenții școlilor medii cu predare în limba „moldovenească” nu o cunoșteau sau o cunoșteau insuficient. Acest fapt era recunoscut și de administrația universitară, dar și de autoritățile de stat ale RSSM. Solicitând Sovietului Miniștrilor al URSS permisiunea de a oferi bursă „tuturor studenților moldoveni”, indiferent de succesele obținute la examenele de admitere în școala superioară sau la sesiuni, Gherasim Rudi, Președintele Sovminului RSSM, explica rezultatele academice proaste ale „moldovenilor” prin faptul că „cea mai mare parte a candidaților au învățat un anumit timp în condițiile dominației boierilor români în Basarabia, studiind discipline stabilite de școala burgheză. În același timp, ei nu au studiat deloc: limba rusă, istoria popoarelor URSS, geografia URSS și altele”, iar pe de altă parte, „rețeaua de școli de șapte clase și medii, care se creează după eliberarea Moldovei, nu a fost asigurată în măsura necesară cu învățători calificați, din cauza lipsei acestora în rândul cadrelor naționale”⁵.

Studenții „moldoveni” renunțau la studii și pentru că nu puteau suporta cheltuielile aferente studenției, or fără burse sau cu burse foarte mici, fără un loc în cămin și fără sprijinul familiilor lor, mulți dintre ei abandonau studiile chiar peste 10-15 zile de la începerea anului de învățământ.⁶ Deși autoritățile au întreprins măsuri de păstrare a contingentului național în școlile superioare, inclusiv prin intermediul organizațiilor de comsomol și de partid, „aceste eforturi nu au avut vreun succes real.”⁷

Astfel, nu retardarea culturală, după cum susțineau unii responsabili din învățământul RS Moldovenești și nici „școala burgheză românească” în care nu s-au studiat limba rusă și discipline ale școlii sovietice, era temeiul și rațiunea abandonului școlar al studenților de etnie română. Mai degrabă lipsa resurselor materiale și financiare, necesare pentru a-și asigura necesitățile vieții cotidiene de student. Totuși, cea mai mare parte a moldovenilor, studenți sau potențiali studenți, locuiau în zone

¹ ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, f. 37.

² ANRM, F.1961, inv.1, d. 6, ff. 13.

³ ANRM, F. 3186, inv. 1, d. 6, ff. 65-66.

⁴ ANRM, F.1961, inv.1, d. 90, f. 90.

⁵ ANRM, F. 3186, in. 1, d. 2, f. 49.

⁶ ANRM, F. 3186, in. 1, d. 37, ff. 14-16.

⁷ Ibidem.

rurale, puternic ruinate în a doua jumătate a anilor '50 – o perioadă care a suportat toate consecințele celui de-al Doilea Război Mondial, peste care s-au suprapus efectele retragerii administrației românești și ale reinstaurării puterii sovietice, precum și ale foametei organizate și colectivizării. Familiile de țărani din satele RSSM pe lângă că nu și-au permis să susțină financiar și material studenții, nu i-au încurajat inițial să meargă la școala superioară, având ele însele nevoie de forță de muncă.

Statisticile cu referire la calitatea celor exmatriculați sunt un argument în plus al ipotezei de mai sus. Astfel, din cei 29 de studenți exmatriculați de la USM în primul semestru al anului de studii 1948-1949 – 14 erau înscriși „moldoveni”, adică mai bine de 48% din totalul celor excluși, DAR dintre aceștia 1 student a fost mobilizat în Armata Sovietică, iar 11 dintre cei înmatriculați nu s-au prezentat la studii la 1 septembrie 1948 și doar 3 dintre ei au fost exmatriculați pentru nereușită academică.¹ Iar faptul că autoritățile, atât universitare, cât și cele de stat și de partid străduiau pe lângă administrațiile centrale de la Moscova fie să elibereze studenții „moldoveni” de taxa de studii, fie să le ofere burse indiferent de calificativele obținute la examenele de admitere sau la cele din sesiunile ordinare, vin să confirme ipoteza enunțată mai sus.

Un argument indirect care vine să ne sprijine opinia este și componența socială a contingentului de studenți universitari: cea mai mare parte a tinerilor care urmau studiile în anul 1946-1947 proveneau din familii de funcționari – peste 66 % și doar 19% proveneau din familii de țărani colhoznici, ceilalți aproape 13% își trăgeau originile din familii de muncitori². Acest coraport social, era determinat mai degrabă de solvabilitatea familiilor de funcționari, mult mai potente financiar de a achita taxa de studii și a suporta alte cheltuieli aferente studenției copiilor lor.

Participarea redusă a elementului etnic românesc în învățământul universitar din RSSM a fost determinat de tot arsenalul de acțiuni și „realizări” ale puterii sovietice în procesul de consolidare a acesteia în RSSM, de contextul și consecințele foametei organizate din 1946-1947, de structura demografică preponderent rural-agrară, cu un strat foarte subțire al intelectualității și un număr mic al potențialilor studenți, dar și de lipsa resurselor financiare și materiale a familiilor basarabene de a achita taxe de studii și de a întreține studenții, precum și de absența unei tradiții a învățământului superior universitar în teritoriile nou refăcutei RSSM.

„Grija” autorităților de stat și a organelor de partid pentru atragerea și păstrarea a cât mai mulți studenți „moldoveni” în instituțiile de învățământ superior era determinată de necesitatea de „reeducare” și „refacere” a opiniei publice românești din RSSM. Învățământul superior fiind o „forjerie de cadre naționale” care trebuiau să realizeze acest deziderat, or anumite idei, sonorizate de conaționali, în limba maternă erau mai ușor inoculate maselor muncitoare, dar mai ales tinerii generații.

PROBLEMATICA „REPATRIERILOR” DIN R.P.ROMÂNĂ, REFLECTATĂ ÎN DOCUMENTE ALE CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA)

Arthur-Viorel TULUȘ, prof. univ. dr. hab.,
Universitatea Dunărea de Jos, Galați, România

Abstract: *The study aims to capitalize documents unknown to current historiography, drawn up by the American secret services between 1949 and 1954 on the 'repatriation' of Romanian citizens born in Bessarabia, Northern Bucovina and the Herța region – territories ceded by the Romanian state to the Soviet Union following the June 1940 ultimatum – who had fled the Red Army into Romania, either after the ultimatum or during the Second World War. The official US reports indicate the pressures that the Romanian Communist State, obedient to Moscow's requests, is putting onto its own citizens – referencing those born in the indicated provinces - in order to obtain their acceptance for returning to their native regions (after 1944, part of the Soviet Union), without complying with international laws in force that defended freedom of choice. Thus, the 'repatriations' increasingly resembled 'deportations'.*

¹ANRM, F. 3186, in. 1, d. 39, f. 2.

² ANRM, F. 3186, in. 1, d. 10, f. 60.

Keywords: *Population movements, Bessarabia, Bucovina, Soviet Union, Romania, Cold War*

Fluctuația frontierei româno-sovietice, în decursul anilor 1940-1944, a provocat ample mutații de populație, este adevărat pe ambele sensuri, însă proporția celor care s-au refugiat în România a fost mult mai ridicată în comparație cu cei care au decis să opteze pentru Uniunea Sovietică. Anii de vârf ai mișcărilor de populație pe această frontieră au fost 1940 – pe fondul cedării către Uniunea Sovietică a Basarabiei, nordului Bucovinei și a ținutului Herța; și 1944, când apropierea Armatei Roșii victorioase de linia Prutului a generat un exod al populației civile către interiorul României din motive diverse – fuga în fața liniei frontului; loialitatea față de București; teama de posibila acuzație de „colaboraționism” pe care autoritățile sovietice o puteau invoca în cazul basarabenilor sau nord-bucovinenilor care trăiseră în spatele frontului; psihoza „barbarismului” soldatului sovietic, care circula în mentalul colectiv românesc; ș.a.m.d.

După ieșirea de *facto* (23 august) și de *jure* (12 septembrie 1944) a României din războiul împotriva coaliției Națiunilor Unite, reprezentanții Moscovei au declanșat o adevărată vânătoare pentru recuperarea basarabenilor și a nord-bucovinenilor refugiați în teritoriile aflate încă în componența statului român, în vederea „repatrierii” lor forțate în locurile unde s-au născut¹. În paralel, autoritățile sovietice au căutat să se debaraseze de anumite categorii etnice „indezirabile”, din punctul lor de vedere. Astfel, din Uniunea Sovietică în România au fost trimiși, de exemplu, un număr relativ mare de evrei, chiar dacă marea lor majoritate se născuseră în Basarabia, nordul Bucovinei sau în alte teritorii revendicate acum de puterea sovietică².

Fără a mai aminti de prezența Armatei Roșii și a politicii de ocupație pe care comandanții ei militari o exercitau în mod real asupra autorităților române, monopolul sovietic asupra intrărilor și ieșirilor din România pentru orice persoană a fost legat de interpretarea Convenției de armistițiu din 12 septembrie 1944. Mai exact, articolul 5 al sus-numitei Convenții a stipulat obligațiile guvernului de la București de a „repatria” cetățenii sovietici ce s-ar fi aflat în România³. Textul articolului 5 era extrem de ambiguu și nesocotea complet un principiu de drept internațional, mai exact pe acela al libertății indivizilor din teritoriile intrate în componența altui stat de a-și alege singuri cetățenia. De aceea, deși în toate documentele sovietice sau cele românești se folosește termenul de „repatriere”, din moment ce indivizilor vizați le era refuzată opțiunea de a-și alege cetățenia, fenomenul în sine capătă mai degrabă conotația unor „deportări”. De altfel, delegația română care a negociat textul Convenției de armistițiu a depus observații în scris asupra acestui articol, dar din motive necunoscute nouă ele nu au fost exprimate și verbal în ședința în care s-a discutat conținutul acestui articol⁴.

Istoricul Dumitru Șandru a nuanțat modul cum a fost sau cum putea fi înțeles textul articolului 5. Primul paragraf – „Guvernul român și Înalțul Comandament al României vor preda Înalțului Comandament Aliat (Sovietic), pentru înapoierea în țara lor, pe toți prizonierii de război sovietici și aliați, precum și pe toți cetățenii internați și pe cei aduși cu sila în România” – lăsa loc de interpretări ce ar fi permis rămânerea în țară a refugiaților, bineînțeles dacă și aceasta era opțiunea lor. Al doilea paragraf însă, oferea Moscovei posibilitatea juridică de a-i „repatria” și pe cei care fugiseră benevol din Rusia în România: „Din momentul semnării condițiilor de față până la repatriere, guvernul și Înalțul Comandament Român se obligă să asigure, pe socoteala sa, tuturor prizonierilor de război sovietici și aliați, precum și cetățenilor internați sau mutați cu sila, *cum și celor refugiați* (subl. ns.), hrană îndestulătoare, îmbrăcăminte și asistență medicală, conform cu cerințele sanitare, *cum și mijloace de transport pentru reîntoarcerea acestor persoane în țara lor* (subl. ns.)”⁵.

Mai mult decât atât, atunci când au început să fie puse în aplicare prevederile acestui articol, factorii de decizie sovietici de la București au inclus în categoria cetățenilor sovietici care trebuiau „repatriați” din România, indiferent de voința lor, pe toți cei născuți în Basarabia, nordul Bucovinei și ținutul Herța. Interpretarea Moscovei s-a bazat pe un decret emis de Prezidiul Sovietului Suprem al

¹ Dumitru Șandru, *Mișcări de populație în România (1940-1948)*, Editura Enciclopedică, București, 2003, p. 202.

² *Ibidem*, p. 203. Istoricul amintește de intrarea în România, la data de 7 martie 1946, a circa 22.248 de etnici evrei veniți din Uniunea Sovietică, majoritatea originari din Basarabia și nordul Bucovinei, iar în ianuarie 1947 al altor 397, ultimii prin punctul de trecere a frontierei de la Vicșani. Trecerea evreilor din Uniunea Sovietică în România era determinată de speranța emigrării lor mult mai facile din România în Palestina.

³ Textul Convenției de armistițiu a fost publicat în „Monitorul Oficial al României”, nr. 219, din 22 septembrie 1944.

⁴ Marin Radu Mocanu (coord.), *România – marele sacrificat al celui de-al doilea război mondial. Documente*, vol. I, Arhivele Statului, București, 1994, p. 300.

⁵ Dumitru Șandru, *op. cit.*, pp. 207-208.

Uniunii Sovietice din 8 martie 1941, care-i considera ca cetățeni ai acestui stat pe toți cei care avuseseră calitatea de supuși ruși la 7 noiembrie 1917 (inclusiv descendenții acestora), fără a se ține cont de cetățenia română deținută până la 28 iunie 1940. Măsura era extinsă și asupra locuitorilor din nordul Bucovinei sau din ținutul Herța, chiar dacă ei nu fuseseră la 7 noiembrie 1917 supuși ai Imperiului țarist¹.

În chestiunea „repatrierilor” în Uniunea Sovietică a cetățenilor români născuți în provinciile pierdute de statul român către sfârșitul lunii iunie 1940 un rol important l-a jucat Comisia Aliată (Sovietică) de Control. În timpul negocierilor de formare, delegații Marii Britanii și ai Statelor Unite au admis ca reprezentantul sovietic să dețină putere de decizie în raporturile cu statul român, în numele Puterilor Aliate. Creată în septembrie 1944, pe baza articolului 18 al aceleiași Convenții de armistițiu, Comisia a activat până la 15 septembrie 1947, când a fost desființată².

Imediat după formarea ei, Comisia Aliată (Sovietică) de Control și-a arogat dreptul de a hotărî intrările sau ieșirile persoanelor în/din România, deși o asemenea atribuție nu figura nicăieri în textul Convenției de armistițiu. Autoritățile române, cel puțin în timpul guvernelor lui Constantin Sănătescu (23 august-2 decembrie 1944) și Nicolae Rădescu (6 decembrie 1944-28 februarie 1945), au încercat să se opună „repatrierilor” forțate dictate de Comisia Sovietică de Control. În octombrie 1944, Ministrul Afacerilor Interne a adus la cunoștință prefecturilor că refugiații basarabeni și nord-bucovineni se puteau stabili definitiv pe teritoriile județelor unde se găseau în acel moment³. Dispoziția este anulată la scurt timp, la 11 noiembrie 1944, de către Comisia Aliată (Sovietică) de Control, care cerea pe un ton categoric și ultimativ guvernului de la București ca în cel mai scurt timp să-i trimită în Uniunea Sovietică pe locuitorii originari din Basarabia, nordul Bucovinei și ținutul Herța care se aflau în România. Peste numai patru zile, la 15 noiembrie, guvernul de la București a invocat, printr-o notă diplomatică remisă acestei Comisii, dreptul la libera opțiune pentru persoanele de mai sus, conform principiilor de drept internațional. Solicitarea a fost respinsă la 3 decembrie 1944, Comisia Aliată (Sovietică) de Control invocând „ocuparea cu forța a Basarabiei de către România”⁴.

În tot acest timp, Comisia Aliată (Sovietică) de Control a declanșat acțiunea de „repatriere”, care în cele mai multe cazuri s-a făcut fără a ține cont de opțiunile celor retrimiși în Uniunea Sovietică, chiar dacă unii au mers de la a da declarații autorităților că nu vor să se reîntoarcă până la a amenința cu sinuciderea în cazul în care dreptul lor de a rămâne în România le era încălcat⁵. Una dintre puținele posibilități care le mai rămăseseră basarabenilor și nord-bucovinenilor de a evita „repatrierea” în Uniunea Sovietică a fost fie aceea a procurării de acte false privind locul nașterii sau data așezării lor în România, fie „dispariția” din localitățile unde își stabiliseră domiciliul în România pentru a li se pierde urma, practică tot mai des uzitată de aceștia către sfârșitul anilor '40. Frica de „repatriere” izvora și din convingerea că, în cazul reîntoarcerii, ei nu vor ajunge la vetrele lor, ci vor fi deportați în Siberia de autoritățile sovietice ca trădători⁶.

Problema refugiaților basarabeni și nord-bucovineni devenise un punct important pe ordinea de zi a relațiilor româno-sovietice, chiar și în timpul guvernului comunist al lui Petru Groza (6 martie 1945-2 iunie 1952). Acesta, în mai multe rânduri, a încercat să obțină acceptul sovieticilor pentru a excepta de la „repatriere” măcar a unora din categoriile vizate⁷. În cele din urmă, după mai multe demersuri, în cursul anului 1948 autoritățile sovietice aveau să lase locuitorilor români născuți în Basarabia, nordul Bucovinei și în ținutul Herța, cel puțin teoretic, libertatea de a opta asupra uneia dintre cele două țări – România sau Uniunea Sovietică, însă aceasta presupunea în mod obligatoriu redactarea unei cereri. Cei care din diverse motive încă evitau să completeze această cerere, erau pe mai departe urmăriți și trimiși în Uniunea Sovietică⁸. Evident, neîncrederea în autoritățile comuniste era mare și mulți dintre refugiați au preferat să rămână ascunși.

¹ *Ibidem*, p. 208.

² Marin Radu Mocanu (coord.), *op. cit.*, p. 313.

³ Direcția Județeană a Arhivelor Naționale Galați, fond Prefectura județului Covurlui, dosar 196/1944, ff. 164-165; Vezi și Dumitru Șandru, *op. cit.*, p. 209.

⁴ Dinu C. Giurescu, *Guvernarea Nicolae Rădescu*, Editura All, București, 1996, p. 116.

⁵ Vezi Dumitru Șandru, *op. cit.*, pp. 210-224. Istoricul, pe baza cercetării arhivelor din România, prezintă prin mai multe studii de caz mecanismul repatrierilor forțate în Uniunea Sovietică.

⁶ *Ibidem*, pp. 211-213.

⁷ Alexandru Bărlădeanu, *Misiunile lui A.I. Vișinski în România. Din istoria relațiilor româno-sovietice: 1944-1946. Documente secrete*, Editura Institutul Național pentru Studiul Totalitarismului, București, 1997, p. 164.

⁸ Dumitru Șandru, *op. cit.*, pp. 222-223.

Potrivit unor date, numai în perioada cuprinsă între 23 august 1944 și 30 septembrie 1946, au fost „repatriate” forțat în Uniunea Sovietică din România un număr de 56.450 persoane, dintre care 38.352 basarabeni, 8.198 bucovineni și 9.900 români de la est de Nistru¹. Vânătoria împotriva refugiaților basarabeni și nord-bucovineni a continuat și în anii următori, cel mai eficient mijloc de a identifica aceste persoane de către autorități fiind dat de necesitatea preschimbării actelor de identitate. În 1949, Teoharie Georgescu, ministrul de interne în exercițiu al R.P. Române, dădea noi dispoziții subalternilor săi pentru urmărirea și identificarea celor fugiți din Uniunea Sovietică. Refugiații trebuiau să fie încurajați să se întoarcă în Uniunea Sovietică, prin asigurarea gratuită a hranei necesare, a transportului și al altor facilități, dar fără a mai fi constrânși².

Problematica „repatrierilor” din România în Uniunea Sovietică a ajuns și în atenția serviciilor secrete americane (Central Intelligence Agency, cunoscută prescurtat ca CIA). O serie de documente ale acestei agenții, redactate între 1949 și 1954, în plină desfășurare a Războiului Rece, surprind aspecte privind politica „repatrierilor” și modul cum autoritățile române comuniste se conformau obedienței cererilor Moscovei staliniste. Cele mai importante surse de informații pentru americani erau românii fugiți în Occident sau scrisorile trimise de cei din țară, prin diverse canale oficiale sau neoficiale, rudelor din blocul capitalist.

Primul document (vezi Anexa 1) a fost elaborat la 15 noiembrie 1949, fiind declassificat în iunie 1978. Subiectul raportului îl constituie refuzul statului român de a emite noi documente de identitate cetățenilor săi născuți în Basarabia și Bucovina.

Raportul preciza următoarele:

1. Noile acte de identitate nu sunt emise cetățenilor români născuți în Basarabia și Bucovina. Aplicații pentru documente care s-au născut în aceste regiuni sunt informați că o nouă dispoziție a fost adoptată pentru toate persoanele din U.R.S.S.

2. În cel puțin câteva instanțe persoanele născute în sudul Bucovinei, care nu a fost niciodată anexată U.R.S.S., au fost informate că în prezent nici un document de identitate nu va fi emis către oricine este născut în oricare parte a Bucovinei.

Al doilea document (vezi Anexa 2), având ca subiect „repatrierea” românilor născuți în Basarabia și nordul Bucovinei, a fost emis la 29 noiembrie 1949, fiind declassificat tot în iunie 1978. În textul acestuia se preciza:

1. Guvernul român a decretat că toate persoanele născute în Basarabia și nordul Bucovinei care au fost înregistrate ca cetățeni români vor fi repatriate în U.R.S.S. Acestor persoane Poliția (*Miliția*, din ianuarie 1949) le cere să aibă numele lor înscris în lista repatriaților. Cu toate că au fost făcute eforturi pentru ca această înregistrare să apară ca fiind una voluntară, Poliția (*Miliția*, subl. ns.) a precizat explicit că toate persoanele care nu se oferă voluntar vor fi deportate. Acestor persoane le este refuzată de instanță actul de cetățenie (*română*, subl. ns.) și sunt lipsite de multe dintre drepturile lor de cetățeni.

2. Scrisori private din București au confirmat informația de deasupra, adăugând că schimburile actuale ale vechilor acte de identitate cu unele noi este folosită pentru a identifica aceste persoane. Acestora le sunt refuzate noile acte de identitate și li se declară că vor fi deportați către Uniunea Sovietică. Numărul persoanelor îngrijorate este relativ mare, fiind estimat la câteva sute de mii. Ei fac parte din două categorii:

a) Persoane care, deși sunt născute în regiunile cedate, au trăit în actualul stat român de mai mulți ani.

b) Refugiați care și-au părăsit provinciile natale când Basarabia și nordul Bucovinei au fost încorporate în Uniunea Sovietică în iunie 1940 sau când trupele sovietice au avansat în 1944.

Al treilea document (vezi Anexa 3) a fost redactat la 9 martie 1953, la doar patru zile după moartea lui Stalin, nefiind precizată data declassificării acestuia. Având ca subiect repatrierea refugiaților din Basarabia și Bucovina, textul raportului preciza următoarele:

1. O „Comisie de repatriere a cetățenilor sovietici” a fost înființată în România cu sediul într-o casă de pe strada Lahovari, București. Șeful Comisiei este generalul Petruc, cu origini ucrainene. Scopul acestei Comisii este de a găsi și a retrimite către Uniunea Sovietică toți românii care au venit

¹ Anatol Petrencu, *România și Basarabia în anii celui de-al doilea război mondial*, Editura Epigraf, Chișinău, 1999, p. 158.

² Dumitru Șandru, *op. cit.*, p. 223.

inițial din Basarabia și din nordul Bucovinei și care au căutat refugiu în alte provincii românești către sfârșitul celui de-al doilea război mondial.

2. Acești oameni sunt ușor de găsit deoarece lor nu li s-a dat niciodată acte de identitate de către Poliția română (*Miliția*, subl. ns.). Comisia nu are restricții în activitatea de repatriere a refugiaților din 1943 până în 1944, dar caută toate persoanele cu origini basarabene.

Al patrulea document (vezi Anexa 4) a fost elaborat la 6 noiembrie 1953, neprecizându-se nici în cazul lui data declasificării. Subiectul raportului îl constituie interogatoriile Poliției (*Miliției*, subl. ns.) române cu privire la foștii rezidenți din Basarabia și Bucovina.

Foștii rezidenți din Basarabia și Bucovina care locuiesc în prezent în București sau în alte orașe românești au fost convocați de către Poliție (*Miliție*, subl. ns.) pentru interogatoriu, mai ales cei cu locul de rezidență din 1940 și care semnifică că atunci au venit în România. Aceste persoane, în mod particular cei care au ajuns după război, se tem că vor fi reîntorși către regiunile de unde au venit.

Ultimul document (vezi Anexa 5) nu are legătură directă cu „repatrierile” românilor basarabeni sau nord-bucovineni în Uniunea Sovietică, însă el are o semnificație simbolică din perspectiva idealului național și a dorinței românilor de a trăi împreună. Central Intelligence Agency confirmă la 25 februarie 1954 – data elaborării raportului – existența unei organizații care lupta pentru unificarea României cu Basarabia.

1. O nouă asociație a refugiaților români (*din Occident*, subl. ns.) a fost înființată, sub denumirea de „Pro Basarabia”¹. Scopul ei este reîntoarcerea Basarabiei în România, nu însă în actuala Republică Populară Română, ci într-un alt viitor regim românesc care se va elibera de comunism.

2. Liderul ei este Nicolae Dianu, fost ministru plenipotențiar la Moscova, care locuiește în prezent la numărul 5 pe strada Laura Surville, Paris. Alte personalități proeminente în cadrul relațiilor internaționale (*ale emigrației românești*, subl. ns.) conduc alte organizații.

Nici acest document nu conține informații privind data declasificării lui de către serviciile de informații americane.

Problematika „repatrierilor” în Uniunea Sovietică a românilor basarabeni, nord-bucovineni sau a celor născuți în ținutul Herța, care a început către sfârșitul anului 1944 și a continuat chiar și la jumătatea anilor '50 ai secolului trecut, este puțin cunoscută în cadrul istoriografiei actuale. Istoria a judecat regimul comunist, mai ales în faza sa stalinistă, din perspectiva represiei și a deportărilor. Totuși, în esența sa, „repatrierea” forțată este tot o formă de deportare. Studiul își propune să valorifice câteva documente necunoscute în istoriografia actuală, elaborate de serviciile secrete americane între 1949 și 1954, referitoare la chestiunea în discuție.

¹ Conform informațiilor obținute de pe site-ul Asociației Culturale Pro Basarabia și Bucovina, care își identifică originile în Asociația Pro Basarabia, se precizează următoarele: „asociația a fost înființată la Paris la data de 27 noiembrie 1950 din inițiativa diplomatului Nicolae Dianu, care grupând o serie de personalități politice și culturale românești aflate în exil au pus bazele asociației. Participant ca voluntar în Primul Război Mondial, Nicolae Dianu s-a remarcat ulterior în cariera diplomatică, funcționând ca ministru plenipotențiar la Ambasada României de la Moscova, iar din anul 1938 la legăția de la Haga. Cedările teritoriale românești din anul 1940 îi provoacă o mare durere și totodată îl aduc într-un conflict deschis cu șeful statului, regele Carol al II-lea. Se înrolează mai târziu ca voluntar în Campania din Est, iar din anul 1942 părăsește țara și își dedică întreaga sa energie Basarabiei și Bucovinei ocupate. Vezi http://www.probasarabiasibucovina.ro/Despre_Noii.html

Anexa 1¹

INTELLOFAX 11

CLASSIFICATION **CONFIDENTIAL** 25X1A

Approved For Release 2000/05/18 : CIA-RDP82-00457R003600380002-3

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY REPORT NO. [REDACTED] *FLU 374*

INFORMATION REPORT CD NO.

COUNTRY: Rumania DATE DISTR: 15 NOV 49

SUBJECT: Refusal to Issue New Identity Documents to Romanian Citizens born in Bessarabia and Bucovina NO. OF PAGES 1

25X1A

PLACE ACQUIRED: 25X1A NO. OF ENCLS. (LISTED BELOW)

DATE OF INFO: 25X1X SUPPLEMENT TO REPORT NO.



1. New identity documents are not being issued to Rumanian citizens born in Bucovina and Bessarabia. Applicants for the documents who were born in these areas are informed that "a new disposition has been taken for all persons born in the U.S.S.R."
2. In at least several instances persons born in Southern Bucovina, which was never annexed by the USSR have been informed that for the present no identity documents will be issued to anyone born in any part of Bucovina.

This document is hereby regraded to CONFIDENTIAL in accordance with the letter of 16 October 1978 from the Director of Central Intelligence to the Archivist of the United States.
Next Review Date: 2008

Document No. [REDACTED]

No Change in Class.

Class. Changed To: TS S C

Auth. [REDACTED]

Date: 6 JUN 1979 By: 026

VOID

CLASSIFICATION **CONFIDENTIAL**

STATE	<input checked="" type="checkbox"/> NAVY	<input checked="" type="checkbox"/> HSRB																		
ARMY	<input checked="" type="checkbox"/> AIR	<input type="checkbox"/> FBI																		

DISTRIBUTION

Approved For Release 2000/05/18 : CIA-RDP82-00457R003600380002-3

¹ CIA-RDP82-00457R003600380002-3

Anexa 2¹

Sanitized - Approved For Release : CIA-RDP82-00457R004000320004-2

25X1A2g

CLASSIFICATION ~~CONFIDENTIAL - SECURITY INFO~~ OFFICIALS ONLY

COUNTRY Rumania REPORT NO. _____

TOPIC Repatriation of Rumanian Natives of Bessarabia and Northern Bukovina

25X1A6a

EVALUATION see below PLACE OBTAINED _____

DATE OF CONTENT see below

DATE OBTAINED _____ DATE PREPARED 29 November 1949

REFERENCES 25X1X6

PAGES 1 ENCLOSURES (NO. & TYPE) _____

REMARKS **RETURN TO CIA LIBRARY**

25X1X6

25X1X6 1. The Rumanian Government decreed that all persons native to Bessarabia or Northern Bucovina who were registered as Rumanian citizens be repatriated to the Soviet Union. These persons are required by the police to have their names entered in repatriation lists. Although efforts were made to make this registration appear a voluntary one, the police made it clear that all persons who do not volunteer will be deported. Such persons are denied the issuance of citizenship testimonials and deprived of many of their rights of citizenship.

25X1X6 2. Private letters from BUCHAREST confirmed the above information, adding that the present exchange of old identity cards for new ones is used to determine these persons. They are denied new identity cards and declared that they will be deported to the Soviet Union. The number of persons concerned is relatively large, being estimated at several hundred thousands. They fall in the following two categories:

a. Persons who, although native of the ceded provinces, have lived in the present Rumanian state for years.

b. Refugees who had left their native provinces when Bessarabia and Northern Bucovina were incorporated into the Soviet Union in June 1940 or when the Soviet troops advanced in 1944.

Document No. 4
No Change in Class.
 De-classified
Class. Changed To: TS S C
Date: 010678 By: 034

CLASSIFICATION ~~CONFIDENTIAL - SECURITY INFO~~ OFFICIALS ONLY

Sanitized - Approved For Release : CIA-RDP82-00457R004000320004-2

Anexa 3¹

Approved For Release 2001/08/22 : CIA-RDP80-00810A000500160011-7

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY

INFORMATION REPORT

This Document contains information affecting the National Defense of the United States, within the meaning of Title 18, Sections 793 and 794, of the U.S. Code, as amended. Its transmission or revelation of its contents to or receipt by an unauthorized person is prohibited by law. The reproduction of this form is prohibited.

SECRET/CONTROL - U.S. OFFICIALS ONLY

SECURITY INFORMATION

25X1A

COUNTRY	Rumania	REPORT NO.	[REDACTED]
SUBJECT	Repatriation of Refugees from Bessarabia and Bukovina 25X1A	DATE DISTR.	9 March 1953
DATE OF INFO.	[REDACTED]	NO. OF PAGES	1
PLACE ACQUIRED	[REDACTED]	REQUIREMENT NO.	RD
		REFERENCES	

THE SOURCE EVALUATIONS IN THIS REPORT ARE DEFINITIVE.
THE APPRAISAL OF CONTENT IS TENTATIVE.
(FOR KEY SEE REVERSE)

25X1X

SOURCE:

1. A "Commission for the Repatriation of Soviet Citizens" has been established in Rumania with headquarters in a house on Strada Lahovari, Bucharest. The head of the Commission is a General Petruc, of Ukrainian origin. The purpose of the Commission is to collect and return to the Soviet Union all Rumanians who originally came from Bessarabia and Northern Bukovina, and who sought refuge in other Rumanian provinces toward the end of World War II.
2. These people are easy to round up as they were never given identity cards by the Rumanian police. The Commission does not confine its activities to "repatriation" of refugees of 1943 to 1944, but is looking for all individuals of Bessarabian origin.

SECRET/CONTROL - U.S. OFFICIALS ONLY

STATE	x	ARMY	x	NAVY	x	AIR	x	FBI		AEC				
-------	---	------	---	------	---	-----	---	-----	--	-----	--	--	--	--

(Note: Washington Distribution Indicated For Release 2001/08/22 : CIA-RDP80-00810A000500160011-7

157

Anexa 4¹

Sanitized Copy Approved for Release 2009/11/20 : CIA-RDP80-00810A002701160004-0

FLD
1170

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY

INFORMATION REPORT

This Document contains information affecting the National Defense of the United States, within the meaning of Title 18, Sections 793 and 794, of the U.S. Code, as amended. Its transmission or revelation of its contents to or receipt by an unauthorized person is prohibited by law. The reproduction of this form is prohibited.

SECRET/CONTROL - U.S. OFFICIALS ONLY
SECURITY INFORMATION

25X1

COUNTRY	Rumania	REPORT	
SUBJECT	Police Interrogations of Former Residents of Bessarabia and Bucovina	DATE DISTR.	6 November 1953
DATE OF INFO.		NO. OF PAGES	1
PLACE ACQUIRED		REQUIREMENT NO.	RD
		REFERENCES	25X1

This is UNEVALUATED Information

THE SOURCE EVALUATIONS IN THIS REPORT ARE DEFINITIVE.
THE APPRAISAL OF CONTENT IS TENTATIVE.
(FOR KEY SEE REVERSE)

25X1

--

Former residents of Bessarabia and Bucovina now living in Bucharest and other Rumanian towns have been summoned by the police for questioning, mainly as to their place of residence in 1940 and by what means they arrived in Rumania. These persons, particularly those who arrived after the war, are fearful lest they be returned to the district from which they came.

25 YEAR RE-REVIEW

SECRET/CONTROL - U.S. OFFICIALS ONLY

STATE	X	ARMY	X	NAVY	X	AIR	X	FBI		AEC				
-------	---	------	---	------	---	-----	---	-----	--	-----	--	--	--	--

(Note: Washington Distribution Indicated by "X"; Field Distribution by "#")

Sanitized Copy Approved for Release 2009/11/20 : CIA-RDP80-00810A002701160004-0

¹ CIA-RDP80-00810A002701160004-0

Anexa 5¹

25X1

Approved For Release 2005/08/17 : CIA-RDP80-00809A000500800199-1

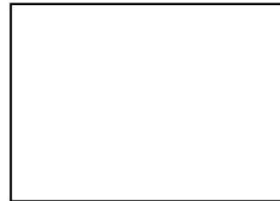
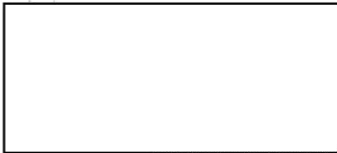
SECRET

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY
INFORMATION REPORT

COUNTRY Rumania

SUBJECT "Pro Bessarabia" Refugee Association

25X1



25X1

DATE DISTR. 25 Feb 1954

NO. OF PAGES 1

NO. OF ENCLS.

SUPP. TO
REPORT NO.

25X1

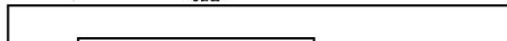
THIS DOCUMENT CONTAINS INFORMATION AFFECTING THE NATIONAL DEFENSE OF THE UNITED STATES, WITHIN THE MEANING OF TITLE 18, SECTIONS 793 AND 794, OF THE U.S. CODE, AS AMENDED. ITS TRANSMISSION OR REVELATION OF ITS CONTENTS TO OR RECEIPT BY AN UNAUTHORIZED PERSON IS PROHIBITED BY LAW. THE REPRODUCTION OF THIS REPORT IS PROHIBITED.

THIS IS UNEVALUATED INFORMATION



1. A new association of Rumanian refugees has been set up, under the name "Pro Bessarabia." Their purpose is the return of Bessarabia to Rumania--not, however, to the present Rumanian People's Republic, but to another and future Rumanian regime, which is to be free of Communism.
2. The leading spirit is Nicolas Dianu, former Minister Plenipotentiary at Moscow, now living at 5 rue Laure Surville, Paris. Other individuals prominent in international affairs are to hold other leading offices.

-end-

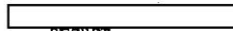


25X1



25X1

25X1



SECRET

DISTRIBUTION	STATE	EV	ARMY	NAVY	AIR	FBI						
--------------	-------	----	------	------	-----	-----	--	--	--	--	--	--

This report is for the use within the USA of the intelligence components of the Departments or Agencies indicated above. It is not to be transmitted overseas without the concurrence of the originating office through the Assistant Director of the Office of Collection and Dissemination, CIA.

Approved For Release 2005/08/17 : CIA-RDP80-00809A000500800199-1

¹ CIA-RDP80-00809A000500800199-1

SOARTA LĂCAȘULUI DE CULT ARMEANO-GREGORIAN DIN CHIȘINĂU ÎN PERIOADA SOVIETICĂ

Lidia PRISAC, dr.,
Institutul Patrimoniului Cultural
al Academiei de Științe a Moldovei

Summary: *In this study author analyze the political soviet actions towards places of worship in Moldavian Soviet Socialist Republic. In the spotlight there is the history of Armenian churches from the areas between the Prut and Dniester rivers. Especially the author outlines the fate of the oldest Armenian churches (1804) placed to Chisinau. Thus after the World War II the Armenian churches lost its function as a spiritual unifier of Armenians. They were desecrated being used as storage space, given to other confessions or used as headquarters for a tourism agency. From chronological point of view the study covers the period from the time of the closure of the Armenian churches to the process of returning this place of worship to the Armenian community. In reconstruction of this story the author used the specialized literature, documentary sources placed to the National Archive of Republic of Moldova and Archive of the Monuments Inspection and Restoration Agency for Republic of Moldova, and collective memory of the Armenian community.*

Colapsul regimului sovietic a determinat plasarea în circuitul științific a unui număr important de studii care relevă subiectul reprimării oricărui tip de religie în spațiul sovietic și mai ales momentul închiderii lăcașelor de cult. Deși istoriografia din Republica Moldova cu referire la acest subiect a adus contribuții consistente¹ așa se face că problema închiderii bisericilor de rit armeano-gregorian în perimetrul RSS Moldovenești nu s-a bucurat de atenția cercetătorilor.

Studiul pe care îl propunem se înscrie în contextul investigațiilor cu referire la circumstanțele de lichidare sau de schimbare a menirii lăcașelor de cult. Segmentul cronologic al cercetării cuprinde perioada închiderii masive a bisericilor, aplicarea măsurilor de constrângere a enoriașilor din RSS Moldovenească până la momentul revenirii la normalitate a vieții religioase în cadrul spațiului ex-sovietic. Studiul este elaborat în baza literaturii de specialitate și a documentelor inedite păstrate în Arhiva Națională a Republicii Moldova (dosarele Fondului 3305 cu privire la Consiliul pentru Problemele Cultelor de pe lângă Consiliul de Miniștri al URSS pentru RSSM) și Arhiva Agenției de Inspectare și Restaurare a Monumentelor din Republica Moldova (dosarele cu privire la vechea și noua Biserică Armenească din Chișinău). Aici s-ar cuveni de amintit și cele câteva *interviuri semistructurate* (caracteristice metodologiei istoriei orale) luate de la reprezentanții comunității armenesti de aici care au fost și martorii perioadei sovietice.

Revenirea Basarabiei în 1940, ulterior 1944 la URSS și trunchierea teritorială a acestea a însemnat nu doar apariția Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești ci și schimbarea raportului numeric de parohii armenesti în regiune. Astfel, în componența noii republici sovietice intrau județele Basarabiei – Bălți, Bender, Cahul, Orhei, Soroca și raioanele RASSM – Grigoriopol, Dubăsari, Camenca, Râbnîța, Slobozia și Tiraspol, celelalte teritorii – sudul și nordul Basarabiei, precum și restul raioanele RASSM, fiind transmise RSS Ucrainene. În cadru administrativ-teritorial al RSSM s-au înscris șase lăcașuri de cult de rit armeano-gregorian – la Chișinău (vechea și noua Biserică Armenească), la Bălți, la Orhei, la Hâncești și la Grigoriopol.

Faza inițială de stăpânire sovietică în teritoriul atribuit a însemnat aplicarea legilor existente în URSS. Biserica fiind supusă unui control insistent și sistematic din partea organelor de securitate, o bună parte din lăcașuri și mănăstiri fiind închise ireversibil, iar fețele bisericesti erau maltratate și

¹ Валерий И. Пасат, *Трудные страницы истории Молдовы 1940–1950-е гг.*, Москва, Терра, 1994; Vladimir Beșleagă, *Bisericile și mănăstirile sub regimul totalitar comunist în RSSM 1950–1960*, în *Desin Romănesc*, nr. 1, 3 și 4, 1996; Svetlana Suveică, „*Krasnii Arhiv*” despre persecuția catolicilor din R.S.S. Moldovenească, în *Analele Universității Alexandru Ioan Cuza din Iași, Seria Istorie*, tom XLIV-XLV, 1998–1999, p. 101-110; Idem, *Îngrădirea dreptului la religie în RSS Moldovenească: cazul catolicilor reflectat în materialele fondului „Krasnii Arhiv” de la Arhiva pentru o Societate Deschisă din Budapesta*, în *Analecta catholica*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2012, p. 207-230; Ion Țurcanu, *Cine a închis bisericile și mănăstirile din Basarabia*, în *Cugetul*, nr. 1, 2000, p. 26-29; Idem, *Închiderea mănăstirilor din Basarabia de către sovietici (anii 50-60 ai sec. al XX-lea)*, în *Cugetul*, nr. 2, 2003, p. 20-24.; Ludmila Tihonov, *Politica statului sovietic față de cultele din R.S.S. Moldovenească (1944–1965)*, Chișinău, Prut Internațional, 2004; Romeo Cemârțan, *Situația și evoluția vieții bisericesti din RSSM în perioada 1945–1962*, în *Desin Romănesc*, nr. 3-4, 2010, p. 118-130 etc.

persecutate¹.

Chiar de la început bolșevicii au promovat în URSS o politică de distrugere a bisericilor. În doar câteva decenii din cele aproximativ 80 000 de biserici ortodoxe care existau în Rusia la 1905, în 1950 figurau doar 11 000². Același lucru au pățimit și lăcașurile care se subordonau Bisericii Apostolice Armene. Din cele 19 eparhii, 1 478 de biserici și parohii armeano-gregoriene existente pe teritoriul Rusiei țariste, după 1917 existau doar câteva, toate eparhiile și majoritatea parohiilor fiind constrânse să-și sisteze activitatea³. Mai mult ca atât, preoțimea de rit gregorian a fost în totalitate distrusă, apogeul acestor acțiuni constituind asasinarea de către NKVD, la 6 aprilie 1938, a catolicosului Khoren I (1932–1938)⁴ care lupta pentru independența Bisericii Armene. Ulterior, relația puterii sovietice cu clerul Bisericii Apostolice Armene a fost clădită exact după schema testată pe Biserica Ortodoxă Rusă⁵.

În perioada sovietică decretele autorităților⁶ și actele normative⁷ au privat Biserica nu doar de bunurile (i)mobile proprii dar și de dreptul de a le achiziționa⁸. Din momentul definirii statutului juridic al Bisericii în URSS parohiile puteau să arendeze propriile bunuri și lăcașuri sfinte (confiscate de autorități) necesare ofierii slujbelor religioase doar cu condiția „utilizării gratuite”. Arendarea presupunea nu altceva decât obținerea permisiunii autorităților sovietice care impuneau o impozitate drastică a bunurilor bisericesti. Preoții care administrau parohiile în conformitate cu dreptul canonic, practic au fost lipsiți de acesta, prioritate având cei 20 de laici-fondatori care erau unici în dreptul de a primi lăcașuri în arendă de la stat, bunuri bisericesti și/sau obiecte de cult. Totodată, cei aleși din rândul laicilor în organele executive parohiale trebuiau să facă în special parte din organele conducerii de stat. Aleșii din cadrul celor 20 erau verificați permanent de autorități, fapt care evident influența situația din comunitatea parohială.

În conformitate cu legislația sovietică era permisă doar oficierea slujbelor religioase, celelalte activități firești bisericesti fiind suspendate⁹. Activitatea comunităților religioase era admisă doar dacă din acestea făceau parte nu mai puțin de 20 de credincioși¹⁰. Concomitent, comunitățile religioase, potrivit prevederilor statutului juridic, puteau să fie înregistrate doar de către organele de stat, iar împuternicitul Sovietului de Miniștri al URSS pentru Problemele Cultelor avea dreptul oricând să intervină cu verificări în activitatea internă a bisericilor¹¹. În cazul în care numărul credincioșilor era limitat sau membrii unei comunități religioase se deziceau de religie, ori lăcașul de cult era vechi sau avariat, toate acestea le permitea autorităților sovietice să închidă bisericile acestora.

Cazul parohiilor și bisericilor armenesti din regiune a fost cu totul specială. Comunitățile religioase ale armenilor de-aici practic s-au autodizolvat. Potrivit datelor furnizate de Valeriu Pasat în culegerea sa cu referire la situația cultelor din RSSM în 1940 în ținut existau patru comunități religioase de rit armeano-gregoriană, în 1946 doar două, iar cu trei ani mai târziu, pe 7 iulie 1949, nici una¹². Întreruperea activității comunităților religioase armenesti în regiune s-a datorat în special, credem, scăderii armenilor în regiune, numărul lor după război fiind estimat la doar câteva sute de

¹ În urma maltratărilor și persecuțiilor întreprinse în RSSM un șir de fețe bisericesti dar și persoane laice s-au refugiat peste Prut. Vezi: Ludmila Tihonov, *Op. cit.*, p. 23-34.

² D. Volkogonov, *Lenin. O nouă biografie*, București, Editura Orizonturi, Editura Lider, 1994, p. 406-407.

³ Аким Арутюнов, *Досье Ленина без ретуши*, Москва, Вече, 1999, c. 132, pe <http://zermalov.org.ua/node/5528> (accesat pe 10.11.2014).

⁴ Gh. Enache, *Biserica Apostolică Armeană între sfășiere și unitate*, în *Lumina, Săptămânal de spiritualitate și atitudine creștină*, 9 octombrie 2011, pe <http://ziarullumina.ro/istorie-si-cultura/biserica-apostolica-armeana-intre-sfasiere-si-unitate> (accesat la 9.11.2014).

⁵ La acest capitol, a se vedea lucrările cercetătorilor ruși: М. И. Одинцов, *Государство и церковь в России. XX век*, Москва, 1994, c. 110; С. В. Бологов, *Межсоюзнические конференции Второй мировой войны и система религиозной политики И. В. Сталина*, pe http://www.bogoslov.ru/text/2300920.html#_ftnref12 (accesat pe 10.08.2014).

⁶ Prima ofensivă dată Bisericii în URSS a fost „Decretul asupra pământului”, adoptat la 8 noiembrie 1917, prin care s-a naționalizat pământurile bisericesti și mănăstirești. Vezi: *Закон, религия, церковь*, Ташкент, 1987, c. 90-93; Marginalizarea Bisericii a continuat după 20 ianuarie 1918 prin interzicerea subsidiilor de stat pentru întreținerea Bisericilor și a Clerului acestora. Ulterior, o altă lovitură a survenit în 1922, prin adoptarea Decretului cu privire la confiscarea obiectelor de valoare ale bisericilor. Vezi: D. Volkogonov, *Op. cit.*, p. 405-409.

⁷ В. А. Куроедов, *Религия и церковь в советском государстве*, Москва, 1981, c. 122: „... documentul esențial care a definit statutul juridic al Bisericii și organizațiilor religioase a fost Hotărârea Comitetului Comisarilor Poporului a RSFSR din 8 aprilie 1929 „Despre organizațiile religioase”, cu modificările și completările introduse prin Decretul Prezidiului Sovietului Suprem al RSFSR din 23 iunie 1975.

⁸ *Законодательство о религиозных культах. Сборник материалов и документов*, Москва, 1971, c. 84-88.

⁹ *Ibidem*, p. 89.

¹⁰ *Церковь и закон*, Москва, Наука, 1964, c. 33.

¹¹ Ludmila Tihonov, *Op. cit.*, p 20-21.

¹² Валерий И. Пасат, *Op. cit.*, p. 587-588, 601.

persoane¹.

Prin urmare, în condițiile în care comunitățile religioase ale armenilor din RSSM s-au autodesființat majoritatea edificiilor de cult armeano-gregorian au trecut în atribuția statului. Unele au fost distruse în timpul războiului din cauza acțiunilor militare. Spre exemplu, la Grigoriopol (veche colonie fondată de armeni) în locul bisericii armenesti ruinate a fost înălțată o centrală electrică². Altele, în timp, au fost transmise în folosință Bisericii Romano-Catolice; utilizate în calitate de depozite, locații de producere a bunurilor sau transformate în instituții de culturalizare ateistă ori de agrement. Bunăoară, în 1944, Biserica armenescă din Bălți *Sf. Grigore Iluministul*³ (care a funcționat din 1912 pe str. Hotin nr. 6), a fost transmisă Bisericii Romano-Catolice⁴. Aceeași soartă a avut-o și noua Biserică Armenescă de la Chișinău, *Învierea Mântuitorului*⁵ (cunoscută Capelă Armenescă din Valea Trandafirilor nr. 11) care a fost dată în arendă în anii 1950, aceleași Biserici Romano-Catolice⁶. La Orhei, o altă biserică armenescă prin decizia Comitetului Executiv Raional în aprilie 1946 a fost transferată „în lipsa enoriașilor armeni” în gestiunea Școlii pedagogice de aici pentru a fi folosită în calitate de Casă de Cultură⁷.

În Chișinău, începând cu vara lui 1944 vechea Biserică Armenescă⁸ de pe str. Armenescă Veche (astăzi Piața Veche nr. 8) a fost transformată în locație de păstrare a unor bunuri. Lăcașul sfânt a fost utilizat ca depozit timp de 27 de ani.

Abia în 1971, prin rezoluția Sovietului de Miniștri al RSSM nr. 349 din 22 octombrie 1971, clădirea bisericii a fost trecută în categoria monumentelor de istorie și cultură de gradul 3, fiind luată sub protecția statului. Iar prin Hotărârea Comitetului Executiv al Consiliului Orășnesc Chișinău nr. 294 din 29 august 1974, bisericii i-au fost atribuite 0,70 ha de teren drept spațiu de protecție.

În aceeași perioadă de plasare a lăcașului în categoria monumentelor de valoare istorică, clădirea bisericii a fost transferată în posesia Consiliului Republican al Turismului și Excursiilor⁹, fiind inițiate lucrări de restaurare pentru utilizarea ulterioară pe de o parte în calitate de muzeu a două instituții de proiectări care urmau să fie construite în apropiere (la 30 m de terenul bisericii)¹⁰. Pe de altă parte, conform deciziei Ministerului Culturii al RSSM nr. 477 din 7 septembrie 1972, clădirea bisericii armenesti era preconizată pentru localizarea unei expoziții cu generic ateist a Muzeului de Istorie și de Studiere a Regiunii¹¹, ori pentru transformarea clădirii în Casă de Cultură a Comitetului Turistic¹².

Trebuie să subliniem că schimbarea de statut a clădirii bisericii armenesti nu s-ar fi produs dacă nu ar fi existat intervenția unor personalități armenesti influente în acea perioadă în RSSM. Bunăoară, la întocmirea documentelor de reparație și restaurare a clădirii bisericii au fost implicați arhitecții

¹ Escaladarea celui de-al Doilea Război Mondial și instaurarea regimului sovietic în Basarabia a determinat scăderea constantă a armenilor în regiune. Fenomenul explicându-se prin refugiarea acestora în România în 1940 și 1944. Vezi: Lidia Prisac, *Evoluția demografică a comunității armenice în spațiul actual al Republicii Moldova*, în *Buletin științific al tinerilor istorici. Materialele conferinței științifice internaționale anuale a tinerilor cercetători 2012*, Chișinău, vol. 1 (6), 2013, p. 338-346; *Dezmembrarea României. Anexarea de către URSS a Basarabiei, Nordului Bucovinei și Ținutului Herța –1940 (Studiu de culegere de documente)*, Lucrare îngrijită de Mihai Tașcă, Wolfram Niess, Chișinău, Cartea Juridică: Serebia, 2015, p. 286, 320, 335, 382, 393, 399, 418, 435, 453, 469, 474, 476, 485, 508, 536, 554, 571, 572, 605, 606, 638, 639, 664, 772, 773; Din interviul realizat pe 31 mai 2016 de Lidia Prisac cu Arpiar Sahaghian, martorul evenimentelor din Basarabia interbelică refugiat în România.

² *Arhiva Națională a Republicii Moldova* (în continuare ANRM), F. 3305, D. 2, f. 10.

³ Biserica a fost zidită între 1910–1914 la inițiativa filantropului armean, ofițer, moșier, președintele zemstvei din Bălți, Iacob Grigorie Marcarov (1861–1936). Deschiderea bisericii s-a datorat preotului Martiros Zatikianț. Vezi: Gh. Bezviconi, *Patruzeci de ani din viața Basarabiei. 1877–1917*, în *Din trecutul nostru*, august-septembrie 1939, p. 18; *Idem*, *Morminte armenesti dintre Prut și Nistru*, în *Profiluri de ieri și de azi. Articole*, București, Editura Librăriei Universitare, 1943, p. 161.

⁴ ANRM, F. 3305, I. 1, D. 1, f. 18.

⁵ A fost construită ca și capelă în 1916 după proiectul arhitecturului Alexandru I. Bernardazzi pe teritoriul cimitirului armenesc din Chișinău, ulterior, redenumit cimitirul catolic. *Arhiva Agenției de Inspectare și Restaurare a Monumentelor din Republica Moldova* (în continuare AAIRMM), D. 1151(01), f. 1, 5.

⁶ *Ibidem*, f. 8, 11-14.

⁷ ANRM, F. 3305, I. 1, D. 4, f. 45-47.

⁸ Potrivit afirmațiilor mai multor cercetători acest lăcaș ar avea la temelie o biserică cu hramul Sf. Nicolae ctitorită altădată de Vasile Lupu (1634–1653). Desele invazii ale tătarilor și războaiele ruso-turce însă au risipit-o într-atât, încât la 1741 aceasta se afla în ruine. Spre 1804 baronul armean Oganess, fiul lui Akopgian, cumpără terenul pe care se aflau ruinele bisericii de la autoritățile locale și înalță Biserica armenescă Sf. Maica Domnului în cinstea părinților săi. Vezi: Lidia Prisac, *Chișinăul și străzile lui armenesti*, în *Ararat*, supliment al periodicului Uniunii Armenilor din România, iunie 2016, p. 9.

⁹ AAIRMM, D. 1145(01), f. 9.

¹⁰ *Ibidem*, D. 1145(03), f. 4, 12.

¹¹ *Ibidem*, f. 16.

¹² *Ibidem*, f. 29.

armeni – prof. Arșavir H. Toramanean¹, care a pregătit documentele de proiectare și estimare a costurilor de restaurare² și arhitectul Agasi E. Ambarțumean³, care a efectuat proiectul de restaurare.

Între timp, pe 8 ianuarie 1973, Institutul de Cercetări Științifice de Construcție a Utilajului Tehnic (ICȘCUT) din Chișinău înainta Ministerului Culturii din RSSM o cerere în care solicita pentru o perioadă de cinci ani clădirea bisericii armenesti cu toate construcțiile adiacente („pe moment depozit al Comerțului în domeniul Culturii din RSSM [*Молдкульторг* – n.a.] în scopul utilizării acestora în calitate de laboratoare pentru măsurări electrostatice. Solicitarea era condiționată de faptul că în acest timp urma „să fie finisată construcția noii clădiri a Institutului” amintit. În schimbul acestei favori ICȘCUT asigura Ministerul de Cultură că „va efectua toate lucrările de reparație și reconstrucție preconizate din bani proprii”⁴.

În câteva luni după această solicitare, pe 31 mai 1973, clădirea bisericii cu acareturile adiacente era transmisă în folosință temporară ICȘCUT. Însă, în urma unui control efectuat pe 31 octombrie 1973, se adevărea că administrația Institutului a întreprins lucrări contrar prevederilor de reconstrucție. Drept urmare, Ministerul Culturii a reziliat contractul cu ICȘCUT, iar în urma aprobării din septembrie 1973 a propunerii de proiect cu privire la restaurarea complexului arhitectural pomenit de către Consiliul Științifico-Metodologic Republican pentru Protecția Monumentelor de Cultură lucrările propriu-zise de reconstrucție au început⁵. Acestea s-au derulat pe parcursul a nouă ani, până în octombrie 1982⁶.

O ultimă întrebare care se impune în acest context ar fi de ce comunitatea armeană existentă la acel moment în republică n-a solicitat retrocedarea lăcașului? Fiind trecută în gestiunea direcției gospodăriei comunale clădirea bisericii armenesti putea fi retrocedată comunității doar în baza unei hotărâri de guvern⁷, lucru de altfel dificil de realizat în contextul unei birocratizări și obediențe excesive a autorităților sovietice față de Partidul Comunist.

Chiar dacă nu a fost retrocedat comunității, edificiul de cult armean pe tot parcursul perioadei sovietice a adunat în jurul său toți armenii din RSSM – „comunitatea armeană tot timpul s-a adunat în preajma bisericii, chiar și atunci când era închisă”⁸. Prin urmare, deși n-avea funcția corespunzătoare unui edificiu destinat ofierii slujbelor religioase⁹ clădirea celei mai vechi biserici armenesti a consolidat comunitatea devenind simbolul păstrării unității spirituale și identitare a armenilor din regiune.

Abia după destrămarea URSS și proclamarea independenței de stat a Republicii Moldova (27 august 1991) când s-au constituit premise favorabile pentru promovarea pluralismului religios¹⁰, comunitatea armeană a intrat în posesia Bisericii Armenesti *Sf. Maica Domnului* din Chișinău în 1992. Biserica și-a reluat activitatea la 19 iunie 1993, când a fost inaugurată de șeful Eparhiei Moskovei și a

¹ Arșavir H. Toramanean (20 iunie 1927, București, România – 30 ianuarie 2014, Yerevan, Armenia) – arhitect, istoric, licențiat al Institutului Politehnic din Yerevan (1954), doctor habilitat în arhitectură (1974), șef de catedră la Institutul Politehnic din Chișinău (1975), consultantul Academiei de Inginerie din Armenia, autor al unui șir de lucrări dedicate istoriei arhitecturii armenice în spațiul românesc. Vezi: <http://uaa.am/members/1954-1959/toramanean-arshavir-khorenovich.HTML> (accesat pe 27.04.2015).

² *AAIRMRM*, D. 1145(03), f. 15.

³ Agasi E. Ambarțumean (12 februarie 1913, gubernia Karsk, Armenia (actualmente Turcia) – 26 noiembrie 1997, Chișinău, Republica Moldova) – arhitect, licențiat al Institutului de Arhitectură din Moskova (1941), arhitect la întreprinderile militare ale Comisariatelor de muniție din Novosibirsk și Kiselevsk ale regiunii Kemerovo, RSFSR (1941–1945), din martie 1945 a efectuat lucrări de restabilire a orașului Chișinău în urma celui de-al Doilea Război Mondial, arhitect principal al Institutului de Proiectări și Construcții din RSSM (actualmente UrbanProiect) (1954–1955), membru Uniunii Arhitecților din URSS (1946), autor a peste 50 de clădiri de stat și de locuit din Chișinău și alte orașe ale republicii. Vezi: <http://www.bosenko.net/ru/articles/23> (accesat pe 27.04.2015).

⁴ *AAIRMRM*, D. 1145(03), f. 22.

⁵ *Ibidem*, f. 19.

⁶ *Ibidem*, f. 29.

⁷ *ANRM*, F. 3305, I. 1, D. 33, f. 41-43.

⁸ Mărturia lui Ghenadii S. Babiian, vicepreședinte al Comunității Armenilor din Moldova. Născut în 1947 la Bacu, Azerbaidjan, licențiat a două facultăți, de sport și istorie, ultima absolvită la Universitatea de Stat din Bacu (1972). Pe linia rudelor s-a stabilit cu traiul în RSSM în 1975, căsătorit cu o rusoaică, are doi copii. Peste 20 de ani a fost directorul Școlii nr. 13 din Chișinău (astăzi – Liceul Sportiv din mun. Chișinău). Interviu realizat de Lidia Prisac la 25 mai 2012.

⁹ În perioada sovietică armenii din RSSM luau parte la oficierea slujbelor religioase din cadrul bisericilor ortodoxe. În special mergeau pentru a-și boteza copii. „Primul fecior l-am botezat în 1985 în biserica ortodoxă din raionul Dondușeni, al doilea l-am botezat în 1989 în biserica ortodoxă de la Ciuflea, iar pe-al treilea, l-am botezat deja la biserica noastră, armenescă, din Chișinău în 1995”. Mărturia lui Serghei A. Osipean, fost președinte al Comunității Armenilor din Moldova. Născut pe 30 ianuarie 1963 la Bacu, a urmat studiile de aviație la Kiev, a fost repartizat la lucru la Chișinău, unde se și stabilește cu traiul în 1985. Căsătorit cu o moldoveancă, are trei feciori. Interviu realizat de Lidia Prisac la 25 februarie 2015.

¹⁰ Viața religioasă din Republica Moldova se caracterizează printr-un multiiconfesionalism pronunțat, fiind înregistrate 23 de Biserici, culte și organizații religioase cu peste 2 327 de părți componente, inclusiv a comunității armenesti. Vezi: Alexandru Magola, *Biserici, confesiuni, culte*, în Republica Moldova. Ediție enciclopedică, Ediția a II, Institutul de Studii Enciclopedice, Chișinău, 2011, p. 701.

Nakhicevanului, în prezența înalților demnitari, urmând să fie slujită de un preot repartizat de Patriarhia Armeană de la Echimiadzin¹.

Din cele relatate în acest studiu putem conchide că principalul edificiu religios armean, simbolul unității armenilor din RSS Moldovenească – Biserica Armenească *Sf. Maica Domnului* din Chișinău timp de 27 de ani a fost închis având funcția unui depozit. Ulterior, grație aportului în perioada sovietică a unor personalități de origine armeană sus-puse clădirea bisericii armenesti a fost introdusă în patrimoniul cultural și istoric al republicii. În felul acesta clădirea bisericii a fost salvată și i s-a redat o nouă viață, iar după colapsul sistemului sovietic a putut ajunge în posesia comunității armenesti din Republica Moldova pentru a face posibile oficierea serviciilor divine caracteristice ritului armeano-gregorian.

Anexa 1



Biserica Armenească, vedere din față

Anexa 2



Biserica Armenească, vedere din spate

¹ Sergiu Stelian, *Schiță istorică a comunității armenice din România*, Ediția a II, București, 1999, p. 38.

Anexa 3



Biserica Armenească, vedere din profil

Anexa 4



Intrarea în Biserica Armenească



Interiorul Bisericii Armenești

TERORISMUL ÎN SPAȚIUL EUROPEAN

Dorica MIRON,
Colegiul Național „Spiru Haret”,
Tecuci-România

Termenul de terorism provine, din limba latină, de la cuvintele *terror-terroris*, și are conotație militară. Prima tentativă de a defini și reglementa noțiunea din punct de vedere juridic, are o vechime considerabilă, aparținând legiuitorilor romani, care în anul 103 î. Hr. în Lex Apuleia au incriminat Crimen Majestatis, respectiv, orice acțiune internă sau externă, îndreptată împotriva statului. Termenul de terorism a fost conturat în timpul Revoluției Franceze când Robespierre, a declarat supremația legii teroriste în perioada cuprinsă, între luna martie 1793 și iulie 1794. Cu prilejul primei Conferințe de unificare a dreptului penal care a avut loc la Varșovia în 1972, s-a adoptat un text prin care se introducea în categoria delicta juris gentium, alături de piraterie, sclavie, vânzarea femeilor, traficul de droguri și folosirea cu intenție, a unor mijloace capabile să ducă la un pericol comun.¹

Noțiunea de pericol comun a fost înlocuită cu cea de terorism, cu prilejul celei de-a treia Conferințe, care s-a desfășurat la Bruxelles, în perioada 26-30 iunie 1990, când s-a propus să se considere acte de terorism, orice acțiuni ce reprezintă, crime asupra vieții, libertății sau integrității corporale a persoanelor, sau acte contra bunurilor unui stat. În anul 1972 O.N.U. a realizat primul studiu asupra terorismului, dar Comunitatea Internațională, nu a putut ajunge la o definiție, universal acceptată cu privire la acest fenomen. În România experți în domeniu, precum Dumitru Iliescu, Dan Niță, etc. definesc terorismul ca reprezentând: „folosirea violenței sau a amenințării cu violența, în scopuri politice, de către grupuri sau persoane, indiferent dacă acționează, pentru sau împotriva autorității, guvernamentale instituite, dacă asemenea acțiuni urmăresc influențarea unui grup țintă aflat dincolo de victimele imediate”.² Analizând aceste definiții ne permitem să afirmăm faptul, că terorismul s-a adaptat societății umane, perfecționându-și modalitățile de a-și atinge, scopurile

¹ I. Bodunescu, Flagelul terorismului internațional, Ed. Militară, București, 1978, pag. 12.

² Gh. Arădăvoaie, D. Iliescu, D. Niță Terorism, Antiterorism. Conterorism, Ed. Antet, Oradea, 1997, pag. 49

obscură, devenind tot mai eficient în lupta cu societatea.

În ceea ce privește România menționăm, faptul că la 20 noiembrie 1926 ea a fost prima țară care a propus Națiunilor Unite: ”l’elaboration, d’une Convention internationale, pour universaliser la repression, du terrorisme, abstraction faite du lieu on ont ete, perpetres, les actes de violence, ou de depredation et, de la nationalite du delinquent.”¹ Pella considera că terorismul departe de a se manifesta într-o formă unică și invariabilă reprezintă o succesiune de acte de vandalism, cu scopul de a genera teama și a deprima colectivitatea prin paralizarea forțelor sale de reacție.

Pe de altă parte o descriere a terorismului și a soluțiilor de combatere a acestuia îi aparține lui Herry Kissinger :” teroriștii sunt nemiloși, dar puțin numeroși. Ei nu controlează un teritoriu în mod permanent. Dacă activitățile lor sunt stânjenite de către forțele de securitate și organele administrative ale tuturor potențialelor victime – dacă nici o țară nu-i va adăposti - ei vor deveni proscrisi, obligați să-și dedice eforturile, propriei lor supraviețuirii. Deasemenea Hall Gardner, încearcă să prezinte, dar nu în mod exclusiv patru forme de terorism: terorism anti-statal care atacă simbolurile statale, urmărește destabilizarea instituțiilor statului și suprimarea guvernelor; terorism susținut de stat, care urmărește destabilizarea economiilor și politicilor economice ale statelor rivale sau anihilarea liderilor și a simpatizanților mișcărilor de opoziție; terorismul total al regimurilor dictatoriale, care se bazează pe teamă – urmărește atomizarea indivizilor pentru a-i controla mai bine, și exercită un control social, politic, economic și ideologic total asupra societății; terorismul defavorizaților, ai oamenilor străzii care este manipulat politic și furnizează recruți, pentru cauze partizane, care pot recurge la răpiri, asasinat, trafic de droguri.”²

Putem afirma plecând de la aceste precizări că natura activităților teroriste și utilizarea instrumentelor diferă de la o epocă la alta, în raport de progresele tehnologiei, iar percepția precisă a ceea ce înseamnă un act terorist, diferă substanțial între diferitele societăți și clase. Ceea ce o societate sau guvern consideră drept act terorist, poate fi considerată acțiune militară justificată sau o justă răzbunare din partea altuia. Ne gândim, astfel la Andre Malraux, care aflat, sub influența devastatoare a ororilor celor două războaie din secolul XX afirma că:” secolul XXI va fi religios sau nu va fi deloc.”³ Ca urmare a acestui fapt cauzele izbucnirii conflictului dintre Islam și Occident, denumit de către Barry Buzan ”societal cold war” se regăsesc în răspunsurile la întrebările fundamentale despre putere și cercetare, educație și cultură. Sfârșitul imperialismului teritorial occidental și lipsa, până în prezent a unei expansiuni, teritoriale musulmane, au produs o segregare geografică, astfel încât, doar în puține regiuni de pe continentul european (Bosnia-Herțegovina) grupurile musulmane și creștin occidentale organizate statal se învecinează unele cu altele.

Firește conflictul dintre Islam și Occident a fost în permanență marcat de o serie de factori care au evoluat și au tensionat raporturile dintre cele două civilizații. Putem enumera o serie de elemente cum ar fi de exemplu – în comunitățile occidentale apare un număr mare de tineri musulmani disponibilizați, șomeri iar noul statut îi face vulnerabili în fața, celor care caută recruți pentru cauza islamică, promovarea de către islam a caracterului distinct al valorii civilizației proprii în comparație cu cea occidentală, eforturile Occidentului de universalizare a valorilor și instituțiilor sale, precum și intervenția militară în conflictele din lumea musulmană a generat resentimente printre musulmani, exacerbarea diferențelor care sporește intoleranța dintre creștini și musulmani. Ca urmare a acestui fapt conflictele dintre Islam și Occident nu se raportează la probleme teritoriale ci mai ales la cele legate de drepturile omului, migrație, radicalism islamic și intervenționalism occidental.

Plecând de la ideea că religia se află la baza terorismului și extremismului islamic vom încerca să analizăm câteva elemente. Islamul tradițional, reprezintă spre deosebire de celelalte religii, un mod de viață. În tradiția culturală și religioasă musulmană, valorile islamice nu se împart în laice și spirituale, iar din această ipostază ele sunt inseparabile de politică și de guvernare. Astfel autoritățile laice sunt nevoite să împartă puterea în stat cu cele religioase. În caz contrar islamul va fi obligat să preia puterea, conform tradițiilor culturale și religioase, ceea ce va conduce la formarea unei opoziții religioase și la declanșarea luptei cu autoritățile laice pentru dreptul de a guverna statul. Sfârșitul conflictului constă de fapt în înlăturarea regimurilor politice seculare și instaurarea legii islamice. De regulă orice încercare de a înlătura opoziția religioasă, provoacă represalii dure sub forma atacurilor

¹ Vespasien V. Pella, L’union Interparlementaire et le Droit Penal International, Imperimerie Darantiere Dijon, 1939, pag. 12.

² Hall Gardner, Four forms of terrorism; <http://www.nthposition.com/fourforms.psf>

³ Barry G. Buzan :New Patters of Global Security in the Twenty-first century, International Affaires, 67, pag.

teroriste. Situația s-ar putea soluționa prin principiul separării puterilor în stat între autoritățile laice și islamul politic.

Pe de altă parte putem menționa faptul că alte forme de islam de exemplul cele fundamentaliste și radicale pot deveni surse ale terorismului. Subliniem încă odată faptul că islamul indiferent de manifestările sale este inseparabil de politică iar implicarea în guvernare există prin natura sa. Indiferent de explicațiile pe care le căutăm, pentru a înțelege aceste conflicte trebuie să ne gândim și la faptul că lumea musulmană este la rândul său, dominată de schisme și de pasiuni politice. Ele sunt o continuare a unui conflict istoric dintre civilizația Nilului și a Mesopotamiei, dintre regimurile radicale din Irak și Egipt, dintre fundamentalisti Iran și Siria, etc. Ca urmare a acestui fapt atâta timp cât Islamul și Occidentul nu se vor cunoaște reciproc și nu-și vor accepta și defini valorile tensiunile vor continua să definească relațiile lor viitoare.

Plecăm de la ideea conform căreia, Europa s-a confruntat cu dificultăți în procesul de absorbție și asimilare a populației musulmane. Nu ne referim doar la emigranți ci și la cei a căror părinți și bunici s-au născut pe continent. Ca urmare a acestui fapt mulți musulmani rămân fără identitate și fără un sentiment clar al apartenenței. Firește majoritatea statelor europene au recurs la două soluții: multiculturalismul și asimilarea. Atractive ca teorie cele două soluții au fost extrem de greu de aplicat în practică. Ca urmare a acestui fapt ceea ce s-a obținut a fost o atitudine comună de indiferență față de musulmanii europeni. Eșecul integrării acestora a determinat apariția unor cartiere de imigranți unde sărăcia, șomajul și discriminarea i-a separat de societate. În aceste cartiere s-au ridicat moschei și s-au construit școli. Deși s-au născut în Europa lipsa de oportunități, a determinat apariția unui grad de frustrare, marcat și de încercarea de găsire a unei identități - deși europeni prin naștere ei sunt considerați în continuare niște străini. Deci putem spune că înstrăinarea a fost probabil prima cauză a radicalizării. Considerăm deci că nu sărăcia sau lipsa de educație i-a condus pe musulmanii europeni spre extremism ci mai degrabă, sentimentul de înstrăinare, puternic înrădăcinat în identitatea seculară sau religioasă.

Bassam Tibi, un învățat arab crescut în occident, susține că ar fi contraindicat ca Europa să-și propună asimilarea musulmanilor; în schimb, este adeptul unei integrări a acestora pornind de la respectarea unor valori civice generale, care sunt indispensabile unei lumi civilizate. Prima și cea mai importantă dintre acestea este democrația care, în viziunea sa, nu este doar un sistem politic, ci și o cultură politică, un mod de viață. Musulmanii nu pot trăi într-o țară sau într-o lume respingând modul de viață al acesteia. Așa cum nu poți trăi în spațiul islamic fără a respecta identitatea și modul de viață al acestuia, tot la fel și în Europa: „Nu poți respinge ideea de Europa și, totuși, să vrei să trăiești în Europa. ... Oamenilor care resping democrația și, totuși, vor să trăiască în Europa, trebuie să li se arate ușa. Aceasta nu înseamnă intoleranță față de străini, ci politică a identității, valabilă pentru ambele părți“. Pe de altă parte, același analist musulman recunoaște că problema drepturilor individuale ale omului aparține civilizației europene. Neintegrarea musulmanilor în societatea europeană se datorează, în viziunea lui Bassam Tibi, atât europenilor, cât și musulmanilor. Cel puțin 80% din musulmanii care trăiesc în Europa preferă o atitudine de autoconservare și respingere a valorilor europene. De aceea, autorul, readuce în discuție două scenarii vehiculate în lumea analiștilor privind viitorul Europei secolului XXI și mileniului III, în general. Potrivit primului scenariu, asumat de cunoscutul autor al cărții Sfârșitul istoriei, Fr. Fukuyama, Europa ar putea deveni un „front de luptă al islamului“, situație în care soluția pașnică pentru rezolvarea conflictului ar fi integrarea musulmanilor care trăiesc în Europa în societatea occidentală. Un al doilea scenariu, cu mult mai pesimist, elaborat de B. Lewis pe baza unor studii demografice, presupune că, spre sfârșitul sec. XXI, Europa ar putea deveni un teritoriu islamic. Datele de la care se pornește în această analiză sunt diminuarea sporului demografic al populației europene și creșterea continuă a diasporei musulmane.

Pornind de la cele două scenarii, dincolo de toate comentariile și speculațiile care pot fi făcute asupra lor, Bassam Tibi propune europeanizarea islamului; o europeanizare, însă, care să fie precedată de o amplă dezbateră interislamică care să-i angajeze, în principal, pe musulmanii fundamentalisti și pe cei moderați, adică mai deschiși spre nou, spre timpurile și locurile în care trăiesc. Cei dintâi susțin că nu există decât un singur islam, cel coranic, care transcende orice spațiu și timp, fiind valabil inclusiv pentru Europa. Ceilalți, însă, dimpotrivă, acceptă faptul că islamul este mai mult decât o scriere, fie ea și Coranul; este un sistem cultural care pe parcursul evoluției sale istorice și în cadrul răspândirii sale în spațiul din afara lumii arabe a cunoscut multe schimbări din punct de vedere cultural

și religios. Datorită acestui fapt, islamul a căpătat în timp diferite forme. Din punct de vedere religios, e absolut cunoscută diviziunea între sunniți și șiiți, fiecare dintre cele două curente fiind subdivizate la rândul lor în diferite școli și secte. Din punct de vedere cultural, există mii de culturi locale în spațiul civilizației islamice, începând din Orientul Apropiat, Africa și Asia îndepărtată.¹

Islamul poate deveni compatibil cu valorile europene doar printr-o reinterpretare a mesajului său, prin înnoire și reforme, care trebuie explicate lumii musulmane cu o mai mare grijă. Fără aceste reforme religioase, care vizează în special legea islamică și războiul sfânt, spune Bassam Tibi, europenizarea islamului rămâne imposibilă. În acest context, musulmanii trebuie să deprindă noțiunile indispensabile civilizației europene, cum ar fi: democrația, laicitatea, pluralismul cultural și religios, societatea civilă și drepturile individuale ale omului.

Bibliografie:

1. Gh. Arădăvoaie, D. Iliescu, D. Niță Terorism, Antiterorism. Contraterorism, Ed. Antet, Oradea, 1997, pag. 49.
2. I. Bodunescu, Flagelul terorismului internațional, Ed. Militară, București, 1978, pag. 12.
3. Barry G. Buzan: New Patterns of Global Security in the Twenty-first century, International Affairs, 67, pag.
4. Christopher Caldwell, „Islamic Europe?“, în „Weekly Standard“, 4 octombrie 2004.
5. Hall Gardner, Four forms of terorism; <http://www.nthposition.com/fourforms.psf>.
6. Henry Kissinger, Does America Need a Foreign Policy? Toward a Diplomacy for 21 st Century; Simon and Schuster, New York 2002, pag. 292.
7. Vespasien V. Pella, L'union Interparlementaire et le Droit Penal International, Imperimerie Darantiere Dijon, 1939, pag. 12.

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A REFUGIAȚILOR ÎN SPAȚIUL EUROPEAN ÎN SECOLUL XXI

Mariana – Camelia NENU,
Inspector școlar ISJ Galați

Secolul XXI este un secol al schimbării, al întrebărilor dar și al soluțiilor, care cu siguranță vor pregăti lumea pentru un alt fel de societate, în care diversitatea își va pune amprenta asupra viitorului.

Lucrarea de față încearcă să răspundă la o întrebare care ne macină de prea multă vreme: **va fi distrusă ideea de Europă tradițională, leagăn al civilizației, de valul de refugiați, veniți din întreaga lume islamică?**

Nu avem pretenția de a da un răspuns categoric, deoarece trăim într-o realitate istorică pe care fiecare dintre noi o percepem subiectiv. Acesta este doar un studiu de caz, asupra impactului avut de refugiați asupra acestui oraș dunărean și câteva exemple concrete de încercare a integrării acestora în lumea europeană.

Dar ce este un refugiat? Pentru a răspunde la această întrebare ne vom folosi de **CONVENȚIA privind statutul refugiaților, încheiată la Geneva la 28 iulie 1951:**

”Pentru scopurile prezentei convenții, termenul de refugiat se va aplica oricărei persoane:

(1) care a fost considerată refugiat potrivit aranjamentelor din 12 mai 1926 și 30 iunie 1928 sau potrivit convențiilor din 28 octombrie 1933 și din 10 februarie 1938 și protocolului din 14 septembrie 1939 sau ca urmare a aplicării Constituției Organizației Internaționale pentru Refugiați. Hotărârile de neadmitere ca refugiat luate de Organizația Internațională pentru Refugiați în timpul mandatului sau nu constituie o piedică pentru acordarea calității de refugiat persoanelor care îndeplinesc condițiile prevăzute de paragraful 2 din prezenta secțiune;

(2) care, în urma unor evenimente survenite înainte de 1 ianuarie 1951 și unor temeri justificate de a fi persecutată datorită rasei, religiei, naționalității, apartenenței la un anumit grup social sau opiniilor sale politice, se află în afara țării a cărei cetățenie o are și care nu poate sau, datorită acestei

¹ Christopher Caldwell, „Islamic Europe?“, în „Weekly Standard“, 4 octombrie 2004.

temeri, nu dorește protecția acestei țări; (...).”¹

După cum se observă, refugiat poate fi oricine îndeplinește condițiile de mai sus, iar valul de migranți dinspre Asia către Europa a crescut după ce Siria a fost zdrobită de război. E o lume tulbură, în care acuzațiile curg: vinovați teroriștii, vinovați americanii, vinovați europenii, vinovați musulmanii, vinovați, vinovați. Totul se rezumă la niste idei despre vinovăție, dar nimeni nu face nimic pentru a afla cauza acestor migrații masive. Europeanii sunt înspăimântați, migranții sunt sperați și în nebunia care a cuprins lumea, nimic nu mai are logică.

Poate Europa absorbi noua populație, cea a miilor de refugiați care se îndreaptă spre inima continentului? Este întrebarea pe care o lansează istoricul **Neagu Djuvara**, într-un dialog cu **Luca Niculescu**, la Digi24. „Nu sunt indo-europeni, sunt deci o etnie foarte deosebită, ceea ce ne apropie de problema din sfârșitul Imperiului Roman, când a fost invadat de populații din Africa, Asia. Trăim un lucru ca acum 2000 de ani, a invaziei Europei, care de bine, de rău, se cam unificase”, spune istoricul **Neagu Djuvara**. Găsirea unei soluții prin care să fie oprit valul de imigranți, considerat cel mai mare din timpurile moderne, nu va fi o misiune ușoară. „Nu există formulă. Se va găsi, fiindcă totdeauna istoria găsește soluții, dar ele pot fi și dramatice. Anume să se schimbe profilul Europei în mod foarte sensibil. Când avem mase, milioane de turci, algerieni, de niște nații foarte diferite de europenii noștri, se pot întâmpla fenomene de refuz”, spune Neagu Djuvara și tot el prezintă și exodul românilor din ultimii 25 de ani.: „Românul, timp de veacuri, răspundea formulei **Fie pâinea cât de rea, tot mai bine-i în țara mea**. Or, în mod extraordinar, într-o singură generație, generația copiilor mei, ca să spun așa, au descoperit că e mai bine în altă parte. Dar asta e o preschimbare a mentalului colectiv. Noi, timp de veacuri, am fost stabili pe colțul ăsta, arcul carpatic și Marea Neagră, și Dunărea. Suntem nemișcați de 5.000 de ani și acum ne plimbăm în lumea întreagă și avem dorința de a ne stabili în altă parte”, explică istoricul.²

Pornind de aici, am început să studiez această problemă și lucrând ca profesor voluntar cu refugiații din Galați am identificat câteva aspecte interesante:

- Majoritatea migranților sunt bărbați, care cer statutul de refugiat, apoi își aduc familiile, locuiesc o vreme în țările în care au fost acceptați, după care se îndreaptă spre vest;
- Există o rețea de informare a pașilor de urmat, totul este planificat până la cel mai mic detaliu, scopul fiind: accesul în țările bogate din Vestul Europei;
- Au capacitatea de a învăța cu ușurință limbile străine, se adaptează ușor și încearcă să adopte obiceiurile locale. Spre exemplu: ”Aici Europa, putem bea, putem fuma, putem relaționa cu europencele.” Dar totul este aparent, în comunitatea lor, obiceiurile sunt păstrate cu strictețe;
- Nu vor să aibă relații cu alți arabi, se tem unii de alții și adeseori, preferă să își găsească prieteni printre localnici, dar acest lucru se întâmplă, doar până își ating scopurile;
- Se simt discriminați și se tem să iasă pe stradă, pentru că oamenii îi privesc cu suspiciune, motiv pentru care, ajunși în Europa de Vest, preferă să trăiască în comunități musulmane și să nu relaționeze cu localnicii, comportament diferit față de momentul inițial, când aparent acceptă regulile europene;
- Cunosc foarte multe amănunte din istoria Europei și în detaliu geografia acesteia;
- Există persoane care încearcă să îi atragă pe europeni la religia islamică, acestia sunt manierați, inteligenți și manipulatori.

Exemplele ar putea continua, dar avem de răspuns la o întrebare: ”Cum va arăta Europa mâine?” Răspunsul e simplu: ”Nu știu.”

EXISTĂ ÎNSĂ ȘI UN ALTFEL DE RĂSPUNS. EUROPA VA FI AȘA CUM TREBUIE SĂ FIE.

Consider că integrarea trebuie să înceapă cu noi, cu ideea că acest leagăn al civilizației, nu poate să dispară peste noapte. Revoluția franceză a adus ideea de ”Libertate! Egalitate! Fraternitate”, dar și de justiție. Nimeni și nimic nu poate fi în afara legii. O societate puternică, cu reguli stricte, cu o legislație nondiscriminatorie va putea să păstreze un echilibru. E nevoie de echilibru, de inteligență și de iubire. Nimeni nu pleacă din țara lui de bine. Nu mai trăim în Evul Mediu ca să încercăm să raspândim cu sânge religia. Oamenii trebuie să înțeleagă că nu există religii superioare și religii inferioare. Trebuie să ne deschidem mintea și să acceptăm că lumea e în schimbare. Și schimbarea

¹ http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm_act_text?id=32364

² <http://www.digi24.ro/stiri/externe/mapamond/istoricul-neagu-djuvara-criza-refugiatilor-comparabila-cu-invadarea-imperiului-roman-432711>

trebuie să fie în avantajul nostru, nu invers.

Din toți elevii mei de la cursurile de limba română, au mai rămas doar 6 oameni în România, din care, doar 2 merg la facultate. Restul s-au răspândit prin lume. Dar nu au uitat România și aproape zilnic ne vorbim. Bunătatea, frumusețea acestui popor, tradițiile, activitățile realizate împreună au creat o istorie, adică o poveste. A fost greu pentru mine, a trebuit să înfrunt prejudecățile și cutumele, dar în final, am realizat o mare familie, în care tradițiile nu au mai devenit piedici, ci doar căi de cunoaștere universală.

Cred că educația este o cale eficientă de control și poate schimba multe lucruri. Nu va fi ușor, nu va fi deloc ușor să îi integrăm pe refugiați în Europa, dar eu cred că nu va fi imposibil. Există speranță. Neagu Djuvara consideră că trăim un nou ev mediu, că Europa va fi zdrobită, dar eu cred că partea bună din fiecare cultură va reuși să aducă un suflu nou în țările europene. Acum mă gândesc la Alexandru Macedon și la cultura elenistică. Probabil și grecii erau înspăimântați de amestecul culturilor, dar istoria a dovedit că ce este de calitate va rămâne mereu.

Cred că e nevoie de curaj și de multă muncă pentru a schimba lucrurile în lume, iar terorismul nu ține de Islam sau de arabi. El a existat din totdeauna și nu vreau să fac istoria acestuia. Cine vrea să fie informat, poate să o facă.

Eu vreau să prezint rezultatele muncii mele și să explic că se poate, că oamenii indiferent de etnie sau de religie pot realiza punți de comunicare. Soluția mea a fost acceptarea ideii că deși sunt diferiți față de noi, sunt oameni.

Am citit mult, am studiat și mai mult, ca să pot să comunic cu acei oameni, care între timp au devenit prietenii mei. Așa am aflat că multe dintre ideile mele despre familiile musulmane erau greșite.

Am întâlnit femei remarcabile, care studiaseră și se implicaseră în proiecte de emancipare a femeii și care erau tratate de soții lor ca fiind egale din toate punctele de vedere.

Am întâlnit mame care își educă copiii atât de frumos, impunându-le principii sănătoase, pe care noi le-am uitat de multă vreme: familia, respectul față de bătrâni, iubirea de țară, ascultarea părinților.

Am întâlnit soți care vorbeau despre soțiile și copiii lor ca despre adevărate comori.

Am discutat despre religie, am căutat puncte comune și am înțeles că nu suntem chiar atât de diferiți pe cât îmi imaginam. Și da, m-am schimbat mult, dar asta nu m-a făcut mai puțin europeană, ci dimpotrivă mi-a întărit convingerea că dacă dăruiești lucruri bune, primești lucruri bune.

Europenii au uitat că sunt creștini și că Iisus Hristos a provăduit iubirea de aproape. Europenii au uitat romanul Mizerabilii, a lui Victor Hugo. Europenii au uitat că primești ce dăruiești.

Și arabii au uitat poveștile din **O mie și una de nopți**. Au uitat că primele rugăciuni le-au făcut împreună cu creștinii în biserici, fiecare rugându-se la Dumnezeuul lor, care din punctul meu de vedere, este același, indiferent de nume. Și tocmai din acest motiv sunt europeană, pentru că nu discriminez, nu judec și nu renunț la ideea că toți oamenii sunt egali în drepturi.

Concluzia mea?

Istoria se repetă mereu pentru că oamenii refuză să învețe lecția. Dacă Europa își va învăța lecția, refugiații nu vor putea decât să aducă plus valoare acestei lumi. Terorismul este o parte întunecată a istoriei, e un război perfid și nedrept, dar noi vom rezista:

- Prin toleranță
- Interculturalitate
- Renunțarea la orgolii de ambele părți
- Credință
- Speranță
- Iubire.

Ce cred oficialii europeni?

”Faptele arată că imigrația este în general benefică economic pentru țările gazdă. Așadar, cel mai bun ajutor pe care Europa îl poate da este să ofere imediat refugiaților rezidență legală și acces pe piața muncii. Din punct de vedere politic ar putea fi convenabil să se restricționeze unele beneficii sociale, dar migranții vor fi și așa dornici să lucreze, crede Nick Cowen, și el doctorand al King's College, la Departamentul de Politici Economice. Singura cale de a îmbunătăți situația migrației în Europa este de acționa în mod serios pentru rezolvarea conflictelor care i-au făcut să-și părăsească

inițial țara.

De fapt, politicile implementate de unii actori internaționali sau regionali mai mult au agravat situația. În absența unei soluții pe termen lung, planul Comisiei Europene privind repartizarea cotelor de migranți în statele membre este doar o opțiune temporară, spune Eugenio Lilli.

Eșecul unei soluții europene adecvate derivă din faptul că protecția granițelor și procesarea cererilor de azil au fost lăsate în sarcina statelor din zona Schengen. Ideea cotelor în privința redistribuirii echitabile a migranților este laudabilă, dar imposibil de aplicat, în condițiile libertății de mișcare între statele zonei Schengen.

De aceea, este nevoie de o politică comună, la nivelul Uniunii Europene și nu de decizii ale politicianilor din statele membre – concluzionează Dalibor Rohac.”¹

ISTORICUL ALEXANDRU BOLDUR ȘI CONTEMPORANEITATEA

Polina LUNGU, drd., lector universitar,
Catedra de Istorie și Științe Sociale

Abstract: *The historian Alexandru Boldur, the descendant of boyar Mihalcea Hâncu, was born on February 25, 1886 (old style) in Chisinau. He lived 96 years, being one of the Bessarabian Romanian longevists.*

Alexandru Boldur has remained in public consciousness, becoming a symbol of national identity. Paying homage, the multitude of articles and studies published on the life and activity of the Bessarabian scientist, the organization of various international scientific exhibitions and conferences signify gratitude to the hard work of our compatriot.

We are convinced that the work capacity, responsibility, modesty and attachment to sacred can be cultivated today by making reference to the personality of Alexandru Boldur.

Istoricul Al. Boldur, „slujitor fidel al zeiței Clio”² și unul dintre longevivii români basarabeni, s-a născut la 25 februarie 1886 (stil vechi) la Chișinău, fiind descendent al boierului Mihalcea Hâncu³.

M. Guboglu, cu ocazia centenarului nașterii lui Al. Boldur, nota următoarele: „Longevitatea prof. univ. Al. Boldur ne-o putem explica prin originea sa răzășească, prin felul său cumpătat la hrană și prin munca sa permanentă, cu mare pasiune pentru cercetări istorice”⁴.

„Mi-a fost hărăzit să trăiesc între două epoci, una muribundă și cealaltă nouă, născândă”, „preocuparea mea în viață a fost cercetarea și predarea istoriei omenеști”, „...un om de știință modest”⁵, „un istoric de predilecție al Moldovei și în special al Basarabiei”⁶, „...istoric basarabean care am pus atâta râvnă în apărarea provinciei noastre, Basarabia...”⁷, „...român și după tată și după mamă”⁸, – aceste expresii, în esență pline de valoare, fac specială personalitatea lui Al. Boldur care a rămas în conștiința publică, devenind un simbol al identității naționale. Prezentarea omagiilor, multitudinea articolelor și studiilor publicate referitor la viața și activitatea savantului de origine basarabeană, organizarea diferitor expoziții și conferințe științifice internaționale semnifică grațitudine față de munca asiduă a lui Al. Boldur. Remarcabil este efortul istoricilor și cercetătorilor contemporani pentru contribuția adusă la întregirea panteonului înaintașilor noștri, totodată aceasta fiind confirmare a prezenței lui Al. Boldur în memoria noastră și în istoriografia românească.

„O nație, un popor devine conștient de propria identitate din momentul în care începe să-și promoveze personalitățile notorii, realizările spiritual-culturale, ce deconspiră sete de absolut, înzestrare intelectuală și intensitate patriotică a acțiunilor. Această conștiință de sine devine cu atât

¹ http://stiri.tvr.ro/de-ce-vin-refugiati-si-imigrantii-in-europa_64864.html#view

² Petrencu, A. Alexandru Boldur – profund cunoscător al istoriei neamului. În: Revista de istorie a Moldovei, 1992, nr. 3, p. 40.

³ Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 7.

⁴ Direcția Arhivelor Naționale Istorice Centrale, București (DANICB), fond Boldur Alexandru, dosar I/8, f. 22.

⁵ Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre, Editura Albatros, București, 2006, p. 5.

⁶ DANICB, fond Boldur Alexandru, dosar IV/1, f. 73.

⁷ DANICB, fond Boldur Alexandru, dosar III/78, f. 20.

⁸ DANICB, fond Boldur Alexandru, dosar IV/10, f. 95.

mai pronunțată cu cât operele celor mai de seamă patrioți rezonează cu intensitate în inima unei națiuni”¹. La un deceniu de la trecerea în neființă a lui Al. Boldur, Pr. prof. Radu Mazilu nota: „Cinstindu-i memoria, ..., cinstim înainte de toate munca sa plină de abnegație pe ogorul istoriei patriei, cu atât mai mult cu cât el însuși s-a dovedit a fi un fiu vrednic al Basarabiei, al acestui scump pământ românesc...”²

Pentru a argumenta cele afirmate anterior, considerăm important, dar și necesar a nominaliza specialiști notorii în domeniu care și-au adus aportul la studierea personalității și activității istoricului și profesorului Al. Boldur, cât și evenimentele organizate în acest sens, fără a avea pretenția unui studiu exhaustiv.

În acest sens menționăm Conferința Științifică Internațională cu genericul *Istoricul și Istoria: Alexandru V. Boldur – 130 de ani de la naștere, Leonid Boicu – 85 de ani de la naștere*, organizată la 2 iunie 2016 de către Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei, în colaborare cu alte instituții din țară și din România³. Referindu-ne la Al. Boldur, vom consemna că evenimentul a avut scopul să-i pună în valoare opera imensă și activitatea științifică prodigioasă prin diversele subiecte captivante abordate de către participanți. Profesorul universitar D. Dragnev sublinia următoarele: „Aniversarea a 130-a de la nașterea istoricului, consemnată în anul curent, e o fericită ocazie de a ne exprima respectul față de acest remarcabil om de știință printr-o expunere succintă a aportului său la studierea patrimoniului istoric al provinciei natale și al întregului neam românesc”⁴. Pentru ca evenimentul să devină memorabil, Institutul de Istorie al AȘM a solicitat Consiliului Suprem pentru Știință și Inovare Tehnologică al AȘM „să instituie *Premiul Nominal <<Alexandru V. Boldur>> în domeniul <<Istorie>>*, care să fie acordat, în conformitate cu Regulamentul AȘM, istoricilor din domeniul cercetării științifice fundamentale, pentru rezultate remarcabile în investigarea și valorificarea trecutului istoric românesc, european și universal, promovarea adevărului istoric și moștenirii noastre culturale naționale”⁵.

Academicianul român V. Spinei prezintă un aport deosebit la studierea vieții și activității istoricului prin sinteza *Alexandru Boldur în contextul istoriografiei românești și interbelice*⁶, fundamentat pe documente de arhivă, care reflectă o descriere detaliată a activității științifice și didactice a istoricului basarabean și totodată servește drept izvor incontestabil de informare pentru cei cointeresați. Academicianul român V. Spinei menționează despre Al. Boldur că „în chip cu totul firesc a manifestat o deosebită atracție către ținuturile natale, a căror studiere a întreprins-o cu pasiune și competență de-a lungul mai multor decenii”, iar „... activitatea lui Al. Boldur a fost în mod pregnant ancorată în istoria regiunilor românești dintre Prut și Nistru, pe care a cercetat-o din cele mai vechi timpuri până în epoca contemporană...”⁷

Surse valoroase în același sens devin și cercetările T. Grati bazate pe documentare arhivistică. Autoarea prezintă contribuții la cunoașterea activității lui Al. Boldur în cadrul Facultății de Teologie din Chișinău (1927-1938), unde „se afirmă pe deplin personalitatea sa, dovedind însușiri superioare de pedagog, patriot și om de știință”⁸. În studiul său T. Grati menționează că „anul 1927 a constituit o cotitură radicală în biografia renumitului istoric basarabean, care pornește îndrăzneț pe făgașul științei istorice, totodată folosind cu pricepere și cunoștințele juridice de care dispunea”⁹. Acest fapt este completat cu apariția la Paris în 1927 a lucrării de referință „*La Bessarabie et les relations russo-roumaines. La question bessarabienne et le droit international*”¹⁰.

Suntem pe deplin de acord cu opinia potrivit căreia „realizarea unității noastre naționale

¹ Troianovschi, L. Alexandru Boldur absorbit de problema națională. În: Cugetul, nr. 1 (17) 2003, p. 39.

² DANICB, fond Boldur Alexandru, dosar I/8, f. 16.

³ Sclifos, E. T. Conferința Științifică Internațională cu genericul *Istoricul și Istoria: Alexandru V. Boldur – 130 de ani de la naștere, Leonid Boicu – 85 de ani de la naștere*. În: Revista de istorie a Moldovei, nr. 2 (106) aprilie-iunie, Chișinău, 2016, p. 137.

⁴ Dragnev, D. 130 de ani de la nașterea lui Alexandru V. Boldur – cercetător al istoriei Basarabiei în context românesc și european. În: *Academos*, nr. 2, 2016, p. 126.

⁵ Cojocaru Gh. *Istoricul Alexandru V. Boldur la 130 de ani de la naștere*. <http://www.timpul.md/articol/gheorghe-cojocaru-istoricul-alexandru-v--boldur-la-130-de-ani-de-la-nastere---93107.html> [Accesat la 02.06.2017]; în: *Timpul*, anul XV, nr. 20 (2154), vineri, 27 mai 2016, p. 22.

⁶ Spinei, V. *Alexandru Boldur în contextul istoriografiei românești și interbelice*. În: *Revista de istorie a Moldovei*, 1992, nr. 3.

⁷ *Ibidem*, pag. 44.

⁸ Grati, T. *Contribuții la cunoașterea vieții și activității istoricului Alexandru Boldur (anii 1927-1938)*. În: *Revista de istorie a Moldovei*, 1995, nr. 3-4, p. 89.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Boldur, Al. *La Bessarabie et les relations russo-roumaines. La question bessarabienne et le droit international*. Paris, Editura Gamber, 1927.

însemna pentru Al. Boldur crezul întregii sale vieți”¹.

Despre opera lui Al. Boldur a scris și regretatul istoric Gh. Paladi, subliniind unele titluri și idei de bază care merită apreciere obiectivă. De asemenea, menționează lucrarea de debut a lui Al. Boldur „*La Bessarabie ...*”² care „l-a consacrat ca specialist în problemă”, pentru realizarea căreia a primit premiul Fundației Regale Ferdinand I și „i s-a încredințat” conferința de Istorie a Românilor la Facultatea de Teologie din Chișinău. În viziunea sa „Al. Boldur este mândria noastră, a basarabenilor, el e un cercetător care a prezentat Europei istoria Basarabiei pe baza documentului scris, și nu numai că a reconstituit trecutul din cele mai vechi timpuri, dar a și apărat drepturile poporului la autodeterminare, la unirea neamului în cadrul unui stat unitar după anul 1918”³.

Materiale de referință la subiectul cercetat propune profesorul A. Petrencu prin sinteza *Alexandru Boldur – profund cunoscător al istoriei neamului*, dar care, potrivit opiniei autorului, din păcate a fost exclus „din circuitul științific” din cauza propriilor viziuni față de sistemul administrativ de la acea vreme⁴. Profesorul A. Petrencu menționează faptul că „Al. Boldur a fost nu numai un cercetător al istoriei concrete, ci și un filosof al istoriei”, propunând memoriul de titluri și lucrări al istoricului basarabean care cuprinde și titlurile rămase în manuscris, noi fiind „de-abia la început de cale în opera de valorificare a moștenirii științifice a lui Al. Boldur. Și acest drum trebuie parcurs până la capăt”⁵. Îndemnul devine imperios de realizat în contextul în care societatea contemporană necesită studierea operei lui Al. Boldur pentru a descoperi adevărul istoric.

Preocupată de studierea vieții și activității lui Al. Boldur, M. Ișaev a realizat un bogat material⁶ prin care prezintă omagiu istoricului, profesorului și juristului basarabean. În studiu se consemnează că Al. Boldur „s-a remarcat printr-o vastă și impresionantă activitate științifică, didactică și socială”. Vârsta înaintată nu l-a împiedicat să-și continue cercetările cu optimism, iar acest fapt este demonstrat prin următoarele: „Acum, la împlinirea vârstei de 90 de ani, am în lucru o serie de studii și scrieri, pe care aș dori să le închei cu rezultate bune, spre satisfacția mea și spre folosul națiunii române”⁷. Prin datele biografice oferite, prin aprecierile aduse operei lui Al. Boldur, prin nominalizarea unor titluri principale și prezentarea propriei opinii, M. Ișaev confirmă interesul cercetătorilor contemporani pentru cei din elita intelectuală a poporului român.

O contribuție însemnată în studierea aportului omului de știință Al. Boldur la reîntregirea istoriei, prezintă V. Malanețchi prin descrierea formării în ascensiune a lui Al. Boldur, amintind despre acel cămin părintesc în cadrul căruia viitorul istoric și cadru didactic a avut „un mediu propice educației moral-spirituale creștine” care l-a ajutat să devină un bun cetățean, talentat pedagog de-a lungul carierei didactice, iar „în calitate de istoric – studiul istoriei a fost adevărata vocație a lui Al. Boldur, vocație pe care a slujit-o cu devotament până la sfârșitul vieții...”⁸. În memoriile sale Al. Boldur descrie alegerea profesiei în felul următor: „Astfel, începând cu teologia, trecând apoi la drept, am ajuns în cele din urmă la istorie. Calea sinuoasă a alegerii profesiei și-a găsit firescul sfârșit, răspunzând vocației mele”⁹.

Ansamblu de informații veridice, care contribuie la glorificarea personalităților neamului, ne oferă L. Troianovschi. În viziunea sa, basarabeanul Al. Boldur de-a lungul vieții și activității sale a demonstrat „perfectiune spirituală și erudiție”, remarcându-se printre figurile ilustre ale culturii naționale a secolului XIX¹⁰. L. Troianovschi elucidează importanța operei lui Al. Boldur menționând studiul *Unirea. Analiza psihologică a evenimentelor*, în care autorul prezintă factorii de prim ordin ce au condiționat derularea evenimentelor în Basarabia în perioada anilor 1917-1918. În viziunea sa, opera și viața lui Al. Boldur „au fost dedicate descifrării și elucidării importanței unirii Basarabiei cu

¹ Grati, T. Alexandru Boldur, istoric al unității naționale. În: Țara, 1996, nr 19 (323), p. 4.

² La Direcția Arhivelor Naționale Istoric-Centrale, București, fond Boldur Alexandru, dar și la Direcția Județeană a Arhivelor Naționale, Iași, fond Rectorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, se găsesc documente ce conțin o mulțime de aprecieri referitor la lucrarea dată din partea mai multor personalități remarcabile ale culturii românești și din străinătate.

³ Paladi, Gh. Alexandru Boldur – istoric credincios al Basarabiei. În: Cugetul, 1991, nr. 4, p. 30.

⁴ Petrencu, A. op. cit., p. 40.

⁵ Ibidem, p. 41-42.

⁶ Ișaev, M. În jurul memoriei istoricului și juristului Alexandru Boldur. În: Literatura și arta, nr. 14 (2902) 5 aprilie 2001.

⁷ Ibidem, p. 6.

⁸ Malanețchi, V. Istoricul Alexandru Boldur în/și destinul Basarabiei. În: Alfa și Omega, anul VII, nr. 10 (152), 23 martie 2001, p. 7.

⁹ Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 57.

¹⁰ Troianovschi, L. op. cit., p. 39.

Patria istorică, conturării statutului internațional al României întregite”¹. Se amintește rolul activității publicistice realizate de către Al. Boldur cu scopul de a informa opinia publică despre diversele probleme social-politice. La finalul studiului se subliniază faptul că „talentatul și infatigabilul dascăl cultural a fost și rămâne etalon de profesionism, patriotism și onestitate civică”².

Destul de semnificativă este și părerea lui Al. Roman care relevă că „marele nostru înaintaș Al. Boldur a fost preocupat toată viața sa rodnică de studiul istoriei Basarabiei și a Transnistriei, a neamului românesc în ansamblu la est de Prut”. În acest sens este nominalizat studiul *Românii și strămoșii lor în istoria Transnistriei*, o lucrare bine documentată în baza izvoarelor rusești și ucrainene³.

Informații elocvente pline de adevăr ne oferă Vl. Chiriac în dialogul susținut cu Nina-Irina Boldur⁴, fiica cunoscutului istoric, care relatează: „Tatăl meu a fost activ pe tărâmul științei și a lucrat cu multă dăruire până la sfârșitul vieții. Când îl sfătuiam să mai facă un răgaz, de obicei, îmi răspundea: <<Pentru mine munca științifică reprezintă o odihnă>>”, iar Basarabia pentru Al. Boldur totdeauna „a fost o puternică fortăreață spirituală a românismului, adică a păstrării, în decurs de secole, a culturii naționale – permanența reală etnopsihologică românească”.

Cu regret, însă, Nina-Irina Boldur confirmă crunta realitate potrivit căreia unele studii ale tatălui ei au fost tipărite doar în străinătate, nu și în țară din cauza regimului, cum s-a întâmplat, spre exemplu, cu monografia *Ștefan cel Mare, Voievod al Moldovei (1457-1504). Studiu de istorie socială și politică* publicată la Madrid în anul 1970 cu ajutorul lui A. Crihan⁵. Cu toate acestea, intimidarea lui Al. Boldur era imposibilă deoarece „mănuind izvoarele cu deosebită obiectivitate și onestitate profesională, profesorul Al. Boldur a reușit să se manifeste întotdeauna în apărarea drepturilor străvechi ale țării noastre potrivit intereselor naționale și în același timp să respecte ideile științifice, reconstituind adevăruri istorice”⁶.

Este important de amintit aici că Editura *Timpul* din Chișinău și-a propus lansarea colecției *Alexandru Boldur*, coordonator Silviu Tănase, și popularizarea operei istoricului basarabean prin reeditarea celor mai importante lucrări ale sale. Astfel, în anul 2016 a reeditat lucrarea despre domnitorul moldovean⁷ ceea ce concretizează actualitatea operei științifice a neobositului cercetător Al. Boldur pentru societatea contemporană în contextul în care despre Ștefan cel Mare se vorbește la orice vârstă.

De asemenea, au fost reeditate monografiile: în 2015 – *Istoria Basarabiei. Epocile vechi. Vol. I (Până la sec. XVII). Contribuții la studiul istoriei românilor*; în 2016 – *Istoria Basarabiei vol. II. Sub dominația rusă (1812-1918). Basarabia românească. Unirea – analiză psihologică*; în 2017 – *Basarabia și relațiile româno-ruse*. Aceste lucrări și multe altele reprezintă o contribuție majoră la studiul istoriei românilor.

„Îmi dau seama că nu sunt un istoric neînsemnat...”⁸ scria Al. Boldur în ianuarie 1981 într-un manuscris, afirmație justă care se transpune astăzi realității.

Prezența operei lui Al. Boldur în circuitul științific, cunoașterea personalității, vieții și activității sale denotă o preocupare a cercetătorilor și istoricilor contemporani. Iar dacă istoricul și juristul basarabean a considerat necesar a lăsa drept patrimoniu opera sa, atunci noi ne propunem să o valorificăm la justa ei valoare și să apreciem efortul depus în numele poporului român. Făcând o retrospectivă, avem convingerea că puterea de muncă, responsabilitatea, modestia și atașamentul pentru ceea ce este sacru pot fi cultivate astăzi făcând referință la personalitatea lui Al. Boldur, Omul, care, cu o imensă dăruire de sine, a știut să facă cunoscută omenirii adevărata istorie a poporului de pe ambele maluri ale Prutului.

¹ Idem.

² Ibidem, p. 42.

³ Roman, Al. Istoria Transnistriei în opera lui Alexandru Boldur. În: Revista de istorie a Moldovei, 1992, nr. 3, p. 52.

⁴ Chiriac, Vl. Basarabia – o puternică fortăreață spirituală a românismului... În: Literatura și arta, nr. 48 (2416) 28 noiembrie, 1991, p. 7.

⁵ Idem; La Direcția Arhivelor Naționale Istorice Centrale, București, fond Boldur Alexandru, se conțin documente care înregistrează etapele publicării acestei monografii, impedimentele înfruntate de autor pentru o cauză națională, dar și insistența lui Al. Boldur pentru realizarea acestui bogat material.

⁶ DANICB, fond Boldur Alexandru, dosar I/5, vol. II, f. 15. Fragment preluat din cuvântarea cu titlul *O personalitate a culturii române* rostită de Anca Ghiță, cercetător istoric, la postul de radio *Glasul Patriei* la 9 aprilie 1976, vineri, ora 11.30 (unda 397 - medie).

⁷ Boldur, Al. Ștefan cel Mare, Voievod al Moldovei (1457-1504). Studiu de istorie socială și politică. Chișinău, Editura Timpul, 2016.

⁸ DANICB, fond Boldur Alexandru, dosar III/82, f. 24-26.

Atelierul VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

COMUNICAREA ȘI CADRUL INSTRUCȚIONAL

Victor AXENTII,
Catedra de filologie română

***Abstract:** The present article emphasizes the importance of communication in education. It is well known that education sciences specialists borrowed a great number of elements from the communication theory and adapted them to the educational phenomenon. Undoubtedly, the power of communication in education is immense. The process of education would not be possible without communication because it presupposes a circular exchange of information from the adult, possessing the role of an educator, to the students who have the mission to assimilate the experiences he proposes.*

Se știe că specialiștii în științele educației au preluat elemente revelatoare din teoria comunicării și le-au adaptat fenomenului educațional. Fără îndoială, în educație se petrec acte de comunicare între cei implicați. Educația nu ar fi posibilă în afara comunicării, deoarece ea consistă tocmai într-un circuit informațional dinspre adultul investit cu rolul de educator către cei chemați să asimileze experiențele propuse de acesta.

În domeniul educației, comunicarea înseamnă, în primul rând, un transfer perpetuu de valori ale umanității către generațiile în continuă devenire.

În cadrul oricărei societăți se formulează un ideal educațional în virtutea căruia se structurează valorile de cultură și civilizație la care să aibă acces cetățenii ei, tineri și copii, viitori participanți la viața socială, creatori, la rândul lor, de noi valori și de patrimoniu cultural.

În educație, comunicarea este neapărat funcțională. Aceasta presupune că vehiculează limbaje specializate, socialmente acceptate, pe care elevii le vor învăța, la rândul lor, le vor aprofunda treptat, devenind ei înșiși specialiști într-un domeniu sau altul de activitate.

Totodată, în educație, comunicarea înseamnă și transmiterea de informații dinspre profesor ca mediator spre elevii-beneficiari.

De fapt, aceasta se petrece în chiar procesul de instruire, unde informația anterior prescrisă în planuri și programe de învățământ prinde viață în drumul său de la profesor spre elev prin actul viu al comunicării didactice. Mesajul științific dobândește și calitatea de a fi didactic, adică accesibilizat, esențializat și măsurabil în efecte formative și informative observabile la elevi.

Evident, în comunicarea didactică este caracterul ei interactiv. Între profesor, ca deținător al informației științifice și cei ce învață se stabilesc trasee active de intercomunicare. Pe tot parcursul lecției, profesorul și elevii - agenți ai comunicării - se află într-o intensă stare de interacțiune, oferind unii altora semnale (informații, coduri, imagini) verbale și nonverbale pentru a se întâlni într-un fel sau altul pe traseul instruire - educare - informare - dezvoltare, specific procesului educațional.

Dar educația înseamnă și schimb mutual de mesaje între educatori și educați, în scopul influențării conduitei lor, de-o parte și de alta.

Formal, în educație, comunicarea ne apare ca fiind ierarhică, profesorul ocupând poziția privilegiată. Cu toate acestea, la o analiză atentă se pot constata substanțiale elemente de reciprocitate care, traduse în limbaj psihopedagogic, ar putea îmbrăca formulări de felul:

- intercomunicarea se îndreaptă spre un scop comun: instruirea;
- obiectivele de educație ale adultului se acomodează continuu nevoilor de învățare ale elevilor;
- elevul are acces la inițiative de orice fel, în limitele activității de învățare;
- educatorul își reglează actele didactice și educative după cum reacționează elevii la mesajele

sale;

- elevii sunt chemați să participe la propria lor formare.

Între profesor și elevi se stabilește un veritabil act de intercomunicare, cu efecte precise în planul învățării și al conduitei de tip școlar.

Deși cunoaște mai multe definiții, comunicarea didactică că poate fi caracterizată ca proces de interacțiune prin care profesori transmite elevilor materia de învățământ¹

În contextul comunicării, profesorul este emițător de mesaje pentru destinatarii acestora. Specific comunicării didactice este faptul că profesorul transmite elevilor mesaje care formal nu-i aparțin, ci sunt preluate din câmpul științei, anterior codate și concentrate în documente de învățământ. Profesorul decodifică informația științifică prevăzută în programele școlare retransmite elevilor în rigori didactice și finalități educative, adică:

- esențializat;
- accesibil (după criteriul vârstei celor cărora li se adresează);
- sistematizat (după reguli metodice);
- atractiv (umanizat);
- apreciativ (cu posibilități de a fi evaluat).

Principalul cadru de desfășurare a comunicării didactice este lecția cu toate detaliile ce-o privesc, bine cunoscute și pe larg tratate în literatura pedagogică.

Participanții la lecție sunt principalii agenți ai comunicării profesorul (educator, învățător, profesor de specialitate, conducător de cerc), ca transmițător al materiei de învățământ, și elevul membru al clasei de elevi, ca destinatar al acesteia și beneficiar în același timp.

Mesajul didactic - informația - se adresează clasei de elevi ca entitate, dar receptarea acestuia privește pe fiecare elev în parte.

Feedbackul în comunicarea didactică este de un fel deosebit și îmbracă forme de manifestare descrise pertinent în literatura de specialitate.

Perturbațiile nu ocolesc comunicarea didactică, ci, dimpotrivă, se fac prezente pe traseul acesteia cu efecte mai evidente: mai difuze, după cum sunt de „active” și controlate de profesor și nu numai de el (directorul școlii, de exemplu).

O reprezentare actualizată a comunicării didactice recunoscută ca un act complex este redată în literatura de specialitate astfel:

Orice profesor este preocupat de eficiența propriilor sale activități didactice. La fel, orice elev își impune o conduită de învățare cu șanse de reușită și în niciun caz nu riscă greșeli cu toate consecințele ce ar decurge din acestea.

Cu toate acestea, o lecție nu poate fi perfectă. Pe traseul ei se ivesc imperfecțiuni de o parte sau de alta. Ele pot afecta mai mult sau mai puțin bunul mers al lecției. Oricum, micile sau gravele erori pot aparține atât profesorului, cât și celor mai mulți elevi sau doar unora dintre ei.

Din partea profesorului pot fi:

- erori didactice;
- neglijențe metodice;
- stil neadecvat.

Din partea elevilor sursele de compromitere a unei lecții pot fi: lacune în cunoștințe; conduită superficială; potrivnicie față de școală.

Lecția este principalul cadru de organizare și desfășurare a comunicării didactice. În același timp, orice lecție este un context favorabil exercițiului de comunicare propriu-zis (scrisă și orală) pentru elevii antrenați în lecție. De aceea, obiectivele instrucționale își asociază - direct sau implicit - obiective formative privitoare la:

- calitatea exprimării în limba română;
- nivelul de însușire a limbajelor funcționale (la diferite discipline de învățământ), atingând chiar cote performante;
- ușurința intercomunicării (dezinvoltura) în clasă și în afara ei;
- etica comunicării;
- estetica modului de adresare ș.a.

¹ Enăchescu, Eugenia. Comunicarea în mediul educațional. București: Aramis Print, 2008, p.84

În timpul unei lecții se petrece unul dintre cele mai complexe fenomene de intercomunicare: dialogul didactic, cu virtuți de formare și transformare de valori umane, construcție și arhitectonică spirituală (mentală și emoțională), forță și trăinicie de impresii și sentimente. Privit din afară, dialogul didactic nu apare spectaculos. În realitate, dialogul didactic condensează o mare încărcătură de inteligență și creativitate atât de o parte, cât și de cealaltă: profesorul, prin relevanța transmisiei lui, cu efecte sigure în mintea și sufletul elevului iar elevul, prin starea lui continuu receptivă la noutatea informației și ineditul situațiilor de învățare¹.

Dialogul didactic este de o mare complexitate. De aceea, descrierea lui, oricum departe de subtilitățile care-i sunt proprii, comportă nuanțarea acelor etape care-i dau consistență, dar și „farmec” profesional:

- o etapă pregătitoare, datorată încărcăturii de responsabilitate pe care o incumbă actul didactic și nevoia profesorului de a-l apropia de perfecțiune;
- interacțiunea propriu-zisă profesor - elev/elevi, când se petrece intercogniția, ca vehiculare a cunoștințelor și convertirea lor în efectele formative;
- autoestimarea propriei prestații și situarea ei în limitele așteptărilor și dezamăgirilor inerente oricărei tentative de acest fel.

În realizarea unei ore e nevoie de o etapă pregătitoare, în afara căreia actul didactic s-ar petrece spontan, bazat pe improvizație, lăsat „la voia întâmplării”, ceea ce în practica învățământului este inadmisibil. De aceea, înainte de a intra în clasă (încă de acasă, în timpul destinat pregătirii sale metodico-științifice), profesorul poartă cu sine un dialog interior care precede interacțiunea didactică prin caracterul său anticipativ și proiectiv.

Psihologic, dialogul interior este o comunicare în gând a profesorului cu elevii săi înainte de a se afla față în față cu aceștia. Profesorul își imaginează demersul lecției ce va urma cu toate evenimentele previzibile, asumându-și resurse și pentru eventuale elemente de neprevăzut. Demersul anticipativ ia forma unei proiecții în plan mental a ceea ce se va petrece în clasă și aspect formativ și informativ, ce vor învăța elevii, cum vor învăța și cu ce efecte în planul dezvoltării lor. Complexitatea și chiar dificultatea fenomenului didactic determină profesorul la anumite precauții. El nu se va încumeta la o acțiune nepregătită până în cele mai mici detalii.

Pentru mai multă siguranță, el se va sprijini pe un suport material, redactat în formă scrisă. Transpunerea proiecției mei tale într-un limbaj scris înseamnă mai mult decât vehicularea lui „în gând”. Înseamnă ordonarea ideilor, fixarea lor în memorie, imagine de ansamblu, în detaliu dar și ca întreg, asupra lecției ce va urma.

Aceasta înseamnă, metodic vorbind, pregătirea actelor sale didactice:

- actualizarea informației științifice și informarea cu toate chestiunile colaterale (pentru a fi cât mai sigur pe sine);
- selectarea conținuturilor și sistematizarea lor, așa cum le va expune și le va scrie pe tablă cu toate mijloacele didactice pe care se va sprijini în predare;
- alegerea problemelor ce se vor lucra în clasă și a celor care vor fi date ca temă pentru acasă; rezolvarea lor anticipată, pentru a se asigura de corectitudinea formulării lor.

Tehnic, profesorul întocmește un document scris care în limbaj pedagogic se numește proiect didactic. Aici el consemnează cel puțin trei componente:

- a) obiectivele operaționale și itemii de evaluare;
- b) fondul de cunoștințe (integral sau selectiv);
- c) resursele de instruire: metode, mijloace didactice, forme etc.

După întinderea lui, proiectul didactic poate să apară ca un proiect-cadru, proiect selectiv sau proiect complet (integral) după nevoile de pregătire metodică pe care le resimte profesorul înaintea fiecărei lecții. Oricum, redactarea în formă scrisă a proiectului lecției este avantajoasă pentru profesor deoarece: asigură un suport materializat al lecției (unii specialiști îl asimilează „scenariului”, facilitând pregătirea ei în toate amănunțele de natură didactică; se poate lucra pe text până la perfecționarea lui; textul poate fi revăzut de către profesor atât cât îi este necesar pentru a-l stăpâni cât mai bine; proiectul se păstrează vreme îndelungată și poate fi refolosit, integral sau parțial; se constituie în document managerial și poate conta în aprecierea calitativă a activității cadrului didactic deoarece poate spune

¹ Ionescu, M.; Radu, I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1995

câte ceva privitor la modul de concepere a demersurilor didactice¹

Proiectul didactic este cu atât mai util profesorului cu cât respectă condițiile de redactare a unui document profesional: claritate, logică, estetică.

De aceea, proiectul didactic trebuie elaborat: citez, ordonat, coerent (logic), clar, complet (obiective și itemi de evaluare, conținuturi, metode și mijloace).

Pregătirea metodică a oricărei lecții este absolut necesară, dar ea trebuie să fie asociată unor stări psihologice favorabile comunicării didactice. O reală pregătire psihologică pentru lecție înseamnă pentru profesor: siguranță profesională, ținută demnă, autoritate și prestigiu, dorința de reușită, bună dispoziție, bucuria reîntâlnirii cu clasa de elevi, indiferent de problemele pe care eventual le ridică aceasta.

Interacțiunea propriu-zisă, față-n față este etapa cea mai concludentă și mai importantă a comunicării didactice. Aici se petrece fenomenul fascinant al transferului de informație (tezurizată) prin intermediul profesorului către cei ce o vor asimila ca pe un bun propriu. Legi, principii, adevăruri se constituie în informație prelucrată didactic spre a fi cunoscute și însușite de elevi în accesul lor liber la civilizație, știință și cultură.

Orice interacțiune didactică până a deveni o intercogniție traversează o etapă perceptivă în care profesorul „simte”, intuiește pulsul clasei, reacțiile elevilor, starea lor de pregătire pentru lecție, atmosfera și climatul clasei.

Percepția interpersonală face legătura între asumările proiectate în etapa pregătitoare și contactul viu, nemijlocit dintre profesor și clasa de elevi.

La rândul lor, elevii „citesc” fizionomia profesorului și expresiile de bună sau proastă dispoziție, de îngăduință sau severitate, de acord sau dezacord cu felul în care ei se fac prezenți.

Mesajele de natură perceptivă însoțesc cu efecte nebănuite schimbul de idei ce domină apoi parcursul lecției. Modul în care se întâlnesc și se întrepătrund percepțiile reciproce favorizează sau nu solicitările de natură cognitivă antrenate în dialogul didactic. Ele pot stimula substanțial procesele psihice implicate în învățare sau dimpotrivă, pot frâna, inhiba, incomoda bunul mers al lecției.

Se consideră că percepția interpersonală are un efect benefic atunci când:

- prima impresie este reciproc favorabilă (se degajă simpatie de ambele părți);
- domină factorii agreabili în menținerea unei atmosfere plăcute de lucru: lumină și nu obscuritate, căldură, liniște și nu gălăgie sau zgomote din afară, culori și vestimentație adecvate, ambient atrăgător etc.;

- induce un climat tonic, optimist.

În situații contrare, percepția interpersonală poate avea efecte obturante: încordare, disconfort, demoralizare ș.a.

Forma principală de transmisie/recepție a informației este comunicarea verbală. Este riscant să afirmi că în comunicarea didactică este mai prezentă comunicarea orală decât cea scrisă, deși aparent așa se prezintă: ca un dialog vorbit, unde profesorul expune, elevul ascultă sau invers. Totuși, informația este stocată inițial în formă scrisă în manuale, cărți, dicționare, enciclopedii etc. și, în același timp, consistența actelor didactice este dată de măsura în care discipolii dovedesc accesul lesnicios la acestea și își prezintă acumulările într-un limbaj scris corect și elevat. Așa cum am mai arătat, exprimarea scrisă poate spune ceva și despre nivelul de instruire al autorului.

Așadar, putem spune că dialogul didactic se desfășoară în forme verbale (dar nu numai, așa cum vom arăta pe parcurs), atât orale, cât și scrise.

Comunicarea orală se petrece ca expunere/ ascultare.

Expunerea este o succesiune de idei armonios încheații prezentate unui auditoriu, care, deseori, îmbracă forme didactice dobândind anumite caracteristici:

- a. o prezentare sistematizată de idei cu un grad crescut de complexitate deoarece provin din substanța științei în ceea ce are aceasta esențial;

- b. ideile nu sunt expuse doar pentru a fi audiate, ci mult mai mult decât atât. Pentru a fi înțelese oricât ar fi de dificile pentru cei ce le receptează, se apelează la metode specific didactice, precum și la mijloace de accesibilizare, corespunzătoare vârstei auditoriului;

¹ Mitrofan, N. Aptitudinea pedagogică. București: Ed. academiiei, 1987

c. conținuturile transmise se păstrează oarecum în mintea celor ce le-au receptat, care, la rândul lor, apelează la metode proprii de studiu și la modalități de învățare eficientă până la însușirea lor cât mai aproape de modelul propus de profesor (și dincolo de acesta);

d. expunerea didactică se încadrează inevitabil într-o succesiune de intervenții orale; ea nu este o secvență în sine, ocazională, ci precede și succede alteia; de aceea, este permanent asociată cu secvențe didactice de verificare a ceea ce a fost însușit, pentru a garanta înlănțuirea firească a ideilor ce vor urma;

e. expunerea didactică, în ciuda dificultăților pe care le presupune, trebuie să se mențină obligatoriu atractivă și interesantă; cel ce expune, profesorul, are libertatea de a adopta un stil de predare convenabil siesi, cu garanții de reușită în atingerea scopurilor de învățare¹.

La rândul său, ceilalți participanți la actele de comunicare sunt adevărați parteneri de dialog. Discipolul ascultă discursul didactic ca receptor atent, dar și ca interlocutor, chiar dacă totul se petrece într-o aparentă tăcere. Ascultând, elevul preia informația transmisă de profesor și o stochează pentru sine ca un bun dobândit. Pe parcursul dialogului, el poate interveni în mod real prin întrebări sau enunțuri, ori imaginări de situații și soluții.

În expunere, profesorul transmite, dar nu oricum, ci sistematizat, „coerent și atrăgător”. Simultan, elevul receptează, prelucrează mental și, în final, învață, adică însușește pentru sine cele predate de profesor. „Circuitul informațional” se poate descrie astfel:

Profesorul expune conținuturile de învățat (informația științifică): redă, narează; explică, demonstrează, concluzionează, sugerează, sintetizează etc. ←-----→ Elevul ascultă ceea ce are de învățat: ascultă activ, decodifică informația, înțelege, rezolvă, imaginează, memorează, aprobă/dezaproabă etc.

În activități se vehiculează limbajul oral, dar nu sunt excluse, ci, dimpotrivă, se impun secvențele scrise. Deși mai mult vorbită, expunerea este marcată și de intervenții scrise. Astfel, titlul lecției, anunțat verbal, îl scrie și pe tablă, îl subliniază și rămâne așa până la sfârșitul orei. Scrie, de asemenea, planul lecției, pe care-l expune integral la început sau îl construiește din mers pe tablă. Pe parcurs, scrie cuvinte, cifre, date istorice, nume proprii și alte detalii, în funcție de nevoile lecției. Ce-i drept, tot ceea ce se scrie pe tablă se verbalizează. Nu se scrie nici măcar o literă sau cifră pe tablă fără a fi denumite cu voce tare. La rândul lor, elevii scriu pe tablă, dacă sunt solicitați, propoziții, cifre, formule etc. Tot sub formă scrisă pot apărea diverse materiale didactice întocmite anterior de către profesor, concepute special pentru accesibilizarea unui anumit conținut.

Ritmul predării trebuie să permită elevilor consemnarea lor spuse sau scrise de profesor în caietele lor, așa cum au îndrumați în legătură cu tipul de caiet, liniatura, modul de a nota etc. Luarea notițelor presupune un anumit grad de automatizare a deprinderilor de scriere de care orice profesor ține seama.

Oricum, profesorul are în vedere ca elevii să poată nota și complet, pentru ca apoi să utilizeze notițele cu ușurință și folos.

Luarea de notițe de către elevi constituie una dintre cele mai importante secvențe de învățare. Psihologic, luarea de notițe înseamnă o mai bună imprimare a ideilor transmise de profesor deoarece:

- elevul urmărește demersul lecției structurat și sistematizat deja de către profesor, într-un plan principale repere de fixare în memorie: titlul, ideile principale, câteva idei secundare, denumiri, nume proprii, date istorice;

- elevul scrie ceea ce gândește, clarificându-se mai bine asupra a ceea ce ascultă în actul predării (definiții, for le, algoritmi), ușurându-i-se înțelegerea încă din clasă;

- elevul execută, îndrumat de profesor, schițe, scheme, grafice, ordonându-i-se în minte fenomenele în dinamica lor (circuite, statistici, mecanisme de funcționare etc.).

Notițele îi sunt de folos elevului atât în clasă, pentru motivele de mai sus, dar și în studiul individual, ca punct de sprijin în efectuarea temelor. Acestea, la rândul lor, se constituie în exercițiu și antrenament sistematic de perfecționare a scrisului de mână². Cel mai dificil moment în luarea notițelor se întâlnește în clasa a cincea, când deprinderile de scriere formate anterior sunt acum puse în funcțiune în variante noi de conținut, cu calități viteză, claritate și vizibilitate.

¹ Orțan, Florica. Comunicarea interpersonală în mediile școlare. Oradea, 2005.

² Enăchescu, Eugenia. Comunicarea în mediul educațional. București: Aramis Print, 2008, p.89.

În liceu, notițele devin selective, trecute prin filtrul propriei gândiri și îmbracă forme personale de consemnare, pregătind astfel pe cele de la cursuri din perioada studenției.

Se pot utiliza ca un bun aliat mijloacele vizuale de comunicare: explicarea conținuturilor cu ajutorul unor planșe funcționale adecvate; orientarea actelor perceptivă către imagini sugestive; demonstrarea pe machete mulaje și diverse exponate; sugerarea, prin intermediul unor lucrări plastice, idei, ipoteze, mesaje.

Profesorul se asigură astfel că ceea ce expune ajunge mai lesne la elev, iar acesta, la rândul lui, beneficiază de alternanța receptorilor implicați în predare/învățare. La vârstele mai mici, fotografia, ilustrația, diapozitivul sau diafilmul facilitează accesul elevilor la semnificațiile conținuturilor transmise de profesor. În gimnaziu, se diversifică variantele imagistice: se utilizează mai mult metode grafice, se demonstrează pe mulaje și exponate inaccesibile în mod real, apar globul și harta, instrumentar de măsurare, microscopul; se accede la conținuturi abstracte prin prezentări schematice și simboluri și multe alte asemenea modalități imagistice. Disciplinele vizuale își diversifică mult resursele de comunicare prin imagine artistică, cum se întâmplă în pictură, modelaj, grafică. În liceu, se desăvârșește capacitatea elevilor de a citi tabelul, schema, schița, diagrama și de a exprima ei înșiși conținuturi, utilizându-le corect și avantajos în comunicare.

Pentru a-și garanta modul eficient de lucru cu imaginea, profesorul respectă cerințele acesteia de a fi: adecvate vârstei; sugestive, estetice, moderne; corecte în privința mesajului.

În același timp, limitează riscurile pe care le poate resimți atunci când utilizează imaginea, printre care: abuzul de imagine în defavoarea cuvântului sau dimpotrivă, sărăcia de imagine; imaginea inestetică, efectul contrar celui scontat etc.

În încheiere ținem să menționăm că comunicarea verbală este modalitatea de interacțiune dintre cei care comunică; ea se realizează prin intermediul limbii și a resurselor ei.

În actul comunicării, vorbirea contează ca modalitate de emisie pe această cale a unei informații sau mesaj. Vorbirea ne face auziți, dar, mai mult decât atât, vorbirea trebuie să decurgă inteligibil în privința conținutului de idei pe care îl furnizează celui ce ascultă. Intervine modul de exprimare ca o componentă esențială în comunicarea interumană.

CÂMPUL LEXICO-SEMANTIC

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

Abstract: The lexical-semantic field

The lexical-semantic field is defined as a paradigmatic structure, consisting of lexical units that share a common meaning area and are in immediate opposition to each other. In recent years, many reseaces have been devoted to lexical systems from the vocabulary of different languages, with particular reference to semantic fields, sub-assemblies, suchas parenting, colors, flora and fauna, measures and weights, military grades, moral and aesthetic judgments. The results obtained have conclusively demonstrated the value of the structuralist approach to semantics and confirmed the judgments made by the first scholars of the field, such as Humboldt, Saussure and Sapir, who argued that the vocabularies of the different languages are non-isomotphic; there are semantic distinctions made in one language and which are not made in another language; certain semantic fields may be categorized completely differently in other languages, that is each language requires a specific form over an undifferentiated substance of the content plan. Generally speaking, it is considered that the entire lexical structure of a language is organized in semantic fields, some of them being relatively simple (such as the semantic field of color names or of kinship degrees) and others are presented as highly complex paradigmatic structures (the semantic field of character traits).

Referitor la formularea teoriei câmpurilor lexicale, Moscal amintește două faze: prima este cuprinsă odată cu asimilarea distincțiilor de la nivelul fonologic - perspectiva tradițională, iar a doua - perspectiva modernă - se asociază cercetărilor lui Eugen Coșeriu care, într-o serie de articole,

delimitează nivelul semantic la care se situează aceste structuri și elaborează o tipologie a acestora pornind de la specificul raporturilor ce se stabilesc între termenii constitutivi¹.

Din perspectiva tradițională, autorul amintit enumeră câțiva precursori ai ideii de câmp lexical², mai întâi Coșeriu citează pe Heyse. Acesta din urmă arată prima analiză a elementelor lexicale și precizarea raportului dintre ele, subliniind modul în care este prezentat acest câmp, adică prin diferențieri făcute pe baza trăsăturilor distinctive. Mai departe, menționează meritul autorilor Suzanne Ohman, Richard Moritz Meyer de a construi o imagine organizată a lexicului înainte de elevii lui Saussure, autori care precizează „că în cazul lui Humboldt, importanța lui Saussure în conturarea câmpului lexical provine din viziunea sa asupra limbii ca întreg și din planul metodic, cu deosebirea că la Saussure apare și o expunere explicită a unor anumite raporturi în cadrul lexicului, numite raporturi asociative”³. Aceste raporturi se bazează fie pe similaritatea imaginii acustice, fie pe existența unui radical comun, fie pe analogia semnificațiilor. E de reținut faptul că „familia asociativă” nu continuă nici ideea despre seriile sinonimice, nici pe acelea despre raporturile asociative bazate pe analogia semnificațiilor.

Primul autor care a prezentat în mod explicit ideea de câmp lexical, așa cum afirmă și Trier, a fost Gunther Ipsen. Acesta din urmă indică o serie de chestiuni de bază referitoare la câmpul lexical, remarcând ideea unei structuri concrete care să fie perfect analizabilă. Într-un alt articol, Ipsen interpretează ideile lui Saussure despre limbă, considerând semnificația cuvântului ca insuficientă pentru a reda structura limbii. Prin acest mod de a considera limba, Ipsen discreditează câteva puncte de bază ale lui Saussure, printre care caracterul formal al limbii. Mai mult, Trier accentuează rolul limbii ca formator al unei realități proprii prin articularea internă a unui complex conceptual⁴, prezentând câmpul lexical ca parte a unui complex – cuvânt - câmp lexical – limbă - gândire - realitate conceptuală - realitate ontică, unde câmpul lexical reprezintă cadrul în care se delimitează unitățile conceptuale ale cuvintelor și li se conferă o anumită poziție în ansamblul limbii ca reprezentare specifică a realității⁵.

Se știe că principalele merite în cercetarea definiției câmpurilor i se atribuie lui Trier, însă constatarea că există mai multe tipuri de câmpuri lexicale este originară lui Weisgerber. Astfel, autorul german efectuează următoarea tipologie a câmpurilor lexicale. Prima clasificare este dată de câmpurile lexicale constituite pe un strat și câmpuri constituite pe mai multe straturi. În primul caz se face diferențiere între organizarea serială și organizarea plană. Iar în cele constituite pe mai multe straturi este vorba despre o organizare după mai multe puncte de vedere, însă câmpurile nu sunt unitare decât prin raportare cu referentul, nu și la nivelul semnificantului. În continuare, amintește că acestor categorii de câmpuri lexicale le este vizată influența extralingvisticului în organizarea lexicului și anume care corespund ordinii culturale, ordinii naturale sau celei spirituale⁶.

Teoria emisă de Trier și continuată de Weisgerber a avut parte de observații critice realizate de către Walter Porzig și André Jolles. Ambii autori au prezentat câte un alt mod de structurare a lexicului bazat pe semantică. În plus, Jolles situează câmpul semantic într-un anumit loc în planul general al limbii, acesta aflându-se la planul limbii (la acesta se mai adaugă planul vorbirii și cel poetic) unde este situat după cuvânt și grupa etimologică⁷.

La teoriile formulate de Trier și Weisgerbers, lingvistul german Gunther efectuează următoarele critici: cazul principiului integralității, arătând că întregul înseamnă mai mult decât suma părților, cazul principiului delimitării exacte a semnificației cuvântului (ceea ce ar implica apartenența unui cuvânt numai la un anumit câmp). O altă obiecție este formulată de către Heinz Rupp „câmpul lexical în sensul dat de Trier și Weigerber ca fenomen lingvistic intern nu există, cel puțin nu ca fenomen constitutiv decisiv al conținutului cuvântului”⁸.

Din perspectiva modernă, plecând de la cercetările lui Duchàcek, Moscal amintește meritul

¹ Dinu Moscal, *Teoria câmpurilor lexicale. Cu aplicații la terminologia populară a formelor de relief pozitiv*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iasi, 2013, p. 16.

² *Ibidem*, pp. 27-39.

³ *Ibidem*, p. 32.

⁴ *Ibidem*, p. 41.

⁵ *Ibidem*, p. 44.

⁶ *Ibidem*, p. 71.

⁷ *Ibidem*, p. 90.

⁸ Heinz Rupp apud Dinu Moscal, *op. cit.*, p. 97.

incontestabil al lingvistului român Eugen Coșeriu care a efectuat deosebirea între diferitele principii de organizare a lexicului și a dat identitate câmpului lexical între celelalte modalități de structurare a lexicului¹. Cercetătorul român prezintă cele șapte distincții lingvistice formulate de Coșeriu prin care se stabilește statutul lexemului ca unitate funcțională în limbă și ca element al structurilor lexicale. Acestea sunt: „lucruri” și limbaj, „limbaj primar” și „metalimbaj”, sincronie și diacronie, „tehnica discursului” și „discursul repetat”, „arhitectura limbii și structura limbii” (adică limba istorică și funcțională), „sistemul” și „norma” limbii, raporturi de „semnificare” și raporturi de „desemnare”². Dintre cele amintite, ne vom opri asupra ultimei distincții, astfel definind raporturile de semnificare ca fiind raporturi între semnificați, iar pe cele de desemnare între semnele lingvistice și desemnați. Se precizează, mai întâi, că raporturile de desemnare sunt discutate de Coșeriu după modelele de analiză din cadrul raporturilor de semnificare, adică metoda onomasiologică și cea semasiologică. După aceea, aceste două metode nu pot fi luate în considerare în demersul stabilirii structurii unui câmp lexical, deoarece forma semnificantului nu influențează cu nimic forma semnificatului³. Concluzionând că analiza unui câmp lexical se situează în afara raporturilor dintre semnificați și semnificanți, indiferent de perspectivele în care sunt privite aceste raporturi. Mai mult, onomasiologiei de la nivelul raporturilor de semnificare îi corespund la nivelul raporturilor de desemnare *desemnarea multiplă* (se referă la cazurile în care una și aceeași realitate poate fi numită prin mai mulți termeni, în funcție de clasa în care este situată realitatea desemnată) și *desemnarea metaforică* (reflectă depășirea limitelor sensului lingvistic în actul vorbirii prin diferite procedee stilistice).

De asemenea, Moscal afirmă că ultima distincție din seria prezentată de Coșeriu aduce în prim plan raportul de semnificare ce „este nivelul la care se formează câmpurile lexicale, iar ordinea în care fiecare distincție se subsumează celei imediat anterioare și locul anume în cadrul acesteia arată limitele în care trebuie privite lexemele, care corespund limitelor în care se pot aduce argumentele pentru existența și structura unui câmp lexical”⁴. Autorul de mai sus susține că înainte de elaborarea unei tipologii a câmpurilor lexicale, Coșeriu arată locul câmpului lexical între diferitele structuri lexematice, operând o delimitare între structurile paradigmatică (se bazează pe opoziții de conținut între termeni) și structurile sintagmatică (se referă la combinații impuse de limbă între două lexeme).

În semantica modernă, Eugen Coșeriu distinge între structuri *semantice paradigmatică primare* (câmpul lexical-semantic și clasa lexical semantică) și *structuri semantice paradigmatică secundare*⁵ (din care fac parte modificarea, dezvoltarea și compunerea). Dintre cele amintite, ne vom opri asupra câmpului lexical - semantic. Acesta se definește astfel „ca o structură paradigmatică, constituită din unități lexicale (lexeme) care își împart o zonă de semnificație comună și care se găsesc în opoziție imediată unele cu altele”⁶. De aici rezultă următoarele caracteristici: opozițiile se stabilesc între unitățile lexicale într-un macro-câmp sau micro-câmp ce se poate opune ca arhilexem; ca paradigme, câmpurile lexicale sunt analoge micro și macro sistemelor fonologice și gramaticale.

În ultimii ani s-au dedicat multe cercetări sistemelor lexicale din vocabularul diferitelor limbi, cu referire, în special, la *câmpuri semantice, subansamble* (sau *domenii*) cum sunt gradele de rudenie, culorile, flora și fauna, măsurile și greutatele, gradele militare, domeniul judecăților morale și estetice. Rezultatele obținute au demonstrat concludent valoarea abordării structuraliste a semanticii și au confirmat judecățile enunțate de cei dintâi savanți ai domeniului, precum von Humboldt, de Saussure și Sapir, care susțineau că vocabularele diferitelor limbi sunt *non-izomorfe* (cel puțin în anumite câmpuri semantice); există distincții semantice, făcute într-o limbă și care nu se fac în altă limbă; mai mult, se poate ca anumite câmpuri semantice să fie categorizate în mod complet diferit în diferite limbi⁷. Acest fapt este exprimat în termeni saussurieni, precizând că fiecare limbă impune o *formă* specifică asupra unei *substanțe a priori*, nediferențiate a planului conținutului. Autorii amintiți au ezități în ceea ce privește terminologia câmpului (de aceea unii lingviști evită termenul *câmp* și

¹ Otto Ducháček apud Dinu Moscal, *op. cit.*, p. 101.

² Eugen Coșeriu apud Dinu Moscal, *op. cit.*, p. 118.

³ Dinu Moscal, *op. cit.*, pp. 132-133.

⁴ Dinu Moscal, *op. cit.*, p. 135.

⁵ Eugen Coșeriu apud Eugen Munteanu, *Introducere în lingvistică*, Editura Polirom, Iași, 2005, p. 222.

⁶ Eugen Coșeriu, *Către o tipologie a câmpurilor lexicale în Lingvistica modernă în texte*, Maria Iliescu, Lucia Wald (coord.), Universitatea din București, 1981, p. 39.

⁷ John Lyons, *Introducere în lingvistica teoretică*, traducere de Alexandra Cornilescu, Ioana Ștefănescu, Editura Științifică, București, 1995, p. 480.

preferă, de exemplu, pe cel de (*sub*) mulțime sau (*sub*) ansamblu sau *ansamblu, domeniu lexical, sistem lexical*), dar și o tipologie a câmpurilor dificilă.

Chiar E. Coșeriu când își propune să determine „diversitatea de structură a câmpurilor” semnaleză că acestea nu sunt structurate după aceleași principii și aceleași criterii” și că „sunt nu numai mult mai numeroase, ci și mult mai variate decât alte paradigme”. În aceste condiții, se ajunge la concluzia că „toate aceste câmpuri nu se găsesc întotdeauna în stare pură în limbă”, așa cum afirma Coșeriu.

În general, se consideră că întregul lexic structurabil al unei limbi se organizează în câmpuri semantice, unele fiind relativ simple (cum ar fi câmpul semantic al numelor de culori sau cel al gradelor de rudenie), iar altele se prezintă ca structuri paradigmatiche extrem de complexe (câmpul semantic al însușirilor caracterologice).

Tipologia câmpurilor lexico-semantice

Coșeriu propune principalele elemente ale unei *tipologii* a câmpurilor: în primul rând o tipologie, structurală sau internă, consideră câmpurile ca structuri, adică forme de relații într-un domeniu dat; scopul tipologiei este să determine într-un mod sistematic o diversitate de structurare și să stabilească tipurile de clase; structurarea și funcționarea câmpurilor nu depinde numai de tipurile formale de opoziții, dar și de tipul raportului lor cu „realitatea”; după cum relațiile formale ale unui câmp țin și de tipul de raport între semnificație și expresie¹. Combinând aceste criterii, lingvistul român ajunge la un prim clasament al câmpurilor lexicale astfel: după configurația lor, după sensul lor obiectiv și după exprimarea lor. Felul în care lexemele se combină în interiorul acestor câmpuri depinde de: numărul de dimensiuni semantice și de tipurile formale de opoziții stabilite în raport cu aceste dimensiuni. Astfel, din punct de vedere al *numărului de dimensiuni* care funcționează în câmpuri, acestea pot fi clasate în două tipuri: câmpuri cu o singură dimensiune (câmpuri simple, liniare sau unidimensionale) și câmpuri cu mai mult de o dimensiune (câmpuri complexe sau pluridimensionale).

Câmpurile unidimensionale aparțin la trei subtipuri determinate de tipurile formale de opoziții care le caracterizează, subtipuri numite: *antonimice* (sunt câmpuri bipolare, constituite de cele mai multe ori- la nivelul opozițiilor de bază, de exemplu bas-haut/jos-sus; dar pot conține și opoziții colaterale graduale minuscule, de exemplu petit, grand, enorme); *graduale* (ele prezintă un arhilexem); *seriale* (sunt constituite din opoziții multilaterale echipolente). La rândul lor, câmpurile *seriale* pot fi *ordinale* (opoziția este de natură relațională) sau *non-ordinale*² (opoziția este de natură substantivală).

Câmpurile pluridimensionale pot fi împărțite în câmpuri *bidimensionale* (numai cu două dimensiuni) și cele *multidimensionale*³ (cu mai mult de două dimensiuni). Câmpurile *bidimensionale* sunt analoge cu paradigmele bidimensionale ale fonologiei și cu categoriile bidimensionale ale gramaticii, de exemplu cu categoria persoanei s-au distins mai întâi persoana și nonpersoana și apoi în interiorul „persoanei” persoana întâi și a doua. La rândul lor, câmpurile bidimensionale pot fi împărțite în câmpuri *corelative* (cele două dimensiuni se încrucișează, formând fascicole de corelații) și *non-corelative* (cele două dimensiuni sunt paralele sau învecinate așa că nu rezultă corelații). În *câmpurile corelative* există combinarea a două opoziții polare: a unei opoziții „antonimice” cu o poziție „sinonimică”.

De asemenea, în clasa *câmpurilor multidimensionale* se pot distinge *câmpurile ierarhizate* și *câmpurile selective*. În cadrul acestei ultime categorii se disting *câmpuri selective simple* (sunt cele cu un singur arhilexem) și *compuse* (sunt cele cu mai multe arhilexeme care se întrepătrund). Ultima categorie, adică acele câmpuri pluridimensionale aparțin toate lexicului structurat al limbilor. Ele sunt întotdeauna organizate lingvistic la nivelul bi-sau multidimensionalității lor, dar pot conține câmpuri unidimensionale constituind terminologii și nomenclaturi.

Așadar, reținem că aceste tipuri de câmpuri nu se găsesc întotdeauna în limbă și în mod necesar în stare pură. Tipologia poate oferi dificultăți care provin mai ales din dificultățile de ordin general ale semanticii structurale în etapa ei actuală. Moscal observă că din cele trei tipologii formulate de Coșeriu, numai prima este adecvată studiului lexicului din perspectivă structurală; în ceea ce privește tipologia strict lingvistică, principiul enunțat de însuși Coșeriu constă în faptul că „un câmp lexical

¹ Eugen Coșeriu, *Către o tipologie...*, op. cit., pp. 43- 44.

² *Ibidem*, pp. 46- 47.

³ *Ibidem*, pp. 51- 52.

trebuie să reflecte realitatea din limbă”¹.

Bibliografie:

1. Iliescu, Maria; Wald, Lucia (coord.), *Lingvistica modernă în texte*, Universitatea din București, 1981.
2. Lyons, John, *Introducere în lingvistica teoretică*, traducere de Alexandra
3. Cornilescu, Ioana Ștefănescu, Editura Științifică, București, 1995.
4. Moscal, Dinu, *Teoria câmpurilor lexicale. Cu aplicații la terminologia populară a formelor de relief pozitiv*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iasi, 2013.
5. Munteanu, Eugen, *Introducere în lingvistică*, Editura Polirom, Iași, 2005.

REPETIȚIA – MIJLOC DE RELIEFARE ARTISTICĂ ÎN STILUL PUBLICISTIC

Liliana BOTNARI,

Colegiul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale

Abstract: *Any verbal communication has a certain coefficient of temperamental and artistic expression.*

There are various expressive resources that imprint multiple emotional nuances to the content. The statement has a cognitive-informative function and an expressive or suggestive function. Artistic speech differs from ordinary speech through a greater degree of expressiveness, which depends on the speaker's ability to plot the most interesting and interesting texts that would express it and allow it to convey information as convincingly as possible.

In the journalistic style are used all means of emotional contact of the public: figurative lexic, comparisons and tropes, interruptions and digressions, inversions, enumerations and rehearsals, antithesis, etc. The two components - intellectual and emotional, transitive and reflexive - are fused into the tasks of propaganda (information and conviction) and agitation (emotion and mobilization). Thus, any journalistic communication is the expression of a tendency, of a clearly expressed attitude.

Speaking of repetition refers to both emotional, expressive and aesthetic notions.

The repetition with a stylistic function is a process that enhances a certain idea. The mastery of the author of a publishing text can not be clearly distinguished from that of a poet, writer in that he uses the same expressive means, including repetition, to enhance the stylistic effect of communicating ideas.

Orice comunicare verbală are un anumit coeficient de expresivitate temperamentală (care îl prezintă direct pe vorbitor) și artistică (aceasta este în dependență de prezența sau lipsa talentului și vocației în elaborarea structurilor inedite ale comunicării, menite să-l oglindească, indirect, pe vorbitor).

Sunt variate resurse expresive care imprimă conținutului multiple nuanțe afective. Enunțul are funcție cognitiv-informativă și funcție expresivă sau sugestivă. Vorbirea artistică se deosebește de vorbirea obișnuită prin un mai mare grad de expresivitate, care depinde de abilitatea vorbitorului de a plâsmui cele mai inedite și mai interesante texte, care l-ar exprima și i-ar permite să transmită cât mai persuasiv informația.

Limba, ca tezaur, oferă numeroase posibilități de realizare la nivelul structurii fonetice, morfematice, lexico-semantice, dar și la nivelul structurii sintactice, având valori expresive: topica, forme deosebite de coordonare (asindetul, polisindetul, climaxul), precum și alte forme care folosesc, pe lângă coordonare și subordonarea: repetiția, paralelismul sintactic, climaxul.

În stilul publicistic sunt folosite toate mijloacele de contactare emoțională a publicului: lexic figurat, comparații și tropi, întreruperi și digresiuni, inversiuni, enumerații și repetiții, antiteză etc. sunt contopite cele două componente - intelectuală și afectivă, tranzitivă și reflexivă - în vederea sarcinilor

¹ Eugen Coșeriu apud Dinu Moscal, *op. cit.*, p. 184.

de propagandă (informare și formare de convingere) și de agitație (emoționare și mobilizare). Astfel, orice comunicare publicistică este expresia unei tendințe, a unei atitudini exprimate în mod evident.

Vorbind despre repetiție ne referim atât la noțiunile de afectiv, expresiv cât și estetic. Expresivitatea rezidă în utilizarea cuvintelor repetate cu valori afectiv-stilistice, în contexte publicistice originale, cu sensuri care conferă enunțului noutate, prospețime, savoare, originalitate. Prin acesta se ajunge la valoare artistică a textului.

Formulările eliptice, mobilizatoare (lozincă, chemare), titlurile frapante, care stârnesc interesul și atrag sunt mijloacele curente de agitare și mobilizare a opiniei publice. Astfel, sunt sugestive titlurile în componența cărora este utilizată repetiția cu scopul de a-l convinge pe cititor, de a-l emoționa. De exemplu: „*Omul de omenie*” (*Literatura și arta, 27 august 1987, p. 1*); „*Salvați copiii, și veți fi salvați*”: [referitor la interzicerea predării cursului „Daciada” în clasele primare] (*Literatura și arta, 22 iunie 1995, p. 1*). Titlurile preiau, deci, și o funcție publicitară, ele având o dublă determinare: în funcție de articolul pe care îl denotă și în funcție de concurența celorlalte titluri care solicită în același timp favoarea publicului. Publicistul triază informațiile despre un eveniment alegându-le pe cele mai promițătoare, mai ieșite din comun, mai atractive, „sumându-le” printr-un titlu ce suscită interes. Astfel, prin intermediul unor mijloace expresive, respectiv prin repetiție, care poate fi uneori confundată cu emoția pe care publicistul poate să o transmită cititorilor săi. De exemplu: „*Copiii fără copilărie*” (*Literatura și arta, 29 mai, 1997, p. 1*), „*Ștefan, Ștefan, Domn cel Mare... [540 de ani de la urcarea pe tron a lui Ștefan cel Mare]*” (*Literatura și arta, 10 aprilie 1997, p. 1*). Astfel, prin utilizarea repetiției, destinată parcă cuiva, autorul are permanent în vedere un anumit destinatar (individual sau colectiv), a cărui reacție o anticipează și urmărește să o influențeze. În asemenea context, articolul fiind apreciat ca interesant, dar nu plictisitor.

Unele titluri par a fi asemănătoare prin utilizarea aceluiași cuvinte, un cuvânt sau două fiind repetate în sintagma titlului altui articol. De exemplu: „*Dreptul de a fi imbecil*”: [cu privire la Legea despre învățământ] (*Literatura și arta, octombrie, 1995, p. 1*); „*Dreptul la limbă*” (*Literatura și arta, 25 august, 1994, p. 1*); „*Gulag-ul de lângă noi*”: [despre crematoriile de exterminare de sub Chișinău] (*Literatura și arta, 14 noiembrie 1996, p. 1*); „*Gulag-ul din noi*”: [referitor la conținutul telemaratonului „Clopotnița memoriei” (11.01 1997)] (*Literatura și arta, 24 iunie 1997, p. 1*); „*Masacrarea bătrânilor*” (*Literatura și arta 01 august 1991, p. 1*); „*Masacru în parlament*” (*Literatura și arta, noiembrie 1997, p. 1*)

Deci, folosirea repetată marchează atât relația „autor-text”, cât și relația „autor-destinatar”. Exercițiul o influență directă foarte puternică, pozitivă asupra unui larg public românesc. Prin aceasta, observăm că repetiția prezintă interes nu numai pentru stilistică, sintaxă, ci și pentru un vorbitor obișnuit, preocupat de eficiența comunicării. Totodată, putem menționa faptul că nu poate fi un bun autor cel ce nu posedă arta repetiției.

Titlul unui articol este sugestiv, mai ales, atunci când se repetă la începutul sau sfârșitul acestui text. De exemplu titlul „*Una mică și care nu poate face nimică*” încununează sfârșitul articolului: „*Unde-s două, nu-i nici una. Sau este una mică și care nu poate face nimică (Timpul, Vineri, 14 decembrie 2002, An. I, nr. 14, p. 7)*.”

Repetiția reprezintă declanșarea unei game bogate și variate de emoții: este vorba despre o stare afectivă, vădit pronunțată a vorbitorului: „*Omul și pământul... Cerul și pământul... Banul și pământul. Pământul este creația lui Dumnezeu (Glasul Națiunii, An. X, nr. 14 (387), 23 iunie 1999, p. 7)*.”

Repetarea concentrează valori stilistice mai cu seamă în interogațiile retorice: „*Este obligatoriu oare ca ticăloșii să fie ticăloși până la capăt?!*” (*Literatura și arta, 18 iulie 2002, nr. 29 (2969), p. 1*).

E vorba nu despre o simplă întrebare, ci mai curând despre o încercare de a soluționa o problemă, de a găsi un răspuns și, în acest scop, publicistul punându-și întrebarea, este implicat direct în aflarea răspunsului la ea, manifestându-și, totodată, starea de incertitudine, de neliniște.

Valoarea stilistică a repetiției derivă din anumite inconsecvențe în utilizarea lor, reieșindu-se din intenția publicistului de a releva, a accentua, a insista asupra unui segment al textului: „*Drama noastră, a basarabenilor, e că ni se propune mereu de vreun deceniu încoace să alegem nu între bine și rău, ci între rău și rău. Între răul mare și răul mic, între răul mic și mai mic și răul care e aproape un bine*” (*Literatura și arta, Joi, 23 noiembrie 2000, nr. 47 (2883), p. 1*).

În acest caz, utilizarea repetiției este condiționată de faptul că se insistă asupra acestei situații, care este foarte importantă pentru mesajul comunicat de text.

Publicistul își exprimă prin această repetiție toată revolta și durerea de care poate fi cuprins un suflet răvășit.

În următorul fragment este foarte sugestivă utilizarea repetiției, care constituie fundalul pe care se realizează trăiri și sentimente: „ **O țară care nu-și respectă intelectualii (plecați în majoritatea lor peste hotare) e o țară condamnată.**

O țară care-și disprețuiește intelectualii nu mai e țară (Literatura și arta, Joi, 02 noiembrie 2000, nr. 44 (2080), p. 1).

Repetiția are valoare stilistică atunci când servește ca mijloc de constituire a antitezei. De exemplu: „Tare ne mai place nouă să „dublăm” lucrurile, să avem de toate câte „două” - dar două limbi de stat, o singură putere, dar două opoziții” (Timpul, Vineri, 14 decembrie, 2002, An. I, nr. 14, p. 7).

Astfel, repetarea unui cuvânt oarecare pricinuieste o intensificare a semnificației sale, lucru pe care l-am remarcat în exemplele sus-menționate.

Repetiția reprezintă un procedeu bine individualizat în practica publicistului, lucrat cu minuțiozitate și care, prin convergența unor deprinderi și obișnuințe, urmărește fixarea materialului lexical în modelul general. În numeroase cazuri, putem observa utilizarea conștientă a repetiției îndreptată spre obținerea unor efecte artistice specifice. Nu este deci vorba de folosirea ei involuntară. Utilizarea ei denotă intenționalitate estetică.

Publicistul este conștient de valoarea repetiției ce o utilizează după necesități, pentru a realiza efecte speciale în semnificativ, el actualizând-o ori de câte ori simte nevoia de a tine încordată atenția cititorilor săi.

Deci, formele repetiției nu au numai o simplă funcție tehnică, legată de un anumit text, ci au și o funcție mai largă, referitoare la stil tradițional în genere.

După cum am putut observa și din cele de mai sus, în stilul publicistic se observă mânăuirea cu o deosebită măiestrie a mulțimii variate de procedee stilistice, lexicale, fono-semantice, sintactice etc. Anume datorită acestora articolele devin mai expresive, publiciștii având darul expunerilor colorate, adică au harul cuvântului.

Astfel, prin reluarea de lexeme, ei izbutesc să creeze o ambianță poetică sensibilă, obținând un mai mare grad de expresivitate¹.

Unele exemple pot ilustra pe deplin efectele stilistice ale unor asemenea repetări. De exemplu, se accentuează atitudinea publicistului prin repetarea culantului *viața*: „ **O viață slăbănogită, o viață de moarte, departe de Hristos care e izvorul vieții, o viață fără de iubire, căci Dumnezeu e iubire** (Glasul Națiunii, 09 mai 2002, nr. 18 (486), p. 7), atitudine ce sugerează credința în tot ce e mai frumos și mai bun pe acest pământ.

Ion Coteanu² ne demonstrează că poezia modernă recurge uneori la inventarea de corpuri fonetice noi, cum par cele din jocurile copiilor, indiferent dacă au rezultat dintr-un act deliberat sau nu, precum: *enchi-penchi, rapiț-papiț*. Acest fenomen îl întâlnim și în stilul publicistic, însă fiind în mod deliberat, căpătând o semnificație contextuală, pusă în evidență de o împrejurare concretă: „**Ce mai tura-vura...** ” (Glasul Națiunii, 03 aprilie 2002, nr. 13 (481), p. 12).

Repetiția poate puncta trecerea pe o treaptă stilistică nouă; liber de orice determinare, prima oară, termenul repetat este însoțit, a doua oară, de un epitet caracterizator: „**îți scoți pălăria...pentru că în tot acest efort, soldat cu reușite, cum să spun nu e nimic, nimic de râs!...** (Timpul, Vineri, 03 mai 2001, nr. 18 (33), p. 1).

Termenii angrenați în asemenea repetiții pot fi nemijlocit învecinați, ca mai sus, sau situați la distanță, ca în exemplele ce urmează: „**Știe, foarte bine știe** ” (Timpul, Vineri, 29 octombrie 2004, nr. 40 (158), p. 10).

Termenii repetați - cuvinte sau sintagme - în cadrul aceleiași fraze, amplifică ideea principală din propoziția precedentă. E cazul *anaforei*, tip de repetiție ce reprezintă o modalitate de a pune în lumină încă de la început ideea principală din text și de a accentua prin ultimul segment repetat aceeași

¹ Gurău, Larisa. Op. cit., p. 80.

² Coteanu, Ion. Op. cit., p. 97.

idee sau imagine. Este de observat că termenul reluat în încheierea celei de-a treia sintagme nu este identic semantic cu cel enunțat în prima sintagmă; noutatea constă în gradul de intensitate pe care îl are în plus: **“în ultimii patru ani am ajuns țara cea mai săracă din Europa, țara cea mai coruptă din Europa, țara cea mai comunistă din Europa.”** (*Literatura și arta, Joi, 09 decembrie, 2004, p. 1*).

Publicistul are, uneori, predilecție pentru exprimări sentențioase, astfel recurgând la repetiție: **“Nu toți răii sânt proști, nu toți proștii sânt răi, dar Doamne ferește de omul și prost și rău”.** (*Literatura și arta, Joi, 05 octombrie 2000, nr. 40 (2876), p. 1*).

În același context, menționăm faptul că unii autorii parafrazează unele maxime latinești, în care este prezentă repetiția sau chiar folosesc maxime direct din limba latină pentru a remarca o persoană sau a evidenția un fapt, un lucru asupra căruia se insistă: **“Să dăm, așadar, polițistului ce e al polițistului, și cetățeanului ce e al cetățeanului”** (*Democrația, An. II, nr. 23, Marți, 07 mai 2002, p. 9*); **“Să-i dăm sondajului ce-i a sondajului și să-l interpretăm cu doza de precauție și scepticism pe care o reclamă orice sondaj.** (*Timpul, Vineri; 19 aprilie 2002, nr. 16 (31), p. 1*); **“Dura lex, sed lex** (*Glasul Națiunii, An. X. nr. 14 (387), 26 iunie 1999, p. 13*).

Repetiția este utilizată de către publicist și cu scopul de a trezi imagini, reprezentarea lucrului fiind un supliment, dar și o latură esențială: **“Iar primii fulgi de la începutul iernii îmi aminteau, al cătelea an, că niciodată** n-a nins mai frumos **ca în copilăria noastră și niciodată**, vorba poetului, fulgii zbuciumați n-au fost mai albi și mai curați **ca în copilăria noastră...** și **niciodată** sufletul nostru n-a tânguit mai înduioșat după **copilăria noastră**, când iarăși începe să ningă și noi rămânem uimiți ca atunci, în anii de vis (*Jurnal de Chișinău, 27 decembrie 2002, nr. 160, p. 8*).

Prin procedeul repetiției se nuanțează conținutul afectiv și nu putem vorbi despre o simplă exprimare neutră obișnuită, ci despre o exprimare afectivă intensă. Astfel, se observă tendința de a reda mai profund conținutul¹ și de a exprima atitudinea personală față de cele comunicate, simultan cu transmiterea conținutului, precum în exemplul: **“Ta-a-re** lungă ne va mai fi așteptarea! (*Jurnal de Chișinău, 20 septembrie 2002, nr. 146, p. 8*); **“...care chiar el recunoștea că ta-are** lenes la carte a mai fost” (*Săptămâna, Anul XI - Nr. 6 (278), Vineri, 08 februarie, 2002, p. 1*); **“Stoop!** Nu e bun începutul” (*Tineretul Moldovei, Joi, 18 aprilie 2002, Nr. 15 (396) p. 4*).

Observăm că sunt productive, pentru redarea intensificării absolute a însușirii, și procedeele fonetice, intonaționale, prin repetarea unor vocale, lungirea vocalei a exprimând ironia, iar prin vocala o atenționând asupra unui fapt.

Uneori este de ajuns ca o vocabulă mică, aparent neînsemnată, reluată de câteva ori, să sugereze ritmul interior al unor impresii ce se mișcă înspre o perspectivă adâncă: **“... la ea toate iau naștere în urma unei mișcări, unei plutiri, unei priviri, unei porniri (obiectuale sau firești), unei suflări (umane sau naturale)** (*Glasul Națiunii, An. X, nr. 9 (382), 12 mai 1999, p. 5*).

Repetiția se combină foarte ușor cu o revenire explicativă, între ele nefiind adesea decât deosebirea de material: **“Pentru “noii”comuniști, comuniști cu față durmană, adevăratul model de cetățean al Republicii Moldova este un individ apolitic, incult...** (*Timpul, Vineri, 22 februarie 2002, nr. 8 (23), p. 7*).

Această figură de stil servește uneori în stilul publicistic la concentrarea atenției asupra unei imagini anterioare. Există însă o excepție, o repetiție **de pregătire** care îndreaptă atenția către ceea ce urmează imediat. Ea constă în reluarea aceluiași cuvânt în formă negativă: **“Boicotăm sau nu boicotăm?”** (*Timpul, Vineri, 08 februarie, nr. 6 (21), p. 1*).

Publiciștii, având un simț bine dezvoltat pentru proprietatea termenilor, nu pot să rețină „repetiția parazitara”¹ rostită, din păcate, de unii demnitari, ea supărând auzul: **“Am de gând să organizez o organizație nonguvernamentală.”** (*Jurnal de Chișinău, 29 noiembrie 2002, nr. 156, p. 6*); **“Dați să nu mai dăm ”** [*critică la vorbirea în public a unor deputați*](*Timpul, Vineri, 16 noiembrie 2001, An. I, nr. 10, p. 3*), această utilizare fiind, evident, deosebită de cazurile: **“Omul din om ”** (*Glasul Națiunii, 08 august 2002, nr. 30 (498), p. 2*); **“Povara dulcii poveri”** (*Timpul, Vineri, 12 octombrie 2001, nr. 5, p. 9*), care au un pronunțat caracter stilistic.

Aceste repetiții parcă vor să amplifice retoric un conținut de cele mai multe ori ne semnificativ.

Astfel, se observă o mare grijă pentru limbă și stil ca publicist, recurgându-se la repetiții cu puternică forță sugestivă.

¹ Andriescu, Alexandru. Limba presei românești în sec. XIX-lea. - Iași: Ed. Junimea, 1978, p. 156.

Efectul stilistic produs de repetiție este un efect de întărire a ideii sau de intensificare a sentimentului exprimat¹.

În concluzie, putem constata că repetiția cu efect stilistic își poate îndeplini rolul ce-i revine nu numai în creațiile propriu-zise artistice. Poate fi întâlnită și în celelalte variante ale limbii literare și, cu deosebire, în textele cu caracter publicistic.

Astfel, repetiția cu funcție stilistică reprezintă un procedeu cu ajutorul căruia se potențează o anumită idee. Măiestria autorului unui text publicistic nu poate fi net diferențiată de cea a unui poet, scriitor prin faptul că utilizează aceleași mijloace expresive, printre care repetiția, pentru a spori efectul stilistic al ideilor comunicate.

Deci, reluarea unui cuvânt o dată sau chiar de mai multe ori nu este deloc întâmplătoare: ea corespunde unui afect mai puternic, ori necesității de subliniere a unei noțiuni, fie că este vorba de o creație propriu-zisă beletristică, fie că avem de-a face cu textul unui alt gen de scriere, precum cel publicistic.

FLOAREA ÎN IMAGINARUL POETIC EMINESCIAN

Loredana-Aurelia ALEXANDRESCU,
Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Iași

Abstract: *Some of the objectives of this paper are: the identification and inventorying of the lyrics which include the concept of flower; finding out the means by which the word in the colloquial language becomes poetical in Mihai Eminescu's work. The stylistic analysis and the lexical-semantic analysis of the floral elements are the methods we used in our approach.*

The choice of this specific topic arises from a steady interest in the systematic study of a clearly defined constituent of the Romanian vocabulary, particularly the names of different flower types, so as to understand the internal structure of language and to come to know the images they create in Mihai Eminescu's poetic language. Thus, several flower types have been identified, such as garden flowers, wild flowers, flowering trees and shrubs, and aquatic plants.

In Eminescu's poetry published during his life, the flower knows 93 occurrences, in autonomous use or organized according to the contextual associations in which they develop.

Eminescu uses a symbol of the flower, which, on the one hand, is close to that of the common language, on the other hand, develops an original layer, which concentrates expressions of metaphorical or symbolic developments, defining for his artistic universe.

Introducere

Floarea, în diferite ipostaze, este un simbol al iubirii, fiind frecvent întâlnită în poezia de dragoste, atât națională, cât și universală. Multe din trăsăturile *florilor*², printre care frumusețea, gingășia, efemeritatea frumuseții, vulnerabilitatea lor față de cei care vor să le smulgă, au făcut din *flori*, în multe culturi, simbolul fecioarelor pentru tinerii îndrăgostiți. Dovada cea mai clară este dată de numele pe care îl poartă unele persoane, Daisy, Iris, Lily, Rose și Violet, rămânând uzuale astăzi în engleză.

Inspirația lui Mihai Eminescu din sursa folclorică a străbătut una dintre cele mai bogate game, de la cântecul, în strict metru popular, și până la compozițiile savante din *Fata în grădina de aur*, *Frumoasa fără corp* și *Călin Nebunul*. „Eminescu este primul care a asimilat în opera sa spiritul poeziei populare, redistribuind cuvintele în sintagme de mare sugestivitate, de mare noutate prin resemantizarea vorbelor vechi în contexte inedite (Perpessicius apud Bulgăr, 1971). Elementul popular (literar și lingvistic): „Frunză verde de alună/ Mă dusei noaptea pe lună/ Să găsească o floricească/ Care mult inima-mi strică,/ Și s-o întreb de ce-ngrădină/ Pleacă fruntea și suspină?”

¹ Studii de poezie și stilistică. - București: Editura pentru literatură, 1966, p. 62.

² Pentru exemplificări, s-au avut în vedere lirica antumă eminesciană, precum și variantele poemelor înregistrate de ediția îngrijită de Perpessicius, *Opere*, București, vol. I, 1939, vol. II, 1943, vol. III, 1944, iar interpretările s-au întemeiat pe exegeza eminesciană, românească (T. Vianu) sau străină (Rosa del Conte).

(Alecsandri, MDCCCLXVI) a dobândit în poezia lui Eminescu valori simbolice de mare densitate metaforică, cu semnificații gnomiche, de sinteză a viziunii personale a poetului asupra lumii, asupra vieții¹.

Analiza elementului floral în lirica eminesciană

Substantivul *floare*, dar și alte substantive și adjective din poemul *De aş avea...*, *floricică*, *tinerică*, ilustrează o atitudine „mai degrabă sentimentală, de implicare afectivă sau de ataşare față de ființa iubită decât conștient artistică” (Irimia, 1979). Se poate spune că *flori* și *fete* se amestecă într-o adevărată „simfonie în alb”: iubită închipuită nu mai este comparată, ci identificată cu o *floricică*, asociindu-i-se și epitete umane ca *gingașă* și *tinerică*: „De-aş avea și eu o *floare*/ Mândră, dulce, răpitoare/ *Ca și florile din Maiu*./ Fiice dulce-a unui plai, /.../ De-aş avea o *floricică*/ *Gingașă și tinerică*” (*De aş avea...*, O. I, 2). În registrul popular, sensul termenului *floare* implică un miez semantic figurat, metaforic, pentru iubită, unde *mândră*, *dulce*, *răpitoare* din versurile: „...*floare*/ Mândră, dulce, răpitoare” - sunt epitete apreciative, care ilustrează dorința în acord cu aspirația eului liric, epitete frecvente în poezia de tinerețe a anilor 1866-1869.

În poemul *Floare albastră*, termenul poetic *floare* dezvoltă imaginea sugestivă a purității dragostei: „Pe cărare-n bolți de frunze,/ Apucând spre sat în vale,/ Ne-om da *sărutări* pe cale,/ *Dulci ca florile ascunse*” (*Floare albastră*, O. I, 55).

Primele teme inseparabile pe care le cântă Mihai Eminescu în lirica sa sunt natura și iubirea. Cântecul său pleacă de la nevinovăția unei iubiri față de cadrul natural, căruia i se potrivește ca decor „plaiul răsând cu iarbă verde”: poetul îi găsea exprimată vraja în spontaneitatea „doinei” românești, în care introduce figurile răsfățate de o prețioasă căutare („amalgam de-o roz-albie/ și de una purpurie”), înnobilitându-i totodată ritmul în modulări căutate și iscusite (Del Conte, 1990). Pentru poetul nostru, natura, în ipostaza feminității sale, stimulate de limbaj, nu este *mamă*, ci *iubită*, logodnică, mireasă. Ea nu mai apare ca forță generatoare sau ocrotitoare, ci doar ca o cooperatoare a sa în vederea procreației pe plan spiritual (Papu, 2000).

Însoțit de epitete precum *vestejite*, *uscate*, semnul poetic *floare*, din meditația lirică *Despărțire*, dezvoltă diferite semnificații. Astfel, în sintagmă cu *vestejită*, termenul *floare* reprezintă sugestia deschisă a tinereții și dragostei trecute²: „Să cer un semn, iubito, spre-a nu te mai uita?! Te-aș cere doar pe tine, dar nu mai ești a ta;/ Nu *floarea vestejită* din părul tău bălai;/ Căci singura mea rugă-i uitării să mă dai” (*Despărțire*, O. I, 127).

În unele contexte poetice, locuțiunea adjectivală *în floare* (sau *în flori*), cu sensul de *înflorit*, subliniază nostalgia poetului după peisajele natale, pline de frumusețe, spiritualizate în poezia lui, cu o prospețime nemaiîntâlnită, parfum de *flori*, freamăt misterios de frunze și cântec de păsări, murmur duos de ape (Dumitrescu, 1972), și miresme ale pomilor în *floare*, constituind un decor mirific: „N-oi uita vreodată, dulce Bucovină,/ Geniu-ți romantic, munții în lumină,/ *Văile în flori*” (*La Bucovina*, O. I, 9).

În poemul *Egiptul*, diamantizarea, astralizarea naturii, cu tonuri de o remarcabilă subtilitate ce o definesc ca pastel, stârnesc cel mai mult fantezia (Negoițescu, 1995): „Nilul mișcă valuri blonde pe câmpii cuprinși de Maur./ Peste el cerul d-Egipt desfăcut în foc și aur;/ Pe-a lui maluri gălbii, șese, stuful crește din adânc./ *Flori, juvaeruri în aer*, sclipesc tainice în soare./ Unele-albe, nalte, fragezi, ca argintul de ninsoare” (*Egiptul*, O. I, 43). În peisajul mirific, semn al strălucirii și frumuseții din natură³, imaginea *florilor* câștigă lucirea smalțului și a sticlei, țâșnind din inima cea mică a corolei, lovită de raza solară, scânteii de jăratice ca niște rubine, scânteieri albastrii sau argintii ca zăpada, sau lacrima⁴; câmpia este stropită cu *flori* lucitoare, sticloase, ce repetă scânteierea giuvaerurului într-un peisaj ce tresaltă de radiații policrome. Eminescu traduce prețiozitatea fugară a materiei, splendoarea efemeră a apariției ei în timpul discontinuu al unei clipe, ce pare sortită să nu aibă viitor⁵.

Ca determinant al unui substantiv: „Iar doi îngeri cântă-n plângeri,/ Plâng în nopți dureros/ Și se sting ca două stele/ Care-n nuntă, ușurele,/ Se cunun căzânde jos./.../ Iar în norul de profume,/ *Două suflete de flori*/ Le desparte-a nopții mire/ Cu fantastica-i șoptire,/ Le resfiră, până mor”

¹ Gh. Bulgăr, *op.cit.*, p. 104.

² Dumitru Irimia, *op.cit.*, p. 385.

³ D. Irimia, *op.cit.*, p. 405.

⁴ Rosa Del Conte, *op.cit.*, p. 242.

⁵ *Ibidem*, p. 245.

(*Misterele nopții*, O. I, 14), sintagma *de flori* constituie o alegorie care face parte din imaginarul mitic, natura fiind umanizată; o chemare care unește cele două lumi- pământul și cerul- și le depășește limitele; urcă de la pământ la cer, împins de vânt, sufletul ușor al *florilor* atunci când, îndrăgostite, ar vrea să-și împletească miresmele ce se împrăștie în taina nopții, într-o moarte nespuse de dulce¹.

În altă poezie, la singular cu valoare de plural, semnul poetic *floare* exprimă metonimic contopirea poetului cu natura: „Reverse dulci scânteii/ Atotștiutoarea,/ Deasupra-mi crengi de tei/ Să-și scuture floarea” (*Nu voi mormânt bogat*- variantă, O. I, 222).

În context figurat, construcția metaforică *îmbrăcat în flori și stele* constituie o coordonată a ființei umane deschisă spre perceperea lumii în dimensiunea ei mitică, *plină de pitoresc și fantezie*, în care există un spațiu de comunicare a lumii basmului²: „Beduini ce stau în lună, o minune o privesc,/.../ Povestindu-și basme mândre îmbrăcate-n flori și stele,/ De orașul care iese din pustiile de jele;” (*Egiptul*, O. I, 45).

Țimpul este o altă temă întâlnită frecvent în lirica eminesciană. *Floarea* este o plantă efemeră. Este de scurtă durată ca și viața. *Floarea* se ofilește și moare, ființa umană cade în decrepitudine și se stinge. *Florile* vestejite sunt ca niște „Visuri trecute”. Vestejirea *florilor*, visurile sugerează efemerizarea acestei lumi. De unde și pesimismul poetului. În sens depreciativ, cu sinonimul *uscate*, lexemul *floare* creează imaginea visurilor tinereții, a idealurilor pierdute (Vianu a, 1968), purtând amprenta efemerității, a trecerii și întoarcerii spre tinerețe: „Visuri trecute, *uscate flori*/ Ce-ați fost viața vieții mele,/ Când vă urmam eu, căzând stele,/ Cum ochiul urmă un meteor” (*Amicului F. I.*, O. I, 26).

Sintagma *în floare* sau *în floarea tinereții* este o structură a limbii comune din fondul popular, care se asociază cu un imaginar poetic, sugerând în *stare înfloritoare*³ și tinerețea fermăcătoare a ființei dragi, ființă ajunsă la vârsta deplinei dezvoltări, fizice și intelectuale (Coteanu, 2002): „Să cer un semn, iubito, spre-a nu te mai uita?! Te-aș cere doar pe tine, dar nu mai ești a ta;/ .../ Ci tu rămâi în floare ca luna lui april;/ Cu ochii mari și umezi, cu zâmbet de copil” (*Despărțire*, O. I, 128). În sonetul *Veneția*, sintagma *în floarea tinereții*, însoțită de locuțiunea *în veci*, dezvoltă ideea de permanență a elementelor naturii (Constantinescu, 2010): „S-a stins viața falnicei Veneții;/.../ Okeanos se plânge pe canaluri.../ El numa-n veci e-n floarea tinereții,/ Miresei dulci i-ar da suflarea vieții;/ Izbește-n ziduri vechi, sunând din valuri ” (*Veneția*- sonet, O. I, 202).

Moartea, - o altă temă predilectă în poezia lui Eminescu- scrie Tudor Vianu, este asemenea apusului soarelui, pe care noaptea poate să îl înghită, dar care, în realitate, izvor al oricărei lumini, strălucește fără întrerupere, aduce fără încetare zile noi (Vianu b, 1963). Într-o variantă a poemului *Mortua est!*: „Ce-s zilele vieții?...ca florile albe/ Ce poartă mirosul speranțelor dalbe,/ Ca florile albe...o zi!...apoi mor,/ Ca triste speranțe în ore de dor” (*Mortua est!*, O. I. 306), versurile subliniază efemeritatea omului, idee întâlnită și la cronicarul Miron Costin în *Vieța lumii*.

În poezia *Mortua est*: „Te-ai dus spre a stinge o stea radioasă?!.../ Dar poate acolo să fie castelele/ Cu arcuri de aur zidite din stele,/ Cu râuri de aur și cu poduri de-argint,/ Cu țărături de smirnă, cu flori care cânt” (*Mortua est*, O. I, 38), versurile respective înfățișează văzduhul unde ajunge sufletul iubitei sub forma unui peisaj al morții „cu țărături de smirnă, cu flori care cânt”, întrucât cerul este un mormânt, reprezentând o viziune a zonei neptunicului, în concepția lui I. Negoșescu (1995). În acest poem, moartea nu acoperă un sens existențial ori religios, ci unul strict poetic-magic, particularizând interesul operei.

În registrul satiric, sintagma *flori deșarte* generează o metaforă ce dezvoltă sensuri poetice prin actualizarea valenței negative, semnificând opere lipsite de valoare⁴: „Critici voi, cu flori deșarte/ Care roade n-ați adus-/ E ușor a scrie versuri/ Când nimic nu ai de spus” (*Criticilor mei*, O. I, 227). Poetul se ridică împotriva formelor fără fond, adresându-se așa zișilor critici care nu sunt capabili de a scrie ceva, măcar un vers sau care folosesc numai vorbe goale, *flori deșarte*.

Concluzii

În poezia antumă eminesciană, *floarea* cunoaște 93 de ocurențe, în întrebuintărea autonomă sau actualizate și organizate în funcție de asocierile contextuale în care se dezvoltă procesul semnificării.

¹ Rosa Del Conte, *op. cit.*, p. 211.

² *Ibidem*, p. 257.

³ Tudor Vianu, *Op.cit.*, 1968, p. 209.

⁴ Vianu, Tudor. *Dicționar...*, *Op. cit.*, 1973, p. 209.

Eminescu folosește o simbolică a florii care, pe de o parte, e apropiată de cea a limbii comune și de cea a limbii populare, pe de altă parte, dezvoltă un strat original, ce concentrează în componența ei expresii ale unor dezvoltări metaforice sau simbolice, definitorii pentru universul său artistic.

Bibliografie :

1. Bulgăr, Gh. 1971. *Momentul Eminescu în evoluția limbii*, Editura Minerva, București.
2. Del Conte, R. 1990. *Eminescu sau despre Absolut*, Ediție îngrijită, traducere și prefață de Marian Papahagi, cuvânt înainte de Zoe Dumitrescu-Bușulenga, postfață de Mircea Eliade, cu un cuvânt pentru ediția românească de Rosa Del Conte, Editura Dacia, Cluj.
3. Irimia, D. 1979. *Limbașul poetic eminescian*, Editura „Junimea”, Iași.
4. Vianu, T. 1968. *Dicționarul limbii poetice a lui Eminescu*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București.
5. Vianu, T. 1973. *Poezia lui Eminescu*, Editura ”Cartea Românească”, București.

MIRCEA ELIADE ȘI CONSTANTIN BRÂNCUȘI. VALORI DEFINITORII ALE CULTURII NAȚIONALE

Mihaela Diana LUPȘAN, drd.,
Universitatea „1 Decembrie 1918” Alba Iulia

Abstract: *The affinity between Mircea Eliade and Constantin Brâncuși is not an incidental one at all, but grounded on a similar artistic background. Both of them think that spirituality reflects in cultural manifestations of a nation. Their piece of work is a glorification of faith. Eliade finds out that the dominant character of Brâncuși is the exploration into the spiritual nature of man and his art objects are fundamentally new in outlook and artistic form, being a proof of the powerful and national spirit that gave birth to them, making them today as fresh as on the day they were first created. In a world where nothing is certain, Brâncuși finds the stone's power: it is heavy, but also easy, it lies on the ground, but also rises to the sky. All of these things happen in a world in which transcendental belief has been undermined. Looking at the greatest masterpieces of Brâncuși, humankind realises that each moment lived in the present has to be filled with intense experience and its ephemeral presence has to be expanded by associating it with Divinity.*

Mircea Eliade nu a fost doar istoricul religiilor, ci și un veritabil critic și istoric al culturii. În *Jurnal* și în corespondența lui Eliade cu Ionel Perlea sau Ionel Jianu apare fățiș interesul eruditului nostru scriitor pentru Constantin Brâncuși. Liantul dintre cele două personalități se ramifică după cum urmează: în primul rând, punctul comun al ambilor artiști este faptul că în operele lor sacrul este ridicat pe un pedestal, iar lumina reflectorului cade pe relația cu Providența; în al doilea rând, nu trebuie să uităm că tânărul Eliade încorporează noi valori după contactul cu umanismul Renașterii italiene: „regăseam în întreaga Renaștere italiană *credința în posibilitățile ilimitate ale omului*, conceptul de libertate creatoare și gigantism aproape luciferic, adică toate obsesiile tinereții mele.”¹ Scriitorii de care era preocupat Eliade erau umaniști moderni care au încercat resuscitarea filozofiei Antichității. După ani de zile, Eliade remarcă faptul că Brâncuși încearcă resuscitarea artei populare românești prin contopirea acesteia cu avangardismul. El conturează aceeași idee a depășirii orizontului ființei a cărei posibilități sunt nesfârșite precum *Coloana* sa. De asemenea, amintim aici și pasiunea celor doi pentru folclor: Brâncuși a împrumutat imaginea stâlpilor de lemn care susțin casele țărănești din Olteia pentru a crea *Coloana infinitului*, iar Mircea Eliade căuta în miturile românești specificul național, care este reprezentat de fondul sufletesc, ce conturează – pe de-o parte – psihismul, cu toate procesele conștiente și inconștiente, dar și spiritul care este un izvor de energie, creativitate și inteligență, – iar pe de altă parte – sacrul, care concentrează religiozitatea și spiritualitatea insului într-un timp obiectiv, care stochează evenimentele trăie. Spiritualitatea se reflectă în manifestările culturale

¹Eliade, Mircea. *Memorii*, Ediția a II-a revăzută și indice de MIRCEA HANDOCA, București, Editura Humanitas, 1991, p. 133.

ale fiecărui neam. Fiecărui popor îi este specific un anumit mod de a gândi și are propriile sale sisteme filosofice care denotă trăsăturile dominante ale neamului înscrise sincronic și diacronic în sistemul european. Nu în ultimul rând, menționăm și motivul zborului, ca imagine ce apare cu recurență atât la Eliade, cât și la Brâncuși: „Zborul, ca simbol al ascensiunii, al transcendenței, al depășirii condiției umane este, de altfel, miezul afinității celor două genii.”¹

Opera lui Brâncuși denotă căutarea adevărului, a credinței și a perfecțiunii estetice în artă, alături de revelarea tainelor existențiale. Crezul său artistic, cât și existențial se suprapune testamentului său spiritual, care se poate rezuma la ansamblul artistic de la Târgu Jiu: *Masa tăcerii* simbolizează comuniunea perfectă, *Poarta sărutului* conturează ideea de unire prin iubire, iar *Coloana infinitului* simbolizează iubirea prin înălțare, fiind o sinteză a artelor, emoțiilor și spiritualității umane, ea cuprinde esența ființei și o înalță spre cer, unde se realizează contopirea cu Dumnezeu. Diverse trăiri și sentimente îl încearcă pe om în fața acestor capodopere, însă dintre toate, plenitudinea întregeste ființa. Sculptorul nostru a reușit să atingă formele ancestrale – chiar primordiale – și arhetipale prin accesarea esenței lucrurilor și a armonizării formei cu fondul.

Omul ajunge la sentimentul de beatitudine, odată înfăptuită comuniunea cu Providența. Cel mai util instrument de cunoaștere este drumul către interioritatea umană – traseul căutării de sine –, căci din conștiința umană trebuie să se propage dimensiunea transcendentului. Iată ce notează Eliade în *Jurnal* despre Brâncuși: „(...) se apropia de piatră cu sensibilitatea și poate venerația omului din preistorice. Răbdarea, atenția, bucuria cu care-și șlefuiă operele, până ce le transforma suprafețele în oglinzi ondulate, de ești ispitit să le mângâi; (...) Voința lui de a transfigura piatra, de a-i aboli modul ei de a fi, în primul rând greutatea, și a ne arăta cum se înalță, cum zboară (ca în *Pasărea măiastră*), nu se ghicește aici o specie arhaică de religiozitate, ajunsă de mult inaccesibilă pe continentul nostru?”² Brâncuși avea cultul pietrei, iar pasiunea cu care se apropia de ea, era, de fapt, procesul de interiorizare prin care accesa lumea „ca în ziua dintâi a creației”. Opera sa este o figură de stil, iar actul de creație devine un oximoron: se suprapun „materia” și „zborul”, adică greutatea obiectului și abolirea acesteia în plan spiritual. La nivel imaginativ, piatra este despuiață de proprietățile sale și înveșmântată cu noi calități: un obiect prin esența sa static devine un simbol al ascensiunii; în același timp, un obiect lipsit de sonoritate, creează muzicalitatea pasului bătut pe „scara infinită” și îndreptat spre Divinitate; de asemenea, remarcăm faptul că un obiect „mut” devine un mijloc de comunicare cu Dumnezeu.

Actul artistic final al lui Brâncuși constituie o punte de legătură între Creator și creație. Astfel, marele sculptor devine mediatorul dintre om și Providență, în timp ce opera sa creează o circularitate a comuniunii cu transcendența. Brâncuși modelează natura materialului după bunul său plac, recreând altfel ceva care a fost deja creat. Din punctul de vedere al lui Papini acest lucru echivalează cu găsirea sensului propriei existențe, după cum remarcă Eliade: „Pentru Papini, rostul omului e să intervină și să schimbe natura după placul său. [...] Această creare din nou a naturii, această realitate pe care ne-o făurim noi cu spiritul nostru – deoarece realitatea în sine e nedefinită, curgătoare, neputând să provoace senzațiuni statornice – e făcută de toți oamenii prin religie, artă, știință, dar mai ales prin filozofie. Căci toate aceste sisteme metafizice, crezuri artistice sau ipoteze științifice, ca și credința în care ne zvârlim cu trup și suflet nu sunt altceva decât lumi pe care noi le creăm în mintea noastră sau cu inima noastră, iar cele patru manifestări omenești sunt instrumente cu ajutorul cărora omul intervine, schimbând natura.”³ Contopirea cu Divinitatea este imperios necesară pentru a determina rolul creator al spiritului uman în planul realității. Pentru Eliade autorul italian este motorul de căutare al descifrării paradoxului împletirii raționalului cu orientarea pur spirituală, la fel cum la Brâncuși a împletit simplitatea țaranului a cărui ochi remarcă detaliile din satul natal – detalii ce conturează spiritualitatea românească – cu informațiile căpătate în mediul academic și apoi, comasate cu experiența pariziană.

Sculptorul se află între epifanie și sterilitate creatoare față de amorul pietrei, care prinde viață. Materia este naturală, deci vie. Cu toate că au existat lungi perioade în care Brâncuși nu a putut crea, nu a putut plonja în hierofania specifică momentului creației, Eliade recunoaște geniul lui Brâncuși și

¹Handoca, Mircea. *Prefață la A vedea lumea ca în ziua dintâi a creației: pagini despre Brâncuși*, Ediție îngrijită și prefațată de Mircea Handoca, București, Editura Mihai Dascăl Editor – Casa de Presă și Editură, 2001, p. XVII.

²Eliade, Mircea. *Jurnal*, I, București, Editura Humanitas, 1933, p. 568.

³Eliade, Mircea. *Giovanni Papini*, în *Foaia tinerimii*, nr. 8, 15 aprilie 1925, p. 118-120.

puterea sa creatoare izvorâtă dintr-un amplu proces interior ce reflectă conștiința umană și arhitectura spiritualității românești în raport cu cosmogonia.

Conchidem cu viziunea optimistă asupra importanței cunoașterii în vederea salvării omului și a comunicării în scopul dobândirii unui eu mai profund, fapt ce presupune existența iubirii pentru alteritate (destinatarul obiectului de artă) și pentru actul creației care se salvează timpului și spațiului. Tot așa s-a salvat și opera lui Constantin Brâncuși, care a transgresat atât istoricitatea, cât și temporalitatea, proiectându-se în eternitate.

IZVORUL IDENTITAR ÎN OPERA LUI ION DRUȚĂ

Ludmila BALȚATU,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Abstract: *In the present article, we'll undertake to elucidate the national origin identity in the literary creation of Ion Druță – the writer who by means of his drama and prose creation, preserves the traditional narrative structures, with ample epic development.*

Druță's writings is a matter of interest not only for readers, but for the experts in the domain as well, for the reason that his way of creation is like a presentation of a lesson in an author's activity experience. In the most of his writings there predominate folklore themes and motives that acquire varieties of nuances from one historic epoch to another.

În timpul de față la noi, și nu numai, se întâmplă lucruri stranii de tot: se depun maximum eforturi pentru a copia, a imita tot ce ne este străin și, de fapt, puțin înțeles, dând într-un mod brutal uitării, ceea ce ni s-a transmis nouă din moși-strămoși, ignorând drept urmare valorile perene ale neamului nostru, care într-adevăr merită a fi profund studiate, analizate și aplicate în viață.

În consecință, fără a conștientiza, noi devenim treptat niște ființe fără suflet, roboți ce automat preluăm tradițiile ce nu ne aparțin, ce nu ne sunt apropiate sufletului, ce nu ne sunt pe înțeles. Care este cauza apariției unora asemenea fenomene? E o urmare a neînțelegerii profunzimii tezaurului nostru folcloric, e o tendință oarbă de a părea cât mai modern, e o lacună admisă în disciplinele de predare în școli, gimnazii și licee, e o propagare excesivă a valorilor morale și materiale ce ni-s străine nouă.

În rândurile ce urmează voi întreprinde o încercare de a elucidă izvorul identitar în opera lui I. Druță – scriitor care, prin operele sale dramatice și în proză, conservă structurile narative tradiționale, cu desfășurări epice ample.

Concludente, în contextul dat, sunt următoarele opinii ale admiratorilor creației sale: „I. Druță, omul cu cele mai multe doruri, este un promotor al valorilor ce cristalizează frumusețea, originalitatea și existența unui popor. Astfel, pentru personajul druțian este esențial substratul sufletesc, interioritatea cea mai ascunsă. Omul conceput de scriitor e o ființă profundă, capabilă să comunice cu lumea la un nivel mai complex promovând valori ca: familia, munca, dragostea și cele mai nobile calități: demnitatea, bunătatea, mila, curajul, credința”¹.

Înainte de a trece nemijlocit la opera acestui scriitor cu renume, voi reproduce unele îndemnuri druțiene către cititor care se rezumă la faptul că, necătând la condițiile diferite în care ne aflăm, e necesar să găsim și frumosul. Ai o bucată de pâine, ai un acoperiș, ține să atenționeze I. Druță, nu strica frumusețea acestei zile cu prea mult vin, cu fel de fel de socoteli, cu invidie, răutate, ci bucură-te.

Așadar, în urma reproducerii acestor apeluri druțiene, considerăm necesar să trecem direct la conținutul scrierilor sale, care, de altfel, prezintă un deosebit interes nu numai pentru cititori, ci și pentru exegeții în materie. De exemplu, vestitul critic literar Ion Ciocanu scrie următoarele despre creația acestui prozator și dramaturg cu renume: „Farmecul operei druțiene se datorează unui stil

¹ Bărlădeanu L. I. *Druță – o emblemă a moldovenismului*. În: Contrafort, 9, 10 septembrie-octombrie, p. 7

bogat, original și unui limbaj poetic, sugestiv”¹. Iar Ion C. Ciobanu, alt vestit cunoscător în materie, e de părere că: „Urmărită sub acest aspect, al perfecționării continue, metoda de creație a lui Ion Druță ne demonstrează o adevărată lecție de exigență literară. Fără teme și subiecte senzaționale, fără exerciții frapante și alambicate ca formă, proza și dramaturgia lui I. Druță, prin talent și trudă, s-a impus în țară și dincolo de hotarele Patriei noastre”².

Intenționând a apela la opere concrete, ieșite de sub pana druțiană, în prealabil vom sublinia îndeosebi faptul că în majoritatea scrierilor sale predomină teme și motive folclorice ce capătă nuanțe diferite de la o epocă istorică la alta. Constant însă rămâne caracterul profund și unitar. Or, o altă constantă este și sentimentul legăturii stabile a omului cu locul în care s-a născut.

Semnificativ, în această ordine de idei, este romanul druțian *Povara bunătații noastre* – operă ce reprezintă istoria unei colectivități omenești – satul Ciutura – întruchipată în existența țăranului Onache Cărăbuș. Mai precis fie spus, romanul ilustrează o spiritualitate ce-i nevoită să-și conserve identitatea împotriva nenumăratelor hărțuiri cu care a încercat-o istoria. Satul Ciutura, apreciat, de altfel, de către criticii literari drept spațiu mitic, rabdă parcă dintotdeauna vuietul vremurilor și voința adeseori apăsătoare a fatalității. Onache Cărăbuș, ce-și trage rădăcina din aceste locuri, acceptă în existența sa întâmplările etern repetabile ale vieții, preluând în planul romanului funcția de reflector al temei pe care o exprimă cu o voce distinctă: „O fi ars, Ciutura, nu-i vorbă, dar cerul de deasupra satului a rămas? Vatra satului, acolo, la încheietura celor două dealuri stă pe loc? Și dacă ai un cer frumos și două dealuri împreunate, e greu să-ți sufleci mânecele și să dregi un sat de iznoavă?!” Incontestabil, în aceste afirmații a lui Onache Cărăbuș sunt exprimate reperele universale ale existenței: cerul, dealurile, matca – reunite în simbolul concentrat al vetrei. La ele vom adăuga și alte elemente, ce-s permanent prezente în mitologia românească: Pădurea – locul unde locuitorii din Ciutura, în cazul când le-au fost arse casele, își găsesc adăpostul. Iar pietrele mari, de la marginea satului, reprezintă prin sine un simbol al trăiniciei și statornicie, îndeplinind multiple funcții: sunt un loc de joacă pentru copii, servesc drept unealtă pentru gospodari, reprezintă prin sine și un punct de observare a împrejurimilor, prognozând totodată și schimbările vremii, fiind far călăuzitor pentru întoarcerea celor plecați. Portița, ce-i meșterită de Onache Cărăbuș, e o mărturie a permanenței și a condiției de existență a ciuturenilor: „Iată că se mai ținea încă pe picioare portița ceea împletită, Dumnezeu știe când, cu o viață de om în urmă. Și să mai zici după asta că viața de salcie nu ține!”

Vom mai adăuga că drumul în roman devine subiect de epopee condensată, simbolizând legătura ciutoreanului cu lumea, felul său direct da a fi și de a detesta ocolșurile.

Spiritul providențial al locului este Moldova – cățeaua din legenda întemeierii – „minune” ce își face salvator apariția ori de câte ori ciuturenii se află în fața vreunei primejdii cu care îi amenință lupii sau oamenii.

Având scopul de a studia, la ce nivel e prezentată opera lui I. Druță în manualele gimnaziale și liceale de peste Prut îndeosebi mi-a atras atenția manualul clasei a XII (autori Grigor A., Iuncu M., Ilian A. etc.). În el anume se atrage atenția la modul de viață a oamenilor acestor locuri, se concluzionează că ei trăiesc la întretăierea vânturilor potrivnice ale istoriei și naturii, suportându-le ca pe un dat, fără să facă din asta un motiv de glorie. Mai mult ca atât, ei au vocația vieții trăite cu simplitate și împăcare, fără mari supărări interioare și la distanță de revolte violente ori de sentimente vindicative. Totul se ordonează firesc, în jurul convingerilor străvechi că, dacă au arat și au semănat pământul, au avut dreptate.

Legătura aceasta cu pământul are pentru ei rațiuni coborâte mult spre origini, care se conservă în ciuda oricăror rupturi temporare și artificial provocate: „De când e lumea ei au mers împreună, poporul și pământul lui [...] deoarece pământul este vatra și soarta unui popor”.

De altfel, ne convinge în aceste adevăruri și opera *Frunze de dor*. Acest roman (*Frunze de dor*) vede lumina tiparului în anul 1957, constituind un salt calitativ nou în activitatea literară druțiană. Conținutul operei date ne impresionează prin multitudinea temelor și motivelor abordate: dragostea, războiul și pacea, contradicția dintre vechi și nou. Ca un fir roșu prin toată scrierea trec însuși trăirile autorului – participant nemijlocit la multe dintre evenimente ce-s descrise profund și într-un mod accesibil în roman, fapt ce permite ca el să fie pe înțelesul cititorului de toate vârstele, din diferite

¹ Ciocanu I. *Literatura română*. Chișinău: *Prometeu*, 2003, p. 393

² Ciobanu I. C. *Cuvânt despre Ion Druță*. În: Druță I. *Scrieri*. v. I. Chișinău: *Literatura artistică*, 1989, p. 10

pături sociale.

Unul dintre personajele centrale ale acestei creații e Gheorghe Doinaru care, după cum afirmă Andrei Hropotinschi: „... poartă în suflet povara mult prea grea a omului vinovat fără vină. Necazul că a rămas de prietenii săi plecați pe front devine unul din mobilurile zbuciumului său sufletesc. Lupta cea mare e strămutată de autor în sufletul lui Gheorghe”¹.

În așa mod, consideră critica literară, personajul sus comentat devine un caracter artistic cu un fond sufletesc mult mai profund, cu o psihologie integră.

Or, zugrăvind zbuciumul sufletesc al lui Gheorghe Doinaru, ce izvorăște din dragostea lui excesivă pentru pământ, din tendința de a deveni gospodar într-un moment de răspântie a istoriei, scriitorul I. Druță reușește să redea cadrul social-politic din acele timpuri, ce direct influențează asupra destinului personajelor.

Dacă e să revenim la izvorul identitar în opera lui I. Druță, în baza acestui roman vom remarca următoarele: în el toate liniile de subiect sunt împletite. De exemplu, casa e prezentată aici în calitate nu numai de lăcaș, ci și de oglindă a sufletului, ea reprezentând totodată un simbol al familiei, al dragostei.

În lumina acestor constatări vom mai adăuga următoarele: în *Frunze de dor* este accentuat într-un mod deosebit rolul familiei. De exemplu, același personaj din roman – Gheorghe Doinaru – impresionează prin valorile umane ce le-a preluat de la tatăl său: „... și așa frumos mai era Vasile al ei, că nu era nuntă să nu joace el mireasa, și așa era harnic, că uite aproape din nimic și-au înjghebat ei o casă și ceva lângă casă, și era așa de cuminte ... (Druță I. *Frunze de dor*).

O altă valoare umană, ce-și găsește un loc de cinste în roman, o constituie munca. Anume ea formează omul în deplinul sens al cuvântului.

Trebuie remarcat, de asemenea, faptul că: pentru personajele druțiene, munca reprezintă prin sine cele mai frumoase și nobile activități, mai mult ca atât, ea constituie și una dintre cele mai principale forme de existență. Și iarăși, în calitate de argument, apelăm la niște exemple concrete, spicuite din opera druțiană: „Aș zice că era harnică și silitoare ca o furnică mama, dar nu știu ce fac furnicile acolo în furnicarul lor iarna, pe când mama, iarna întregă torcea, țesea, cosea, cârpea, iar de cu primăvară și până toamna târziu basmaua ei albă, căci purta basma albă, zbura ca o pasăre – ba e în casă, ba e afară, ba e în cuboltă, unde erau hectarele...” (Druță I. *Horodiște*).

Și pentru Moș Mihai din nuvela *Sania* munca constituie sensul vieții. Bătrânul i se dedă ei cu trup și suflet, până la sacrificiu, urmărind un scop nobil: „O sanie – atâta îi trebuie omului și iar e om. Numai să-i faci o sanie pe care au visat-o toți lemnarii de pe lume, câți lemnari au fost, o sanie pentru care ar plânge după drum și drumul după dânsa...” (Druță I. *Sania*).

În baza pasajului dat ne convingem în faptul că moș Mihai – personajul central din nuvela *Sania* – e gata de jertfe în numele operei sale. El s-a dedicat în întregime muncii asemenea meșterului Manole, jertfind din propriile sale necesități, ignorând până și familia. Și, nu întâmplător, vestitul critic literar Mihai Dolgan, a atras atenția, în unul dintre studiile sale, că protagonistul nuvelei date are o sănătoasă filozofie țărănească, cu pravilele ei de bine, de adevăr și de vrednicie.

Or, același lucru îl putem afirma și despre personajul altei opere druțiene, ce-i intitulată *Odihna*. Pentru confirmarea celor expuse recurgem iarăși la pasaje: „Avea ceva mătușa că nu se mai putea opri. Zicea că o poartă mâinile, căutându-și singure de lucru – ar sta ea cuminte cum i se spune, dar o poartă mâinile și nu le mai poate stăpâni...” (Druță I. *Odihna*).

Aici e cazul de a reveni la unele opinii druțiene cu privire la principiile de care el se conduce în activitatea sa scriitoricească: „Ca scriitor mă preocupă în mod deosebit mecanismul frământării și coacerii valorilor artistice în sânul poporului”². În același context, în altă lucrare, tot el (I. Druță) ține să menționeze următoarele: „A avut dreptate Alecsandri, ne naștem poeți, dar nu totdeauna de zile bune facem versuri. Oricum, ne ușurăm sufletul, ne ajutăm unul pe altul să viețuim. Apoi, după ce de bine, de rău, ne-am luminat sufletul cu o melodie, aducem în ogradă roada acelui an, căpițăm, curățim, punem în saci, urcăm în pod sau turnăm în sâsâiac, viața însă nu se reduce doar la pâinea cea de toate zilele.

Casa trebuie ținută, familia trebuie îmbrăcată, încălțată, vine iarna, vine frigul”³.

¹ Postfață *Brazda vieții să răstorni*, În: Druță I. Scrieri. Chișinău: *Literatura artistică*, 1986, p. 543

² Druță I. *Balada de care se teme timpul*. În: Druță I. *Ora jertfirii*. Chișinău: *Editura Cartea Moldovei*, 1998, p. 41

³ Druță I. *Nunta melodiilor pe coardele destinului*. În: Druță I. *Opere*, v. I. Chișinău: *Cartea Moldovei*, 2008, p. 180

De altfel, motivul casei e unul des întâlnit în opera dramatică și în proză a lui I. Druță. Deosebit de concludentă în acest sens este drama *Casa mare*, care reprezintă prin sine o adevărată școală de comportare morală, valabilă și pentru generația de astăzi.

Găsind forma cea mai adecvată de exprimare – lirismul – autorul a reușit să cuprindă, în această operă valoroasă, drama tuturor localităților rurale ce-s golite de viața lor firească, în urma războaielor, destinul oamenilor ce au de suferit în urma neîmplinirii dragostei autentice.

În ordinea de idei de mai sus, vom remarca și următoarele: „Compozițional, dramaturgia druziană în totalitatea ei mizează pe conceptul unui prezent oglindit în matricea stilistică a neamului. În *Casa mare* acesta poartă denumirea de rânduială a pământului”¹.

Exegetul N. Bilețchi ține să sublinieze faptul că, spre deosebire de dramele timpului ce erau concepute preponderent sub formă de cronici, adică în ele se respecta fidel redarea evenimentelor strict cronologic, I. Druță utilizează în drama *Casa mare* un procedeu care îi dă posibilitatea să elucideze rânduiala apropiată de mit a pământului, altfel fie spus de matricea spirituală, care constituie punct de reper pentru Vasiluța în acțiunile sale.

În linia acestor constatări vom apela și la altă operă dramatică druziană, ce poartă titlul sugestiv *Păsările tinereții noastre*.

E cazul să se constate că în *Dicționarul de motive și simboluri literare* am găsit următoarele semnificații a simbolului pasărea, apelându-se la scrierea sus menționată druziană: „În piesa *Păsările tinereții noastre* cucoarele mătușii Ruța și ciocârliia îndrăgită de Pavel Rusu se identifică cu idealurile celor două generații, mesajul căpătând strălucire și densitate: „În tinerețe toți vor să zboare, toți își aleg câte-o pasăre care le este mai dragă. Noi, fiind oameni diferiți, ne-am ales și păsări diferite, dar dragostea noastră, la rădăcina ei, e una și aceeași – arătură, semănătură, zare”, spune Pavel...”².

Parafrazând aceste relatări, vom adăuga și următoarele: adeseori pasărea o asemănăm cu aspirațiile fiecăruia dintre noi, spre a atinge anumite idealuri. Cele două personaje centrale ale piesei - mătușa Ruța și Pavel Rusu - tind spre diferite idealuri. Dorința Mătușii Ruța constă în a păstra tradițiile și obiceiurile transmise din moși strămoși.

Casa ei e din lut, acoperișul – acoperit cu stuf, focul îl face cu tizic. În fiecare primăvară mătușa așteaptă cocorii, care duc cu gândul la viața de la țară pașnică, la legătura indisolubilă a omului cu pământul.

Această femeie de la țară face tot posibilul ca tradițiile și obiceiurile să nu fie dezrădăcinate, ci păstrate cu sfințenie.

Iar reprezentantul altei generații – Pavel Rusu – tinde spre modernizare. Dovadă e și faptul că insistă ca casele oamenilor să fie acoperite cu foi de ardezie. El întreprinde modificări substanțiale în agricultură. Dar, pe ambele personaje, ce-s de vârste diferite, îi unește sufletește dragostea pentru glia natală, pentru tot ce întruchipează frumusețea și sfințenia.

Pentru clarificarea situației, e necesar de a reproduce un fragment din scrierea sus menționată: „Mătușa Ruța vine să-l viziteze pe Pavel, nepotul său, care e grav bolnav. Îi aduce apă neînceptă, pe care numai ea știe de unde și când s-o ia. După ce bea din apă, Pavel nu mai este chinuit de sete. Discută apoi despre neînțelegerea între ei. În final, aceste personaje înțeleg că au idealuri comune: arătura, semănăturile, zarea... Înainte ca Pavel să moară, se împacă, spunându-și fiecare urarea: „Să ne trăiască păsările tinereții!”³.

În baza celor relatate, nicicum nu putem pune la îndoială faptul că Druță, prin intermediul scrierilor sale, a cântat vatra părintească – leagăn al copilăriei, al alinării durerilor sufletești, plaiul natal – sursă a puterii și rezistenței, șesul, câmpia, ce bucură ochiul și împropătează mintea.

Anume acest pământ – vatră, immortalizat în cântece bătrânești, în doine și balade strămoșești, legende și basme, constituie o punte de legătură între trecut și viitor, altfel fie spus între ceea ce am fost și între ceea ce vom fi.

„Decenii de-a rândul mă obsedează imaginea unui copac la o răscruce, i se destăinuie I. Druță cititorului. Tot stă și stă copacul acela cu frunza veșnic colbăită, cu tulpina jupuită de coastele vitelor, cu crengile înmuiate în dor și jale. E o muncă grea, aproape imposibilă pentru o frunză ce năzuiește să vadă oarecum de la distanță copacul din care a răsărit și de care se ține. Dar, pe de altă parte, am ajuns

¹ Bilețchi N. *Dramaturgia lui Ion Druță și impactul ei asupra genului dramatic*. În: *Akados*, nr. 4 (31), decembrie 2013, p. 150

² Ruști D. *Dicționar de motive și simboluri literare*. Iași: Polirom, 2009, p. 111

³ Iordăchescu I. *Predarea textului literar în bază de repere*. Chișinău: ARC, 2016, p. 90

astăzi la acel hotar de vremuri, pe care nu-l vom putea depăși, până nu vom ști cine suntem, de unde venim și încotro ne ducem”¹.

Sprrijinindu-ne pe aceste mărturisiri ale scriitorului I. Druță, pe înseși scrierile sale literare, putem afirma cu certitudine că : „Opera lui I. Druță, concepută și realizată, în bună parte, în condițiile ingrate ale totalitarismului, e străbătută - de la un capăt la altul – de ideea supraviețuirii fizice și spirituale a moldovenilor pruto-nistreni prin afirmarea lor plenară ca structură etnică bine conștientizată în contextul istoriei naționale și universale, temelia acestei supraviețuiri constituind-o demnitatea individului și a neamului ”².

Ion Druță sincer i se destăinuie cititorului că, în calitate de scriitor „pe el îl preocupă în mod deosebit mecanismul frământării și coacerii valorilor artistice în sânul poporului”³.

În urma celor relatate se pot trage concluziile corespunzătoare. Noi le vom formula cu ajutorul convingerilor, așternute cu grijă pe hârtie de către acest înalt apreciat scriitor al neamului nostru: „Memoria este piatra de temelie a oricărei civilizații. Sunt țări care-și cunosc istoria filă cu filă de-a lungul secolelor. Sunt familii care își cunosc străbunii cu patru-cinci generații în urmă. În clipa când se stinge memoria, se stinge și neamul”⁴.

REPERE IDENTITARE ÎN DISCURSUL LITERAR POSTBELIC DIN BASARABIA

Natalia LUCHIANCIUC,
Catedra de Filologie Română

Abstract: *The literature functions as an interface of images and self-expressions of identity, so often, interpretations include and provide context-related relationships.*

The post-war period, in which the Soviet colonization takes place, and later post-Communization, represented in the culture of Bessarabia the time of affirmation of the ethnic principle, to which, besides the cultural principle, contextual connotations (usually political) . In this context, addressing the issue of identity, protecting and cultivating the Romanian language, promoting the values of national culture and history had an important role in the actions of resistance to the established regime.

Focused on the guiding idea of prison and political liberation, the identity discourse led to the creation of a nationalist ideology, the literary creations of post-war writers in Bessarabia, especially in the prose written by Ion Druta, Vladimir Besleaga, in the poetic creations of some writers : Dumitru Matcovschi, Leonida Lari, Grigore Vieru, Nicolae Dabija, Valeriu Matei, etc., who, through his works, question in a way sometimes very special what they considered their difference, their specificity, their cultural originality and ipso facto, national identity. In this respect, the influence of the post-war condition in the configuration of the identity formulas in Bessarabia literature is evident, as well as the positioning of the writers in the Romanian literary space.

Noțiunea de **identitate** este una polisemantică, fiind regăsită atât în limbajul comun, cât și în lexicul psihologiei, psihanalizei și filosofiei, dar, în primul rând, **identitatea** este un concept aflat la intersecția dintre psihologie și sociologie. O privire de ansamblu asupra încercărilor de a da o definiție științifică a acestei noțiuni, poate scoate în evidență interpretările divergente la care a fost supusă. Astfel, pentru unii psihologi și psihanalisti, **identitatea** este, în primul rând, „sentimentul subiectiv și tonic al unei unități personale și al unei continuități temporale”, principiu care conferă o coerență multiplicității de experiențe sociale ale individului. Pentru alții, situați în tradiția freudiană, divizarea și discontinuitatea ar caracteriza constituirea identității, prin intermediul conflictului. Ambele concepții, deși una privilegiază armonia, iar alta disonanța, pun în evidență aspectul diacronic în constituirea unei identități.

¹ Druță I. *Neamul la răscruce*. În: Druță I. *Ora jertfirii*. Chișinău: Cartea Moldovei, 1998, p. 7

² Corbu M. *Ion Druță: Supremația demnității și istoria*. În: Druță I. *Opere în 8 volume*, v. 1. Chișinău: Cartea Moldovei, 2008, p. 30

³ Druță I. *Balada de care se teme timpul...* În: Druță I. *Ora jertfirii*. Chișinău: Cartea Moldovei, 1998, p. 41

⁴ Druță I. *Plecarea îngerilor păzitori*. În: Druță I. *Ora jertfirii*. Chișinău: Cartea Moldovei, 1998, p. 32

Psihologia generică, reprezentată de Jean Piaget, insistă asupra noțiunii de socializare, astfel încât „construirea identităților, prin transmiterea conduitelor sociale și prin organizarea reprezentărilor mintale, este un proces în același timp cognitiv, afectiv și expresiv”¹. Prin intermediul limbajului, individul asimilează și își însușește un sistem de reguli și valori, de semne, care îi permit să comunice cu semenii, să se identifice sau să se diferențieze, să-și marcheze apartenența la unele grupuri sau să le respingă pe altele.

În *Dicționarul de Psihologie*, U. Șchiopu susține că "identitatea este denumirea dată conștientizării sentimentelor de apartenență a sinelui (apartenența de familie, țară, cultură, popor, etnie, ideologie, grup profesional). Identitatea se realizează prin identificare, dar nu este egală cu aceasta. Conține forme de proiectare și de exprimare a sinelui, implicatii în solidaritatea participativă cu relațiile cuprinse de identificare."² Se observă, așadar, că identitatea este situată la frontiera dintre individual și colectiv, dintre persoane și grupurile lor de apartenență. Autorul diferențiază substructuri ale identității ca subidentități: subidentitatea familială, profesională, culturală, etc.

În limbajul tradițional al antropologilor culturali, „noțiunea de identitatea a depășit, sfera „psihologiei” specifice”, declară academicianul român Eugen Simion, într-un articol cu referire la identitatea românească³. Dacă în vechiul tip de discurs identitar, numit și *discursul despre specificul național*, sunt puse pe două coloane *virtuțile* (calitățile) și *insuficiențele, inerțiile* spiritului unui popor, astăzi noțiunea de *identitate* tinde să înlocuiască noțiunea de *națiune* și, „a defini, în zilele noastre, *identitatea culturală* a unei națiuni, înseamnă, după părerea academicianului, a introduce în ecuație concepte noi, cum ar fi: „pluralitate identitară”, „l’identité de soi” („ego identity”), drepturile minorităților, „psihologie morală”, „multiculturalitate” și „multiculturalism”, „semantică istorică”⁴.

Prin urmare, acum, la începutul secolului al XXI-lea, omul posedă o identitate din ce în ce mai reprimată. De aici febrilitatea în legătură cu problema identității care se asociază cu revolta diversității contra uniformității.

În general, susține Ana Bantoș, identitatea poate fi redusă la un procedeu cultural, la descrierea individualității umane. În epocile trecute situația era mai lesne definibilă după criterii mai exacte. În contextual actual, al amestecului de culturi, în primul rând, în acest „Turn Babel modern”, cum este definit uneori spațiul american, criteriile tradiționale nu mai sunt valabile.

Element esențial al culturii, literatura funcționează ca interfață a imaginilor și autoreprezentărilor identitare, astfel încât, interpretările trebuie să includă și să asigure relaționările cu contextul. Condiția postbelică, perioadă în care se produce colonizarea prin sovietizare, iar ulterior postsovietizare, influențează configurația formulilor identitare în literatura din Basarabia, precum și poziționarea scriitorilor în spațiul literar românesc.

Perioada postbelică a reprezentat, așadar, în cultura din Basarabia, timpul de afirmare a principiului etnic, căruia, alături de principiul cultural, i se adaugă și conotații contextuale (de obicei, politice). Ocuparea și anexarea teritoriului Basarabiei, a nordului Bucovinei și a ținutului Herța la 28 iunie 1940, în urma aplicării prevederilor Pactului Ribbentrop-Molotov, a condus la stabilirea unei sângeroase guvernări sovietice, care a durat mai mult de o jumătate de veac. „Arhitecții” acestui regim au efectuat experiențe „inedite” în materie de asimilare etnică și distrugere a identității naționale. Ne referim, în acest context, în primul rând, de acele deportări masive ale populației autohtone și colonizarea acestor teritorii cu locuitori veniți din alte regiuni ale Imperiului Sovietic, colectivizarea forțată a gospodăriilor țărănești, tendința de nimicire a intelectualității (amintim, în acest sens de cunoscutul poet, prozator și publicist Nicolae Costenco, fost redactor al revistei "Viața Basarabiei", care a fost deportat în 1940 în Siberia, de unde va reveni abia peste 15 ani; cercetătorul filolog, publicistul și activistul cultural Emil Gane, care a făcut și el 15 ani de exil pe insula Sahalin; poetul, filologul și traducătorul Boris Baidan s-a aflat în exil siberian timp de 18 ani și mulți, mulți alții).

Toate acestea au avut un scop bine determinat – crearea unei națiuni artificiale (cea sovietică moldovenească), prin impunerea unui fals cu privire la limba vorbită pe acest teritoriu (ideea existenței

¹ Gavreliuc, Alin, *Dicționar de sociologie*, p. 85, disponibil pe: <https://alingavreliuc.files.wordpress.com/2010/10/gilles-ferreol-dictionar-de-sociologie.pdf>

² Șchiopu, U., *Dicționar de Psihologie*. București: Babel, 1997, 348.

³ Simion, Eugen. *Însemnări rapide despre identitatea românească*. În: *Magazin istoric*, 13 iulie, 2013, disponibil și pe <http://magazinistoric.ro/insemnari-rapide-despre-identitatea-romaneasca/>

⁴ Ibidem.

așa-zisei „limbi moldovenești”, diferită de cea română), prin interzicerea istoriei și a culturii române, a operelor aparținând scriitorilor clasici ai literaturii române, altfel spus, era evidentă tendința de cultivare prin orice mijloace a românofobiei.

Din punctul de vedere al imperiului, latinitatea vecină constituia un pericol iminent, ca model identitar nedorit pentru românii din interiorul granițelor imperiale. Din aceste considerente, au fost întreprinse acțiuni dure de agresiune și auto-protecție.

Presiunile de ștergere a identității etice au fost multiple, autoritățile sovietice dirijându-și eforturile către modificarea identității etnice în două direcții: de deznaționalizare și, concomitent, de slavizare (rusificare).

În acest context, abordarea problematicii identitare, protejarea și cultivarea limbii române, promovarea valorilor culturii și istoriei naționale au avut un rol important în acțiunile de rezistență a literaturii față de regimul instaurat. Axat pe ideea directoare a închisorii și eliberării politice, discursul identitar a dus la crearea unei ideologii naționaliste, fiind foarte frecvent creațiile literare ale scriitorilor postbelici din Basarabia, cu precădere în proza scrisă de Ion Druță, Vladimir Beșleagă, în creațiile poetice ale unor scriitori precum: Dumitru Matcovschi, Leonida Lari, Grigore Vieru, Nicolae Dabija, Valeriu Matei ș.a. Lucrările pun în discuție, într-un chip uneori foarte original, ceea ce condeierii basarabeni considerau a fi *diferența, specificul, originalitatea* lor culturală și, ipso facto, identitatea națională.

Trăind atâta vreme sub ocupație străină, ei pun în prim plan dorința de afirmare a identității lor naționale. Ideea că *noi de la Râm? ne tragem*, formulată de cronicarii moldoveni și fundamentată de Cantemir, a dus la formarea conștiinței naționale bazată pe ideea de *neam* („sânge”), *istorie, limbă, credință*.

Dintre acestea, *limba* este elementul de referință cel mai puternic. Prin limbă, ei și-au revendicat apartenența la marea familie a latinității. „Latinitatea a fost și este, în continuare, dimensiunea esențială a identității românești, susține Eugen Simion”¹. Timp de câteva secole, istoricii și filologii au dus și duc încă și azi o veritabilă bătălie pentru recunoașterea latinității și a continuității noastre în spațiul nord-dunărean. Limba reprezintă nu numai un instrument de comunicare, este și un semn de recunoaștere și unitate națională. „Unirea Principatelor Române, în 1859, și apoi Marea Unire din 1918, a avut ca argument principal *limba*... Limba rămâne și azi un factor esențial de coeziune națională...”².

Condițiile istorice au determinat însă o izolare drastică a românilor din stânga Prutului de elementul românesc. Atacurile regimului instaurat erau orientate către ștergerea identității lingvistice, desfășurându-se pe toate planurile, începând cu înlocuirea brutală a limbii române din administrație, școală și biserică. Birocrația imperială utiliza peste tot numai limba rusă, devenită brusc limbă oficială a administrației. Și din biserică limba română a fost alungată, fiind înlocuită cu slavona și limba rusă. Identitatea obiectivă a preoților români se manifesta înafara altarului, deoarece aceștia își făceau studiile în seminarele rusești și comunicarea cu divinitatea se făcea în limba rusă și doar în afara bisericii comunicarea în plan social era în limba română. Oscilarea dramatică poate fi constatată de preotul și scriitorul Alexei Mateevici (1888-1917), care, trăind și activând pe timpul imperiului rus, ca preot a publicat studii teologice numai în limba rusă, „însă ca poet, susține Dan Mănuță, a ridicat un imn frumos limbii române, limba sa maternă”³. „Este vorba, menționează criticul român, de un caz rar, în care identitatea impusă a fost oarecum alterată în favoarea identității obiective”⁴.

Cercetarea peisajului literar basarabean ne permite să observăm că literatura postbelică din acest spațiu românesc a evoluat într-un context specific de creație, străin dezvoltării spiritului estetic, gândirii creatoare. Izolată de matricea firească a literaturii române, orice efort de opunere restricțiilor dictate de regimul totalitar, dominant în perioada respectivă, a fost blamat cu vehemență.

Aceste condiții au avut consecințe nefaste asupra evoluției limbii și a limbajului artistic în spațiul Pruto-Nistrean. Literaturii române din Basarabia i-a fost interzisă limba, practic, și i s-a impus să joace rolul unei „literaturi naționale” pentru o națiune inexistentă și într-o limbă inexistentă. Astfel,

¹ Simion, Eugen. *Însemnări rapide despre identitatea românească*. În: *Magazin istoric*, 13 iulie, 2013, disponibil și pe <http://magazinistoric.ro/insemnari-rapide-despre-identitatea-romaneasca/>

² Ibidem.

³ Mănuță, Dan. *De la identitatea obiectivă la identitatea impusă. Eseu*. În: *Adevărul literar și artistic*. 12 martie, 2002, p.11.

⁴ Ibidem.

pentru a accentua desprinderea de orice urmă de latinitate, așa-numita „literatură sovietică moldovenească” a fost definită de autoritățile drept una din cele „șaptezeci și șapte de literaturi naționale sovietice”. Așadar, literatura a fost înnoștată cu rangul de literatură națională ca expresie a unei părți a „norodului sovietic”¹.

Însă efortul cel mai intens de ștergere a identității lingvistice l-au depus autoritățile sovietice în direcția modificării glotonimului „română”, care a fost înlocuit cu „moldovenească”. Numeroși lingviști sovietici, atât ruși, cât și români, au încercat să demonstreze că cele două „limbi” ar face parte din familii diferite și că între ele nu există niciun fel de legătură. În acest sens, criticul român Răzvan Voncu constată: „Un număr uriaș de energii creatoare s-au risipit în tentativa de a da viață acestor două fantoșe ideologice, ca și în baletul foarte periculos făcut de importanți scriitori din Basarabia ... între „moldovenismul” oficial și spiritul românesc pur și simplu”².

În pofida circumstanțelor descrise, putem constata că pledoaria pentru limba română în Basarabia a fost evidentă în literatură, fapt susținut și de criticul român Alex. Ștefănescu, care, considerându-l pe Mihai Cimpoi, „erou al luptei pentru cauza limbii române”, va sublinia că acesta, împreună cu intelectualii din acest spațiu, „în Basarabia sovietizată cu forța au fost nevoiți mereu să apere limba română și să o reconstituie”³.

Limba pentru poezii basarabeni face parte din valorile spirituale care trebuiau recuperate, în dimensiunea lor adevărată. În acest sens, Grigore Vieru, poetul care a trăit și a scris în limba română și pentru care „patria era Limba Română, în versurile din poezia *Laptele matern*, pline de încărcătură emoțională copleșitoare, pledează pentru veșnicia graiului matern:

„Nimic nu-i veșnic. Veșnic
E laptele matern.
Prin laptele mămuchii
Și graiul mi-i etern”.

Fiind un poet important al generației '60 pe malul stâng al Prutului, crescut într-o istorie imposibilă, Grigore Vieru este un simbol al încercării de renaștere spirituală și națională pentru publicul basarabean în perioada postbelică, este respirația Basarabiei, un poet care și-a asumat și a devenit vocea tribului său, „un spirit mesianic” (Eugen Simion), căci „vocea biblică într-un fel, mesianică se aude, se simte în versurile lui”⁴.

Predilecția pentru sensul estetic, cultul formei, rafinamentul limbajului și al construcției, caracteristicile mai importante ale poeziei moderne se află, fără doar și poate, în obiectivul celor mai mulți poeți basarabeni șazeciști, însă *limba ca mărturie a ceea ce este poetul* prevalează. Ea are conotațiile sale aparte, pe care poezia lui Vieru le reflectă în mod exhaustiv, fără a neglija diferențele de vârstă ale cititorilor: de la versuri dedicate copiilor, gen *Pe ramul verde tace*, până la memorabila, *În limba ta*.

Gr. Vieru, potrivit opiniei lui Th. Codreanu, promovează în arta sa simțul limbii ca logos, iar nu ca beție: „Ceea ce Grigore Vieru a făcut pentru renașterea limbii române în Basarabia este echivalentul modelului eminescian de limbă română semnalat de Titu Maiorescu”⁵. De aceea, cultura românească dintre Prut și Nistru îl percepe pe Grigore Vieru ca poet național, așa cum l-a numit Maiorescu pe Eminescu înaintea lui G. Călinescu.

Grigore Vieru s-a simțit poet în măsura celebrului său Legământ din 1964 față de cartea canonică a lui Eminescu, un testament spiritual de forța celui arghezian. Un legământ deopotrivă față de limba română, căreia i-a dedicat câteva dintre cele mai frumoase poeme de după „testamentele” semnate de Ienăchiță Văcărescu, Mihai Eminescu, Alexei Mateevici sau Tudor Arghezi. „Geniul limbii române l-a posedat într-atât pe Grigore Vieru, subliniază Theodor Codreanu, încât el a ajuns la intuiția heideggeriană că limba este Casa Ființei, că te poți numi poet în măsura în care ești păzitor al limbii ca și al Casei Părintești.”⁶ Drept dovadă că punctul de vedere expus este justificat, iată ce

¹ Mănuță, Dan. *De la identitatea obiectivă la identitatea impusă. Eseu*. În: *Adevărul literar și artistic*. 12 martie, 2002, p.11.

² Voncu, Răzvan. *Care ar fi punctele tari ale literaturii române din Basarabia și care ar fi cele slabe?*. Maria Pilchin în dialog cu Răzvan Voncu, accesat pe: <http://vioricaataman.md/2015/11/12/1-care-ar-fi-punctele-tari-ale-literaturii-romane-din-basarabia-si-care-ar-fi-cele-slabe-maria-pilchin-in-dialog-cu-razvan-voncu/>

³ Ștefănescu, Alex. *Istoria literaturii române contemporane: 1941 – 2000*, București: Mașina de scris, 2005, p.1027.

⁴ Simion, Eugen, *A fost un mesianic În: Literatura și arta*, Chișinău, 26 februarie 2009, p. 5

⁵ Codreanu, Theodor, *Zece argumente pentru intrarea în canonul literar a lui Grigore Vieru*. În: *Literatura și arta*. Nr.

⁶ Codreanu, Theodor. *Duminica Mare a lui Grigore Vieru*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2004.

susține și Heidegger în acest sens: „Calitatea de mărturisitor al apartenenței la ființare în totalitatea ei survine ca Istorie. Însă ca Istoria să fie posibilă, omului i-a fost dată limba. Ea este un bun al omului”¹

Theodor Codreanu remarcă simplitatea limbajului vierean și profunzimea ideatică a acestora în versurile: *Casa părintească nu se vinde*. „Ca într-o fulgerătură, Vieru se apropie de estetica tăcerii shakespeariene cu acel enigmatic *Și restul e tăcere, o tăcere*, zice Vieru, *Tot în limba ta*.”²

Poetul Grigore Vieru, așa cum remarcă și Ana Bantoș, „exprimă vocea interioară a poporului său, voce care, pe un segment de timp, în anii postbelici, a avut un diapazon redus”³. Poetul e tentat să creeze un univers primar, având la bază sufletul popular, prin intermediul căruia va releva conștiința de sine, precum și un anumit sentiment al solidarității umane, axat pe valorile simple ale vieții. „Un nou poet al pătimirii naționale, o funcție poetică și identitară bine precizată a comunității în pericol de mancurtizare ajunge să practice un lirism de o factură specială. Un lirism care se concentrează pe elemente anistorice, general-umane, și pe situații chinuitoare desprinse de contextul lor, pentru a redeveni fundamentale”, scrie D. Cristea-Enache⁴.

Un alt scriitor basarabean, preocupat de problemele grave ale existenței umane, fiind calificat de către Ion Simuț drept „unul dintre cei mai importanți scriitori ai Basarabiei și ai întregii literaturi române”⁵, este Vladimir Beșleagă. În romanele sale, autorul transfigurează artistic o serie de probleme stringente pentru societatea totalitară, care, printre multiplele circumstanțe etnice opresive, era supusă unei riguroase cenzuri. Un exemplu concludent de cenzurare este romanul lui Vladimir Beșleagă *Viața și moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoașterii de sine*. Dacă lucrarea sa *Zbor frânt* (1966) a înșelat vigilența cenzurii, apoi cel de-al doilea roman, în ordinea redactării, *Viața și moartea nefericitului Filimon ...*, a avut o istorie aparte, zăcând în „sertarul scriitorului” mai bine de 17 ani.

Primul roman al lui Beșleagă schițează intuitiv, ușor indecis, la nivel de latențe ale simbolisticii, imaginea unei lumi în dezagregare, cu un protagonist în căutarea esenței identitare. Pe de o parte, Isai subzistă într-o societate aflată la limita confuziilor între adevăr și falsitate, între oameni și mecanisme, între valori și nonvalori, societate care tinde să-l aproprieze. Pe de altă parte, această lume creează toate condițiile ca familia lui să se destrame. Criza de relații în familie se amplifică într-o gravă criză de identitate. La un nivel hermeneutic profund, „*Zbor frânt* constituie expresia unei reluări sisifice de recuperare imaginată a identității unui popor pe cale de a se pierde”, susține Aliona Grati⁶.

În cel de-al doilea roman, protagonistul este o victimă răvășită a regimului de conducere, care îl supune unor experimente diabolice pentru a-și aduce în realitate utopia ideologică. Consecințele sunt cu atât mai urâte, cu cât Filimon nu se supune totalmente unui atare exercițiu. El își conștientizează infirmitatea („nervul rupt”) și interpretează un proces interior de stabilire a cauzalității. „De aici tragedia lui Filimon, deviantul autohton supus unui regim brutal de amnezie forțată, cel care însă vrea (și în pragul morții reușește) să înnoade firele rupte ale destinului său fracturat printr-un act suprem de conștiință de sine”⁷. Nu întâmplător, exegeza îi recunoaște lui Vlădimir Beșleagă meritul de a fi „primul scriitor basarabean care pune problema deviantului totalitarist autohton în cadrul unei problematice ontologice”⁸. Sub un alt aspect, aceste romane ilustrează așa-numitul „fenomen underground”, condiționat de „atitudinea lucidă a intelectualului în fața Puterii”⁹.

În consonanță cu cele menționate supra, constatăm, așa cum ne atrăgea atenția Paul Valéry și Hugo Friedrich, că „e imposibil să dăm despre Literatură o idee îndeajuns de completă și de adevărată”¹⁰ dacă nu examinăm condițiile de existență ale acesteia. Astfel, analizat în contextul socio-cultural postbelic, discursul literar din Basarabia postbelică manifestă tot mai insistent tendința de regăsire identității naționale, scriitorii încercând o detașare de rigorile impuse de dogma realismului

¹ Bantoș, Ana. *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia postbelică*. Chișinău: Casa Limbii Române Nichita Stănescu, 2010, p. 161

² Codreanu, Theodor. *Duminica Mare a lui Grigore Vieru*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2004.

³ Bantoș, Ana. *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia postbelică*. Chișinău: Casa Limbii Române Nichita Stănescu, 2010, p. 162

⁴ Cristea-Enache, D. *Funcția Vieru*. În: *Convorbiri literare*, nr. 10 (166), 2009, p.89.

⁵ Simuț, Ion. *Vârful ierarhiei în proza basarabeană*. În: *România literară*, Nr. 20, 2005.

⁶ Grati, A. *Cuvântul celui alt. Dialogismul romanului românesc*. Chișinău: 2011, p. 253.

⁷ Turcanu, Andrei, *Arheul marginii și alte figuri*. Chișinău, 2013, p. 20.

⁸ Ibidem, p. 19.

⁹ Mușat, C. *Strategiile subversiunii*. București, 2008, p. 76.

¹⁰ Apud Bantoș, Ana. *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia postbelică*. Chișinău: Casa Limbii Române Nichita Stănescu, 2010, p. 162.

socialist. Valorile pe care și le însușesc sunt: limba, istoria, scriitorii clasici, folclorul, credința. Toate acestea fac parte din întregul câmp al ideilor și emoțiilor.

TEODOR NENCEV: MODELE LITERARE, AFINITĂȚI ELECTIVE

Veronica POPA, doctor în filologie,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *We consider actual and necessary our insights upon the texts of a poet whom the literary critic on both sides of Prut has spoken very little or not at all Teodor Nencev (born on the 9 th of march, 1913 in the village V[leni, county of Ismail, Romania – who died on the 3rd of november, 1944, Lieidzeldy, Lituania) he s almost a forgotten poet, although, near Vladimir Cavarnali, he was the emblematic figure of his generation, a recognized leader by the basarabian literary society, a foundiny member of „the magazine „Bugeacul”, where he is a redactor till 1936. He has eollaborated at periodical publicertions: „Moldavia”, „Genera’ia Noua”, „Viata Literara”, „Universul Literar”, „Pagini Basarabene”, „Viata Basarabiei”, „Jurnalul Literar”, „Octombrie”. (Chisinau, between 1940 – 1941) und mony others. In 1937 he publics the booklet „Poezii”, followed by another „booklet” in 1940. This volume was aworded by the Writers Society of Basarabia, that was recentli founded.*

În perioada interbelică, la Bolgrad, în inima Bugeacului, a existat o veritabilă mișcare culturală: cu scriitori, poeți, artiști plastici, grupați în jurul publicațiilor „Bugeacul”, „Familia Noastră”, „Generația Nouă” și altele. Elita artistică a sudului se mândrea cu Vladimir Cavarnali, care în 1934 a primit premiul fundației Regale pentru cartea sa „Poezii”, Ioan Sulacov, poetul Teodor Nencev, pictorul A. Nicolaev ș. a. Anul 1940 a pus punct pe toate speranțele acestei generații. Ioan Sulacov a fost împușcat de NCVD, Teodor Nencev a murit în cel de-al doilea război mondial, iar destinul celorlalte personalități a rămas și până astăzi necunoscut.

Analiza creației celor mai reprezentativi scriitori basarabeni, prin prisma modelelor literare, ne deschide largi posibilități de investigare a structurii literaturii române din Basarabia de la începutul secolului al XX-lea.

„Literatura din ținut, la sfârșitul anilor treizeci și începutul anilor patruzeci, evolua spre „un nou regionalism”, spre un regionalism integrator, ce se manifestă ca o diversitate a unității noastre spirituale. [...] În anii 90 începe „micul război al antologiilor” în popularizarea scriitorilor basarabeni. Bilanțul nu este încheiat.”¹

Tocmai din acest motiv, considerăm actuale și necesare însemnările noastre sumare pe marginea textelor unui poet despre care critica literară de pe ambele maluri ale Prutului a vorbit foarte puțin sau deloc. TEODOR NENCEV (9 martie 1913, s. Văleni, jud. Izmail, România – 3 noiembrie, 1944, Lieidzelda, Lituania) este un poet aproape uitat, deși, alături de Vladimir Cavarnali, era figura emblematică a generației sale, lider recunoscut de societatea literară basarabeană, membru fondator al revistei „Bugeacul”, unde până în 1936 este și redactor. A colaborat la publicații periodice: „Moldavia”, „Generația Nouă”, „Viața Literară”, „Universul Literar”, „Pagini basarabene”, „Viața Basarabiei”, „Jurnal Literar”, „Octombrie” (Chișinău, 1940 – 1941) ș. a. În 1937 publică placheta „Poezii”, urmată de o altă „Placheta” în 1940. Acest volum a fost premiat de Societatea Scriitorilor Basarabeni proaspăt înființată.

Data de 28 iunie 1940 a fost fatală pentru Teodor Nencev, ca și pentru întreaga Basarabie. În 1941 este mobilizat de trupele sovietice, înrolat în cel de-al doilea război mondial de unde nu s-a mai întors Astfel, Teodor Nencev poate fi considerat, asemeni lui Nicolae Labiș, „buzduganul generației sale”, sacrificat stupid, zborul lui fiind brutal întrerupt.

Textele lui Teodor Nencev, puține la număr, comparativ cu cele ale poezilor care au avut

¹ Alexandru Burlacu, „Critica în labirint. Studii și eseuri.”, Editura ARC, Chișinău, 1997, p. 9

norocul să scape vii din război sau din gulagul sovietic, vorbesc suficient de mult despre modelele literare ale epocii pe care o reprezintă și despre afinitățile electiv împărtășite de poet.

În creația „Generației Unirii”, modelul eminescian, dar și cel arghezian, blagian, bacovian este evident. O prețioasă investigație pe această temă reprezintă studiul lui Alexandru Burlacu „Poeții și trandafirul”. Atenția criticului este îndreptată către modelul eminescian ca „etalon al poezității” (Ioana Em. Petrescu).¹

Vom încerca și noi, în aceste note, să scoatem în evidență autenticitatea poemelor lui Teodor Nencev, nobilul lor caracter „localist”, să identificăm unele relații intertextuale, fie și rudimentare, afinități electiv sau pastişări simpatetice cu poezia marilor înaintași. Cum bine preciza Alexandru Burlacu, poezia basarabească merge pe „linia” Eminescu - Goga, Eminescu – Blaga, Eminescu – Arghezi, Eminescu – Barbu, Eminescu – Bacovia. Același lucru poate fi observat și în poezia lui Teodor Nencev.

Astfel, renunțăm la teza simplistă, cum că Teodor Nencev, născut din mamă româncă și tată bulgar, este original exclusiv prin faptul că aduce în poezia basarabească suflul esenian al poeziei ruse. Nu negăm tonul și atmosfera eseniană, în unele poeme ale sale. De altfel, destinele lor umane și artistice sunt foarte apropiate. Zbuciumul, tânguirea caracteristică spiritului slav, presimțirea sfârșitului tragic, sunt doar unele din ipostazele lirice ale universului poetic al lui Teodor Nencev: „Nu sufăr eu îngenuncherea crudă / Și regretul că mă risipesc. / De nimica astăzi nu mi-i ciudă, / Mi-i destul că încă mai trăiesc. // [...] Deci, pace vouă stelelor de sus, / Și vouă, lanuri, unde adesea - am mas; / Tinerețea mea, câtă s-a dus? / Tinerețea mea câtă-a rămas?”, („Motive după Esenin”, 1939).

Credem binevenit aici un fragment din articolul lui S. Esenin „Rușii”, scris de către poetul rus la scurt timp înainte de moarte, în care acesta face un portret al timpului care i-a marcat destinul și creația: „Nu a fost timp mai dezgustător și vicios în viața literară, decât momentul în care trăim. Situația grea în stat, de-a lungul acestor ani, în lupta internațională pentru independență, întâmplător i-a readus pe arena literaturii pe lacheii revoluționari care au merite în proletariat, dar nu în artă.”

Același dezgust pentru veacul în care s-a născut îl găsim și în ars poetica lui Teodor Nencev: „Eu vin de jos, golan și fără nume, / Și singur din republica de glod. / Sunt frate vagabonzilor din lume / Și tovarăș bun cu un nerod. [...] // Umilit am fost de tot și toate / Și batjocuri grele am primit. / Poate de aceea am rămas un coate – rupte / Și-n Bolgrad poet m-am proslăvit. // Azi, mândria mea de e rănită / Și celebru încă de nu sunt / Sărut mâna mamei, înăsprită, / Și colind pe străzi un fluier – vânt. // Dar în foșnetul de ramuri, iată, / Și-n privirea câtorva calici, / Descifrez eu veșnicia-mi toată, / Și-o aștern în file cu petale mici.” (1937).

Basarabia lui Teodor Nencev, „unde, sub un cer fermecător, / biciuit de crivăț, mângâiat de dor” („Mi-e pasul obosit”, 1938),² este asociată metaforic unei „dragoste negrene”; patria lui, aflată la răspântiile istoriei, este evocată de poet cu dragoste pățimășă, cu motive de romanță sau cântec vechi, doinit: „Nu-i scăpare, nu-i... / Lăutar, să-mi cânti ceva așa / Și-n armonică să pui / Toată Basarabia. // Să te-nvăț? Nu-i nevoie. / Curgă cântec frumos. / Să mă-nvăluie în voie, / Precum păru-i de abanos. [...] / Hei, dar cântă întruna, / Inima nu ți-o cruța. / Dacă nu-ți ajunge una, / Uite ține-o pe a mea. / Sângerândă, ca o rană, / Peste clape s-o strivești; / Pentru o dragoste negreană / Merită să pătimești.” (1937).

Într-adevăr, unele texte ale lui Teodor Nencev păstrează motive eseniene și sunt foarte asemănătoare cu semnificativele versuri ale poetului rus „Așa trist niciodată n-am fost” sau „Focul vânt e gonit de vânt”, în geniala traducere de G. Lesnea, păstrând aceeași cadență, atmosferă, același lirism. De pildă, versurile: „Despre mângâiere – scârbavnicul urât, / Pistolul sau cărciuma murdară. / Îneacă-mă beție, cățea, mă ia de gât, / Amintirea-i iarăși începe să mă doară.” („Despărțire”, 1936) sau „...crivățul adună Siberia la geamuri – și-n suflet îmi așterne pustiul ei solar. / Ah unde ești, o, troică, să te strunesc în hamuri / Și-n noaptea care vine din lume să dispar”.

Viziunea, imaginile și stările sufletești se sincronizează, în linii mari, cu cele ale poeziei basarabene din anii 30 ai secolului trecut: dezrădăcinarea, singurătatea, neîmplinirile, setea de ducă, deznădejdea, dar și iubirea pentru Basarabia, mama, dorința prosperării patriei: „Eu sunt poetul noii generații / Pornită să despice istoria în două, / Eu sunt poetul unei lumi ce naște / Vulcanică,

¹ Alexandru Burlacu, „Poeții și trandafirul”, Chișinău, 2015, 202 p.

² Teodor Nencev, „Predestinare” (prefață de George Meniuc; postfață de Gheorghe Gheorghiu), Chișinău, Hiperion, 1991, 198p

tulburătoare, nouă!” („Origine”, 1937); „Mi-amintesc anul 1917 / noi, cei de-acum, eram copii / Și ne jucam în țărână ridicând baricade, / Când tunul bubuia în Carpați / Și mai departe... [...] De aceea, poate, nu știm cum să ne purtăm, / Deaceia, poate, nu mai credem în nimic. / Patria – mamă ne-a primit târziu. / Când noi de-acum ne învățasem fără patrie. [...] În provincia de la răsărit, / Noi am crescut generație orfană.” (1937); „Ni-i azurul murdărit și-amar, / Orizontul pare că-i de lut, / Suntem o generație fără hotar, / Călare pe trecut.” („Cronica”); „Iată, ne-am plămădit și creștem noi, / Generație născută din război.” („Înainte”, 1937). Poetul este, așa cum se autodefinește, „fiu al stepei”, în sufletul căruia sălășluiește „dorul cocorului”, atras mereu de „pânze de catarg”. Se identifică launtric cu „vulturii răniți”, „chitare sfărâmate”, „copaci pustii”. Atmosfera lirică este marcată de „ceață” și „rugină”, tristeți bacoviene. De altfel, George Meniuc, subliniază ferm mai multe idei în consonanță deplină cu principalele teze ale simbolismului și expresionismului interbelic românesc în „Considerații literare” apărute în revista „Viața Basarabiei”, 1939, nr. 9.: „Nu orice sentiment e poezie. E prea puțin să utilizezi magia metaforei și năvala sincerității, dacă nu știi, din succesiunea de evenimente psihice, să desprinzi unicul și bogăția unei vibrații poetice.”

Modelele simboliste românești (Bacovia, Blaga, Arghezi, Barbu) sunt tot mai mult căutate de poeții interbelici basarabeni. „Chiar și poeții minoritari, grupați în jurul revistei „Bugeac” și fascinați odinioară de poezia rușilor, fac școala lui Arghezi. Ei cu toții imită materialitatea versului și pastişează mesajul lui. O așa zisă artă poetică, impregnată de esențe argheziene, caracteristică noii generații, ne dă Teodor Nencev”¹.

De altfel, Arghezi rămâne printre preferințele poezilor de la „Viața Basarabiei”, chiar și după ce destinul îi înstrăinează fizic de patria lor. În scrisorile sale siberiene, Nicolae Costenco, scria către fratele său, Tolea: „În prezent eu scriu o lucrare, „Hâncu”. Te rog, Tolea, roagă pe cineva din verișori să-mi copieze din Istoria Românilor a lui Xenopol, tot ce se referă la domnia lui Duca Vodă, inclusiv cronologia (anii). Dacă poți, prin banderolă, trimite-mi „Cuvinte potrivite” de Arghezi, (versuri) și poeziile lui Baudelaire „Les fleurs du mal”. Eu n-am aici cărțile mele. [...] Moldovenii noștri din „Viața Basarabiei, și toți ai noștri, au făcut tabula rasa. Ce mai face Vasea? (Vasile Luțcan) Mai scrie? Tipărește? [...] Am văzut în poză că i-a crescut burta. M-ar interesa dacă și talentul. [...] Poate este vreo antologie a poeziei românești, m-ar interesa. Poate ai reviste ilustrate românești, ți-am mulțumi mult, nu numai eu unul, de ne-ai trimite câte ceva.” (Dudinca, 23 februarie, 1955) [5]; „Dragii mei papa, mama și Tolea. Am primit pe Arghezi și celelalte, sărut mâna cu respect și vă mulțumesc.” (Dudinca, 27 iunie, 1955).²

Despre afinitățile stilistice ale poemelor lui Teodor Nencev cu imaginarul arghegian ne „vorbesc” chiar textele. Toposuri argheziene iese la iveală în structuri metaforice, asonanțe, aliterații, motive: „Vechea iubire de copaci și vite, / O voi turna în slove potrivite. / Din nou un an de roze vise / Mă va lăsa doar cu nădejdi ucise.” („Fluier de primăvară”, 1936); „Beau vinul dragostei sau veninul / Și beat de-aroma ta, femeie, sunt, / În faldul rochiei tale îmi îngrop obrazii, / Cufundat în beznă și-n pământ.” („Aromă și venin”); „Ca pe stihurile mele, a tale mâini, / Să pogoare binecuvântatele fântâni.” („Fluier de primăvară”); „Din mizerii mici ca și din lut, / Dumnezeu și idol mi-am făcut // M-am răzvrătit în noaptea de osândă, / Lumina am călcat-o în pas, / Cum hoții la răscruci, am stat la pândă/ Și am răs la al conștiinței glas. Stihurile mele le-am scris pe ploi și vânt / C-o falcă-n cer, cu alta în pământ.” („Prezentare”, 1936).

Mesianismul lui Goga este la fel de relevant în poematica lui Teodor Nencev; această dimensiune spirituală românească capătă o culoare individuală la poetul Bugeacului: „Noi, noi suntem alfa și omega, / Îngerii Luminii și ai adevărului gol, / Pe pământul acesta sleit și murdar / Vom dezlănțui marele pârjol. // Vă spun, nu va rămâne nimic, / Care să nu treacă prin botezul focului; / Purificați pentru o nouă umanitate / Să așteptăm sunetul de gong al sorocului. // Mâinile care poartă semnul răstignirii / Vor ști dărâma, vor ști clădi, / Peste ruinele tuturor golgotelor, / Sprinten vom mărșălui, vom mărșălui. // Spuneți, cine-i mai mare decât noi? / Creștetul fiecăruia luminează ca un soare, / Noi, așa de acum, păstrăm secretul / Tuturor biruințelor viitoare.” („Noi”, 1939); „Prietenii de pretutindeni, prietenii, / Adevăr grăiesc vouă, adevăr. / Bicuiți de toate vânturile, / Răul lumii ne-a-nșfăcat de păr. // Ce-i soarele cu strălucirea-i vie? / Ce-i pământul împânzit de hoți? / Răstignit în hula

¹ Alexandru Burlacu, „La școala lui Arghezi”, *Philologia*, Institutul de Filologie al AȘM, Chișinău, ianuarie – aprilie, 2013.

² Nicolai Costenco, „Din bezna temniței. Scrisori din Gulag”, Editura Arc, Tipografia Centrală, Chișinău, 2004, 87 p.

tuturora, / Nu-s profetul cel dorit de toți. // Basarabie, tu, patria mea dragă, / Eu pe toți fiii tăi îi salut, / Crivățul pornit e să vestească / Pe Acel, ce-i așteptat demult. // Pașii lui îi simt pe aproape, / Glasul ui e tunetul din nor, / El, cu pieptul sfâșiat prin lume / Inima va dăru-i-o tuturor. // El curând cântarea o să-nceapă / Pentru marile tristeți din noi. / Ascultându-l inimile se vor deschide / Către zarea unor țărături noi.” („Viziune”, 1937);

Actul poetic, la Teodor Nencev, se conturează ca un proiect de integrare a personalității, „dedublatură” (Mihai Cimpoi), în contextul trăit și datat (Basarabia anilor 20): acest proiect ia forma unei ființe de limbaj, o expresie individualizată și complexă a miturilor colective. „Pe planul reprezentărilor mitopoetice orizontul larg deschis, spiritualizat alternează cu un orizont îngust, „ostrov de aspre suferinți”¹.

Înzestrat cu „o putere lirică nestăpânită” (George Meniuc) poetul Teodor Nencev rămâne a fi „trandafirul sălbatic”, încă necules, din grădina cu „flori de pârloagă” (Mihai Cimpoi) a poeziei basarabene: „Nicio floare n-a miresmat / Văzduhul umed și impur / Și nicio pasăre n-a săgetat / Spațiul de primprejur [...] // Dar azi grădinarul a văzut minune, / Un trandafir frumos, multicolor, / Răsărit printre straturi arse, ca un eres. / De bucurie, l-am cules / Și l-am sărutat pătimaș. // Trandafir frumos, trandafir iubit, / Trandafir răsărit în toamnă / Pe un pământ jilav și impur, / Tu ai ceva din visul și sufletul meu...” („Trandafirul”, 1938) [4, p. 79].

Reactivând „demonul recitării” (Mihai Cimpoi), propunem cititorului poezii uitați. Deși au avut o activitate literară remarcabilă într-un timp zbuciumat, astăzi rar cine își mai amintește de Teodor Nencev, Ion Buzdugan, Vladimir Cavarnali ș. a.² Sperăm că prin evocarea poeziei lor, realizăm un act de justiție literară: „Prietene, știi / Ca mâine n-ai să mai fii. / N-am să mai fiu nici eu / Care mă luam de piept cu Dumnezeu. / Tăcerea care ne îngenunche, ne sapă / Are să se întindă peste noi ca o apă. // Și nici n-am trăit. / Viața asta de câine ne-a istovit. / Ce să mai sper, cui să mă-nchin? / Ce știe mama? / Ce știe fata brună? / Grăbește-te că vine toamna / Să ne ridice pe o noapte fără lună. // Dar sufletul acesta beat de senin, / Sufletul acesta cât o țară / Cum să rămâie afară? // Cine o să-l strige, o să-l sărute / Când gurile noastre vor fi mute? / Cine să mai îndure mizeria și igRasia / Când peste noi s-o așterne glia? // Dar poate din lutul dospit ca o pâine / S-or ivi titanii de mâine. / Visurile noastre – s solie – Pentru prorocul care vine din câmpie. / Și de bună seamă că la un răsărit / O să-l auzim negreșit.” („Cântec pentru mâine”, 1936) .

CONSIDERAȚII PRIVIND DIRECȚIILE DE EVOLUȚIE A FANTASTICULUI ÎN OPERA LUI FĂNUȘ NEAGU

Valeriana PETCU,
Catedra de Filologie română

Abstract: *In addressing this theme, emphasis was placed on the exegetes' opinions on the evolution of fantasy in the work of Fanus Neagu. Literary criticism, over the years, has talked about the existence of fantastic elements in the vast opera of Fanus Neagu.*

In this sense, he expresses the opinion of Ovidiu Ghidirmic in the Romanian Prose and the vocation of originality, Eugen Simion in Romanian Writers today. Interesting approaches in setting the concept under discussion belong to Andrei Grigor, Alex Ștefănescu, Ov. S. Crohmălniceanu, N. Manolescu, Viorel Coman, Marian Popa and others. The fantastic is a well-defined place in the literary creation of Fanus Neagu, surprises by virtue of the facts and is related to real events.

At a glance at the exegetic research, he reveals the existence of the fantastic in the work of Fanus Neagu. The writings of the great writer are successful in the rigors of texts with fantastic elements.

În abordarea acestei teme a fost pus accentul pe opiniile exegeților privind direcțiile de evoluție

¹ Mihai Cimpoi, „O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia”, Editura Fundației Culturale Române, București, 2002, p.128;

² Gheorghe Gheorghiu, „Destine literare”, Tipografia Centrală, Chișinău, 1999.

a fantasticului în opera lui Fănuș Neagu. Asupra acestui concept și-a expus părerea Ovidiu Ghidirmic în lucrarea *Proza românească și vocația originalității*.

Proza românească și vocația originalității de Ovidiu Ghidirmic se remarcă, în special, din punctul de vedere al conținutului care debutează cu o teoretizare a conceptului de literatură fantastică și o amplă interpretare a circa 11 scriitori.

Partea întâi a cărții abordează conceptul de literatură fantastică „reexaminat”. Abordând din punct de vedere teoretic noțiunea, exegetul îi citează pe cei mai avizați teoreticieni: Aristotel, Ion Biberi, Roger Caillois, Marcel Brion, Adrian Marino, Tzvertan Todorov, Marian Beșteliu, Al. Philippide, Sergiu Pavel Dan, V. I. Propp ș. a.

Secțiunea a doua a studiului, este interpretativă. Astfel, Ovidiu Ghidirmic în cartea *Proza românească și vocația originalității*, face o inventariere detaliată a fantasticului românesc, divizând fantasticul în *mitologic, filosofic și fantasticul enigmatic și absurd: realismul fantastic*.¹ Teoreticianul propune pentru fiecare tip de fantastic scriitori extrem de importanți ale căror opere reflectă polivalența genului și se includ perfect în categoriile propuse.

Partea a doua debutează cu *Fantasticul mitologic*. Numele pentru fiecare ramură a fantasticului sunt judicios alese și criticul dedică fiecărui scriitor pagini substanțiale. Fiecare scriitor e urmat, perifrastic, de alte subdiviziuni ale diviziunii de bază. Pentru *Fantasticul mitologic* sunt selectați Vasile Voiculescu (*De la fabulosul folcloric la miraculosul mitico-magic*), Fănuș Neagu (*Fantasticul legendar și baladesc. Dimensiunea mitică a spațiului dunărean*) și Ștefan Bănuțescu (*Între fabulos și feeric. O mitografie a Bărăganului*), pentru *Fantasticul filosofic* sunt aleși Eminescu (*Moștenirea prozei eminesciene*), Mircea Eliade (*De la mit la filosofie*) și Laurențiu Fulga (*Laurențiu Fulga și fascinația erosului*), iar pentru *Fantasticul enigmatic și absurd: realismul fantastic*, autorul s-a oprit la Mateiu I. Caragiale (*Deschidere cu Mateiu I. Caragiale*), Ion Vinea (*Ion Vinea și vocația misterului*), Al. Philippide (*Al. Philippide în orizontul neoromantismului*), A. E. Baconsky (*A. I. Baconsky și enigmaticul absurd*) și D. R. Popescu (*D. R. Popescu și realismul fantastic*).

Cu privire la clasificarea realizată de Ovidiu Ghidirmic, Lucian Strochi în lucrarea sa *Eseu: Despre fantasticul în literatura română* zice că surprinde includerea lui Fănuș Neagu printre scriitorii fantastici, deoarece, continuă teoreticianul, Fănuș Neagu poate fi un scriitor mitic, magic, liric, baroc, dar în niciun caz fantastic, metaforizarea excesivă a textului distrugând practic această posibilitate de a fi a prozei sale.

Deși Lucian Strochi, este de părerea că opera lui Fănuș Neagu nu se încadrează în categoria respectivă, considerăm că Ovidiu Ghidirmic, a avut perfectă dreptate, deoarece în scrierile lui Fănuș Neagu sunt identificate mai multe teme și motive ale fantasticului.

Critica literară, pe parcursul anilor, a vorbit despre existența unor elemente ale fantasticului în vasta operă a lui Fănuș Neagu. În acest sens, Andrei Grigor, referindu-se la proza scută a autorului, remarcă existența a două registre stilistice. „Primul se revendică din codul tradițional, canonic, cel deal doilea consemnează o surpinzătoare mobilitate a faptului real, făcându-l să gliseze spre oniric sau spre diferite teritorii ale fantasticului ...”.²

Și Nicolae Manolescu în articolul „Acest al treilea volum de schițe al lui Fănuș Neagu (Fănuș Neagu: Dincolo de nisipuri)”, prezentând nuvela remarcă că narațiunea capătă o turnură fantastică, de aceeași părere este și Ov. S. Crohmălniceanu care remarcă că scrierea este o întâmplare din vremea secetei unde „e împinsă încet în fantastic”³. Idei înrudite sunt expuse și de alți critici literari, precum Alex. Ștefănescu care consideră nuvela o capodoperă, în care autorul utilizează observația realistă ca sursă pentru atmosfera fantastică. „Din cauza unei realități excesive, ei (oamenii) cad în fantastic”.⁴

Dintre lucrările care rezumă, antologia *În văpaia lunii* pot fi citate: Cantonul părăsit, Vara buimacă, Caii albi din orașul București. „Oscilația permanentă între real și fantastic reprezintă una din trăsăturile esențiale ale acestor proze”.⁵ *Caii albi din orașul București* fiind un ciclu pentru copii, prozatorul dă o „deplină libertate, edifică asupra gradului de fantastic la care se poate ridica proza lui

¹ Vezi Ghidirmic, Ovidiu, *Proza românească și vocația originalității*. Craiova: Scrisul românesc, 1988.

² Andrei, Grigor. Fănuș Neagu. Bașov: Aula, 2001, p. 7 - 9.

³ Crohmălniceanu, Ov. S. Meritul lui Fănuș Neagu e că nu simplifică lucrurile ... (Fănuș Neagu: Dincolo de nisipuri). În: *Gazeta literară*, nr. 2, 10 ianuarie 1963, p. 2.

⁴ Ștefănescu, Alex. Formula realismului magic. În: *Tomis*, nr. 9, septembrie 1971, p. 5.

⁵ Glodeanu, Gheoghe. Trăvialul exacerbat al unui artizan. Povestirile lui Fănuș Neagu. În: *Familia*, nr. 2, februarie 1989, p. 6.

Fănuș Neagu. ... E un fantastic izvorât din realitate, de neconfundat”,¹ concluzionează Alex. Ștefănescu.

Și Marian Popa în ampla lucrare dedicată creației lui Fănuș Neagu „Viscolul și carnavalul” promovează ideea că „Pitorescul și grațiosul, realitatea, fantezia și fantasticul se împletesc într-o feerie rurală”² în ciclul *Caii albi din orașul București*. Se subliniază astfel că fantasticul la F. Neagu surprinde prin fapte verosimile și se constituie în relație cu evenimente reale.

Considerații identice sunt expuse și de Mihaela Andeescu³ care, referindu-se la aceeași antologie, constată că în nuvela lui F. Neagu asistăm la o dizolvare în fantastic și real, o imixtiune real – fantastic.

Monica Lovinescu, încercând să depisteze modelul de fantastic al autorului, a remarcat existența similitudinilor între opera lui Fănuș Neagu și Ștefan Bănuțescu. Există în nuvelele lui Fănuș Neagu o anumită orientare spre fantastic, fără a se sluji de mijloacele obișnuite ale fantasticului, constată exegeta, ci, dimpotrivă camuflat în densitatea realului⁴. Trăsăturile fantasticului care îl individualizează pe scriitor surprinde prin neobișnuitul imaginilor artistice și rezultă, din înlăturarea frontierelor între realitate și irealitate.

Investigând volumul de povestiri *Piedut în Balcania*, M. Ungheanu constată că a fi piedut în Balcania înseamnă a fi piedut în incredibil sau fabulos. Criticul precizează că autorul pune un accent în care realul are contururi diafane, în care cromaticul este o punte către fantastic. Cromaticul, se știe, are un rol de formare a figurilor de stil, iar orice trop conține un moment fantastic.

Tot despre existența fantasticului în narațiunile lui Fănuș Neagu vobește și Lucian Chișu în articolul *O corabie spre Bethleem*, în care subliniază că în *Fusul de aur* se naște un nou spațiu imaginar celebrând eroismul fanteziei în pasaje inegalabile, cu atât mai fabuloase cu cât sunt mai apropiate de fantastic.⁵ După cum observase criticul, fantasticul are un loc bine definit în creația literară a lui Fănuș Neagu.

Viorel Coman, în amplul său studiu *Fănuș Neagu: povestirile magice* consacrat scriitorului, vorbind despre *cățelul pământului* care în volumul *Pierdut în Balcania* are un rol special, afirmă că „Până acum Fănuș Neagu se situa „dincoace” de semnele magice ... de data aceasta se pătrunde „dincolo”, iar magicul din povestirile lui Fănuș Neagu primește acum o dimensiune nouă, fantastică”.⁶ Prin urmare, criticul literar vine să confirme, în planul scriiturii, o schimbare de paradigmă literară. În textele lui Fănuș Neagu se luncă din real în zona unor povești magice, cu irizări fantastice,⁷ conchide exegetul.

Tema fantasticului la Fănuș Neagu devine mai ponunțată atunci când autorul își publică romanele. Criticul literar George Tătăruș (autorul eseului *Curcubeul lui Dionis* despre opera lui Fănuș Neagu, publicat în anul 1983) într-un interviu fiind întrebat cât de pregnant este rolul fantasticului în romanele fănușiene, remarcă că preocuparea pentru imagini fantastice, pentru inedit și original străbate întreaga operă a scriitorului, poeticul și fantasticul oferă cititorului opere originale. Referințele cercetătorului denotă faptul că scriitorul acordă o importanță deosebită caracterului umanist, profund al operei și surprinde prin fantasticul natural, prin realismul magic.

Comentariile la romanul lui Fănuș Neagu *Frumoșii nebuni ai marilor orașe* se caracterizează printr-o diversitate de opinii, este considerat de criticul literar Al. Piru „poem matein”, „proză de atmosferă fantastică” (Eugen Simion), în care întâmplările sunt „proiectate deseori în fantastic” (A. Grigor). *Frumoșii nebuni ai marilor orașe* își trage originea din percepția vieții sub latura fabulosului și a absurdului, conchide Eugen Simion.

O perspectivă interesantă oferă inventarierea profundă a operei lui Fănuș Neagu realizată de Eugen Simion în excelentul studiu *Scriitorii români de azi*. „A judeca narațiunile sale ca niște basme moderne nu e de recomandat, a ignora, în analiză partea lor de mister, aburul fantastic în care sunt

¹ Ștefănescu, Alex. Art. cit., p. 5

² Popa, Marian. *Viscolul și carnavalul*. București: Editura Eminescu, 1980, p. 101.

³ Andeescu, Mihaela. O pulverizare a identității personajelor (Fănuș Neagu: În văpaia lunii). În: *Ramuri*, nr. 5, mai 1979, p. 9.

⁴ Lovinescu, Monica. Rareori, o imaginație s-a dovedit mai risipitoare cu ea însăși. În: *Unde scurte*. Jurnal indirect. București: Humanitas, 1990, p. 262

⁵ Chișu, Lucian. *O corabie spre Bethleem*. În: *Accente*. București: Editura Muzeul Literaturii Române, 2003, p. 74.

⁶ Coman, Viorel. *Fănuș Neagu: povestirile magice*. Braïla: Editura Istros a Muzeului Băilei, 2011, p. 111.

⁷ *Ibidem*, p. 252.

învăluite conflictele cele mai dure arată, tot așa o lipsă de intuiție exactă a obiectului”.¹ Rezultă, așadar, că în proza lui Fănuș Neagu fantasticul se profilează atât în povestiri, cât și în romane. Iubire, moarte, timp, natura misterioasă, prolific sunt motivele acestor povestiri moderne, în care fantasticul e privit întotdeauna cu un ochi necruțător de realist și, invers, constată teoreticianul, observația morală e neîncetat împinsă spre fabulos și senzațional².

Fănuș Neagu este considerat de critica literară ca un prozator realist cu tendințe spre magic și fantastic. Dacă parcurgem proza scurtă a lui Fănuș Neagu, nu putem să nu identificăm teme și motive specifice literaturii fantastice.

Una din reprezentativele scrieri ale lui Fănuș Neagu din volumul *Pierdut în Balcania* este nuvela *Izvor cu dropii*. Lucrarea surprinde prin expunerea unor situații neverosimile. Despre *Izvor cu dropii* vorbește și Laurențiu Ulici care o consideră „o incursiune în imaginarul infantil”,³ „o adevărată capodoperă a fantazării, ... în care prozatorul excelează prin grația contururilor, diafanizarea sentimentului, sediile afară din timp și din spațiu...”, opinează M. Ungureanu.⁴

Incipitul lucrării denotă veridicitate povestirii ca particularitate de realizare a fantasticului:

*Lacul are un colț de suflet liniștit. Acolo, între două pâlcuri de sălcii, mi-am legat moara de lemn. Februarie. Ninge de două zile și două nopți*⁵ (F. Neagu, p. 48).

Atmosfera fantastică a narațiunii debutează cu descrierea unor elemente bizare:

Prin lemnul morii se plimbă, cu cizme noi, un duh necunoscut. Se oprește la icoană și astupă cu două boabe de răsărit gaura din palmele lui Christos. Are chef de joacă, fiindcă azvârle pe fruntea mielului un sfârc de întunerit luat din miazănoapte. În zarea focului din vatră mișună furnici galbene (F. Neagu, p. 48).

Vremea excepțională - *Ninge tulbure. Vântul e un râu cu sufletul risipit în arbori* - este o premisă pentru crearea unei premoniții: *În februarie, când ninge în șir două zile și două nopți, se petrec tot felul de lucruri ciudate*. Situația meteorologică sporește neliniștea, decodificarea semnelor naturale sunt asociate fantasticului.

Narațiunea se realizează la persoana întâi, câteva personaje (tata, care este și narator, Ruxandra, bunica) capătă contur și se prezintă ca niște prototipuri existențiale din care aflăm că

Ruxandra are șase ani și jumătate, doi ochi căprui, adânciți până peste fire de două boabe aurii și miroase pătrunzător a frunză de lămâi fărâmată-n dinți, ca și cum s-ar spăla tot timpul numai în ape adunate din zăpezi (F. Neagu, p. 50).

Sunt ample episoadele care vizează tema drumului. Se conturează *un drum scufundat, un drum cu ochii cârpiți de blestem, un drum îngust care-i ascundea (flăcăi), drumul era viu numai sub hoți, nu păstra urme, întârzia în soare până-ți cocea scăfârlia, iar la fântâna lui Dimache, unde ținea cârciumă Florica, până puneai cumpăna-n mișcare, drumul se strângea colac, lua loc la masă și cerea două porții de umbră*. Se remarcă magia dispariției drumului: *Drumul a dat fuga să se aștearnă, căci era făcut numai cu pământ din grădina prințului, drumul se sucea viclean sub jocul ei oacheș, dar Florica nu-l vedea, drumul care se hrănea cu umbră a dispărut*. Din cele expuse se observă că Fănuș Neagu este atras de particular, drumul fiind în narațiune ca un labirint al vieții, relevând și inițiind mistere.

Faptele expuse par determinate de către Ruxandra care vrea să afle de ce s-a dus sub apă Joița care avea la gât un clopot de vacă. Reperetele sunt constituite după formula povestirii în ramă. A doua parte a textului cuprinde, în special, nucleul fantastic, *într-o zi, prințul i-a adus un măr din dealurile Râmnicului, Florica l-a rupt în două, din mireasmă și semințe a luat făptură un mânz care s-a azvârlit în câmpie, nechezând, și un ciorchine de liliac galben. Liliac de sânzâiene, spuzit cu descântece, nevestele-l caută prin văi numai în nopțile când luna scoate pui și-i schimbă-n stele ce ard peste casele cu cinci fete* (F. Neagu, p. 53).

Sau *Aveam șase ani și jumătate când am coborât să caut creanga de ienupăr. Dar adineauri, pe trepte, am împlinit paisprezece ani. Și dacă mai fac un pas împlinesc cincisprezece*.

Făcu doi pași și împlini șaisprezece.

¹ Simion, Eugen, Scriitori români de azi. Vol. 3. București – Chișinău: David&Litera, 2002, p. 294.

² Ibidem, p. 296.

³ Ulici, Laurențiu. La balul liniștit, de mare gală. (Fănuș Neagu: Pierdut în Balcania). În: Contemporanul, nr. 27, 2 iulie 1982, p. 1.

⁴ Ungureanu, M. Fănuș Neagu. Istoriei eretice. În: Luceafărul, nr. 14, 3 aprilie 1982, p. 2.

⁵ Neagu, Fănuș. Pierdut în Balcania. București: Editura Sport - Turism, 1982.

Și jur-împrejur se făcu vară.

Și era seara (F. Neagu, p.55).

Esențială este scena fantastică în care apare luna. Imaginea lunii este o componentă magică, un element care accentuează drama personajului *luna se schimba într-o sapă de bronz Trei zile la rând luna răsărise peste odăile pline cu tran-dafiri din asfințitul soarelui. Dar în a patra zi rămase neclintită în mijlocul cerului, de dimineață până spre miezul nopții - întâi ca o sprânceană mirată, pe urmă ca un pinten de cizmă, apoi ca o nuia de alun plină de muguri și îndoită de vânt.*

Pe sub lună pluteau dantele verzi, dantele negre — și dintr-o roșcovă de sidef (umbra lunii reflectată-n alte ceruri) se des-prinse o fâșie de drum vechi, iar în final Ruxandra, găsi în marginea lanului de grâu cornul lunii, picat într-o tufă de floare galbenă. Printr-un capăt al lunii curgea, bolborosind, o vână de apă, prin celălalt răsăreau dropii, întindeau ciocul să prindă libelule ... (F. Neagu, p. 55).

Numărul, de asemenea, poate oferi sugestii fantastice. Repetiția cifrei *trei*: *trei fire de liliac galben, și azi nu mai văd nici unul, trei semne de la soră-sa, Florica; Trei zile la rând luna răsărise ar putea sugera cele trei trepte ale inițierii, ale cunoașterii.*

Ultimele alienate marchează revenirea la timpul inițial al povestirii:

După ce avu șaisprezece ani, Ruxandra mai schiță un pas și se întoarse la vârsta de șase ani și jumătate (F. Neagu, p. 56). Acest final asigură ieșirea din ficțiune:

— *Bine, zise Ruxandra, o să plec cu Lăstun. Însă când mă-ntorc, vreau să stau de vorbă cu iepurii. Singură.*

Ninge. Și eu stau și mă întreb: de unde să fac rost de patru iepuri care știu să vorbească? (F. Neagu, p. 58).

Așadar, o simplă privire asupra cercetărilor exegetice pune în lumină existența fantasticului în opera lui Fănuș Neagu. Scrierile marelui scriitor se înscriu cu succes în rigorile textelor cu elemente fantastice.

PENTRU UN STUDIU ANTROPOLOGIC A MESCHINULUI ÎN LITERATURA POPULARĂ

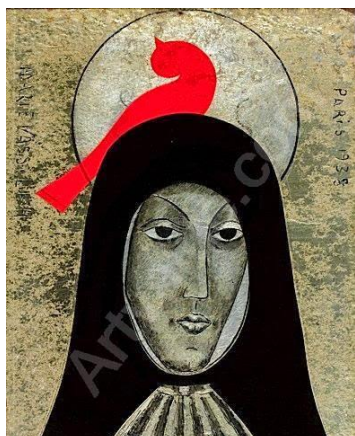
Ștefan Lucian MUREȘANU, PhD.,
Universitatea "Hyperion" din București

Abstract: *Man is a product of the world, of this alluring existence of trying to go from unknown to known or, accepting the study sphere of the spiritual, from darkness into light, from dream into reality, from lie into truth. During this work we will identify the state of affairs that are found inside our minds which the laity are defying them into attitudes as distinctive marks of the total individual character. How do we define the total individual or how could we believe that there can be inside us a whole of creations, of character transformations in the being time? The being resides from all that the individual accumulates as an obvious educational support, in his power's limit of understanding the action as a conscious or spontaneous act, done through its intellectual limitation itself. Man is a fait accompli of some genetic conscious inherited rituals. The joke of his existence is indeed the fake understanding of the earthly world, is the helplessness of explaining exactly what it is. Man is a myth of its own misunderstanding yet a success of the whole power system of the Earth. He feel his being tied to the Earth and lives in its whole in the customs ritual, without them there would be no village, and hearth could've not maintain with nothing the family core awake towards traditions. Village has been and will be the archived history of all that has been as humans in a lived world that is being lost in the borderless of time.*

Motto: "Lingușeala niciodată nu izvorăște din sufletele mari, e apanajul sufletelor mărunte ce izbutesc să se facă și mai mici pentru a intra mai bine în sfera vitală a persoanei în jurul căreia gravitează." (Balzac, Eugénie Grandet)

1. Pentru o decodare a înțelegerii conceptului *meschin*

Omul este un produs al lumii, al acestei ademenitoare existențe a încercărilor de a pătrunde din necunoscut în cunoscut sau, acceptând sfera de studiu a spiritualului, din întuneric în lumină, din vis în realitate, din adevăr în minciună. Pe parcursul acestei lucrări vom identifica stările de fapt care se găsesc în interiorul minții noastre pe care profanii le sfidează în atitudini ca mărci distincte ale caracterului individului total. Cum definim individul total sau cum am putea crede că poate exista în noi un total al facerilor, al transformărilor caracteriale în timpul fiindului? Fiindul rezidă din tot ceea ce individul acumulează ca suport educațional evident, în limita puterii lui culturale de a înțelege acțiunea ca fapt conștient sau spontan, săvârșit prin însăși mărginirea lui intelectuală.



Omul împlinește faptele unor ritualuri conștient moștenite genetic: ”Se spune că strămoșii noștri daci se nășteau cu privirea îndreptată spre înaltul cerului, pentru a lua cunoștință, încă din prima clipă a vieții, că acolo, Sus, sălășluia puterea divină care îi veghea,

Foto 1 muștrându-i cu secete sau cu boli, când uitau uneori de vechile datini, dar și cu ploi și lanuri mănoase de grâu, cu sănătate în trupurile lor viguroase și cu bogăție în case, când vocile acestora înălțau imn de mulțumire zeului suprem” (Mureșanu, 2015:13). Farsa existenței lui este tocmai falsă înțelegere a menirii telurice, este neputința explicării înseși a ceea ce există. Omul este un mit al propriei neînțelegeri însă o reușită a întregului sistem energetic al pământului. El își simte ființa legată de pământ și trăiește în întregul lui în ritualul datinilor, fără ele nu ar fi existat satul, iar vatra nu ar fi menținut cu nimic nucleul familial treaz tradițiilor. Satul a fost și va fi istoria arhivată a tuturor celor care au existat ca oameni într-o lume trăită care se pierde în fără de marginile timpului.

Dacă bunătatea ar fi dominat creierul fiindului teluric, mintea atât de necuprinsă a faptelor noastre pe care, pe unele dintre ele le materializăm conștient, pe altele le lăsăm aparent să se manifeste în tumultul energetic al nevoilor vieții, am fi putut menține pe Pământ ordinea iubirii de început a omului pentru oameni. Am fi fost detașați de lumesc, de tot ceea ce s-a realizat ca fapt distrugător al sinelui nostru prin propria impresie a încrederii în trăirea egoului ca stăpân deplin al întregului trecător al vieții:

”Clasificarea marilor simboluri ale imaginației în categorii de motivație distincte prezintă într-adevăr mari dificultăți prin însuși faptul nelinierității și semantismului imaginilor. Dacă pornim de la obiecte bine definite prin cadrul logicii ustensilitare precum o făceau clasicele *chei ale viselor*, cădem degrabă, din pricina masivității motivațiilor, într-o confuzie fără ieșire.” (Durand, 1998:30)

Omul este un sistem de fapte, faptele sunt rezultatul dezvoltării educaționale și evoluției culturale a individului. Un om se naște cu deprinderi însă scopul familiei este acela de a urmări cu mare atenție evoluția acestuia, inducând în conștientul tânărului binele ca fapt al deplinului respect față de semeni.

Satul s-a născut ca o nevoie a omului de a trăi în comunitate, de a socializa și de a se întrajutora, când trebuințele dovedeau această stare de fapt. La început, ca o așezare în care membrii acesteia, nu numeroși, socializau ca o familie distinctă prin legături de sânge sau prin încuscrire, se distingea ca un loc sacru. Hotarele imginare erau cele care necesitau o supraveghere și, în caz de încălcare a acestora de către intruși, o mobilizare totală pentru apărarea a tot ceea ce constituia proprietatea comunității satului, materială sau spirituală:

”Teritoriul satului era consacrat. (...) la întemeierea unui sat se adunau toți oamenii pe locul acela și, după sfințirea lui *ciobanii satului pregăteau masa*. După masă, toți jucau *jocul bătut*, de la un loc de casă la altul, zicând că *au bătut parii satului*. Ciobanii erau cei care cântau din cimpoi, buciom și fluier.” (Cojocar, vol.I, 2008:394)

Se educau și își impuneau întru totul respectarea cu strictețe a riturilor de trecere, a datinilor și obiceiurilor locului, de aceea creau cutume ce deveneau legi ale satului și se cereau necondiționate cu toată strictețea.

De multe ori, în timpul care a trecut, generațiile noi ale satului au mai încălcat tradițiile, minimalizând importanța și respectarea întocmai a datinilor strămoșești, considerându-le depășite de timpul în care ei se educă și evoluau în societate. Aceste manifestări, considerate tradiții, au început să înceteze odată cu migrarea tinerilor satului spre oraș, acceptând noua formă de viață urbană, aceștia

se desprindeau de tradiții și evoluau într-un demers al dorinței poziției sociale sau se aplecau spre activități intelectuale care le încetinau dispoziția meditării asupra conservării datinilor și obiceiurilor arhivate în teritoriul lumii satului. La oraș, tânărul sătean era dispus să discearnă între imaginar și real. Unii dintre acești călători, care porneau spre noul mod de viață al orașului, mai rebel și mai necuviincios față de toate cutumele satului, cădeau spiritual lumii angrosiste a năravurilor, a neputinței reținerilor pornirilor viciilor cu care se nășteau, dar pe care le poticneau la hotarul bunului simț și al respectului omului social de la sate. Credința însușită de la naștere în tot ceea ce însemna pornire religioasă înfrâna, cu bună știință, orgoliile și întrema bunul simț. Totuși, într-o astfel de societate a satului în care oamenii se cunoșteau îndeajuns de bine, tradițională fiind evoluția familiei și a modului cum aceasta a contribuit la dezvoltarea armonioasă a comunității, apăreau și elemente care tulburau spiritele vieții satului respectiv. Erau situații în care rebelul însuși câștiga adepți cu ajutorul cărora se impunea, perturbând întregul mecanism conservator de conducere și de apărare a satului. Astfel de elemente destabilizau, frângeau pentru perioade de timp mersul evolutiv al comunității pentru că trebuiau să gândească moduri de apărare a tradițiilor lor. În DEX 1975:541, conceptul de meschin este definit ca o stare de fapt a unei persoane cu preocupări mărunte, definind profanul, lipsit de generozitate, de noblețe sufletească, egoist, josnic, murdar sufletește. Am putea spune, un om lipsit de importanță prin preocupări, la prima vedere, dar nu prin planurile pe care le gândește meticulos de sfidare a tot ceea ce este *bun simț*, unul care, în timp, devine agresiv, avar, împruținat la minte și stăpânit de vicii:

”Badea numa cizme are/ Și se ține gazdă mare./ De-ar ave și cioareci noi./ Nici n-ar vorovi cu noi!” (Antologie, Lirica, 1953:201)

Cât de subtil este prezentat, în versurile citate mai sus, meschinul. Întregim portretul acestui fapt social caracterial cu versurile ce urmează, implicând, de data aceasta, fata meschină, versuri conservate în arhiva de folclor a Academiei Române, culese de I.I. Stoian în zona Râmnicu – Sărat și publicate în revista de folclor „Grai și suflet” an II, p.111, 1920:

”Ce ești fat-așa jucată?/ Cum n-aș fi dacă-s bogată?/ Ce ești fată așa fudulă?/ Cum n-aș hii dacă-s chiabură?/ Ce ești fată așa de slută?/ Că n-am dat cu pudră multă. (Antologie, Lirica, 1953:201)

Psihologia meschinului a fost studiată și reprezentată în artă din cele mai vechi timpuri, de când omul a început să conștientizeze faptul că lumea este sumă de caractere, de gândiri și de încercări a unora de a domina pe celălalt prin false manifestări de afecțiune. Afecțiunea a fost și este un mod de a se exprima a omului însă niciunul dintre noi nu ne putem da seama, dintr-un început, de ceea ce ascunde starea aceasta a interpretării prieteniei. Prietenia, care se împarte în sinceră sau din interes, a fost modul prin care unii, caracterizați ca naivi, au căzut în plasa ademenitoare a subjugării sentimentelor în interesul unuia sau altora cu interese meschine. Meschinul este foarte greu de depistat pentru că în componența sa caracterială domină mojicia, interesul dezgustător al distrugerii semenului, prin orice mijloace, pentru realizarea scopului său de a supraviețui. Meschinul, pentru scopul său, se lasă de multe ori doborât în noroi, cade, se ridică, zâmbește și caută să sărute mâna care l-a împins și i-a respins dorința-i insistentă de a se apropia de persoana respectivă. El nu gândește decât mârșav să își atingă scopul. Meschini sunt și cei doi frați ai Prâslei din bsmul popular românesc ”Prâslea cel voinic și merele de aur”. Într-atât de coborâtoare în existența fluidală a omului este meschinăria celor doi, încât ei ajung să își trădeze fratele mai mic, în grotă zmeilor, Tărâmul Celălalt, în dorința stăpânirii împărăției tatălui lor. Existența unor astfel de interese meschine a coborât în neantul vrajbei și a chinurilor persoane ale lumii care au fost și care vor fi și de acum încolo în societățile unde gradul de cultură și credința au rămas fără importanță în evoluția lor. Să nu credeți că este o întâmplare, ci o dorință a unora care, în vremuri tulburi, asced la putere și produc grave căderi psihice ale membrilor societății prin proliferarea mediocrității. Mediocritatea este un fapt cunoscut al pseudointelectualității membrilor unei societăți. Nu ne-am propus, în această lucrare, să analizăm doar situații în sens declarativ, ci depreciativ, și ne vom continua cercetarea acestei stări de fapt în creațiile populare ale timpurilor istorice ale dezvoltării și evoluției societății omenești și vom studia meschinul ca produs al unei astfel de societăți în care moralitatea nu se situa pe un plan important al vieții sociale respective. Înseși împărățiile din basmele populare sau din poemele medievale demonstrează imposibilitatea expunerii unui astfel de deziderat ca acela al evitării meschinăriei, când este de vorba de obținerea unor favoruri personale sau de grup. Astfel de situații, pe care le-am putea defini ca o neputință a unora de a înțelege că atunci când se află la conducerea unor sisteme instituționale în care

viața unor oameni depinde de deciziile lui, viața lor este mai presus decât orice față de funcția pe care o are, acestea le regăsim, în manifestarea lor, în creațiile literare populare, ca de exemplu, basmul popular ”Prâslea cel voinic și merele de aur”, în care vom observa toleranța nechibzuită a împăratului de a-i accepta pe cei doi fii mai mari fără să cerceteze minuțios moartea suspectă a mezinului lui. Nici când a aflat proveniența morții lui Prâslea, împăratul, puterea supremă în împărăția pe care o avea, nu a hotărât singur împotriva gravității faptei, lăsând, la latitudinea mezinului, soarta celor doi vinovați:

Atunci împăratul, supărat, chemă pe feciorii lui cei mai mari; dar ei, cum văzură pe Prâslea, o sfecliră. Iară împăratul întrebă pe Prâslea cum să-i pedepsească. Viteazul nostru zise: - Tată, eu îi iert și pedeapsa să o ia de la Dumnezeu” (Ispirescu, 2010:63)

Nu trebuie să înțelegem în atitudinea împăratului o stare de fapt a milosteniei, ci o neputință de a ști ce să facă în momentele cheie ale poziției lui de conducător. El solicită participarea mezinului de a lua decizia hotărâtoare la pedeapsa ce urma să se aplice celor doi făptași, în basm frații lui și, deci, fiii celui care trebuia să pronunțe pedeapsa, ca o slăbiciune a împăratului, o atitudine care îi minimizează poziția de conducător al obștei. Este o altă fațetă a meschinului, chiar dacă acesta ocupă, la momentul respectiv, funcția supremă de decizie într-o comunitate, pe care o afișează într-o manifestare de lipsă de atitudine, rezultat al caracterului său dominat de indecizie. Nu trebuie să vedem în basme, întotdeauna, fagurele binelui, o școală în urma căreia cititorul trebuie să vadă numai fapte bune, ci să discernem, comparând acțiuni, întâmplări, moduri de viață ale personajelor create de poporul aparent naiv al timpului în care creația literară respectivă a fost concepută: ”Teama poate fi învinsă prin curaj și autoritatea curajului stă în capacitatea noastră de a învinge teama. Curajul dezvoltă în psihicul nostru vitejia, act conștient al menirii noastre, mai bine spus a unora care știu să gândească pozitiv...” (Mureșanu, 2015:36). Să nu neglijăm modul transmiterii acestor creații literare și nici participanții creatori, cu toate manifestările lor atitudinale dominate de talent. Fiecare dintre acești creatori au adăugat acestei lucrări, care a circulat oral, până la culegerea și așezarea acesteia în pagină, din simțirile lor și din informațiile primite, adevărate sau neadevărate.

2. Complexul de inferioritate, studii de antropologie atitudinală în balada populară ”Toma Alimoș”



În studiul comportamentului omului frustrat sunt vizibile stările de fapt ale acestuia care îi definesc comportamentul meschin, văzut ca o persoană căzută în suferința complexului de inferioritate. Scena în care Manea apare ca personaj al baladei începe cu un șir de metafore, reprezentative am putea spune urmărilor, în imaginea unei acțiuni fantastice, descris fiind ca: ”Stăpânul Moșiilor/ Și domnul Câmpiilor”. Despre acesta, până la urmă, aflăm din prezentarea creatorului popular că Manea are mai mult o manifestare furioasă față de Toma, poate nu atât pentru faptul că i-a călcat proprietatea,

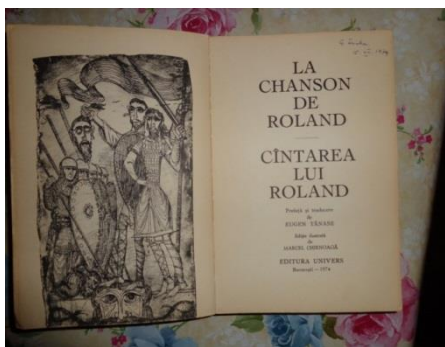
Scena înjunghierii lui Manea de Haiducul Toma cât pentru acela că Toma avea un aspect fizic plăcut și un cu totul alt moral, comparativ cu cel al adversarului lui, scoțând în evidență, prin contrast, imaginea stăpânului: ”Manea, slutul/ Și urâtul;/ Manea, grosul/ Și-arțăgosul...”, decât ca pe un păgubit ce dorea lămuriri asupra călcării teritoriului proprietății lui sau a unui viteaz care căuta lupta dreaptă. Comparând modul de a dialoga a celor două personaje ale baladei, asupra căreia am dorit să o supunem studiului nostru, am observat că, din punctul de vedere lingvistic, studiile evidențiază o diferență între nivelurile de structură de *profunzime* și de *suprafață* ale limbajului. Din dialogul expus, reiese conflictul și, incontestabil, urmările care nu aveau să se încheie cu un rezultat favorabil lui Toma. Haiducul era cavalerul codrilor, rebelul cu dorințe nestăpânite, milostiv față de nevoiași pentru că el era unul dintre cei care își lăsase trebuințele casei și familia, ca o răzbunare față de sărăcia și asuprirea celor îmbogățiți și care îl mânuau spre fapte rânduite în căutarea așa-zisei dreptăți. Conceptul de dreptate a stăruit mereu ca un lait motiv al răzbunării, a decongestionării tumultului interior, a răsuflării prin nevoia de a doborî pe cel pentru care era plănuită dureroasa coborâre din statutul de om privilegiat, bogat și cu puteri juridice, în om vătămat. Cel pățimit strângea în sufletul lui amarul și căuta amnarul care să îi dea posibilitatea aprinderii scânteii, lumina care îi sporea căutarea dreptății.

Toma era un reprezentant al haiducilor codrilor valahi, un nemulțumit al stărilor de fapt și un cugetător. Nu era un religios habotnic, exista Dumnezeu atât pentru el și pentru cei nevoiași, cât și pentru cei avuți, bogătașii, dar tot așa de bine se îndepărta de legea lui Dumnezeu, atunci când prăda sau când ucidea. Își făcea crucea pe care o considera simbolul luptei împotriva răului, se ruga și căuta, când avea ocazia să se spovedească, duhovnicul, pentru că era conștient că mai devreme sau mai târziu era pedepsit pentru tot ceea ce făcea împotriva cerinței rugăciunii regale. Totuși, în multe dintre acțiunile pe care haiducul le făcea, asumându-și calitatea de legiuitor, faptele lui erau condamnabile: în primul rând, dacă analizăm poezia populară ”Toma Alimoș”, nimeni nu îl însărcinase pe Toma să producă pagubele voite bogatului Manea, chiar dacă acesta înfăptuise nelegiuiri împotriva celor neajutorăți și lipsiți de apărare, țărani asupriți și sărăciți după voia lui. Este foarte adevărat, și aceasta nu s-a schimbat cu nimic nici acum, în cel de-al douăzecișiuilea mileniu în care doar putem crede că legea ne-ar putea apăra. Trebuie să știm că trăim într-o lume în care pionii, adică cei care își văd de treaba puținței de a trăi, cei care prin luciditatea culturii și a minții luminate sunt jucați de nebunii profani, lipsiți de scrupule, comandați de cei puternici, fără moralitate, în șah îi numim rege și regină, sfârșesc prin epuizare. Niciunul dintre cele două personaje ale baladei, Toma și Manea, nu au o moralitate adecvată statutului de om civilizat. Amândoi sunt exponenți ai profanului însă îi putem departaja prin atitudinea de care dau dovadă când este vorba de justificare asupra faptelor comise. Faptele pot fi stări ale unor acțiuni atât pozitive, cât și negative. Dar și cele pozitive devin uneori îndoielnice de modul cum au fost realizate ca planuri conexe sau tangențiale direct implicate. Dacă Toma nu încălca voit legea proprietății, Manea nu ar fi avut motiv să se răzbune în modul în care puțința meschină, stăpânită de complexul de inferioritate și de lașitatea caracteristică celor frustrați, a făcut-o și pentru a-i arăta lui Toma că el, Manea, este ”Stăpânul/ Moșiilor/ Și domnul/ Câmpiilor”, iar Toma un ”Haiduc din țara de jos”, care a rămas doar un nevoiaș. Dacă analizăm, din punctul de vedere al faptului psihologic, realitatea analizei ne conduce la a afirma că și Toma avea frustrările sale însă nu stăpânite de complexul de inferioritate, deoarece construcția lui fizică: ”Nalt de stat/ Mare la sfat/ Și viteaz cum n-a mai stat” îl avantaja și îl pune în drept al curajului pe care ”Manea, slutul/ Și urâtul;/ Manea, grosul/ Și-arțăgosul” nu îl avea. Admirația poetului popular, implicată în caracterizarea haiducului Toma, este un fapt vizibil, apreciere față de ceea ce înfăptuia viteazul haiduc spre binele celor sărăciți și fără puterea de a se apăra în fața nelegiuirilor celor bogați. În toate creațiile literare medievale, eroul popular era un simbol al dreptății țaranului oropsit. Țăranul era nevoiașul lipsit de cultură, educație, drepturi sociale. Nu că în zilele mileniului nostru ar fi altfel, deosebirea este că mai există unele asociații, neaservite unor puteri oculte, care mai apără, potrivit legilor moderne ale drepturilor omului, interesele celor mulți și năpăstuiți, poate chiar manipulați ar fi mai bine spus. Mijloacele de manipulare sunt acum atât de sofisticate, încât lumea multă a pseudointelectualității cade ușor în plasa distrugătoare a manevrelor sociale și politice ale grupurilor care își urmăresc propriile interese, nicidecum trebuințele comunității. Conceptul de *comunitate* definește o cu totul altă formă de manifestare din partea celor care își solicită dreptul de autoritate socială, cel mai bine este formalizat de eroul basmului popular pozitiv, care îndeplinește, în totalitate, trăsăturile celui care se sacrifică cu luciditate, inteligență și înțelepciune planului binelui universal. Eroul salvator al basmului popular are doar conștiința binelui comunității, persoana lui îl interesează într-o măsură foarte mică, atât cât să poată lupta să învingă răul, acel rău care dăunează semenilor lui. Pentru el, toți membri comunități sunt semenii ai lui, indiferent de poziția socială pe care o au în societate. Basmele populare au avut această lansare creativă de a pune în evidență trăsăturile omului înzestrat cu cunoașterea legilor nescrise ale judecății drepte a răului pornit împotriva semenilor, conștientizând statutul de om al celui care respecta tradițiile comunității și a drepturilor acestora față de avuția materială și spirituală a acesteia.

Și pentru a încerca să lămurim starea de fapt a meschinului Manea, din balada populară „Toma Alimoș” nu ar trebui decât să subliniem comportamentul acestuia după înjunghierea fățișă a haiducului Toma, care îl poftise să închine cu el plosca cu vin: ”Pân-atunci măi fârtate,/ Dă-ți mânia la o parte/ Și bea ici pe jumătate” (...) ”Toma, pân să isprăvească/ Îi dă plosca haiducească,/ Pe jumătate s-o golească/ Mânia să-și potolească/ Ca ș-un frate să vorbească”. Scena continuă, în descrierea plastică a talentatului creator popular, care spune: ”Manea stânga/ Și-ntindea/ Să ia plosca/ Și să bea,/ Iar cu dreapta/ Ce-mi făcea?/ Paloș mic că răsuca,/ Pântecele/ I-atingea,/ Mațele/ I le vărsa” după care, acum i se poate vedea și urmări lașitatea, lipsa de răspundere în fața morții unui semen și, totodată, să

înțelegem că pentru mulți dintre indivizii lumii crima a constituit și constituie acțiunea nelegiuită care le-a încetat pentru un timp mânia, frustrările, pentru că viața lui era clipa morții: ”Și pe cal încăleca/ Și fugea, nene, fugea;/ Vitejia/ Cu fuga!” În antiteză, cele două cuvinte: „vitejia” și „fuga” constituie un fapt ironic la caracteristica complexului de inferioritate, dând o formă de sfidare comportamentului subiectului Manea și, anume, aceea a groazei, a fricii, o teamă născută în subconștient. Indivizi grupați caracterului lui Manea sunt în acord cu astfel de procedee lașe, este o căutare de metode care iau de multe ori pe nepregătite pe cei care își cunosc și își cântăresc priceperea vitejiei cu multă chibzuință pentru a pune rezistență adversarului. Manea este un meschin, un produs al tuturor celor care au moștenit puterea fără să fi luptat pentru ea, un malițios, un progen degradat și incompetent. Moartea a fost cea care a pus capăt lașității bogatului Manea, un sfârșit tot atât de dureros precum l-a gândit și pus în aplicare față de haiducul Toma. În scena în care poetul popular ne prezintă pedepsirea lui Manea, iese la iveală tăria de caracter a craiului codrilor, haiducul, își dovedește, cu ultimele puteri, vitejia, tăria de a porni în galop pentru a se răzbuna, dorința de a-l face pe Manea să înțeleagă că toată răutatea și lăcomia lui își vor avea sfârșitul în momentul în care Toma, grav rănit, îl va ajunge din urmă. Încă din fuga calului amenințările haiducului sunt marcă a pedepsei de care bogatul nu avea cum să scape: ”Ia mai stai ca să-ți vorbesc/ Pagubele să-ți plătesc./ Pagubele/ Cu tăiușul/ Faptele/ Cu ascuțitul!”. Sfârșitul meschinului Manea este tragic. Dintr-o singură lovitură, cu lama ascuțită a securei, capul acestuia, element covârșitor al tuturor uneltirilor și mârșăviilor făcute, se desprinde de trup: ”Capu-n pulbere-i cădea,/ Iar cu trupu sus pe șes,/ Calu-n lume se ducea.” Din bătrâni se spune că trupul unor astfel de oameni se întoarce în pământul în care vietățile ascunse ale întunericului îl vor devora, iar sufletul lui va cădea în abisul întunericului fără de sfârșit unde pedeapsa veșnică îi va fi chin groaznic pentru toate fărâdelegile făcute în timpul vieții.

3. Prezentarea structurii caracteriale a meschinului în literatura populară europeană



Întotdeauna, de la începuturile ei, oamenii lumii s-au diferențiat caracterial prin educație, cultură, evoluție formativă socială. Oamenii s-au împărțit, după caracter, în răi și buni, iar după cultură, în profani și intelectuali. Să nu credem că în lumea oamenilor elevați nu există elemente meschine sau răuvoitori în ceea ce privește evoluția spre bine a unui semen de-al său asupra căruia instinctul de ranchiună, cu sau fără motiv, se întrezărește ca un fapt alt stării de frustrare sau a complexului de inferioritate a omului elevat. Ceea ce îl evaluează pe elevat ca înfrânat al pornirilor dușmănoase este tocmai conștiința înaltă despre ceea ce înseamnă trebuința comunicării. Metodele comunicării pot fi distructive când profanul uzează de îndepărtarea adversarului prin uneltiri, prin stoparea acestui procedeu de exprimare cu ceea ce înseamnă izolarea celui care ar putea să-și evalueze nevinovăția în fața celor care îl incriminează. Astfel de oameni incriminatori îi numim meschini. Ei au trăit ca păianjenii în toate mediile de evoluție socială a oamenilor și au infectat cu veninul lor sufletele trupurilor care au cedat la un moment dat sub torturile torționarilor. Răutatea este o manifestare ce pornește din interiorul mistuit de complexe, de frustrări ale individului născut să păcătuiească, mistuind vieți, destine, o tortură a bucuriei lui întreținută prin manifestări neînchipuite de o minte sănătoasă. Meschinul se simte fericit și se hrănește energetic din consumul energetic al celui pe care îl domină cu voia sau fără voia celui în cauză.

În poemul popular franc, ”Cântecul lui Roland”, elementul meschin apare la personajul Ganelon, tatăl vitreg al nepotului împăratului Carol I, unificatorul Europei sfârșitului primului mileniu al civilizației erei creștine. Cumnat al împăratului, Ganelon ajunge la un apogeu al atitudinii meschine în momentul în care, pentru o misiune dată de împărat întru folosul națiunii franceze, pe care Ganelon nu o dorise, se va alia dușmanului țării sale, își va trăda seniorul și va accepta ducerea în mâinile dușmanului a fiului soției lui cu care avea, de altfel, un fiu, și a nepotului împăratului: ”Zise iar Carol: Vino, Ganelion,/ Să iei mănua și acest baston./ Francii-au ales precum ai auzit.”// ”Nu, Sire, ci Roland, el m-a numit!/ Nici când n-am să-l iubesc, aici o spun,/ Si nici pe Olivier, amicu-i bun./ Asemeni parii care-l îndrăgesc/ În fața ta spun că-i disprețuiesc.”// Și Carol zise: ”Prea te-ai îndârjit./ Mergi negreșit, așa am poruncit”// ”Mă duc, dar chezășie eu nu am/ Cum n-au avut Basilei nici Basan”. Ganelon se fericea la gândul că maurul Marsil, dușman al împăratului Carol și al națiunii sale,

Îl va învinge pe contele Roland și pe prietenul acestuia Olivier, cavaleri și comandanți ai oștilor france. Discursul pe care Ganelon îl va avea în fața crudului Marsil, rege al maurilor, ce stăpânea în Spania medievală și care mai ucisese înainte alți doi soli ai marelui împărat franc, va sublinia starea impulsivă a meschinului, a individului lipsit de scrupule. Scena în care Ganelon îi dezvăluie lui Blancandrin ura pe care o poartă fiului său vitreg, Roland, în drumul spre Zaragoza, esate actul împlinit al trădării meschinului, mai ales atunci când, de frica morții mărturisește regelui maur că regele Carol nu va părăsi Spania atâta vreme cât războinicul lui nepot se bucură de încredere. Momentul hotărâtor acceptării de către Ganelon a morții lui Roland și a pierderii războiului de către Carol, împăratul francilor, care îi era și cumnat, este atunci când Ganelon și Blancandrin ajung la Curtea regelui Marsil. Complotul de trădare împotriva lui Carol cel Mare și de eliminare a lui Roland, deja pus la cale, se sfârșește cu acceptarea ofertei trădării seniorului său lui Marsil. Carol cel Mare va fi convins să se retragă, lăsându-l pe Roland la comanda ariergărzii, o vulnerabilitate negândită de Carol, care a crezut în oferta lui Marsil, regele maur, transmisă de cumnatul său, Ganelon, aceea a unui atac meschin musulman. Primind cheile Zaragozei de la trădătorul Ganelon, Carol cel Mare traversează Pirineii spre Franța, încrezător că Marsil îl va urma în pace. Sunt clipele de naivitate ale lui Carol și de încredere în Ganelon. Cumnatul meschin își trădează atât regele, cât și întreaga națiune francă. Prototip al elementului uman vanitos, Ganelon cade în propria ingraturitate pentru că acesta este demascat și ucis de către Carol după moartea viteazului Roland și a cavalerului Olivier, prietenul eroului de la trecătoarea Roncesvalles.

Personajele din literatura populară și cultă sunt prototipuri, corespondente ale imaginilor comportamentale ale oamenilor din lumea care a fost și care va urma, într-o întreagă imaginație a scriitorului care este un rezultat al ființării acestei lumi. În literatura populară occidentală dragonii, așa cum apar și în poemul anglo - saxon Beowulf, erau ființe meschine ce coborau omul lumii în grottele Iadului. Omul european nu diferă cu nimic în comportament în tot teritoriul pe care acesta îl ocupă, în tot timpul în care a căutat prin diferite mijloace să ascedă, să o ducă mai bine sau să fie un împătimit al cauzării răului semenilor lui. Lumea s-a distrus în timp, oprindu-și propria evoluție tocmai existenței unor astfel de indivizi meschini, în care s-a dezvoltat mental dorința de a face rău mai mult ca cea de a face bine. Ei sunt atât de bine reliefați în literatură, încât modalitățile de înfăptuire a răului uluiește chiar și pe cel mai renumit psiholog. Un personaj care a doborât recordul stării de fapt a meschinului este personajul Rodin din romanul lui Eugene Sue, „Misterele Parisului”. Antropologia atitudinală dezvoltă reprezentări de caracter care s-ar putea crede că sunt unice și că în viața de toate zilele astfel de personaje sunt inexistente. Realitatea caracterială a indivizilor se poate observa la fiecare pas pe care îl facem în lume, meschinul are mișcările lui ascunse, privirea jucăușă care impresionează și o instabilitate a gesturilor, o mișcare a buzelor care dă impresia mușcării și umezirii lor permanente. Când își începe jocul sinistru al planului distrugerii partenerului dă dovadă de curtoazie, de prietenie ce duce la slugărnice, pentru că e conștient că răutatea interioară, gândirea moșică îl poate trăda oricând. Literatura populară a scos la iveală, prin toate creațiile sale literare figura omului moșic. Trăsăturile acestora sunt oglindite în balade, dar și în doine, unde eul liric tânguiește și unde dorul, reprezintă atât durerea fizică, cât și cea a stărilor sufletești, în basme și în toate creațiile literare în care *omul rău* apare ca un contrapuz teluric al binelui. Răul este pământesc, iar în popor îl întâlnim în individul lumii retrograde distrugător și amenințător, meschinul cu trăsături slugarnice și lipsit de scrupule, răzbunător însă pentru scurt timp pentru că binele coboară angelic și se înalță triumfător pătrunzând în întunecimea lumii întunecate: „Spre amărăciunea iubitorilor de cunoaștere, întregul spectru de înțelegere, întrece cu ușurință măsura oricărui potențial de exprimare. La sfârșitul vieții, atât de râvnitele răspunsuri vor rămâne limitate... chiar și dincolo de ea. Alimentați de prea multe scopuri evazive, prospectăm sugestii expresive, în scurte nostalgii naive. Dovedindu-ne prea săraci spiritual să putem întreține bucuria, ne manifestăm fiecare în parte, aceeași sumbră fascinație pentru o cât mai deosebită suferință. Pierduți pe calea dinaintea propriei noastre fericiri, se poate întrevede cu ușurință, asemănătoarea noastră identitate aberantă. Lipsiți de cel mai minim argument de a putea găsi un echilibru de a trăi; stăm și privim fără rezerve, propria decădere. Neglijarea fericirii, reușește să particularizeze teribila noastră identitate universală într-un registru meschin.” (Iosif M. Cristian)

Notă:

Foto nr.1 - http://filosofiatris.blogspot.ro/2014/08/rosu-ca-pieptul-de-sturzisor_1.html

Referințe bibliografice:

1. Barnett, Anthony, Samuel, *Biologie și libertate: eseu asupra implicațiilor etologiei umane*, Editura Științifică, București, 1995.
2. Cojocaru, Nicolae, *Istoria tradițiilor și obiceiurilor la români*, 3 vol., Editura Etnologică, București, 2008.
3. Durand, Gilbert, *Structurile antropologice ale imaginarului*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1998.
4. Mureșanu, Ștefan Lucian, *Faptul ritualic, sens al gestului mimetic în studiul etnologiei aplicate (narațiunea ca discurs în prezentarea faptului ritualic)*, Editura Singur, Tâgoviște, 2015.
5. Papadima, Ovidiu, *Literatură populară*, Editura Pentru Literatură, București, 1968.
6. *Antologie populară românească. Lirica*, Editura Minerva, București, 1953.
7. *La Chanson de Roland – Cântarea lui Roland*, (ediție bilingvă), traducere și prefață de Eugen Tănase, ediție ilustrată de Marcel Chirnoagă, București, Editura Univers, 1974 (Versiunea din limba franceză veche este preluată din *La Chanson de Roland*, Publiée d'après le manuscrit d'Oxford, L'Édition d'Art H. Piazza, Paris, 1931).
8. *Basmelor românilor*, Editura Cartea Românească, Curtea Veche Publishing, 10 vol., București, 2010.
9. *Psaltirea Prorocului și împăratului David*, Editura Agapis, București, 2009.

REPERE CONCEPTUALE PENTRU UN DEMERS IMAGOLOGIC ÎN ANALIZA FOLCLORULUI LITERAR (I): IMAGOLOGIE, IMAGINE, AUTOIMAGINE, HETEROIMAGINE

Loretta HANDRABURA, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Abstract: *In this theoretical framework we will present the main constructs that underpin the imagological approach in the study of a problem that we are currently researching - Hypostases of identity and alterity in the Romanian literary folklore between the Prut and the left bank of the Dniester. Our research aims to capture two hypostases of identity and alterity. It is the ethnic and gender perspective, which the anonymous creator retained and generated folk texts, motifs, symbols over time. In order to substantiate our imagological approach, we will synthesize the paradigms of the scientific community about operational concepts such as imagology, image, self-, heteroimage in this first part, and social representations, stereotypes in the second part of another article.*

În acest cadru teoretic vom prezenta principalele constructe dintr-un demers imagologic în studiul unei probleme pe care o cercetăm actualmente și anume *Ipostaze ale identității și alterității în folclorul literar românesc dintre Prut și stânga Nistrului*. Cercetarea noastră își propune să surprindă două ipostaze ale identității și alterității. Este vorba de perspectiva etnică și cea de gen, pe care le-a reținut creatorul anonim și au generat texte folclorice, motive, simboluri de-a lungul timpului.

Această încercare de „radiografie imagologică” a trecutului despre ”cum credem” că suntem ca etnie/popor (opinional), pe de o parte, și ca femei și bărbați, pe de altă parte, și ”de ce credem asta” sperăm să ne ajute să vedem care din ele s-au depozitat în mentalul colectiv de-a lungul timpului. Totodată, vom putea deduce care sunt încă „vii” în percepția noastră, respectiv în construcția și deconstrucția identității etnice, a celei de gen, dar și în percepția celuilalt, cu care am fost în diverse contacte de durată mai scurtă sau mai lungă, am conviețuit sau încă conviețuim etnic, implicit ca purtători ai unui gen. Cercetarea noastră sperăm că va contribui la o mai bună înțelegere a lumii în care trăim, din perspectiva cutumelor, preconcepțiilor și simbolurilor, precum și a stereotipurilor, prejudecăților care s-au perpetuat până în prezent pe cele două coordonate investigate.

Prin urmare, pentru o fundamentare a demersului nostru teoretic, vom expune sintetic paradigmele comunității științifice care ne preocupă și anume conceptele operaționale precum *imagologia*, *imaginea*, *auto-*, *heteroimaginea*, în această primă parte, și *reprezentările sociale*,

stereotipurile în partea a doua a altui articol. Ținem să precizăm de la început că acestea au fost dezbătute în diverse domenii științifice cu accent preponderent pe identitatea / alteritatea etnică a „celuilalt”, iar identitatea / alteritatea de gen a fost doar amintită în treacăt....

Imagologia (din fr. *imagologie*) este o ramură a sociopsihologiei, la granița literaturii comparate unde își are începuturile, istoriei, psihologiei. Este și un subdomeniu al antropologiei culturale, care analizează modul în care unele comunități etnice percep alte comunități etnice.

Ca domeniu științific s-a dezvoltat în ultimele decenii ale sec. al XIX-lea, iar mai exact începând cu anii 50 ai secolului trecut. Abordarea imaginii străinului / a străinătății” de datorează școlii comparatiste franceze, care o tratează ca pe o problemă distinctă. Studii sporadice au apărut însă anterior în literatura comparată, ca de exemplu cel al lui Ch. Drouhet, din 1924, despre imaginea românului în literatura franceză. M. F. Guyard o consideră în 1951 ca un domeniu nou în literatura comparată, consemnat la noi de criticul și istoricul literar Al. Dima: „o nouă problematică a comparatismului, în care mulți au văzut o tendință de reînnoire a disciplinei.”¹

Ca disciplină distinctă, a fost fondată, așadar, în Franța odată cu constatarea unor deficiențe în studiul diferențelor și interferențelor culturale, dezvoltându-se, apoi, mai ales în Germania. Între cei mai importanți reprezentanți ai *imagologiei*, trebuie amintiți și Hugo Dyerinck, Joep Leerssen, Gilbert Durand, Daniel-Henri Pageaux sau Jean-Marie Carré. De reținut că *imagologia* nu își propunea doar să demonstreze validitatea reprezentării ”celuilalt”, ci, mai degrabă, să releve efectele acestei reprezentări asupra imaginarului colectiv, asupra unui anumit context social, cultural sau comunicațional, prin evidențierea unor stereotipuri culturale naționale, a unor locuri comune identitare, vizându-se, totodată efectele unor reprezentări colective asupra dinamicii alterității.

Termenul de *imagologie* devine tot mai uzual în anii '80, mai ales la autorii germani, îndeosebi în sintagmele „*imagologie literară*” sau „*imagologie comparată*”. În Franța, Daniel-Henri Pageaux este cel care îl impune, «l'*imagologie*» înlocuind termenul mai vechi de «*images de l'étranger*». De remarcat că o parte a dezbaterilor teoretice legate de *imagologie* au fost găzduite în anii 1981-1983 de paginile publicației române de literatură comparată „*Synthesis*”.

În anul 1985, în cadrul celui de-al XVI-lea Congres Internațional de Științe Istorice de la Stuttgart, *imagologia* și-a omologat obiectul de studiu și statutul de disciplină socială autonomă. Rădăcinile istorice ale acesteia sunt, însă, venerabile, pentru că Homer și Herodot făceau *imagologie* fără să știe, iar cercetarea *imagologică* se elaborează pe linia deschisă acum mai mult de un secol prin cercetările marelui psiholog german W.Wundt, autorul monumentalei opere intitulate *Völkerpsychologie* (Psihologia popoarelor).

În antropologie și psihologie termenul "*imagologie*" ar avea două sensuri, unul larg și altul larg. În sensul larg al termenului *imagologie*, orice reprezentare mentală a realității, ce rezultă din complexe procesualități constructive și cognitiv-afective, poate fi obiectul studiului *imagologic*². Această contribuție cu privire la *orizontul largit* conferit *imagologiei* se datorează momentului Stuttgart de care aminteam și este riguros ilustrată în prima teză de doctorat pe acest subiect a Luminiței Mihaela Iacob, intitulată *Imagologia în etnopsihologie și rolul ei în cercetarea psihologiei poporului român* (1986)³.

Obiectul de studiu al *imagologiei* îl constituie deci *imaginea* - reflectarea subiectivă a realității. Imaginea conservă modul particular de a gândi și a simți al unui individ, popor, a unui anumit grup de persoane, într-un cuvânt, ceea ce în limba germană e desemnat prin termenul *Weltanschauung* (literal "privire înspre lume"). Acest termen consacrat din filosofia germană desemnează modul sistematic în care individul înțelege și interpretează sensul lumii și al vieții. Noțiunea de "*Weltanschauung*" se remarcă prin neutralitatea cu care desemnează opiniile despre lume și viață ale individului, ea incluzând atât convingerile religioase, cât și pe cele nereligioase, deci toate reflecțiile sistematice privind rostul sau lipsa de rost a existenței lumii și a omului în lume.

Înțelegând prin imagine „reprezentarea unei realități culturale prin intermediul căreia individul sau grupul care au elaborat-o (sau care o împărtășesc ori o propagă) revelează sau traduc spațiul

¹ Al. Dima. *Literatura comparată și istoria mentalităților*. București: Univers, 1982, p. 136.

² U. Șchiopu (coord.) *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997.

³ L.M. Iacob. *Imagologia în etnopsihologie și rolul ei în cercetarea psihologiei poporului român*. Teză de doctorat. Iași: Universitatea "Al.I.Cuza", 1986, p.18-43.

cultural, social, ideologic în care ei se situează¹, Daniel-Henri Pageaux consideră că orizontul imaginar identitar este alcătuit din imagini, reprezentări, forme mentale prin care „o societate se vede, dar se și definește și, mai mult, se visează”².

După Évelyne Patlagean³, imaginea, la rândul ei ține de imaginar, care este un produs al spiritului și îi aparține tot ceea ce se situează în afara realității concrete, incontestabile, a unei realități percepute fie direct, fie prin deducție logică sau experimentare științifică. Carl G. Jung, Claude Lévi-Strauss (*Antropologie structurală*, 1958; *Gândirea sălbatică*, 1962) sau Gilbert Durand (*Structurile antropologice ale imaginarii*, 1977), în ciuda diferențelor care separă analizele lor, privilegiază clar formele cristalizate ale imaginarii, produse de constantele spiritului uman în diverse bunuri culturale, inclusiv cele folclorice, am preciza noi. Domeniul imaginarii este constituit din ansamblul reprezentărilor care depășesc limita impusă de constatările experienței și de înlănțuirile deductive autorizate de acestea.

Elementele constitutive ale imaginarii sunt arhetipurile – ”o constantă sau o tendință esențială a spiritului uman; o schemă de organizare, o matrită, în care materia se schimbă, dar contururile rămân.”⁴, afirmă L. Boia. Respingerea ”celuilalt” și coeziunea comunității aparțin, spre exemplu, de structurile arhetipale și anume căutarea Unității și dialectica raporturilor dintre ”noi” și ”ceilalți”.

Dintre toate structurile imaginarii, alteritatea pare să fie cea mai curentă. ”Celălalt este cel mai adesea o persoană sau o comunitate adevărată, observată însă prin filtrul deformat al imaginarii. Ceea ce percepem este imaginea sa, iar această imagine face parte simultan din real și din ficțiune. Alunecând de la concret la imaginar, el este supus unei operații de simplificare și de amplificare, atingând la limită, caricatura sau simbolul.”⁵ Textul folcloric de care ne vom ocupa reprezintă o sursă literară și artistică, un document al imaginarii și al reprezentărilor colective, la care face referință deopotrivă și istoricul mentalităților, nu doar etnologul, psihologul, antropologul ș.a.

În sensul restrâns, cercetători precum G. Hermet⁶, O.Klineberg⁷ definesc imagologia ca studiul reprezentărilor colective despre alții, străin - despre "celălalt" - cristalizate în stereotipii, clișee, imagini numite *heteroimagini*. Imaginea celuilalt este considerată obiectul de studiu al imagologiei și de către participanții congresului de la Stuttgart⁸, din cadrul subsecției prezidată de cunoscuta savantă franceză Hélène Ahrweiler, specialistă în istoria Bizanțului.

Totuși, trebuie precizat că imagologia este știința care studiază deopotrivă modul în care o comunitate percepe o alta comunitate, dar și modul în care se percepe pe sine. Respectiv, obiectul de studiu al imagologiei este nu doar *imaginea celuilalt/heteroimaginea*, ci și *autoimaginea* - reprezentările pe care le au popoarele sau clasele sociale despre ele însele, precum afirmă cercetătoarea Luminița Mihaela Iacob: „Demers cu statut interdisciplinar - la granița dintre literatura comparată, istorie, antropologie și psihologie - *imagologia*, în sensul restrâns, tradițional, al termenului, se ocupă cu studiul imaginilor pe care și le fac popoarele despre sine (autoimagini) sau despre alte popoare (heteroimagini).”⁹

Ambele categorii de imagini pot exista sub forma stereotipurilor etnice/heteroimaginilor pe care popoarele și le fac unele despre altele, care sunt studiate ca obiect predilect al imagologiei. Aceasta este accepțiunea tradițională a imagologiei, dominantă în faza de debut a cercetărilor de această natură în special din domeniul psihologiei publicate în importantul periodic ”Revue de Psychologie des Peuples”.

Autoimaginile se construiesc în raport cu autopercepția de sine și cu sedimentarea în mentalul colectiv a imaginilor preluate de la vecini sau de la popoare mai îndepărtate geografic, dar foarte

¹ D.-H. Pageaux. *De l'image à l'imaginaire*. În: Colloquium Helveticum. Cahiers suisses de littérature générale et comparée, nr. 8, (având tema generală: *Imagologie. Problemes de la représentation littéraire*), Berne-Frankfurt am Main - New York - Paris: Peter Lang, 1988, p. 9.

² *Ibidem*.

³ Apud L.Boia. *Pentru o istorie a imaginarii*. Traducere din franceză de T. Mochii. București: Humanitas. 2000, p.12.

⁴ L.Boia. *Op.cit.*, p.15.

⁵ *Idem*, cap. *Jocul alterității. Celălalt: realitate sau ficțiune?*, p.117.

⁶ G. Hermet. *Les Espagnols en France*. Seul, Paris, 1968, p.29. Apud L. M. Iacob. *Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări*. 2003, p. 29.

⁷ O. Klineberg. *Ressources offertes par la psychologie expérimentale pour l'étude du caractère nationale*. În: *Revue de Psychologie des Peuples*, 1969, nr.3, p.225. Apud L. M. Iacob. *Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări*. 2003, p. 29.

⁸ Cf. *L'Image de l'autre: étrangers, minoritaires, marginaux*. În: *Rapports*, vol.I, Stuttgart, 1985, p.60-106 și în special Hélène Ahrweiler, *Imaginea celuilalt și mecanismele alterității*; Bronislav Geremec, *Imaginea celuilalt: marginalul*; Joseph Ki-Zerbo, *Imaginea celuilalt. Privirea asupra Africii și privire africană*. Apud L. M. Iacob. *Op. cit.*, p.36-37.

⁹ L. M. Iacob. *Op. cit.*, p. 27.

prezente în viața comunității respective, prin legături economice, politice, culturale și de altă natură.

Așa după cum subliniază Klaus Heitmann în volumul său *Imaginea românilor în spațiul lingvistic german 1775-1918*¹ - operă de referință în imagologie -, studiind imaginea celuilalt/ străinului, aflăm informații și despre „zămislitorii imaginilor”, deoarece, „imaginea pe care un popor și-o face despre altul este prin ea însăși interesantă, întrucât este vorba despre un fenomen real, despre un factor, chiar dacă inconștient, de condiționare care, în felul acesta, dobândește și o importanță politică.” Cercetători precum Lucian Boia (*Istorie și mit în conștiința românească*, 1997), Sorin Mitu (*Geneza identității naționale la românii ardeleni*, 1997) merg mai departe în discutarea subiectului și demonstrează cum autoimaginile, ca proiecție condensată a propriei colectivități cu care se identifică individul (indivizii), stau la baza eșafodajului semi-mitic al conștiinței și identității etnice/ naționale.

Reținem, prin urmare, că în procesul de receptare a mesajelor despre "altul" pot fi recepționate, și mesaje despre „sine”. Aceste autoimagini joacă un rol important în autovalorizarea popoarelor, comunităților etnice, instituțiilor și indivizilor. În funcție de percepție, istoricul Dan Lăzărescu, care în 1967 publică cel dintâi studiu de imagologie în România², structurează explicit autoimaginile sau imaginile de sine pe trei nivele³:

1. imaginea instinctivă arhetipală pe care o etnie o are, în mod intuitiv, despre ea însăși și exprimă trăsăturile dominante autoatribuite și autoasumate de către aceasta. Analiza proverbelor zicătorilor și ghicitorilor, spre exemplu, relevă aceste autoimagini.

2. autoimaginea preluată de la străini în rezultatul contactelor directe și a conviețuirii popoarelor în spații fizico-geografice comune sau limitrofe. Însușită de-a lungul timpului, până la intrarea și sedimentarea ei în mentalul colectiv, reprezintă, de fapt, adevărate coduri de identificare, recunoaștere și cunoaștere intuitivă, transformate apoi în coduri de autoidentificare, autorecunoaștere și autocunoaștere.

3. autoimaginea ideală pe care un popor dorește să și-o poată făuri despre el însuși, bazându-se pe proiecția ideală a trăsăturilor considerate optime pentru realizarea profilului prognozat al cetățenilor proprii. Aceasta este preluată de științele educației și folosită pe scară largă în cadrul procesului educativ.

Demnă de reținut în contextul analizat este și observația lui D. Barbu despre funcția pe care o au autoimaginile (care certifică clasificarea lui D. Lăzărescu) și heteroimaginile: ”Imaginile despre sine ale unui popor au o funcție inductivă. Ele explică ce ar vrea să fie sau ce nu pot să fie creatorii acestor imagini. Imaginea celorlalți este însă o imagine deductivă... În calitate de procedeu deductiv, constituirea unei imagini despre ceilalți, despre un celălalt colectiv, se manifestă ca un demers reprobabil.”⁴

Heteroimaginea/ relevarea trăsăturilor „celuilalt” se face printr-o contrapondere, explicită sau implicită, a imaginii de sine, a propriilor caracteristici individuale, locale, regionale sau naționale, constată istoricul Gh. Lascu în *Imagologia literară comparată. Câteva repere teoretice și metodologice*⁵, care a abordat problema și în altă lucrare⁶, citată frecvent în studiile pe acest subiect. Rareori raporturile dintre „celălalt,” și „noi” sunt de egalitate: cel mai adesea predomină complexe de inferioritate sau de superioritate. Situațiile de confruntare potențiază, în opinia lui Gh. Lascu, o xenofobie latentă și cultivă mândria națională. După cum observă cu umor cercetătorul german K. Heitmann: "Nu există pe lume o singură națiune ai cărei reprezentanți să nu considere că dragostea de libertate, generozitatea, vitejia, sagacitatea și alte asemenea virtuți sunt tot atâtea elemente constitutive ale propriului caracter național, la fel cum, dimpotrivă, nu există națiune care să nu socotească faptul că vrăjmașii ei excelează în cruzime, perfidie, spirit de răzbunare etc.”⁷

În ce privește pe românii de pretutindeni (și nu numai, căci această autopercepție pozitivă o atestăm la orice etnie), pe lângă complexul de superioritate, exprimat în raport cu alții sau generic în clișee curente de tipul ”un popor harnic și ospitalier”, mai sunt caracteristice alte câteva atitudini.

¹ Kl. Heitmann. *Imaginea românilor în spațiul lingvistic german 1775-1918*. București: Univers, 1995, p. 30.

² Vezi Dan A. Lăzărescu. *Introducere în imagologie*. În: *Argeșul*, 1967, nr. 3, p. 2.

³ Dan A. Lăzărescu. *Imagologia - o nouă disciplină socială de graniță*. În: *Magazin istoric*, 1992, nr. 4 (301), p.56.

⁴ D. Barbu. Prefață la vol. *Firea românilor*. București: Nemira, 2000, p.6.

⁵ Cf. *Imagologia literară comparată. Câteva repere teoretice și metodologice*. În: *Caietele Echinoc*, vol. 2, *Teoria și practica imaginii*. Cluj-Napoca: Dacia. 2001. <http://phantasma.lett.ubbcluj.ro/?p=2782>

⁶ Cf. *Imaginea Franței la românii din Transilvania până în anul 1918*. Cluj: Casa Cărții de Știință, 2000, p.7-29.

⁷ Citat de D. Hîncu în *Introducere* la K. Heitmann, *op. cit.*, p. 6.

Amintim de ceea ce a fost numit "complexul Dinicu Golescu" - resimțirea dureroasă a unui complex coplesitor de inferioritate, dublat de impulsul de a urma modelul străin, pentru a asigura un viitor mai fericit patriei. În cazul nostru, al etnicilor români din Basarabia, acest complex de inferioritate, atestat din prima jumătate a secolului al XX-lea și cu prelungiri până în zilele noastre, s-a manifestat pregnant și se mai resimte în raport cu rușii (încă "fratele mai mare" pentru o bună parte din etnicii care se autoidentifică fie ca „români”, fie ca „moldoveni”), pe de o parte, și, paradoxal, chiar cu românii din România ("alt frate mai mare") sau cu țările din UE.

Legat de acesta se relevă, așadar, o proiecție puternic pozitivă a "țărilor civilizate", mitul civilizației moderne și al viitorului național. Aspiratia spre progres se altoiește pe necesitatea adoptării unor modele străine, când franceze, când germane, când rusești, mai nou americane, intrând în conflict cu o anumită atitudine "autohtonistă". În acest sens, trebuie luate în considerare cercetările lui Daniel-Henri Pageaux, teoretician al imagologiei, care ne oferă o grilă nuanțată de interpretare și valorizare a rezultatelor, în care urmează să fie încadrate și auto-, heteroimaginile rezultate din studierea surselor noastre de folclor (poezia, cântecele lirice, baladele, cântecele epice, paremiile, credințele populare ș.a.).

După profesorul francez, modelul simbolic sau atitudinea fundamentală a unui grup față de altul se identifică cu una dintre situațiile pe care le descrie ca fiind caracterizate prin compoziții cu particulele lexicale *manie*, *fobie* sau *filie*¹.

Manie este atitudinea care consideră realitatea străină, în totalitate sau anumite părți ale ei, ca indiscutabil superioară în comparație cu cea de origine. Spre exemplu, anglomanie, francomanie, galomanie, de care erau acuzați la noi în sec. al XIX-lea "franțuziții", "bonjuriștii", sau rusomania atestată în jumătatea a doua a sec. al XX-lea în Basarabia.

Străinătatea este valorizată puternic pozitiv, iar cultura ei este considerată superioară în comparație cu valorile locale și propria cultura, care sunt depreciate și înlocuite. Alți autori folosesc pentru a desemna o imagine favorabilă, o atracție intensă, termenii de miraj sau cel de mit pentru o imagine favorabilă puternică, persistentă, acesta din urmă înlocuind termenul mai vechi de legendă.

Fobie este o altă atitudine fundamentală, contrară primei. „Celălalt” sau realitatea străină este văzută inferioară sau plină de defecte de un individ sau grup în comparație cu propria cultură și civilizație care deține toate calitățile. Din comparația implicită decurge în acest caz o manie, un miraj în ce privește autoimaginea în raport cu heteroimaginea negativă.

Filie desemnează a treia atitudine posibilă, opinează Pageaux. Realitatea străină este percepută favorabil, pozitiv, dar fără disprețuirea propriei culturi. Se recunoaște o complementaritate a celor două culturi între care se produce un adevărat dialog intercultural, fecund, spre deosebire de manie care produce mai curând imitații sterile, exterioare. Dacă fobia exprimă refuzul față de „celălalt”, respingerea lui, filia îl acceptă fără prejudecăți, valorizându-l în ce are unic și irepetabil, fără ca prin aceasta să producă o depreciere a imaginii proprii.

Orice cercetare imagologică (etică în special), inclusiv a noastră, ne va ajuta să determinăm în final polii aprecierii și se va mișca în această grilă de interpretare, în care va predomină un lexic de tip "optico-speculativ" (imagine, a oglindi, a reflecta, prisma, văzut de... ș.a.), prin care se vor contura fie sentimente de simpatie, fie de antipatie, fie acceptare a celuilalt, fie respingere.

PARISUL – PĂMÂNTUL FĂGĂDUINȚEI ELITELOR LITERARE ROMÂNE ÎN SECOLELE AL XIX-LEA ȘI AL XX-LEA

Daniel GĂLĂȚANU, prof. univ. dr.,
Universitatea « Dunărea de Jos » din Galați, România ;
Membru al laboratorului de cercetare *Groupe de Recherche Identités et Cultures* (le GRIC) al Universității din Le Havre, Franța

Abstract: *Our study wants to demonstrate that for the Romanian writers and cultural elite, the Promised Land is the Land of Men which is the France and the French language and culture. Today,*

¹ D.-H. Pageaux. *La littérature générale et comparée*. Paris: Armand Colin. 1994, p. 71-73.

the great museums of the world compete for the reception of the sculptures of Brâncuși or the paintings of Pallady, the major European concert halls or overseas quiver in the rhythm of the Enesco music, and our literature, especially that of "exile" and published in French, is often confused with the great French literature, since many educated people around the world are taking Panait Istrati, Cioran, Eliade, and especially Ionesco, for some pure-bred French writers.

Key-words: cultural elite, Romanian exile, Romanian literature, French culture.

Chiar de la început voi spune că voi lăsa deoparte distincțiile mult prea numeroase sau mult prea artificiale care se fac de obicei între exilul politic, exilul literar, exilul economic, exilul interior etc.

Cu toate acestea, consider că singura condiție care trebuie neaparat îndeplinită reciproc, este deschiderea multiculturală, atât cea a migrantului/ imigrantului, cât și cea a țării care-l primește. Nu e mai puțin adevărat că tocmai sentimentul profund de a trăi între două lumi, concretizat prin izolare și solitudine, îi determină pe autorii respectivi să se apuce de scris, cel mai sigur mijloc de a deveni alții, prin intermediul scriiturii, această împărtășanie a sinelui oferită altora.

Cum am demonstrat deja în ultima mea carte dedicată exilului cultural român¹, pentru scriitorii români, *Pământul Făgăduinței* este *Pământul Oamenilor* care este Franța, mai ales pământul adoptiv care este limba franceză, apanajul unei civilizații dragi (viitoarelor) elite românești, care nu au avut acces la universalitate decât în și prin *dulcea Franță* care a servit drept trambulină multora dintre reprezentanții acestor elite: Constantin Brâncuși, Mircea Eliade, Eugen Ionescu, Emil Cioran, George Enescu...

Românii se pun cu toții de acord asupra faptului că, prin intermediul limbii franceze, ei posedă o manieră prin care-și gândesc identitatea, plurilingvismul și deci propria lor deschidere spre universalitate². Franceza este pentru orice străin, un instrument prețios cu ajutorul căruia își poate povesti identitatea. Un român ca Eugen Ionescu ar fi putut deveni vreodată, altfel decât scriind în franceză, principalul inovator al teatrului universal? Aceeași întrebare se pune și se impune și în cazul lui Cioran, care a utilizat franceza pentru a exprima, asupra lumii și a oamenilor, puncte de vedere pe care doar această limbă îi permitea să le exprime. Asta, fără a mai vorbi despre Samuel Beckett, scriitorul irlandez care nu doar c-a schimbat din temelii teatrul universal, ci a și obținut, prin intermediul limbii franceze, Premiul Nobel pentru literatură³.

Am putea să punem chiar problema existenței unei noi limbi, un soi de limbă paternă, în opoziție cu limba maternă, exact ca între limbajul individual, în cazul limbii materne și limbajul universal, în cazul limbii franceze.

Dacă ar fi să-i dăm crezare lui Cioran, nu locuim într-o țară, ci într-o limbă. Altfel spus, ceea ce crează specificitatea individului, a artistului în cazul nostru, nu este spațiul în care a văzut lumina zilei și și-a petrecut copilăria, ci limba care i-a conferit statutul de a aparține unei anumite etnii sau națiuni.

Veridicitatea acestei afirmații a fost deja demonstrată de Adamov, Arrabal, Beckett, Césaire, Cohen, Damas, Green, Kundera, Mammeri, Moréas, Schéhadé, Senghor, Semprun, Yacine, ca să nu mai vorbim de triada română de aur care a făcut pentru România mai mult decât a făcut toată propaganda vechiului regim comunist.

Crescuți în și prin limba lor maternă, scriitorii s-au format și în leagănul altor limbi străine, în special franceza. Așa se poate explica foarte bine adaptarea lor rapidă la acest spațiu francofon pe care-l cunoșteau și îl locuiau deja în subconștientul lor, înainte de a fi fost obligați să emigreze în el⁴.

Lectura scriitorilor români plecați peste granițe pune în evidență faptul că, pentru cea mai mare parte dintre ei, prezența limbii franceze crează sentimentul - aproape biologic - că ea poartă în sine un soi de adevărată eliberare a ființei. Dar limba înseamnă cultura, înseamnă poporul, națiunea. Din acest punct de vedere, cultura franceză a fost întotdeauna sora mai mare a celei române și studiul de față își propune să demonstreze tocmai acest lucru, odată în plus.

Paris, *Orașul Luminilor*, a fost întotdeauna pentru intelectualul, artistul, omul politic român, aflat în criză, limanul salvator. Aici se găsea pentru el, *centrum mundi*, pământul făgăduinței, visat și râvnit, locul în care viața putea s-o ia de la-nceput.

¹ Daniel Gălățanu, *Echos roumains dans la culture française au XXe siècle (2ème édition, revue, corrigée et augmentée)*, Éditions Zigotto, Galati, 2012, *passim*.

² Cf. Elena Ghiță, « *Francophonie et francophilie* » in ***, *La Roumanie et la francophilie*, Anthropos, Timisoara, 2000, pp. 30-40.

³ *Ibid.*

⁴ Sanda Râpeanu, « *Emprunts français en roumains* » in *Le Francophile*, 1/ 1991, (p. 4-6).

În 1848, teribilul an revoluționar în întreaga Europă, în 1859 (anul creării României moderne în calitate de stat independent), în 1918 (anul reunificării tuturor provinciilor românești în România Mare), Parisul a fost certitudinea și argumentul tuturor românilor pe marea scenă europeană.

În secolul al XIX-lea, Franța a fost modelul administrativ, juridic, educațional și cultural, a proaspăt apărutelor Țări Române. Fiii boierilor români studiau la Paris și veneau aici pentru a-și perfecționa educația și viziunea asupra lumii, pentru a se întoarce mai apoi în patrie și a introduce modelul francez în toate compartimentele vieții sociale și culturale. De altfel, în perioada interbelică, Bucureștiul era numit Micul Paris.

Astfel, o mulțime dintre artiștii noștri s-au afirmat și au cunoscut celebritatea în cadrul culturii franceze. Această judecată este valabilă pentru secolul al XIX-lea: pictorul Nicolae Grigorescu (Școala de la Barbizon), poetele Anne de Noailles, Elena Bibescu, Iulia Hașdeu etc., dar mai ales pentru secolul al XX-lea, secol în care ocupația sovietică și cincizeci de ani de comunism i-a împins pe crema artiștilor noștri să se expatrieze sau, dacă preferați, să se re-patrieze în „dulcea Franță”¹, după spusele lui Jean-Christophe.

Secolul al XX-lea este, fără nici o îndoială, perioada în care cultura română se exprimă cel mai bine în franceză. Din acest motiv avem o importantă literatură română, de expresie franceză „în exil”, reprezentată de nume sonore: Panait Istrati, Mircea Eliade, Emil Cioran și Eugen Ionescu. A existat, totuși, în paralel, un exil interior al artiștilor români, în interiorul frontierelor, exil manifestat prin ceea ce s-a numit „literatură de sertar”, iar reprezentanții acesteia sunt nume nu mai puțin sonore: Ion Barbu, Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Ștefan Augustin-Doinaș, Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Ioan Alexandru, Ana Blandiana și atâția alții...

Aproape toate valorile culturii române din secolul al XX-lea sunt legate de exil. Sfârșitul secolului al XIX-lea fusese marcat de strigătul lui Nietzsche: *Dumnezeu este mort!* Dacă Dumnezeu este mort, toată planeta a devenit un loc al exilului. Acesta este motivul pentru care secolul al XX-lea va fi secolul unor convertiri spectaculoase. Conștiința exilului este, de fapt, cauza care grăbește convertirea. Rușii nu mai au patrie, locuitorii Imperiului Austro-Ungar caută să se stabilească „într-o altă țară”. Germania însăși se stabilea „într-o altă țară”. Ucrainenii din Polonia sau germanii din Cehoslovacia, românii din Iugoslavia sau ungurii și rușii din România etc., rămân în exil².

Exilul însemna în acele vremuri, mai mult decât oricând, anticamera terorii. Rușii care au scăpat din Uniunea Sovietică, armenii care au scăpat din Turcia, evreii care au scăpat din Germania, au avut, pur și simplu, șansa de a ocoli această teroare.

După cel de-al doilea război mondial, exilul se globalizează: învinse, țările din Europa Centrală și de Est „aruncă” în afara frontierelor lor, popoare întregi. Învinșii participă la crearea unei noi definiții a exilului. Uniunea Sovietică, Statele Unite, Regatul Unit și Franța sunt țările aliate care au câștigat războiul în 1945. Dar această victorie capitală pentru secolul al XX-lea îi trimite în exil pe români, polonezi, cehi, slovaci, bulgari etc. Ei sunt cei care au pierdut războiul. Noi, românii, am fost timp de aproape cinci decenii la Est de Paradis³. România Mare și-a început existența după ce „Paradisul sovietic” și-a trasat frontierele. Dar nu doar Basarabia (veche provincie română, ruptă de sovietici după cel de-al doilea război mondial, actuala Republică Moldova) reprezenta o irezistibilă tentație, din contră, întreg spațiul balcanic, „Balcanii țărilor primitive” puteau fi punctul de plecare a noii revoluții mondiale. Panait Istrati - marele nostru scriitor - a trăit intens acest vis al noii lumi. El s-a plasat în vecinătatea marilor lideri comuniști ai epocii. Totodată a fost și printre primii din cei care au simțit deziluzia noului sistem și i-au înțeles sinistra latură utopică.

Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Ionescu, Vintilă Horia, dar mai ales Horia Stamatu, Constantin Virgil Gheorghiu, Ștefan Baciu etc., sunt scriitori care, după 1945, au căutat refugiul într-o altă țară. Ei întreținuseră, mai mult sau mai puțin, relații cu puterea, muncind în diplomatie ca atașați pe lângă diferite ambasade românești în străinătate. Astfel, pentru ocupanți, ei erau „colaboraționiști”, în timp ce, pentru servanții regimului comunist, ei erau trădătorii, criminalii de război, adevărate bestii care au provocat dezastrul pentru România.

La vest de paradisul comunist, ei trebuiau să supraviețuiască într-o lume tulbure. Pentru Eliade, țara pierdută devine în același timp Eldorado-ul și Utopia supremă, locul miraculos unde se naște

¹ Daniel Gălățanu, *op. cit.*, *passim*.

² Cornel Ungureanu, *La vest de Eden*, Editura Amarcord, Timișoara, 1995, p. 8.

³ *Ibid.*, p. 9

visul. Întreaga gândire a lui Mircea Eliade, mai ales după 1945, este legată de întoarcerea în sine, de „eterna reîntoarcere”.

Din contră, întreaga gândire a lui Emil Cioran și a lui Eugen Ionescu este legată de necesitatea unui început absolut, un nou început, radicalismul lor fiind în relație directă cu sentimentul, total diferit de cel al lui Voltaire, că trăim *în cea mai rea dintre lumile posibile*.

Scriitorii exilului sunt, după 1945, cei care pierduseră războiul. Lumea lor, ca și Atlantida, se scufundase și dispăruse. Unii din ei încă mai luptă - și literatura lor devine un jurnal de front - cu scopul de a-și recâștiga țara. Dar, după 1948, devine evident pentru cei mai mulți dintre ei că trebuie să o ia de la capăt și mai ales să renască într-o altă țară.

Experiența morții și a Învierii, iată experiența fundamentală definită de literatura exilului, în secolul al XX-lea. Reeditarea „literaturii exilului”, în limba română de data aceasta, după decembrie 1989, este, de fapt, o restituire îndelung așteptată. Comentariile sunt adesea exaltate, dând dovadă de un bizar melanj între stilul hagiografic și incompetența cea mai evidentă.

Recuperarea literaturii din exil „semnifică rescrierea literaturii române din punct de vedere al exigențelor naturale, sub semnul unei normalități necesare. Dar această rescriere trebuie să refuze în egală măsură campaniile mediatiche duse cu o energie suspectă, împotriva lui Mircea Eliade, de exemplu. Moda laudelor excesive este la fel de rea ca și campaniile distructive ale colportorilor de documente senzaționale.”¹ Monica Lovinescu, Virgil Ierunca, Ion Negoitescu, au scris *Istorie ale literaturii române* în exil. Fie printr-un soi de consecință datorată episodizării (să nu uităm că ei făceau asta de la microfonul postului radio Europa Liberă de la München), fie datorită voinței lor de a sintetiza, ei au dat adesea dovadă de o excelentă înțelegere a contextului european. Înalta percepție și extrema întindere a criticilor nu exclud, totuși, participarea afectivă. Criticii literari, foiletoniștii, filosofii Virgil Ierunca, Virgil Negoitescu și Monica Lovinescu, sunt, la rândul lor și scriitori admirabili, contribuind, la rândul lor, într-o mare măsură, și la acumulările cantitative ale literaturii exilului. Structura polemică a operei lor îi așază printre cei mai importanți luptători din cultura română, iar radicalismul lor le conturează autoritatea în domeniu. În fapt, nici un alt critic român nu a avut mai multă autoritate decât Monica Lovinescu sau Virgil Ierunca. În timpul ultimelor trei decenii de dinaintea Revoluției, opiniile lor au fost hotărâtoare în privința consolidării ierarhiilor literare. Dar, după 1989, am intrat într-o altă epocă a culturii noastre care necesită atât pentru criticii din exil, cât și pentru cei care au rămas în România, alte unități de măsură.

Nu doar Eugen Simion, Nicolae Manolescu și Mircea Iorgulescu trebuie să se „revizuiască” și să fie „revizuiți”, ci și ceilalți, cei din exil. Bunul simț al literaturii române de astăzi are nevoie de o reechilibrare a judecăților și evaluărilor, „după război”.²

La sfârșitul acestui voiaj francofon în cultura română a secolelor al XIX-lea și al XX-lea, pot să afirm clar și cu mândrie, pe post de concluzie, că ceea ce a avut de demonstrat cultura română, a demonstrat îndelung și din plin. Cum am mai spus-o³, marile muzee ale lumii își dispută găzduirea sculpturilor lui Brâncuși sau pânzelor lui Palladi, marile săli de concerte ale Europei și de peste ocean freamătă în ritmul muzicii lui Enescu, cât despre literatura noastră, mai ales cea din exil și de expresie franceză, ea ajunge adesea să se confunde cu marea literatură franceză, căci un număr important de persoane cultivate din lumea întreagă îi consideră pe Panait Istrati, Emil Cioran, Mircea Eliade și, mai ales, pe Eugen Ionescu, ca fiind scriitori francezi pur-sânge.

Bibliografie :

1. *** , *La Roumanie et la Francophonie*, Anthropos, Timisoara, 2000 ;
2. Gălățanu, Daniel, *Echos roumains dans la culture française au XXe siècle (2ème édition, revue, corrigée et augmentée)*, Éditions Zigotto, Galati, 2012 ;
3. Gălățanu, Daniel, *Echo roumain dans la culture française au XXe siècle. – étude critique en français* - Éditions Zigotto, Galati, 2010 ;
4. Handoca, Mircea, *Dosarul Eliade, NIET !*, Humanitas, Bucurest, 1994 ;
5. Ungureanu, Cornel, *La vest de Eden*, Editura Amarcord, Timișoara, 1995.

Articole :

¹ *Ibid.*, p. 10.

² *Ibid.*

³ Daniel Gălățanu, *op. cit.*, *passim*.

- Articole extrase din: ***, *La Roumanie et la Francophonie*, Anthropos, Timisoara, 2000 :
- 1. Ghiță, Elena, « *Francophonie et francophilie* » (p. 30-40) ;
- 2. Ochiana, Florin, « *Considérations sur quelques thèmes fondamentaux chez Cioran* » (p. 64-95).
- Râpeanu, « *Emprunts français en roumains* » in *Le Francophile*, 1/ 1991.

SITOGRAFIE :

www.culture.gouv.fr.

www.ministerulculturii.ro

www.fabula.org

www.florilege.free.fr

http://poete.rebelle.free.fr/poetique/reperes_anthologies01.html

http://www.univ-lehavre.fr/ulh_services/Travaux-de-Daniel-Galatanu.html

http://www.fabula.org/actualites/melanges-francophones-n-5_42813.php

<http://www.lit.ugal.ro/docint/CERCETARE/Publicatii/Franceza/MELANGES%20FRANCOPHONES/MelangesFrancophones.htm>

<http://www.sudoc.fr/167510576>

FUNCȚIILE LITERATURII (PRIN PRISMA OPERELOR DRAMATICE ANTICE) ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

Snejana POȘTARU, lector univ.,
Catedra de Filologie Română

Abstract: *Literature is an art of the word, of the writer, a field of aesthetic values, the word being invested with the attribute of freedom. In a literary work, words can express anything other than what contains its basic meaning or even the opposite, depending on the author's mastery or the cultural codes of each society.*

Some literary works overwhelm the reader through the multitude of events and depths of recorded experiences, creating the feeling of being in front of real worlds like the one he lives in; having a great power of encompassing the inner world of man, meaning truthful historical or spiritual documents of the era under discussion in which all nations are found.

Universal literature is a common, defining and representative heritage of humanity, summing up the most enlightening literary works of small literature that have preserved national specificity, but also those literary creations, classical works that contain testimonies of human genius, raising questions of order existential, trying to give answers or solutions.

Throughout history, literature has assumed a number of functions, insisting on the educational and instructive one, literary works constituting true codes of conduct or, on the contrary, nomenclatures of human vices.

Literatura a fost și este un termen polivalent, însumând multiple accepții semantice, sensurile conceptului modificându-se în timp și în spațiu. Acest proces de permanentă redefinire semantică a conceptului are aspecte de diferențiere în cadrul fiecărei culturi. Problema literaturii este una mult controversată, ea și astăzi suscită interesul nu doar teoriei literare, dar și lingvisticii, istoriei, sociologiei, psihologiei, antropologiei etc. Termenul *literatură* (din fr. *littérature*, lat. *litteratura* însemnând *literă, scriere, scrisoare*) în funcție de criteriile care se aplică la definirea lui, are mai multe accepțiuni:

I. Conform *criteriului bibliografic*, *literatura* însumează *totalitatea scrierilor pentru o anumită disciplină*; în această accepțiune este vorba despre *literatura științifică și cea de specialitate*;

II. Conform *criteriului estetic-expresiv*, *literatura* cuprinde *totalitatea operelor artistice scrise într-o limbă (literatură națională) sau în toate limbile (literatură universală)*.

În cel de-al doilea caz, *literatura* constituie *o artă a cuvântului, o artă a scriitorului, un domeniu al valorilor estetice*, cuvântul fiind investit cu atributul libertății. Observăm că în discursul artistic cuvântul dezvoltă sensuri noi, uneori neașteptate sau chiar nebănuite, ce excedă sensul

nucleului denotativ al cuvântului. Într-o operă literară, orice cuvânt poate exprima și altceva decât ceea ce conține semnificația lui de bază sau chiar contrariul, în dependență de măiestria autorului sau de codurile culturale ale fiecărei societăți. Limbajul literaturii, altul decât al științei, poate da, în unele situații, răspunsuri mai exacte decât ultima.

Este necesar să precizăm că, deși se afirmă că literatura este un univers ficțional, imaginar, autonom, uneori ficțiunea este discutabilă. Operele literare, în diverse perioade istorice, consemnează tendințele, modalitățile de evoluție, tarele comunităților sau virtuțile timpurilor la care se raportează constituind adeseori, mărturii veridice ale stării de fapte și ale relațiilor interumane. În poezia didactică, în literatura de meditație, în cea de frontieră (jurnalul, memoriile, autobiografia) sau în unele romane contemporane, ficțiunea se contopește cu realitatea, încât delimitările dintre ele devin adeseori insesizabile.

Literatura a fost, este și va fi liantul dintre fantezie și realitate, mister și adevăr, trăire și vis, intuiție și certitudine; literatura constituie un bun al umanității în care converg mentalitățile societăților și manifestul de libertate al personalităților, ea „asimilează [...], prin mijlocirea cuvântului, o experiență de cunoaștere, ca formă de manifestare a spiritului creator”¹.

Unele opere literare copleșesc cititorul prin multitudinea evenimentelor și profunzimea trăirilor consemnate, creându-i sentimentul că se află în fața unor lumi reale, asemenea celei în care trăiește. Acestea se situează la originea unor mari literaturi: *Epopoea lui Ghilgameș*, *Iliada și Odiseea*, *Cântecul Nibelungilor*, *Cântecul Cidului*, *Cântecul lui Roland* etc. și reprezintă pentru omul modern surse autentice de cunoaștere atât a unor civilizații și mentalități, cât și a unor modele fundamentale sau de viziune asupra condiției umane. Astfel de opere au o deosebită putere de cuprindere a lumii interioare a omului, constituind veridice documente istorice sau spirituale ale epocii luate în discuție, în care se regăsesc toate națiunile.

În decursul istoriei, literatura și-a asumat astfel, o *serie de funcții*: în antichitate și evul mediu, în iluminism și romantism, de pildă, se insistă asupra funcțiilor *educativă și instructivă*, operele literare constituind adevărate *coduri de conduită* sau din contra, *nomenclatoare ale viciilor* umane. Literatura devine un *spațiu autonom*, unde creatorul este interesat *de funcția de cunoaștere* a literaturii, dar și de *efectul estetic produs de text* din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Literatura modernă este concepută într-un limbaj opac, ermetic, care-și *suprasolicitează cititorul*, îl impune să *decodifice structuri*, devenind inaccesibilă, adeseori, prin cerebralitatea sa. *Textul postmodern* este, de cele mai multe ori deschis, invită cititorul la dialog, transformându-l într-un coautor activ, cu drept de finalizare a operei, interpretarea fiind multiplă.

În demersul nostru pornim de la convingerea că literatura și anume cea universală, „constituie patrimoniul comun, reprezentativ și exemplar al umanității”², ea însumând nu doar cele mai reprezentative opere literare ale literaturilor *mici*, care au conservat specificul național, ci acele creații literare, opere clasice care conțin mărturii ale geniului uman, care ridică întrebări de ordin existențial, care încearcă să dea răspunsuri sau soluții, care încântă, bulversează sau pun pe gânduri cititorul. Ideea universalității literaturii începe să se contureze în epoca Renașterii, umaniștii fiind acei care creează conceptul *republica literelor*. Acest concept însumează sensurile de unitate și comunitate, solidaritate și toleranță, deschidere și reciprocitate între literaturile din diferite țări sau epoci, operele literare deținând un rol de mediator între mentalități, epoci sau lumi diferite.

Diversitatea operelor literare la nivel național și universal a constituit pentru numeroși exegeți, dar și oameni de cultură sau filozofi, un adevărat câmp de luptă a ideilor, opiniilor, argumentărilor sau supozițiilor de orice fel. Au existat și există diverse abordări ale operelor literare din perspectiva teoriei genurilor literare, care au ca scop sistematizarea și comprehensiunea (înțelegerea) textului artistic ca și factor de influență asupra conștiinței cititorului/ receptorului său. Dintre toate cele trei genuri care pot delimitate, mai mult sau mai puțin, pentru noi reprezintă interes genul dramatic care constituie un *gen mixt*, rezultat din fuziunea *elementelor epice* (caracterizate prin obiectivitatea inerentă actului povestirii și a celor *lirice* (marcate de subiectivitate), fapt ce sugerează nu doar complexitatea genului dramatic, dar și posibila lui posterioritate în raport cu cele două. Subiectul prezintă interes deosebit pentru noi, fiindcă credem că genul dramatic redă cel mai bine contopirea

¹ Duda, G., Introducere în teoria literaturii. Timișoara: ALL Educațional, 1998, p. 5

² Marino, A., Comparatism și teoria literaturii. Iași: POLIROM, 1998, p. 27.

realității și fanteziei creatoare în literatură, dramaturgia antică reflectând din plin această fuziune.

Tradițional, *operele dramatice* sunt destinate reprezentării scenice, în fața unui public, iar „textul scris nu constituie decât suportul verbal al spectacolului, care se realizează ca produs artistic independent de opera literară ce i-a stat la bază”¹, iar termenul de *dramaturgie* definește totalitatea operelor dramatice ale unui autor, epoci, școli literare sau literaturi, incluzând de altfel, și *arta punerii în scenă a pieselor de teatru*. Cuvântul *dramatic* vine de la grecescul *drama*, care semnifică *acțiune*, grecii fiind creatorii *dramei* ca gen, în care expunerea evenimentelor și a trăirilor este substituită prin reproducerea lor concretă, acultătorul devenind spectator. „De aici [...] și se numesc aceste creații drept *drame*, pentru că îi arată pe oameni în acțiune”².

Primul teatru a apărut în Grecia, la sfârșitul secolului al VI-lea î. D. H., patria lui fiind Atena. Totuși, izvoarele *dramei*, ca de altfel și a celorlalte două genuri – *liric* și *epic* – provin din creația populară preliterară, din folclor. *Operele dramatice*, denumite și *piese de teatru*, sunt cele mai vechi specii literare, manifestându-se ca o artă sincretică, prin îmbinarea textului cu muzica, dansul și pantomima. *Speciile dramatice tradiționale* sunt: *tragedia*, *drama*, *comedia*, iar *dramaturgia modernă* înregistrează și alte specii, pe lângă cele menționate: *parabola*, *teatrul mitic*, *drama de idei*, *teatrul absurdului* etc. Dacă la început operele dramatice erau scrise pentru a fi reprezentate pe scenă, apariția *pieselor pentru lectură* în dramaturgia modernă modifică oarecum canoanele operelor dramatice. În toate timpurile a fost urmărită, însă, drept finalitate a literaturii, *funcția educativă* și cea *moral-spirituală*, creațiile literare aducând în fața cititorului eroi sau anteroi, care să le susțină valoarea etico-estetică.

În studiul nostru ne vom referi la două specii dramatice: *tragedia* și *comedia antică*, fiindcă credem că „*Tot ce este nou, este vechiul uitat*”, că civilizația antică are corespondențe în cea contemporană, că, *volens nolens*, trăim istoria într-un mod ciclic și că mai bine ar fi să învățăm din greșelile altora, decât să le comitem pe ale noastre. Considerăm că anume în conflictul dintre *om* și *destin*, *om* și *lume*, *om* și *sine* etc. regăsim *definiția tragediei*: „Tragedia [...], reprezintă înfruntarea unor personaje excepționale, prin forță, trăiri, elevație, cu destinul, cu propriile pasiuni, cu ordinea existentă a lumii, conflictul soldându-se”³, întotdeauna, „cu înfrângerea sau cu moartea protagonistului. Tragedia provoacă spectatorului sentimente de măreție și sublim”³, or, doar trecând prin suferințe, omul poate fi mai aproape de perfecțiune și infinit.

Tragicul este *principalul mijloc de realizare a tragediei*, având ca finalitate înfrângerea sau pieirea unor persoane virtuozose, a unor idealuri sau a unor categorii sociale de valoare. Se poate asocia cu *apolonicul* (caracterizat printr-o contemplare senină, detașată; orientat spre ordine, măsură, armonie), cu *dionisiacul* (definește atitudinea de extaz, de zbuțiu; pasiune) sau cu *sublimul* (constituie forma cea mai înaltă a perfecțiunii; desăvârșirea). Întemeietorul tragediei este considerat Thepsis, dar primul dramaturg grec, ale cărui opere au ajuns până la noi și pe care anticii l-au supranumit *părintele tragediei*, este Eschil.

Asfel, vom observa că operele lui Eschil abordează *teme de actualitate antică* și accentuat *contemporane*: *conflictul dintre două popoare*, care capătă în *Perșii* semnificația conflictului dintre civilizație și barbarie; concepția despre eroul tragic capătă maturitate și prefigurează *mitul titanului* în *Prometeu înlănțuit*, „tragedia lui Prometeu, devine, astfel, tragedia geniului binefăcător al omenirii”⁴. Ideea *responsabilității umane* revine în trilogia *Orestia*, Eschil având ca scop să arate că nenorocirile oamenilor nu sunt pricinuite de voința zeilor, ci de necinstea și de crimele oamenilor. El va contesta astfel vechiul cult al *destinului implacabil*, accentuând valoarea liberei personalități umane și a justiției.

Cu tragedia *Antigona*, Sofocle va realiza un personaj feminin memorabil, care are ca mobil al acțiunilor sale dragostea, pentru care și luptă, fiind înzestrată cu trăsături considerate în epocă improprii pentru o femeie: bărbăție, fermitate stoică. Sofocle estompează în dramaturgia sa rolul *destinului implacabil* „configurând o nouă relație dintre destin și om, relație în care atenția este concentrată asupra personalității umane, a voinței sale de acțiune”⁵ attribute care vor atinge apogeul în

¹ Duda, G. Op. cit, p. 198.

³ Cisteacova N. A., Vulih N. V. Istoria literaturii antice. Chișinău: Știința, 1991, p. 92.

³ Enciu, V., Introducere în teoria literaturii. Curs universitar. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2011, p. 66.

⁴ Drimba, O., Istoria teatrului universal. București: Saeculum I.O., 2005, p. 16.

⁵ Drimba, O. Op. cit., p. 19.

Oedip rege, considerată de Aristotel capodopera creației dramatice a Antichității. Tragedia este remarcabilă prin personajele create, mărețe prin caracterul lor integru, prin libertatea față de tot ce este întâmplător.

Euripide, cel de-al treilea mare tragic grec, supranumit de Aristotel, *cel mai tragic dintre tragici*, este cel mai apropiat de sensibilitatea noastră contemporană. Spre deosebire de înaintașii săi, îl interesează mai mult impulsurile instinctive, sentimentele mistuitoare, izbucnirile pasionale decât actul de voință îndelung și binegândit al unui erou, considerând că suferințele și nefericirile sunt condiționate de propriul lui caracter. Euripide preferă, ca protagoniste, femei, pe care le crede capabile de orice fapte, fie sublime, fie oribile, dar nici nu le condamnă, nici nu le absolvă. El caută să le înțeleagă și să le motiveze faptele, elogiind cele mai nobile sentimente umane, creând figurile înălțătoare ale Polixeniei, Alcestei, Ifigeniei, Andromacăi: pentru binele public, Ifigenia se lasă sacrificată de către tatăl ei; Alcesta acceptă să moară în locul soțului ei, personificând însuși sentimentul dragostei și devotamentul soției etc. Prin naturalețe și simplitate, prin realism psihologic subtil, prin limbajul firesc al vieții de toate zilele, Euripide încarcă de omenesc „niște construcții dramatice care pregătesc ivirea dramei moderne”¹.

Tragedia greacă a constituit o sursă nesecată de inspirație pentru posteritate, începând, mai ales, cu Renașterea, care reactualizează particularitățile și valorile clasice antice: *destinul implacabil* al personajului principal, hotărât de zei/de providență și care nu poate fi schimbat și *catharsisul*, ca principală modalitate de purificare și eliberare, prin participarea intensă la fenomenul artistic. Renașterea engleză, prin William Shakespeare, a reformat substanțial specia, renunțând la principiul *unității de timp, loc, acțiune*, atenuând filonul tragic, admițând în text elemente comice și aducând în scenă mai multe personaje și caractere. Tragediile lui ilustrează noi *forme ale fatalității*, ale predestinării; împrejurările care decid destinul personajelor sunt fie determinate de setea de putere, fie istorice. Personajele centrale au mai caractere mult mai complexe, cu mai multe trăsături dominante, de pildă, *Hamlet, Regele Lear, Macbeth*.

Tragedia clasică a apărut în cultura franceză a secolului al XVII-lea prin Pierre Corneille și Jean Racine. Ei vor menține *regula celor trei unități*, dar vor înlocui *corul* prin *confidenți*, iar *destinul* – prin pasiuni. Astfel, drept categorii morale esențiale ilustrează *datoria, onoarea sau pasiunea*, care e dominantă și determină destinul tragic al personajelor complexe, supuse unei *introspecții morale și psihologice profunde*. În secolul al XVIII-lea, tragedia cade în disgrație, fiind treptat înlocuită de *dramă*. În secolul al XX-lea tragedia dispare, luându-i locul alte *specii noi*, precum *tragicomedia*, „operă dramatică în care elementele tragice se întrepătrund cu cele comice, având un deznodământ fericit”².

Comedia este cea de-a doua extremă a spiritului creator antic; comedia (din fr. comédie, lat. comoedia, gr. komodia - cântec de sărbătoare) este „o specie a genului dramatic, în proză sau în versuri, care ridiculizează necorespondența hazlie dintre aparență și esență, dintre valoare și nonvaloare etc. [...], semnifică materializarea comicului în formă literar-artistică. Conflictul este unul ușor, având un deznodământ vesel”³. Trebuie să mai adăugăm că *comedia are*, pe lângă satirizarea întâmplărilor, aspectelor sociale, moravurilor prin intermediul personajelor ridicole, și *scopul de a îndrepta acele defecte umane și sociale prin răs*, având un *rol moralizator*.

Primele comedii culte apar la Atena, în secolul al V-lea î.Hr., unde va progresa considerabil, datorită libertății cuvântului și luptelor de opinii favorizate de regimul democrat atenian. În această perioadă, se scriu *comedii satirice, culturale, sociale, politice, bufe*, comedia căpătând o formă polemică reductibilă. Trebuie să observăm că *statutul comediei în Antichitate este net opus tragediei*, printr-o triplă distincție: „prin natura subiectelor, prin construcția conflictelor [...] prin limbajul și condiția socială atribuite personajelor, prin natura diferită a publicului receptor”⁴. Astfel, dacă limbajul folosit în tragedii era elevat, cel din comedie este colocvial, cotidian, folosit de categorii sociale umile; tragedia trata viața regilor, eroilor mitologici sau istorici, comedia aparținea plebei, personajele ei fiind oameni umili, obișnuiți; clasa nobilimii constituia publicul tragediei, pe când publicul comediei era format din clasa meșteșugarilor și negustorilor.

¹ Faifer, F. Incursiuni în istoria teatrului universal de la origini până în Renaștere. *Theatrum mundi*. Iași: Timpul, 2010, p. 39.

² Colesnic Iu. (coord.). *Dicționar de istorie și teorie literară*. Chișinău: Museum, 2003, p. 490.

³ Enciu, V. Op. cit., p. 66.

⁴ Duda, G. Op. cit., p. 201.

Aristofan, considerat *părintele comediei*, este mereu preocupat să discute probleme, să satirizeze moravuri contemporane, și, deși nu creează tipuri bine definite, trece în revistă toate problemele epocii sale, realizând un fel de jurnal umoristic al acestora, într-un stil variat, natural, în ritm de conversație simplă, vioaie și colorată cu expresii populare. O. Drimba menționează că, dintre succesorii săi, doar Shakespeare îl egalează „în felul genial în care a știut să îmbine fantezia cu realul, alegoria și satira și umorul cu poezia”¹. Mărturie a aliajului de feeric, liric și satiric este comedia *Păsările*; iar *Vespile* și *Broaștele* ridică probleme ale justiției corupte și a inechității sociale (atât de actuale și astăzi!), tratate într-un stil vehement.

Menționăm că mai apoi, în prima jumătate a secolului al IV-lea î. d. H., se dezvoltă *comedia medie*, ulterior *comedia nouă* care anticipează *comedia de moravuri*, creatorul căreia este Menandru, care își va restrânge atenția la cazurile viciilor familiale și personale. În comediiile *Fata cu coșia tăiată*, *Împricinații*, *Profetesa* este observabil un interes sporit pentru intrigă, comicul se rafinează, devine spiritual, încetând a mai fi o forță politică și o școală de educație civică. Meritul autorului constă în prezentarea realistă a evenimentelor și relațiilor umane, iar comediiile *Lingușitorul*, *Calomniatorul* vor inspira pe Terențiu și Plaut, iar mai târziu, și pe Molière, fiind apreciat ca precursor al *comediei de caracter*.

Observăm o înflorire a speciei în clasicismul francez prin comedia de caracter a lui Molière; în comedia engleză piesele lui William Shakespeare revigorează prin vioiciune și prospețime, iar în comedia rusă se afirmă textele lui Nicolai V. Gogol. În literatura română, precursorii comediei sunt Costache Conachi și Iordache Golescu. Vasile Alecsandri, Alecu Russo, Ion Luca Caragiale etc. au scris comedii pline de savoare, haz și umor, subiect deja tratat de noi în articolul „Teme și motive universale în dramaturgia românească pașoptistă”².

Curentul romantic dă naștere *dramei*, aducând în comedie și elemente de tragedie. Teatrul modern îi adaugă comediei un substrat tragic, de aici apariția *tragicomediei*, teatrul absurdului evoluând din această simbioză.

Producțiile dramatice au ca element definitoriu personajul (fr. *personnage*, lat. *persona* – *mască de teatru, rol*) care este „un individ sau un obiect implicat în raporturi intratextuale, pe care le determină și pe fundația căroră se determină”³ sau „ființa sau obiectul transfigurat artistic implicat(ă) într-o acțiune”⁴. În timp, termenului i s-au dat diverse accepțiuni și interpretări, care reflectă procesul de adâncire a cunoașterii psihologice a omului. Dacă în *eposurile legendare personajul* este atestat cu o înfățișare mult mai idealizată, în *tragedia antică* se atestă pentru prima dată cu alura *eroului* rezultat din unirea unei divinități cu omul.

Clasicismul ilustrează prin personaj *o idee* sau *o calitate umană*: avarul, cinicul, mizantropul etc. Chiar dacă este construit în jurul acestei trăsături, el posedă mai multe, care însă se află într-un raport de asemănare, de compatibilitate: nu va fi concomitent și avar și îndrăgostit; și generos și pisălog. Paradoxal, dar tot în clasicism găsim *omul sociabil* și *echilibrat*. Tendința spre echilibrul interior, spre acceptarea unei condiții date, rațiunea, simțul onoarei și al datoriei, împăcarea cu societatea și cu lucrurile reprezintă *idealul uman* al *clasicismului*.

Romantismul, având ca principiu fundamental antiteza între termeni, face distincția dintre *personaje pur negative* sau *pur pozitive*, care se află în conflict cu lumea, cu sine; sunt inadapte mediului; evadează în vis, în istorie, în natură etc. *Personajul romantic* provine din toate mediile sociale, *este un inadaptat*, sfâșiat de trăirile interioare antagonice, se transformă, suferă mutații deosebite, este „un monstru de frumusețe sau de urâtenie, de bunătate sau de răutate ori de toate astea amestecate [...], e bizar, enigmatic, rebel”⁵. Ca *tipuri* putem delimita acum *visătorul*, *inadaptatul*, *geniul*, *demonul*, *titanul*, *mesianicul*, *scepticul*, *cinicul* etc.

Realismul accede, prin *personajul de teatru* și *de roman îndeosebi*, în profunzimile sufletești ale omului, arătându-l în continuă evoluție psihologică. Spre deosebire de cele ale romantismului, personajele *realismului* sunt văzute într-o continuă transformare, dar fără să-și piardă unitatea caracterului. Prin influența împrejurărilor, caracterele se schimbă și contribuie la modificarea

¹ Drimba, O. Op. cit., p. 25.

² Conferința științifică internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 7 iunie 2016, Volumul II, pag. 469-475.

³ Enciu, V. Op. cit., p. 66.

⁴ Colesnic Iu. Op. cit., p. 382.

⁵ Călinescu G. Principii de estetică. București: Editura Pentru Literatură, 1968, p. 101.

împrejurărilor. Personajele acționează potrivit caracterului lor, *caracterele, fiind mereu în transformare, schimbă și personajele*. Personajele realiste nu sunt fixate de o singură trăsătură, chiar dacă există tipul de personaj dominat de o pasiune, scriitorul e în stare să descopere mișcarea, modul cum pasiunile ajung să altereze și să transforme restul caracterului. În general, realismul este interesat de *complexitatea caracterelor*, de felul cum pasiunile și impulsurile se armonizează sau se ciocnesc.

Literatura modernă, în special, romanul, tinde să separe analiza reacției exterioare de cea a dinamicii interioare a personajului, spre deosebire de privirea unitară a literaturii anterioare. De aici importanța fluxului conștiinței, a memoriei involuntare. Prin analiză și autoanaliză, scriitorii cercetează cele mai ascunse zone ale trăirii și ale gândirii personajelor, căutând răspunsuri la întrebările ființei. Accentul nu se mai pune pe intrigă și acțiune, ci pe personaj, pe ceea ce simte, ce îi determină stările. În *modernism*, personajul este *insul banal, anonim*, numit și *antierou*. Este inert, nu aspiră să schimbe lumea și nici pe sine, fiecare dintre cititori se poate regăsi în el, este omul obișnuit care se complăce în cotidian, fiind purtător și de virtuți și de vicii, în dependență de circumstanțe. Nu mai este eroul idealizat din legende și nici eroul excepțional romantic.

Tendința spre abstractizare, spre stilizarea tipurilor umane, spre pretextul dramatic alegorizant, cu sacrificarea corelativă a registrului de reprezentare a implicațiilor psihologice, se accentuează pe parcursul primei jumătăți a secolului XX, atingând apogeul în *teatrul absurdului*, unde *personajele*, la limita dintre comic și tragic, *se golesc de interioritate*, se prezintă ca niște *noneroi, simple automatisme*, „ca marionete ce trădează vidul existențial”¹, în operele lui Ionesco sau Beckett, fiind reflecții ale unei realități deloc îmbucurătoare.

Genul dramatic propune astfel receptorului, prin diversitatea speciilor, a construcțiilor dramatice, a personajelor, un univers inedit, în care literaritatea textului își amplifică semnificațiile și valențele prin interpretare, prin reprezentare scenică. Personajul ocupă un rol principal în sistemul operei literare, alături de istorie, timp, spațiu, intrigă etc., el constituind nucleul universului reprezentat, fiind deopotrivă actant, narator, beneficiar al admirației publicului și/sau cititorului sau model/ antimodel de conduită și/ sau atitudine.

Așadar, într-un mod sau altul, operele dramatice antice se află în continuă adaptare, reluare sau comparare cu societatea contemporană: fie că sunt nominalizate ca mostre de creativitate, fie că sunt indicate ca modele de moralitate sau, vive-versa, de inumanitate, ele sunt puncte de referință atunci când vorbim despre leagănul civilizației sau despre încotro se îndreaptă omenirea. Dacă ar fi să ascultăm ce spune *Sfânta Scriptură* despre faptul că „toate ne sunt date, dar nu toate ne sunt de folos”, credem că ar trebui să privim cu luare-aminte la faptele înaintașilor noștri, să urmăm calea cea dreaptă a moralei, a frumosului, a eternului. Or, ce vor zice despre noi urmașii noștri!?

IMPACTUL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE A STUDENȚILOR FILOLOGI (ALOLINGVI) ASUPRA INSTRUIRII UNUI VORBITOR CULT DE LIMBA ROMÂNĂ

Svetlana DERMENJI-GURGUROV, dr., conf. univ.,
UPS I. Creangă
Catedra Limbă și comunicare

Abstract: *Training the culture of communication by Romanian teachers during the university courses is very important. This article reflects the course of 'Linguistic Policies' which aims to develop the culture of communication by students who study Romanian and English Philology. Thus in the context of Europeanization in Education the training of the non-native teachers is focused on development of the speaking competence.*

În contextul europeanizării educaționale pregătirea profesorilor alolingvi tinde spre realizarea scopului final al școlii, și anume formarea unor elevi culți care să se dezvolte plenar într-o societate dinamică; deci profesorul trebuie să-i ajute să-și constuiască un set structurat de competențe

¹ Crăciun Gh. *Introducere în teoria literaturii*. Brașov, 1997 Crăciun Gh. *Istoria literaturii române*. Chișinău: Cartier, 2003, p. 908.

funcționale. Însă acest set de competențe școlare se relevă setul de competențe profesionale care sunt formate studenților ca viitori profesori ai școlilor. Seturile respective de competențe sunt formate în context universitar și preuniversitar.

Richard Cote prezintă un model de pedagog proiectat ca eficient, prin competențele sale. Achiziția de competențe se realizează în procesul formării inițiale, a competențelor științifice și psihopedagogice, cu nuanțarea specifică proprietăților personalității cadrului didactic [1].

Voiculescu F. pune accent pe dezvoltarea **competențelor transversale**, numindu-le „competențe pentru viață” în sensul că „transversează” competențele diferitelor câmpuri profesionale [5, p. 52]. Se pot distinge două tipuri de cunoștințe cu valoare funcțională în formarea competențelor: 1.) cunoștințe ale cadrului didactic selectate, prelucrate, pe care el le consideră specifice, generate din experiențele trăite în clasă; 2.) cunoștințe care sunt elaborate în alte contexte socio-educative ce pot fi utilizate diferențiat de un alt cadru didactic, în funcție de stilul personal. Profesionistul reflectează în timpul acțiunii educaționale, utilizând reprezentările și cunoștințele din surse diferite. Această capacitate de activare a schemelor de acțiune devine o **competență profesională**. Din această perspectivă **formarea inițială pentru profesia didactică de dascăl al limbii și literaturii române în școala cu predare în limba rusă** presupune o dinamică continuă a schemelor de percepție, de decizie și de evaluare. Ele permit cadrului didactic ca în interacțiune cu informațiile filologice și repertoriile de conduită disponibile să se adapteze la noi contexte educaționale și să-și definească noi competențe. *Formarea inițială a cadrelor didactice (filologi) proiectează în modelul competențelor profesionale această componentă de pregătire psihosociologică și trimite spre asigurarea unei solide pregătiri științifice disciplinare și interdisciplinare, aspect regăsit în specificul competențelor științifice și de specialitate care apar în **modelele profilului de competențe** pentru cariera didactică. Una dintre finalitățile formării profesionale inițiale a studentului filolog (alolingv) este formarea lui ca vorbitor cult de limba română. Deci formarea profesională, prin inițierea în activitățile de cultivare a vocabularului, de însușire corectă a limbii, constituie componenta competențelor lingvo-didactice și psihopedagogice ce conferă eficiență în activitatea profesională a cadrului didactic.*

Astfel, putem aborda problema calității în pregătirea pentru profesia didactică **printr-un model de competențe**, ce încep a fi definite în perioada formării inițiale: **competențele de specialist** (competența lingvistică, literar-artistică) într-un domeniu de cunoaștere științifică axate pe activitățile de formare a unui vorbitor cult de limba română și **competențele psihopedagogice** care presupun atât pregătire teoretică, dar și practică în procesul formării inițiale și apoi continuie [2].

Formarea inițială pentru profesia de dascăl al limbii și literaturii române, se dovedește a fi un proces complex, desfășurat prin înțelegerea unui sistem de principii fundamentale față de care Gaston Mialaret manifestă o viziune analitică, cu nuanțări de profunzime în interpretare și trimiteri spre etapele și programul de formare în sine [4, p. 282]. Cunoașterea, înțelegerea și interpretarea unor principii în procesul formării competențelor pentru profesia didactică sunt aspecte ce pot determina organizarea procesului de pregătire teoretică și practică, căruia îi sunt specifice relațiile funcționale dintre aspectele practice și cele teoretice. Aceste principii sunt: *legătura indisolubilă între formarea generală și formarea pedagogică; veriga dintre pregătirea pedagogică, teoretică și formarea practică; formarea inițială și formarea continuă.*

Pregătirea profesională inițială trebuie să fie orientată spre formarea competențelor necesare, astfel încât cel format să dea dovadă de tact pedagogic, măiestrie profesională în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. De asemenea, pentru a realiza cu succes demersul didactic, profesorul are nevoie de încredere în sine și în competențele sale profesionale, iar pentru aceasta trebuie să și le formeze și să le dezvolte permanent pentru a putea de fiecare dată când va fi nevoie să gestioneze situațiile tipice și să poată propune soluții pentru cele atipice, să monitorizeze formarea de caractere și personalități, căci lucrează cu ființe umane, ceea ce presupune o mare responsabilitate. Pe lângă conținutul propriu-zis, studiat la orele de curs și luate în discuție la seminar, apreciem valoarea incontestabilă a studiului individual în formarea profesională inițială a studentului alolingv, ca o activitate intelectuală și culturală dificilă, dar deosebit de rodnică în autoformarea studenților, ca tineri activi ai societății noastre.

Formarea vorbitorului cult de limba română la cursurile și seminariile universitare este evidentă, deoarece disciplinele care dezvoltă competența comunicativă sunt în egală măsură realizate pe parcursul celor opt semestre (la specialitățile duble). În anul I se încadrează discipline ca: *Lexicologia*,

Dezvoltarea vorbirii coerente orale și scrise; în anul II un rol important considerăm că îl are disciplina nou apărută în planul de învățământ la facultatea de Filologie: *Politici lingvistice*; în anul III: *Morfologia*, în anul IV: *Sintaxa* etc. Observăm că există discipline unde s-ar putea realiza activități privind formarea vorbitorului cult de limba română. Spre exemplu disciplina **Politici lingvistice** include o serie de subiecte praxiologice, realizate la seminar, dedicate acestui deziderat. Pe lângă faptul că disciplina respectivă se axează pe însușirea informațiilor despre integrarea europeană și modernizarea țării noastre (sugestii metodologice), asigură dotarea studenților cu cunoștințe temeinice despre democrația europeană, Consiliul Europei, criteriile de aderare la UE ș. a.; disciplina respectivă contribuie plener la activizarea la maximum a structurilor cognitive și praxiologice ale studenților, exersează funcțiile potențialului intelectual al acestora, formează unele convingeri stabile și unele atitudini pozitive favorabile procesului și acțiunilor ce țin de integrarea europeană, făcându-se referire și la situația lingvistică din țară, dar, nu în ultimul rând, dezvoltă competența comunicativă, pune accent pe evitarea unor greșeli tipice în comunicare, cizează limbajul studenților alolingvi. *Finalitățile de studii realizate la finele acestui curs* sunt următoarele:

- promovarea demersurilor de modernizare a învățământului superior;
- determinarea impactului extinderii UE asupra R. Moldova;
- înțelegerea criteriilor de aderare la UE;
- semnalarea existenței documentelor importante emise la nivel european;
- cercetarea reformei învățământului superior în mai multe țări care aderă la procesul de la Bologna ;
- dezvoltarea culturii calității;
- dezvoltarea vorbirii coerente orale și scrise;
- promovarea aderării prin includerea unor obiective majore ce țin de formarea cetățeanului european plurilingv și pluricultural;
- conștientizarea rolului educației verbal-comunicative etc.

Astfel se va dezvolta o comunicare liberă despre subiectele noi din domeniul studiat, prin cercetare independentă și prin utilizarea cunoștințelor acumulate la orele de curs; se va pune accent pe capacitatea de a identifica sursele credibile pentru soluționarea ambiguităților și a problemelor de comunicare corectă.

Educația de calitate este realizată de către profesorii bine pregătiți, competenți și devotați, dar, în primul rând, de profesorii care posedă un limbaj eficient, comunică elocvent și formează aceste competențe discipolilor săi. Acest deziderat trebuie să constituie un **principiu forte al formării inițiale a profesorilor**. Scopul formării profesionale a cadrelor didactice din Republica Moldova constă în cultivarea unei personalități profesionale și culturale, care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, națiunii și umanității, al țării și societății umane; care să posede o vastă cultură a comunicării.

Standardul de formare inițială a specialistului cu studii superioare sub formă de *competențe* a fost conceput de către cercetătorul N. Vințanu conform tabelului [6, pag. 137- 143].

Tabelul 1. Standardul de formare inițială a specialistului (secvențional) [apud 6, p. 137-143].

Competențe gnoseologice și prognostice	Competențe praxiologice	Competențe de manager	Competențe de evaluare a activității profesionale	Competențe comunicaționale și de integrare socială	Competențe de formare profesională continuă
1.Gestionarea eficientă a cunoștințelor teoretice; 2.Autocunoașterea și reflexia; 3.Cunoașterea cadrului legislativ al	1.Realizarea eficientă a activității profesionale în domeniu; 2.Identificarea situațiilor de aplicare a teoriei;	1.Diagnosticarea particularităților organizaționale ale instituției în care își desfășoară activitatea; 2. Proiectarea și coordonarea	1.Stabilirea criteriilor de evaluare; 2.Elaborarea strategiilor de evaluare; 3.Stabilirea corelației dintre rezultatele	1.Manifestarea devotamentului pentru țară și respectului pentru identitatea, limba și valorile culturale ale poporului, precum și față de valorile	1.Identificarea necesităților de formare profesională continuă; 2.Determinare a priorităților în formarea/

domeniului profesional; 4. Stabilirea locului/rolului domeniului de activitate profesională 5. Elaborarea din diverse perspective a proiectelor de activitate profesională 6. Prognozarea finalităților activității profesionale; 7. Identificarea prospectivă a problemelor etc.	4. Transferul cunoștințelor teoretice în diverse domenii ale activității umane; 5. Selectarea informației necesare activității profesionale din diverse resurse; 6. Posedarea computerului 7. Eficientizarea continuă a activității profesionale.	activității profesionale, elaborarea strategiei de activitate profesională; 3. Monitorizarea activității profesionale; 4. Coordonarea eforturilor tuturor factorilor implicați în activitate; 5. Stabilirea corelației dintre condițiile obiective și implicarea factorului uman.	evaluării și proiectarea activității ulterioare; 4. Elaborarea strategiei de evaluare a activității profesionale 5. Stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării și perspectiva evoluției domeniului de activitate etc.	naționale ale țării; 2. Respectarea drepturilor și libertăților omului, indiferent de apartenența lui etnică, proveniența socială și atitudinea față de religie; 3. Utilizarea diverselor forme și limbaje de comunicare în monitorizarea activității profesionale; 4. Rezolvarea unor relații interumane bazate pe dialog	perfecționarea profesională; 3. Aplicarea diverselor strategii de formare continuă, flexibilitate și mobilitate în aprobarea schimbărilor din domeniul de activitate; 4. Flexibilitate și mobilitate în aprobarea schimbărilor din domeniul de activități etc.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Considerăm că ar fi foarte important ca la standardul de formare inițială a specialistului cu studii superioare universitare, prezentat în tabel, să adăugăm și **competența comunicativă care ar forma vorbitorul cult de limba română**. Credem că această competență ar întregi standartul respectiv, precum și sistemul de competențe necesare specialistului-pedagog în școala cu predare în limba rusă.

Tabelul 2. Standardul de formare inițială cu includerea CC

Competență comunicativă eficientă prin:
1. Însușirea normelor actuale ale limbii române/formarea competențelor lingvistice (nivelul fonetic, lexico-semantic, gramatical etc.). A învăța limba română înseamnă să cunoști sistemul fonetic, lexical, gramatical, normele limbii literare, acestea fiind rodite vor deveni automatisme care-i vor facilita comunicarea în una corectă și coerentă.
2. Formarea competențelor lectorale/ competenței literar-artistică (istoria literaturii, teoria literaturii și critica literară) este punctul de pornire – lectura – un liant al procesului educațional început de școală și continuat de societate.
3. Oferirea informațiilor, prin intermediul disciplinelor studiate, despre valorile culturale în această limbă, folclor și cinematografie, muzică populară, presă, învățământ, publicitate, comunicare.
4. Strategii de evaluare a competențelor de comunicare etc.
5. Relaționarea afectivității și raționalității în formarea vorbitorului cult de limba română; conștientizarea rolului educației verbal-comunicative etc.

Este foarte importantă conștientizarea faptului că ajungerea la aceste competențe trece prin proiectarea unui sistem complex de obiective, conținuturi, metode și sisteme de evaluare, parcurse pe perioada anilor de studii la facultate. Structura **conținutului studiilor universitare** pe discipline, în ultimul timp a fost supusă criticii deoarece, se consideră că studenților nu li se oferă șansa de alege, în plan nu există suficiente discipline la libera alegere. Considerăm că s-ar putea include o disciplină la libera alegere care ar forma vorbitorul cult de limba română.

A. Zbârnea menționează *referențialul formării profesionale a cadrelor didactice*, care implică un model al profesorului ce sintetizează mai multe roluri socioprofesionale: specialist, diriginte, manager, animator de programe culturale, cercetător, evaluator, colaborator, coordonator, programator de soft educațional, consilier, om de cultură [7, p. 36]. Toate aceste calități se axează pe latura verbal-comunicativă a viitorului cadru didactic în școala cu predare în limba rusă.

Elementele cheie pe care se statutează noua **concepție a învățământului bazat pe formarea**

unui vorbitor cult de limba română sunt: *aspectul verbal-comunicativ, profesionalismul și calitatea*, văzute ca un complex de factori care se intercondiționează, se susțin și se potențează reciproc cu scopul creșterii gradului de încredere a societății față de calitatea învățământului superior.

Concluzionăm accentuând opinia lui Iucu R., care menționează că viitorul profesiei didactice va sta sub semnul reconsiderării sistemului de formare inițială – continuă și a tehnicilor specifice de asigurare a calității acestor procese [3, p. 19]. *Dar toate acestea se vor axa pe o cultură a comunicării, o plasticitate a limbajului fiecărui cadru didactic în devenire.*

Referințe bibliografice:

1. Cote R. Le bon enseignant. Paris, 1971. 130 p.
2. Dermenji Sv. Eficiența strategică a orei de curs pentru formarea competențelor de specialitate în învățământul superior. În: Работы I Международной Научно-Практической Конференции: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте современных подходов. Comrat, 2011, p. 228-231.
3. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2004. 161 p.
4. Mialaret G. Principes et etapes de la formation des éducateurs. În: Traite des sciences pedagogiques, Vol. VII, Paris: P.U.F. 1978. p. 282.
5. Voiculescu F. Ghid metodologic de pedagogie universitară. Alba Iulia: Aeternitas, 2010. 550 p.
6. Vințanu N. Educația universitară. București: Aramis Print, 2001. 272 p.
7. Zbârnea A. Referențialul formării profesionale a cadrelor didactice. În: Univers Pedagogic, nr. 1, 2007, p. 36.

ABORDAREA POEZIEI ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Maria ALEXANDRESCU,
Universitatea „Al. I. Cuza” Iași,
Loredana-Aurelia ALEXANDRESCU,
LTMA, Iași

Abstract: Approaching poetry during the Romanian language and literature classes

In study „Poetic Language” from Lectures and Conferences, Coșeriu defines poetry as an institution of the universal in the individual fact, concrete, which is an individual, but at the same time, a model of universality. Valery states that „poetry is an art of the language”, a language that deviates from the common language standard; conceiving the text not as an expression of predetermined meanings, but as the production of meaning in the very act of reading. That is why, for a poet, there is a questin of new combinations inside the language the problem of creating a „second degree language” that can embrace, in all its authenticity, the adventure of the pure spirit. Jean-Pierre Richard believes that in poetry, the sensation can not separate itself from the dream that internalizes it and prolongs it. Every great work of art is distinguished by its inner coherence. Deepness implies at the same time, a sustainable and central attitude, internalization, complexity, the commitment to the being in its entirety.

The poet plays role of fighting with the verbal matter, having to borrow the language. The poet’s job is to create of poetry, transforming the reader into „inspired”, who seeks and finds new meanings. So, the poet moves away from his usual condition of general availability, instituting himself a live system of lines producer.

În studiul „Limбай poetic” din *Prelegeri și conferințe*, Coșeriu prezintă definiția limbajului poetic având în vedere identitatea între limbaj și poezie¹. Din această perspectivă, identitatea limbaj -

¹ În identitatea limbaj-poezie, Coșeriu a plecat de la argumentele lui Croce.

poezie există numai dacă limbajul și poezia se prezintă ca activități creatoare, adică în momentul lor originar și în esența lor, limbajul fiind anterior distincției însăși între existență și inexistență și anterior distincției între adevăr și neadevăr¹. Așadar, se creează o realitate, nu se vorbește despre o realitate. Lingvistul român definește poezia ca instituție a universalului în faptul individual, concret, care este un individ, însă în același timp, model de universalitate². Limbajul este ca poezia: cunoaștere intuitivă care poate deveni cunoaștere conceptuală, în știință, filosofie.

Valéry afirmă că „poezia e un limbaj în limbaj”, „poezia este o artă a limbajului”, un limbaj ca deviant de la norma comună a limbii; însă poezia nu se află în limbaj, ea trebuie iscată; conceperea textului nu ca expresie a unor sensuri prestabilite, ci ca producere de sens în chiar actul lecturii; imposibilitatea de a separa textul „produs” de procesul „producerii sale”. De aceea, pentru un poet se pune problema unor combinații noi, în sânul limbajului, problema creării unui „limbaj de gradul al doilea”, care să poată cuprinde în toată autenticitatea lui, aventura spiritului pur³. Jean-Pierre Richard consideră că în poezie, senzația nu poate să se separe de visare care o interiorizează și o prelungește. Orice mare operă de artă se distinge prin coerența sa lăuntrică. Profunzimea presupune, deopotrivă, o atitudine durabilă și centrală, interioritate, complexitate, angajarea ființei în întregime⁴.

De asemenea, poezia este un act verbal, „o construcție în cuvânt”, în afară acestui act constitutiv și definitiv – poezia rămâne doar un obiect, o fabricație inexplicabilă. „Când textul unui poet e utilizat ca o culegere de dificultăți gramaticale sau de exemple, el încetează imediat de a fi operă a spiritului” sau „Ai o revelație fulgurantă, trebuie să intri în camera obscură, pentru a o dezvolta”. Pentru Valéry, „poezia nu este imaginea unui absolut, ci ea arată cum este cu puțință să ne jucăm cu perfecțiunea”. „Artiștii sunt niște aleși predestinați de însuși Dumnezeu să aducă mărturia sentimentelor celor mai elevate ale omenirii și să le cultive cu credință, niște <unși ai lui Dumnezeu> (...) care ne arată idealul realizat, niște evangheliști și niște preoți *ai religiei eterne* și pline de taine”⁵.

Spiritul creator pare să aibă două momente distincte: unul de suspensie, de așteptare a datului spontan, de receptare a ofrandei pe care i-o face realul; altul, de angajare lucidă într-o operație similară întru totul unui calcul, în actul specific al unei combinații verbale în care produsul spontan să fie complet învăluit în acțiunea de elaborare⁶. Deci, inspirația, ca fapt de viață sufletească, nu e negată de Valéry, ea există, este un fel de extaz creator. Nu este un produs al spontaneității obscure, ci un exercițiu, un instrument elaborat în vederea unor anumite efecte.

Poetul este privat de imensele avantaje pe care le posedă muzicianul. El trebuie să împrumute limbajul – vocea publică, „această colecție de termeni și de reguli tradiționale și iraționale, create și transformate în mod bizar, ciudat codificate, pronunțate și auzite foarte diferit. Fiecare cuvânt este o asamblare instantanee între un sunet și un sens, fără niciun raport între ele. Fiecare frază este un act atât de complex, încât nimeni, cred, nu a putut până acum să-i dea o definiție acceptabilă”⁷. Astfel, poetul are rolul de a lupta cu materia verbală, fiind nevoit să împrumute limbajul. Funcția poetului este aceea de a crea o stare de poezie, transformând cititorul în „inspirat”, oferindu-ne meritele transcendente ale puterilor care se dezvoltă în el. Cititorul caută și găsește în noi - afirmă în continuare autorul francez – cauza minunată a minunării sale⁸. Așadar, poetul se îndepărtează de starea lui obișnuită de disponibilitate generală, constituindu-se într-un sistem viu producător de versuri.

Care este specificul poeziei în comparație cu limbajul comun?

Răspundem la această întrebare plecând de la concepția autorului francez Valéry, care compară poezia cu muzica, universul poetic cu universul sonor. Dacă muzicianul are la dispoziția artei sale sunetele, sistem sonor ordonat, închis în sine, izolat de masa informală, haotică a zgomotelor lumii din jur, în schimb poetul nu are la dispoziția sa un sistem izolat de mijloace, un instrument specific pentru a realiza poezia. El trebuie să-l izoleze din sistemul general al limbii. Mai departe, autorul de mai sus susține că limbajul obișnuit are o funcție practică, adică să comunice un mesaj – am priceput înțelesul unei fraze, fraza încetează să mai existe pentru noi. „Dimpotrivă, poezia e un limbaj care durează, care

¹ Eugen Coșeriu, *Limbajul...*, p. 160.

² *Idem*.

³ Ștefan Augustin Doinaș în *Prefața la op. cit.*, p. 16

⁴ Jean-Pierre Richard, *Poezie și profunzime*, în românește de Cornelia Ștefănescu, Prefață de Mircea Martin, Editura Univers, 1974, p. 27.

⁵ W. Schmid apud Rosa Del Conte, *op. cit.*, p. 171.

⁶ Ștefan Augustin Doinaș în *Prefața la op. cit.*, p. 17.

⁷ *Ibidem*, p. 588.

⁸ Paul Valéry, *op. cit.*, p. 583.

ni se propune mereu și care îl dorește neîncetat. Îndată ce scopul a fost atins (înțelegerea), limbajul poetic trebuie să tindă spre păstrarea formei”¹. Poezia, artă a limbajului, este deci constrânsă să lupte împotriva practicii și a accelerării moderne a practicii, punând în valoare tot ceea ce o poate diferenția de proză. De asemenea, Valéry deosebește poezia de proză, comparându-o pe cea dintâi cu dansul, iar proza este comparată cu mersul. Mersul, ca și proza, vizează un obiect precis, fiind un act îndreptat către ceva la care vrem să ajungem „circumstanțe de moment spre îndeplinirea scopului atins” sau posibilitatea de a generaliza forma de mișcare tipic umană. Dansul este însă altceva, un sistem de acte care-și au finalitatea în ele însele. Dansul nu are nicio destinație, fiind un ideal, o stare, o încântare, o năluca, o limită a vieții, un surâs; o capacitate de a crea o serie de figuri armonioase, plăcute ochiului și spiritului nostru. Valéry spune că aici se întâlnește opoziția dintre poezie și proză. Proza și poezia se servesc de aceleași cuvinte, de aceeași sintaxă, de aceleași forme și de aceleași sunete, dar altfel coordonate și provocate². Poezia se recunoaște după proprietatea că tinde a fi reproducută în forma sa. Între formă și fond, între sunet și sens, între poem și starea de poezie, se manifestă o simetrie, o egalitate de importanță, de valoare și de putere, care nu există în proză; care se opune legii prozei – lege care decretează inegalitatea celor doi constituenți ai limbajului. Principiul esențial al condițiilor de producere a stării poetice prin cuvânt – este, pentru Valéry, această ciudată armonie dintre expresie și impresie³.

Prin urmare, „perfectiunea unui discurs ce nu are drept scop decât comprehensiunea constă în ușurința cu care cuvintele ce compun acel discurs se transformă în cu totul altceva; iar limbajul se transformă mai întâi în non-limbaj; apoi, dacă dorim, într-o formă de limbaj diferită de forma primitivă. Imediat ce această formă sensibilă dobândește prin propriul ei efect o asemenea importanță încât se impune, și face să fie respectată, și nu numai remarcată și respectată, dar și dorită, și deci reluată, - atunci se ivește ceva nou: suntem fără să știm transformați și dispuși să trăim, să respirăm, să gândim după un regim și conform unor legi care nu sunt de ordin practic – adică nimic din ceea ce se va întâmpla în această stare nu va fi rezolvat, încheiat, abolit printr-un act bine determinat. Intrăm în universul poetic”⁴.

De asemenea, privilegiul cuvântului în poezie nu e de a explica, ci de a fi un instrument, formă de limbaj intensiv, mijloc de inițiere într-o ordine spațială și spirituală nouă. Utopia limbajului leagă pe poet, ca pe un îndrăgostit, de himere. Goethe definește poezia ca durată în mișcare; pentru Eminescu, poezia e, identic, metamorfoză perpetuă, bovarism la modul sublim. Marea poezie e logocentrism, instaurarea prin cuvânt a universului gândit ori simțit de creator, care îi imprimă propria matrice afectivă și rațională. Poezia, va spune aproape eminescian Ion Barbu, nu poate fi „umplută de toată coloristica sau de toată muzica”, pentru că „e mai bogată, într-un fel, și mai săracă în altul, decât amândouă...”⁵.

În mod similar, Roman Jakobson prezintă un raport între mesaj și mesajul însuși, adică o funcție care este concentrată asupra mesajului și asupra modului în care se structurează acesta⁶, pe care o numește funcție poetică. Poezia, după funcția poetică ar fi una din funcțiile limbajului; limbajul poetic ar fi, după părerea aceluiași autor, limbajul în care această funcție este predominantă. De asemeni, Valéry susține că poetul este situat în interiorul limbajului său mai degrabă decât limbajul în el; or, factorul cel mai important între toate determinismele care contribuie să creeze o poezie este tocmai modul de inserare al poetului (și al culturii cu care a fost hrănit) în limbaj: modul de inserare ce polarizează relația intențională prin care o poezie se constituie ca mesaj.

Limbajul vs stilul poetului

Plecând de la afirmația lui Kayser conform căreia „prin stil se înțelege totalitatea formelor lingvistice considerate ca forțe formatoare ale operei literare”, Țugui consideră că noțiunea de limbaj poetic se suprapune celei de stil pentru că stilul are un sens mai larg decât se desemnează prin limbaj⁷. Mai mult, Blaga scrie că la început se vorbea de stil numai în legătură cu operele de artă. Însă paralel cu înflorirea operelor istorice și cu o anumită elasticizare a sensibilizării stilistice europene, însăși

¹ Paul Valéry, *op. cit.*, p. 679.

² *Ibidem*, p. 590.

³ *Ibidem*, p. 592.

⁴ *Ibidem*, p. 587.

⁵ Constantin Ciopraga, *Poezia lui Eminescu. Arhetipuri și metafore fundamentale*, Editura Junimea, Iași, 1990, p. 124.

⁶ Jakobson apud Coșeriu, *Prelegeri și conferințe ...*, p. 148.

⁷ Grigore Țugui, *op. cit.*, p. 22.

ideea de stil a evoluat, câștigând în amploare și profunzime. De la ideea de stil artistic s-a ajuns treptat la ideea de stil cultural. Cel din urmă s-a cristalizat într-o fază istorică de saturație intelectuală, când spiritul european se complăcea într-un amestec de stiluri¹.

Mai departe, autorul de mai sus susține că începând cu Simmel, Riel, Frobenius, Spengler și alții, ideea de stil devine aproape „o categorie” dominantă, pur cognitivă, prin intermediul căreia sunt privite toate creațiile spiritului uman. În ultimele decenii, istoria artelor și morfologia culturii au pus în lumină fenomenul „unității stilistice”². Astfel, prin latura stilistică mai profundă, opera de artă se integrează într-o ordine demiurgică neintenționată, iar nu în aceea a conștiinței, deoarece prin unii factori, care le determină în interior, aceste fapte aparțin însă unei ordini de dincolo de conștiință, găsindu-și expresia integrală chiar în stilul creațiilor.

Mai întâi, stilul ni se prezintă ca un fenomen pentru descrierea și reliefaarea căruia apelează la metoda morfologică. Morfologia studiază forme, ea nu caută esențe absolute, abstracte și inalterabile, ca fenomenologia; ea încearcă mai curând să stabilească forme dominante, originare și forme secundare derivate, aducând în dependență „viziunea spațială” specifică unei culturi, de „peisajul” în care apare aceasta cultură³.

Mai mult, morfologia ține să aducă în dependență „viziunea spațială” specifică unei culturi, de „peisajul” în care apare această cultura. De aici spunea Blaga că ne interesează factorii care determină un stil, adică acele consecvențe de structura intimă a unei culturi sau a unor creații spirituale, iar nu aspectele de suprafață ale lor⁴.

În altă ordine de idei, esteticienii au hotărât printr-un fel de consens tacit, să diferențieze „stilurile” sub unghi formal, după gradul de apropiere sau abatere de la „normă”⁵.

În general, interpretarea limbajului unui poet reprezintă o încercare de pătrundere spre universul de semnificații al creației sale poetice despre expresie, pe care cel mai frecvent le lasă deschise sugestiei limbajului însuși⁶. În optica lui Irimia, interpretarea relativ obiectivă se împletește cu interpretarea ipotetică (formulată în urma unor lecturi individuale) a căror ambiție este de a nu anula ceea ce în mod obiectiv se află în structura internă a procesului de semnificație artistică, ci de a oferi posibilele ipostaze ale sensului sau semnificației poetice însăși. În alt loc, același autor afirmă că, pe de o parte, prin această modalitate de interpretare se deschide o cale prin care se asigură accesul la esența lumii de sensuri a creației lui Eminescu și a specificului limbajului poetic în funcție ontologică, iar pe de altă parte, se pun în evidență disponibilități expresive ale limbii române și rolul pe care îl are creatorul autentic în eliberarea energiilor interioare ale acesteia⁷.

Așadar, limbajul poetic se organizează în cele două planuri, al expresiei și semantic și pe cele patru nivele: fonetic, morfologic, lexical și sintactic. Limbajul poetic ne oferă revelația aparte a unui univers articulat sistematic, organic și a unei viziuni profunde existențiale. Limba comună nu are funcție estetică, în timp ce limba poetică are.

Bibliografie:

1. Blaga, Lucian, *Trilogia culturii*, Editura Humanitas, București, 2011.
2. Ciopraga, Constantin, *Poezia lui Eminescu. Arhetipuri și metafore fundamentale*,
3. Editura Junimea, Iași, 1990.
4. Coșeriu, Eugen, *Prelegeri și conferințe (1992-1993)*, Iași, 1994 (supliment al „Anuarului de lingvistică și istorie literară”, XXXIII-1992-1993, seria A- lingvistică).
5. Del Conte, Rosa, *Eminescu sau despre Absolut*, Ediție îngrijită, traducere și prefață de Marian Papahagi, cuvânt înainte de Zoe Dumitrescu-Buşulenga, postfață de Mircea Eliade, cu un cuvânt pentru ediția românească de Rosa Del Conte, Editura Dacia, Cluj, 1990.
6. Irimia, Dumitru (coordonator), *Dicționarul limbajului poetic eminescian. Semne și sensuri poetice. I. Arte*, Editura Univeristății „Al. I. Cuza”, Iași, 2005.

¹ Lucian Blaga, *op. cit.*, pp. 17-18.

² *Ibidem*, p. 19.

³ *Ibidem*, p. 60.

⁴ *Ibidem*, p. 61.

⁵ *Ibidem*, p. 120.

⁶ Dumitru Irimia, *Limbajul poetic eminescian*, Editura „Junimea” Iași, 1979, p. 5.

⁷ Dumitru Irimia (coordonator), *Dicționarul limbajului poetic eminescian. Semne și sensuri poetice, I. Arte*, Editura Univeristății „Al. I. Cuza”, Iași, 2005, pp. 5-7.

7. Irimia, Dumitru, *Limbajul poetic eminescian*, Editura „Junimea”, Iași, 1979.
8. Richard, Jean-Pierre, *Poezie și profunzime*, În românește de Cornelia Ștefănescu, Prefață de Mircea Martin, Editura Univers, București, 1974.
9. Țugui, Grigore, *Interpretarea textului poetic. Repere teoretice și metodologice*, Editura Universității „Al I. Cuza”, Iași, 1997.
10. Valéry, Paul, *Poezii. Dialoguri. Poetică și estetică*, Ediție îngrijită și prefațată de Ștefan Aug. Doinaș, Traduceri de Ștefan Aug. Doinaș, Alina Ledeanu și Marius Ghica, Editura Univers, București, 1989.

Atelierul VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

CONSTITUTIONNALISATION DE LA LANGUE ROUMAINE EN RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE

Ana GUTU, doctor în filologie romanică,
Prim-vice-rector
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Résumé : *L'article traite d'un phénomène socio-linguistique qui a eu lieu récemment, en République de Moldavie, où la dualité du nom de la langue officielle – le roumain vs le moldave – constitue un sujet de débats publics, de scission de la société, à cause des séquelles laissées par l'occupation tsariste russe, puis soviétique. L'auteur de l'article, professeur et politicienne, députée au parlement moldave depuis 2009, a saisi la Cour Constitutionnelle moldave au sujet de l'interprétation de l'article 13 de la Constitution, où le nom de la langue officielle est « le moldave utilisant l'alphabet latin ». Suite à cette saisine la Cour Constitutionnelle a constitutionnalisé la Déclaration d'Indépendance de la République de Moldavie, ce qui signifie que le nom de la langue y figurant « le roumain » prévaut sur le nom de la langue figurant dans la Constitution – « le moldave » –, car la Déclaration d'Indépendance est l'acte fondateur de l'État et fait bloc constitutionnel commun avec la constitution. L'auteur apporte d'autres arguments afin de clarifier l'histoire de la dualité des glottonymes langue roumaine/langue moldave.*

Mots-clés : *langue roumaine, langue moldave, Cour Constitutionnelle, identité, occupation, République de Moldavie.*

La problématique de la dénomination correcte de la langue officielle en République de Moldavie est bien connue par son contexte politique, ayant une histoire mouvementée, descendant dans la nuit des siècles. La langue officielle parlée en République de Moldavie est le roumain – la même langue que celle parlée en Roumanie, langue officielle de l'Union Européenne. C'est une réalité correspondant également à une vérité scientifique, car, les linguistes le savent bien, il n'existe pas de langue moldave. Pourtant, à cause des événements historiques liés à l'occupation tsariste russe et ensuite à celle soviétique, le politonyme « langue moldave » est devenu courant avec le temps sur le territoire de la Bessarabie, qui est couvert aujourd'hui partiellement par la République de Moldavie, état indépendant depuis 1991. Dans la Déclaration d'Indépendance de 1991, le nom de la langue officielle de la République de Moldavie est introduit correctement – la langue roumaine. Mais, dans la constitution moldave, adoptée en 1994 par un parlement majoritairement nomenklaturiste, très loin intellectuellement des vérités scientifiques, l'article 13 mentionne que la langue officielle de la République de Moldavie est « le moldave fonctionnant en utilisant l'alphabet latin ». Cette dualité de dénomination de la langue officielle semble être anodine à première vue, mais elle a causé et continue de causer beaucoup de scandales dans les débats publics de nature politique, sociale et économique. La dispute autour de la dénomination correcte de la langue officielle en République de Moldavie donne naissance à des argumentations et contre-argumentations spéculatives, qui n'ont rien à voir avec les sciences du langage, mais plutôt alimentent la nostalgie soviétique dans une partie de la population. Il faut mentionner que le binôme *langue roumaine-langue moldave* est une réalité en République de Moldavie, car la moitié de la population appelle la langue qu'elle parle *le roumain*, une autre moitié de la population l'appelle *langue moldave*. Une question surgit : que disent les intellectuels ? La réponse est univoque – les intellectuels, les écrivains, les philosophes du pays sont du côté de la science, bien sûr – le nom correct de la langue est le roumain.

Pourtant, le « maudit » article 13 de la Constitution est toujours là, impossible à changer, car il n'y aura pas de sitôt au parlement des académiciens qui fassent une majorité constitutionnelle afin de modifier l'article 13 en faveur de la vérité scientifique. Cette situation génère des « lâchetés »

bureaucratiques – dans les textes de lois, les documents normatifs, les fonctionnaires évitent d'utiliser le syntagme « *langue roumaine* », en le paraphrasant par « *langue d'état* » (une autre erreur, cette fois d'abord de traduction et terminologique, car le terme approprié est « *langue officielle* », « *langue d'état* » étant une transposition du russe « *gosudarstveniy iazyk* »).

Avant d'entrer dans la politique, à coté de mes collègues linguistes et littéraires, nous étions un peu « réfugiés » dans notre monde académique, où tous parlent le même langage, celui de la raison scientifique. Une fois placée dans un contexte politique explicite, j'ai pu sentir « sur ma propre peau » tous les inconvénients de la dualité allant jusqu'à la rivalité du binôme « langue roumaine-langue moldave ». Subir des offenses de la part d'une opposition communiste extrémiste à cause du simple fait que tu es un scientifique et que tu appelles les choses par leurs propres noms – voilà une frustration qui est inimaginable dans un milieu académique. L'argument de base pour toutes les spéculations en faveur de « la langue moldave » reste toujours et encore l'article 13 de la constitution moldave. Les militants d'extrême gauche, eux-mêmes plaidant pour l'orientation vers l'Est de la politique extérieure de la République de Moldavie, se positionnent en tant que juri(dici)stes et affirment « A, donc C » : dans l'article 13 de la constitution il est écrit « langue moldave », donc la langue officielle de la RM est la langue moldave. Je suis d'avis que cette structure argumentative proactive est très simplifiée, Ducrot vient encore appuyer de manière théorique, plus générale, notre perception « *Dans cet enchaînement argumentatif le sens de l'argument A contient en lui-même l'indication qu'il doit être complété par la conclusion... Il n'y a donc pas à proprement parler passage de A à C, il n'y a pas de justification de C par un énoncé... Par conséquent, il n'y a pas de transport de vérité, transport d'acceptabilité, depuis A jusqu'à C...* » (Ducrot, p. 22).

Les scientifiques disent : « la langue parlée en République de Moldavie est le roumain, car, d'abord, il existe une identité claire et nette entre la langue littéraire de la Roumanie et celle de la République de Moldavie, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différences entre la norme littéraire de la langue parlée en Roumanie et celle parlée en République de Moldavie... Cette structure argumentative rétroactive semble convaincre davantage, elle est plus profonde, plus raisonnée. Les arguments complémentaires s'enchaîneront, ils seront nombreux, complexifiés, très pertinents du point de vue scientifique, mais, hélas, très longs ! C'est un sérieux inconvénient quand on essaie d'être persuasif devant un public moins élevé, moins informé, plus « simple d'esprit ». Ainsi, en République de Moldavie nous assistons à un schisme de l'imaginaire linguistique collectif, une partie de la population, consciente et bien formée, connaît la vérité scientifique, et l'autre se complaît dans une sorte d'égoïsme régional, adorant le qualificatif « moldave », l'utilisant à tort et à travers, y compris par rapport au nom de la langue, même s'ils se rendent très bien compte de l'absurdité de leurs convictions, car aucune source lexicographique ou scientifique n'atteste la langue moldave.

En tant que linguiste œuvrant dans le domaine politique, j'ai depuis toujours été préoccupée par la nécessité de faire émerger la vérité scientifique visant le nom correct de la langue officielle de la République de Moldavie, en dépit des normes juridiques qui ont élevé au rang de loi constitutionnelle une formule fautive. L'idée m'est venue de saisir la Cour Constitutionnelle en vue d'interpréter l'article 13 de la constitution moldave par rapport au texte de la Déclaration d'Indépendance de 1991, où est utilisé le syntagme « langue roumaine ». Après avoir eu un échange d'opinions avec le linguiste Bernard Cerquiglini, qui m'a fait part de l'expérience de la France en matière de constitutionnalisation de certains principes de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789, j'ai pensé à une possible acceptation du modèle français. Depuis 1971 cette Déclaration fait partie du bloc de constitutionnalité en vertu de la référence faite à la Déclaration dans le Préambule de la Constitution française de 1958¹. Cette même année 1971, le Conseil Constitutionnel de France a constitutionnalisé le principe de la liberté de réunion. « *Le Conseil constitutionnel a ainsi attribué valeur constitutionnelle aux textes auxquels la Constitution du 4 octobre 1958 fait référence dans son Préambule et qui ont été approuvés comme tels par le peuple français. Appartiennent donc désormais au « bloc de constitutionnalité » non seulement les articles de la Constitution proprement dite, mais aussi la Déclaration de 1789, les principes politiques économiques et sociaux particulièrement*

¹Décisions n° 71-44 DC [archive] « Liberté d'association » du 16 juillet 1971 et n° 73-51 DC [archive] du 27 décembre 1973, qui l'ont intégrée dans le bloc de constitutionnalité en raison de la référence faite à la Déclaration dans le préambule de la Constitution de 1958. <<http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9claration_des_droits_de_l'homme_et_du_citoyen_de_1789#cite_note-2>> Consulté le 4 mars 2014.

nécessaires à notre temps contenus dans le Préambule de la Constitution de 1946, les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République, auxquels ce Préambule se réfère, ainsi que, depuis la révision constitutionnelle du 1er mars 2005, la Charte de l’environnement de 2004. »¹ La saisine que j’ai faite à l’adresse de la Cour Constitutionnelle le 26 mars 2013 comportait une question² : peut-on établir le signe d’égalité, de manière formelle, entre le syntagme « la langue moldave fonctionnant en utilisant l’alphabet latin » et le syntagme « la langue roumaine » ? Dans l’argumentation je faisais référence au texte de la Déclaration d’Indépendance de 1991, à quelques articles de la Convention Européenne des Droits de l’Homme et à la Déclaration Universelle des Droits de l’Homme, ainsi qu’à l’opinion scientifique nationale et internationale à propos de la langue roumaine. Par cette question je voulais obtenir une réponse positive afin de permettre aux bureaucrates de l’État d’utiliser sans empêchement dans les textes normatifs le nom correct de la langue – la langue roumaine. Dans la deuxième question de ma saisine, déposée le 19 septembre 2013, je faisais référence directe à l’expérience du Conseil Constitutionnel de la France, en sollicitant la constitutionnalisation du texte de la Déclaration d’Indépendance de la République de Moldavie de 1991.

Le 5 septembre la Cour Constitutionnelle a examiné ma saisine et a émis une décision historique³ : la Déclaration d’Indépendance fait bloc constitutionnel commun avec la constitution de la République de Moldavie et en cas de prévision divergente le texte de la Déclaration prévaut sur celui de la Constitution. La divergence la plus saillante entre la Déclaration d’Indépendance et la Constitution moldave c’est le binôme langue roumaine-langue moldave, qui au cours des siècles s’est transformé en une véritable antinomie, parfois irréconciliable, divisant la société, rendant difficile la popularisation des arguments scientifiques, servant de fondement pour la manipulation politique.

Il est aussi certain que la seule décision de la CC ne peut pas garantir la mise en place immédiate de l’utilisation seule acceptable et correcte du glottonyme « langue roumaine ». L’expérience nous montre qu’on atteste une résistance obstinée à la mise en place de la décision de la CC, les bureaucrates ayant l’habitude de se débarrasser difficilement de leurs usages ambigus et non-engageants (une peur et une lâcheté provenant de l’époque soviétique et néo-communiste des années 2001-2009).

Le 5 décembre je me suis présentée à la Cour Constitutionnelle pour tenir ma plaidoirie et appuyer une fois de plus ma saisine. Voici mon discours prononcé le 5 décembre à la CC.

Distingués juges de la Cour Constitutionnelle,

La saisine que j’ai présentée pour examen vise l’interprétation de l’article 13 de la Constitution de la République de Moldavie, qui stipule que « la langue officielle de la RM est la langue moldave fonctionnant en utilisant l’alphabet latin ». Je sollicite l’opinion de la distinguée instance sur la possibilité de l’équivaloir, y compris par substitution de ce syntagme dans les documents législatifs, normatifs, actes nationaux et internationaux, par le syntagme « langue roumaine », unique valable du point de vue scientifique, fait à propos duquel se sont exprimés les savants linguistes aussi bien de l’espace roumain, que de l’espace international, y compris slave.

Le syntagme « la langue moldave fonctionnant en utilisant l’alphabet latin » a une explication politique et peut être motivée du point de vue historique. Avec l’occupation soviétique de 1940 et surtout celle de 1944, le régime totalitaire-communiste a continué l’œuvre de dénationalisation des Roumains habitant le territoire entre le Prout et le Dniestr, « œuvre » instituant une nouvelle identité moldave, distincte de la roumaine. Spéculant sur le passé de l’occupation tsariste russe du XIX^e siècle, les impérialistes soviétiques ont imposé du jour au lendemain l’alphabet cyrillique, impropre à la langue roumaine, langue d’origine latine, à côté du français, de l’italien, de l’espagnol, du portugais, du catalan, du franco-provençal etc., de la famille des langues romanes.

Ainsi, les idéologues soviétiques ont-ils compté sur le fait qu’en instituant une langue ayant un autre héritage que le latin, c’est-à-dire « vêtue » de l’alphabet cyrillique, ils réussiraient à évincer de la mémoire collective tout ce qui est lié au roumanisme de notre identité nationale, historique et

¹ Droit pénal et droit constitutionnel <<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/pdf/Conseil/penalconstit.pdf>> Consulté le 4 mars 2014.

²Saisine Nr.8b du 26 mars 2013. <<http://www.constcourt.md/public/files/file/Sesizari/2013/08b_26.03.2013.pdf>> Consulté le 4 mars 2014.

³ <<<http://www.constcourt.md/libview.php?l=ro&idc=7&id=512&t=/Prezentare-generală/Serviciul-de-presa/Noutati/Textul-Declaratiei-de-Independența-prevalența-in-raport-cu-textul-Constitutivei-Sesizarile-nr-8b2013-si-41b2013>>> Consulté le 4 mars 2014.

linguistique. Il faut mentionner qu'en grande partie cela leur a réussi, car durant 50 ans des générations se sont succédées, éduquées dans l'esprit d'une épuration identitaire féroce, instituant des différences artificielles entre la langue roumaine et l'ainsi dite langue moldave qui fonctionnait en utilisant l'alphabet cyrillique. En vertu de l'habitude, *gutta cavat lapidem non vi sed saepe cadendo*, le syntagme « langue moldave » a pénétré le sous-conscient de la mémoire collective, perpétuant sa durée de vie grâce à une utilisation fréquente et massive.

Le 31 août 1989 suite aux protestations en masse des citoyens de l'ex-république soviétique de Moldavie, le parlement a voté la loi selon laquelle la langue « moldave » (sic !) revenait à l'alphabet latin. Les protestataires ont misé surtout sur le retour à l'alphabet latin pour la langue moldave, et moins sur le nom correct de la langue – le roumain. Donc, c'était l'antinomie « alphabet cyrillique-alphabet latin » qui préoccupait les masses révoltées. Les films documentaires qu'on revoit aujourd'hui prouvent en effet que les écrivains, les poètes qui se sont situés à la tête du mouvement national utilisaient eux aussi le syntagme « langue moldave », et non pas le syntagme « langue roumaine ».

À côté de cette explication du point de vue historique à moyen terme, il faut reconnaître que le syntagme « langue moldave » a également une explication historique qui remonte au Moyen Âge, quand la Moldavie médiévale représentait une région féodale, unifiée ultérieurement avec les autres régions parlant la même langue roumaine, afin de constituer vers la deuxième moitié du XIX^e siècle, l'état national roumain, à côté des autres états nationaux européens.

En même temps, rappelons-nous que les processus de constitution des états nationaux, qui ont eu à leur base les critères territorial, linguistique et religieux, ont commencé en Europe au XVI^e siècle pour finir vers la fin du XIX^e siècle. Jusqu'à cette période, les langues nationales ont toutes parcouru une voie similaire : en commençant par la traduction de l'hébreu, du grec et du latin, des textes sacrés vers les langues européennes – jusqu'à la propagation populaire de ces textes, d'où ont émergé les langues nationales dans leur version normative : au milieu du XVI^e siècle – soient la Bible de Martin Luther, en France la Bible d'Olivétain, en Grande-Bretagne la Bible de Tyndale, et dans le Pays Roumain les 11 livres ecclésiastiques de Coresi (imprimés entre 1559 et 1581). Les livres sacrés de Coresi ont connu une large diffusion et une grande popularité. Il est à noter que la norme phonétique et grammaticale utilisée dans les écrits de Coresi est la monténienne (de Monténie, région roumaine), reconnue par les savants comme étant plus simple et plus accessible du point de vue phonétique et grammatical que la moldave. (Butuc, <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articol&n=1218>). Ainsi, disons-nous "*În numele Tatălui, Fiului și al Sfântului Duh*", iar dacă ar fi să urmăm graiul moldovenesc am spune: "*În numele lui Tata, lui Fecioru-său și a lui Sfântul Duh*".

Il est vrai que certains lettrés de la Moldavie médiévale tels que Grigore Ureche et ses disciples Ion Neculce et Miron Costin ont utilisé le syntagme « langue moldave », Ureche ignorant la tradition des textes écrits, et se basant plutôt sur sa propre intuition. Mais il convient de mentionner le caractère unitaire du texte sacré roumain, dans lequel on n'a jamais attesté de particularisme du parler moldave. Au Moyen Âge dans toute l'aire géto-dace une seule langue littéraire ecclésiastique a existé. Cela a garanti à la langue roumaine une unité d'exception, car le roumain n'est pas atomisé en dialectes, comme le sont, par exemple, l'italien ou l'allemand. En 1688 apparaît la Bible de Șerban Cantacuzino, un siècle plus tard apparaît la première grammaire de la langue daco-romane ou valaque. D'ailleurs, la grammaticalisation d'une langue assure sa survie dans l'espace et dans le temps (Steiner, p. 189). Paraissent les premiers manuels de phonétique, en 1828 paraît la première *Grammaire roumaine* de Ion Heliade Rădulescu ; dans cette grammaire les graphèmes sont réduits de 43 à 30, tels qu'ils sont à présent, et plusieurs principes et règles de grammaire et de lexique sont établis (Butuc, <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articol&n=1218>).

Souvenons-nous qu'au XIX^e siècle, dans l'espace entre le Prout et le Dniestr, occupé par l'empire tsariste russe, a lieu la dénationalisation par le maintien en analphabétisme de 90 % de la population, par la russification forcée de l'Église et des établissements d'enseignement. (Rusnac, <http://istoriabasarabiei.wordpress.com>). En 1860, paraît à la typographie de l'Éparchie de Chisinau la Bible en « langue moldave ». L'Empire tsariste, ayant peur de la réunification de la Bessarabie (ancien nom du territoire entre le Prout et le Dniestr cédé en 1812 aux Russes suite au traité de Bucarest comme remerciement pour avoir été alliés dans la guerre contre les Ottomans) avec le reste du Pays Roumain, promouvait avec insistance le syntagme « langue moldave », devenu entre temps

politonyme. La population de la Bessarabie résistait stoïquement à cette injustice. Voilà pourquoi l'utilisation des deux syntagmes, « langue moldave » et « langue roumaine », a été perçue, surtout au XIX^e siècle, comme une antinomie, les deux syntagmes étant en compétition pour s'accréditer dans l'usage en Bessarabie.

Distingués juges de la Cour Constitutionnelle,

Toutes ces étapes du développement de la perception identitaire et linguistique en République de Moldavie ont vicié l'article 13 de la Constitution de la République de Moldavie, adoptée en 1994. Le syntagme « la langue moldave fonctionnant en utilisant l'alphabet latin » vient en contradiction, en premier chef, avec la Déclaration d'Indépendance de la République de Moldavie, adoptée le 27 août 1991, acte fondateur suprême, dans lequel il est écrit de « la déclaration de la langue roumaine en tant que langue officielle » de la République de Moldavie et non pas de la « langue moldave ». Cette norme constitutionnelle de nature linguistique induit en erreur y compris les chancelleries internationale, où « la langue moldave » figure comme langue officielle de la République de Moldavie. D'autant plus que du point de vue linguistique le terme « langue moldave » n'est attesté dans aucune source scientifique ou lexicographique faisant autorité – dictionnaire Oxford, Encyclopédie Britannica, Dictionnaire de l'Académie Française et d'autres publications internationalement reconnues. Le syntagme « la langue moldave fonctionnant en utilisant l'alphabet latin » est une paraphrase gauche, même si elle est motivée du point de vue historico-politique, du syntagme « la langue roumaine ».

Je sollicite de la Haute Cour de se prononcer définitivement sur la dénomination correcte de la langue officielle parlée sur le territoire de la République de Moldavie, compte tenu de la Déclaration d'Indépendance de la République de Moldavie de 27 août 1991, c'est-à-dire que je sollicite la reconnaissance de ce document politique fondateur de l'État République de Moldavie au rang de norme constitutionnelle, en le déclarant en tant que partie intégrante du texte de la Constitution. Ainsi, cela va permettre, y compris du point de vue juridique, la reconnaissance de la dénomination correcte de la langue officielle de la République de Moldavie – « la langue roumaine ».

Vos Excellences, distingués juges de la Cour Constitutionnelle de la République de Moldavie, nous vous appelons à verser de la lumière, pour rendre juridiquement légitime la vérité scientifique – et notamment au sujet de la langue officielle de la République de Moldavie, qui est le roumain –, en répondant de cette façon aux espoirs séculaires de générations d'intellectuels de l'espace historique roumain.

Vous êtes Roumains et vous allez rendre justice à la langue roumaine en République de Moldavie !

Je vous remercie de votre attention.

À en juger d'après le texte de la plaidoirie, on se rend très bien compte que c'est un texte plutôt linguistique que juridique, car le sujet de la saisine est éminemment linguistique et social. Certes, ce qui a été décidé par la Cour Constitutionnelle le 5 décembre 2013 est un événement historique important, mais l'œuvre de la sauvegarde et de la culture de la langue roumaine en République de Moldavie s'avère être un processus à plusieurs étapes, exigeant des sacrifices, des combats et de la persévérance, une œuvre dans laquelle doivent s'engager à pleine force non seulement les intellectuels, mais aussi les citoyens simples, les décideurs politiques. Cela prendra du temps... Combien ? c'est là un sujet de réflexion pour les politiciens et les linguistes de la République de Moldavie.

Sources:

1. Ducrot O. (2004) Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In: *L'argumentation aujourd'hui. Position théoriques en confrontation* (p. 17-34). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
2. Décisions n° 71-44 DC [archive] « Liberté d'association » du 16 juillet 1971 et n° 73-51 DC [archive] du 27 décembre 1973, qui l'ont intégrée dans le bloc de constitutionnalité en raison de la référence faite à la Déclaration dans le préambule de la Constitution de 1958. << http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9claration_des_droits_de_l'homme_et_du_citoyen_de_1789#cite_note-2>> Consulté le 4 mars 2014.
3. Butuc P. (2011) Gramaticalizarea, etapa decisivă în procesul istoric de unificare a românei

- literare. In: *Limba română* 3(6).
<<http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1218>>> Consulté le 23 août 2013.
4. Droit pénal et droit constitutionnel <<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseilconstitutionnel/root/bank_mm/pdf/Conseil/penalconstit.pdf>> Consulté le 4 mars 2014.
 5. Rusnac M. *Basarabia sub stăpânirea rusească*. <<http://istoriabasarabiei.wordpress.com/>>> Consulté le 23 août 2013
 6. Saisine Nr.8b du 26 mars 2013.
<<http://www.constcourt.md/public/files/file/Sesizari/2013/08b_26.03.2013.pdf>> Consulté le 4 mars 2014.
 7. Steiner G. (1998) *Après Babel*. Paris : Albin Michel.

L'ACTION ET LA MÉTHODE ACTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Ana BONDARENCO, prof. univ., doctor habilitat,
Universitatea de Stat din Moldova

Résumé : *On se fixe pour objectif de démontrer l'interaction qui existe entre la vision des philosophes, des linguistes, des représentants de la pragmatique sur l'entité d'action et la méthode actionnelle de l'enseignement des langues étrangères.*

L'action comme une des entités fondamentales et déterminantes de l'activité humaine, y compris de celle verbale, a sa structure conceptuelle. Elle a été définie par P. Ricœur et se résume à la valence du verbe, théorie fondée par L. Tesnière.

La structure valencielle du verbe devrait être systématiquement exploitée par l'enseignant afin que l'apprenant prenne conscience de l'importance des actants et des circonstants du verbe pour la combinaison des mots, afin de structurer correctement une phrase, un texte.

Mots clés: *verbe, action, méthode actionnelle, contenu conceptuel, actant, circonstant*

Les pensées qu'on souhaite présenter s'articulent autour des problèmes suivants:

-les méthodes, les grammaires structurales et leur apport à la méthodologie de l'enseignement des langues ;

-la théorie de la communication et la méthode communicative ;

-la théorie des énoncés performatifs et la méthode actionnelle de l'enseignement des langues ;

-la relation entre la tâche, l'action des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;

- la structure conceptuelle de l'action et la perspective actionnelle de la didactique des langues.

1. Interaction entre les courants linguistiques et les approches méthodologiques

Les réflexions et l'analyse interne des tendances évolutionnistes de la linguistique générale, en particulier de l'évolution de la vision linguistique sur la grammaire, métaphoriquement nommée par D. Coste « **la Vieille Dame** », nous a portée à repenser l'idée de l'importance des études linguistiques pour la nature des approches méthodologiques appliquées et pratiquées dans l'enseignement des langues étrangères.

L'examen du parcours de la didactique des LE et de son rapport aux courants linguistiques permet de remarquer une interaction entre les théories linguistiques et la nature des approches méthodologiques que la didactique des langues propose aux enseignants. L'aspect applicatif de différentes approches linguistiques, appliquées, en particulier, par les représentants du structuralisme à l'analyse des unités de la langue, les techniques de l'interprétation des unités communicatives, créées par la grammaire distributionnelle, par la grammaire générative et celle transformationnelle, par la théorie de la communication et la linguistique pragmatique, leurs objectifs et leur impact sur l'enseignement des langues, ces problèmes ont suscité notre intérêt et constituent la problématique de cette étude.

1. Le structuralisme, ses principes fondamentaux et leur importance pour l'enseignement de la grammaire

L'interaction qui avait existé entre les thèses fondamentales du structuralisme, fondé par F. de Saussure, les modalités d'envisager le système de la langue et sa structure, les catégories, les entités, les phénomènes de la langue et les méthodes de l'analyse linguistique, ces idées ont eu une influence incontestable sur la méthodologie de l'enseignement des langues.

La langue envisagée comme une structure enfermée en elle-même et créée pour elle-même, cette spécificité qualifiée comme **immanence de la langue**, avait été formulée par F. de Saussure, dans sa fameuse phrase qui clôt le « *Cours de linguistique générale* » : « *La linguistique a pour unique et véritable objet la langue considérée en elle-même et pour elle-même* » [15, p. 317]. L'immanence de la langue s'oppose à la transcendance, cette dernière impliquant nombre de critères d'interprétation linguistique, surtout des sens des phrases, des énoncés : relations contextuelles, importance et fonction des constituants de l'acte communicatif, celui de la situation d'énonciation, des données sur les acteurs de l'énonciation, de leurs compétences de différents genres etc., ces critères tenant de la linguistique pragmatique, n'étaient pas pris en compte par les linguistes structuralistes.

L'année passée (2016) la communauté scientifique du monde a célébré le 100-ième anniversaire de F. de Saussure, nombre de colloques scientifiques se sont déroulés dans différents contextes sociaux du monde. L'hommage qu'on rend au fondateur du structuralisme s'explique par sa vision linguistique particulière, par la nature des thèses fondamentales de ce courant linguistique. Elles avaient eu une influence incontestable et avaient constitué un tournant dans l'évolution de la pensée linguistique, en continuant à servir de source de penser et repenser les idées du structuralisme.

Les principes fondamentaux du structuralisme ont particulièrement influencé le compartiment de la grammaire. On se souvient des volumes de la « Grammaire structurale » de J. Dubois où l'on examine les parties de discours et leurs catégories grammaticales, l'unité minimale communicative et ses constituants syntagmatiques, à partir des critères purement structuraux. Les techniques principales de l'analyse structurale avaient donné naissance à la grammaire distributionnelle, à la grammaire générative et à la grammaire transformationnelle.

D. Coste, dans son article à titre évocateur « **Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère** », démontre l'importance des descriptions, surtout celles de la **linguistique appliquée**, pour l'enseignement d'une langue étrangère. L'auteur porte un jugement de valeur sur la grammaire de J. Dubois « ... *l'ouvrage d'un grammairien séduit à l'époque, comme beaucoup d'autres, par les manipulations réglées du distributionnalisme linguistique* » [5, p.7].

La linguistique appliquée apparue, à la fin des années 50 du siècle passé, en Europe comme aux Etats-Unis, était orientée, en partie, contre la grammaire traditionnelle [5, p.6]. Nous considérons qu'un autre motif de l'apparition de la linguistique appliquée, c'est aussi le besoin impérieux que posait le progrès technique et ensuite la théorie de l'information et de la communication, les nouvelles technologies d'information et de communication qui se sont imposées et à s'affirment par leur utilité dans tous les secteurs de la vie sociale.

A l'époque actuelle, les spécialistes de différents domaines sociaux ressentent le besoin de bénéficier de différents langages spécialisés, de terminologies spécialisées afin d'assurer la communication dans différents domaines sociaux, ces derniers déterminant le caractère particulier de la situation de communication. L'enseignant devrait être muni de supports et de techniques didactiques de l'enseignement d'une langue étrangère à objectifs spécifiques. Il est certain que les langages spécialisés ont posé de nouveaux problèmes devant les didacticiens afin d'élaborer la méthodologie de leur enseignement.

Les méthodes structurales de l'analyse linguistique et l'enseignement des langues étrangères

L'application des thèses structuralistes à l'interprétation des faits linguistiques se fait sentir dans la détermination des principes de la méthode distributionnelle, de la grammaire générative et de la grammaire transformationnelle. Les écrits de Z. Harris et de L. Hjelmslev servent de source pour la mise en place des nouvelles méthodes d'analyse linguistique [10, 11]. Les techniques de ces types de grammaire ont servi de motif et de source pour les appliquer à l'enseignement des langues étrangères. A cet égard D. Coste constate : « *Mais, peu à peu, surtout sous l'influence de la linguistique*

appliquée américaine, l'opposition entre grammaire (non scientifique et prescriptive) et linguistique (scientifique et descriptive) va devenir un lieu commun de tout discours sur les voies et moyens de faire progresser rationnellement l'enseignement des langues » [5, p. 7]. Les principes d'interprétation des faits de la langue, sa perspective descriptive, avaient été repris par les enseignants afin de fabriquer des supports didactiques qui s'appuyaient sur des critères structuraux des trois types de grammaire.

Finalement, la pensée des linguistes, des philosophes du langage et des didacticiens se sont rencontrées et continuent à se croiser pour proposer des approches didactiques, ayant eu pour fondement, avant tout, les théories et les visions structuralistes sur l'institution sociale, qu'est la langue.

Le principe d'immanence de la langue, propriété inhérente à la langue, ne supposait pas que l'analyse de l'unité minimale de communication aille au-delà de ce que comporte la langue en elle-même. En même temps, on ne pourrait pas affirmer que les représentants de ces trois tendances structuralistes ne reconnaissent pas l'importance des principes de la théorie de la communication et de la linguistique pragmatique. J. Dubois, en exposant les principes de la méthode distributionnelle, dans un des volumes de sa grammaire structurale, reconnaît que « ... le sens d'un message linguistique ne peut être valablement défini que par la situation dans laquelle un locuteur émet des énoncés et par les comportements-réponses que ces énoncés provoquent chez l'auditeur » [8, p.6].

En effet, les sens d'une phrase ne peuvent pas être décodés de toute situation de communication, il faudrait recourir aux relations interphrastiques et contextuelles. Lorsqu'il s'agit de l'énonciation qui se produit, selon E. Benveniste *Ici et Maintenant*, marqueurs de cet acte, la situation sert de critère de définition de la signification des sens comportés par un énoncé, mais les sens de l'énoncé produit hors situation de communication ne sont pas chaque fois identifiables. La communication en situation d'énonciation et la communication hors situation de communication, sont des actes verbaux différents, et le rôle des données situationnelles est aussi différent pour l'identification, en particulier, des sens implicites.

Néanmoins, la forme et la substance linguistique de l'expression sont des outils de premier ordre qui assurent l'identification des sens d'une phrase. C'est à partir de la forme et de sa signification qu'on commence à décoder les sens implicites et ensuite on recourt à l'aide de la situation d'énonciation et des particularités de différents genres de l'auteur de l'unité communicative et de son destinataire, les deux situés dans la même ou dans de différentes situations de communication.

A cet égard, J. Dubois constate : « Or, cette situation, qui n'est connue que dans la pratique sociale, est inconnaissable dans tous ces détails » [8, p. 6]. Il est vrai, que la situation de la production d'une unité communicative reste inconnaissable dans la majorité des cas, elle est connue lorsqu'il s'agit d'une communication en situation d'énonciation.

3. La méthode distributionnelle et son exploitation pour des fins didactiques

Le principe prioritaire de la méthode distributionnelle, c'est celui de l'examen de la structure syntagmatique d'une phrase simple. L'analyse syntagmatique consiste en une série d'opérations, présentées par Z. Harris [10], dont la principale était celle de décrire les relations entre les éléments d'un syntagme afin de définir les constituants syntagmatiques minimaux de cette unité communicative. En effet, on décrivait la structure des syntagmes au niveau morphologique par les positions qu'occupent les constituants des syntagmes dans la chaîne parlée.

J. Dubois constate la condition principale des positions syntagmatiques que peut occuper un signe linguistique : « L'hypothèse est que les segments ne sont pas indépendants et qu'il existe des contraintes séquentielles » [8, p.7]. Comme la méthode distributionnelle vise les lois de la combinaison, de l'association des signes entre eux, leur combinaison ne se fait pas d'une façon aléatoire, mais d'une façon sélective. Elle se produit selon des lois immanentes du signe linguistique, car un lexème se combine avec l'autre, à l'exclusion de tous les autres.

Un autre critère de ce type d'analyse, c'est qu'elle « ... se réduit à une étude des agencements de la chaîne parlée ; la définition d'un segment se fait par les différences de position avec les autres segments » [8, p. 8]. Ce critère consiste dans la différence de position que peut occuper un signe linguistique, celle-ci étant déterminée, avant tout, par la nature du signifié d'un signe, par le mariage entre la signification des deux signes, par la nature morphologique des signes qui entrent en relation syntagmatique, ainsi que par les spécificités syntaxiques de la catégorie de **position syntaxique**

qu'occupent les deux constituants d'un syntagme.

Les enseignants, qui connaissaient les principes de la grammaire distributionnelle, les avaient effectivement exploitées dans l'enseignement d'une langue, surtout dans le choix de l'unité lexicale qui entre en relation syntagmatique, sémantique et formelle avec un autre lexème, afin de construire une unité communicative qui soit lexicalement et grammaticalement acceptée par l'interlocuteur. En ce cas-ci, la distribution des signes, qui se combinent entre eux, vise la signification comme catégorie du système de la langue.

Les techniques de la méthode distributionnelle continuent à être exploitées aujourd'hui au niveau lexical lorsque l'élève associe deux lexèmes non associables (*la voiture pleure*) au niveau de la signification ou lorsqu'il y recourt à l'identification de la nature morphologique d'un mot significatif. Au moment où l'élève a des difficultés à définir la partie du discours à laquelle appartient le mot « *monstre* » dans la phrase « *C'est une manifestation monstre* », ou le mot « *étudiant* » dans la phrase « *Le mouvement étudiant en France, contre le Nouveau code du travail, a pris de l'ampleur* », l'enseignant pourrait l'aider en lui posant la question :

- *Quel est le voisin, l'ami du substantif en règle générale ?* ou :
- *Le substantif, avec quelle partie de discours se combine-t-il ?*

Les substantifs « *manifestation, mouvement* » déterminent la nature morphologique des signes qui les accompagnent, la position des noms « *monstre, étudiant* » conditionne la transposition morphologique des deux noms cités. Les substantifs « *mouvement étudiant* » juxtaposés, l'absence de l'outil de relation, ce sont d'autres voies de l'identification de la nature morphologique du nom en postposition.

L'application des principes de l'analyse distributionnelle démontre l'interaction naturelle entre les conceptions linguistiques et la méthodologie des langues.

4. La grammaire générative, la méthode ou la grammaire transformationnelle et l'enseignement des langues

Comme l'objectif premier de la méthode distributionnelle était de décrire et de classer, surtout les unités lexicales, ce modèle d'analyse linguistique était insuffisant, selon J. Dubois, pour rendre compte du processus de la production des phrases [8, p. 8]. La détermination de la dépendance mutuelle des éléments constitutifs dans la structure d'une phrase a contribué à établir des techniques, des modèles de transformation et de génération des phrases.

La phrase, définie comme macrosegment ou **grand signe**, unité linguistique supérieure par rapport aux autres unités, est issue de la juxtaposition, de la combinaison de plusieurs syntagmes, formés de parties de discours différentes, ceux fondamentaux sont le syntagme nominal et le syntagme verbal.

L'idée de la structuration syntagmatique de la phrase pourrait être exploitée par l'enseignant pour que les élèves prennent conscience des relations de dépendance entre ses constituants, et par suite, saisissent la structure intérieure d'une phrase. En ce cas-ci, on pratique la décomposition d'une phrase en syntagmes, on démontre le fondement morpho-syntaxique de structuration d'une unité communicative et les relations existant entre ses éléments constitutifs.

Par exemple : *Par ces temps troubles et incertains, les paroles de Christiane Taubira élèvent le débat et redonnent espoir à la jeunesse.* Ch. Taubira « Murmures à la jeunesse », Philippe Rey, 2015 [p. 98].

La division de la phrase en syntagmes : *ces temps troubles, ces temps incertains, les paroles de Ch. Taubira, les paroles élèvent, élever le débat, redonner l'espoir, redonner à la jeunesse* permet à l'élève de connaître, avant tout, le rôle du verbe dans la production d'une unité communicative, le verbe conçu comme son fondement, son générateur et pylône sur lequel se tient sa structure.

C'est à l'enseignant que revient la fonction de démontrer l'importance déterminante du verbe pour la structuration d'une phrase, qui grâce à sa potentialité valencielle, conditionne le plus grand nombre de dépendances syntagmatiques dans la structure d'une phrase. En ce cas-ci, le syntagme est conçu comme un groupe de mots formé de deux mots significatifs dont l'un est déterminé et l'autre exerce la fonction de déterminant.

Le rapport de dépendance, existant entre les constituants d'un syntagme, apporte de la clarté sur le concept de dépendance, de détermination, de son importance pour la production d'une phrase. Les élèves prennent conscience que le choix du mot comme « voisin » pour l'autre se fait selon le contenu

conceptuel de l'action, matérialisée au moyen d'un verbe, elle génère les relations syntaxiques dans la structure d'une phrase.

C'est une opération psychique que chaque élève effectue en qualité de locuteur, il le fait pour rendre les mots associables, afin de créer un enchaînement des significations des mots, ensuite des syntagmes et, finalement pour apprendre à produire une unité communicative. Ils comprennent l'importance de la spécificité syntaxique de la position occupée par le mot dans la structure du syntagme, par exemple, la postposition du déterminant par rapport au déterminé « *ces temps troubles* », du rôle des outils relationnels dans le syntagme « les paroles de Ch. Taubira » etc. Tous ces savoirs doivent être transmis aux élèves et ils doivent les connaître.

Ce qu'on remarque dans l'enseignement comme tel, c'est que le processus de l'acquisition des savoirs occupe une place secondaire, on insiste plutôt sur la formation des compétences verbales. A cet égard, on considère qu'il est impossible d'arriver en haut d'un escalier, sans avoir traversé chacune de ses marches.

La déconstruction de la phrase permet que les apprenants saisissent l'importance de la nature de la matière linguistique dont est construite une unité communicative, et qu'ils connaissent, respectent et appliquent les normes de sa production. A part ceci, l'enseignant devrait expliciter certaines des conditions qu'impose la mise en place de notre activité verbale.

Une autre approche didactique qu'appliquaient les enseignants à l'époque du structuralisme, aux époques qui ont suivi et à l'heure actuelle, c'est celle des **modèles structuraux** ou la typologie de structuration morphologique d'un énoncé. Les enseignants s'en servaient pour apprendre aux élèves les mécanismes de production correcte des unités discursives, ces modèles représentent la structure minimale de celles-ci et ils servent de modèle de construction des phrases : N + V ; N+V+N, N+Vc+Adj, N+V+Adv. Cette structure morphologique est assez souvent représentée dans des termes syntagmatiques : SN¹+ V+ SN².

La répétition des mécanismes de structuration des unités communicatives servaient à former chez les élèves des automatismes ou des mécanismes automatiques de production des phrases, Ce qui était négligé lors de la mise en place de la méthode structurale, c'était la communication verbale comme telle, car les phrases produites devaient servir à établir une relation avec l'autre, avec le destinataire auquel auraient dû s'adresser le destinataire, une des conditions prioritaires de la méthode actionnelle.

La grammaire générative et la grammaire transformationnelle

La linguistique générative suppose les critères de compétence et de performance. On connaît que la catégorie de **compétence en didactique** est empruntée à la grammaire générative de N. Chomsky, envisagée comme apprentissage d'un ensemble de normes phonétiques, lexicales et grammaticales. Selon ce linguiste, la compétence «... *désigne la capacité de langage d'un individu qui a intériorisé une grammaire et un lexique. Autrement dit, c'est l'ensemble du savoir linguistique d'un locuteur* » [6].

Les grammaires génératives, dans la vision des représentants de ce type de grammaire doivent comporter deux parties : les structures profondes, c'est-à-dire les phrases noyaux ou phrases nucléaires qui seules reçoivent une interprétation sémantique, et un modèle transformationnel, celui-ci devait dériver de la structure profonde des phrases. Le modèle transformationnel était soumis à une série de transformations [9, p.14]. Une des opérations transformationnelles qui figurait dans les écrits scientifiques, c'était celle de la relativisation de deux phrases simples, cette dernière, se résumant à l'effacement du relatif et de la copule *être*, reste en français, à l'origine de l'adjectif épithète. Selon J. Dubois « *L'épithète est issue d'une transformation relative dont le schème est le suivant : Le garçon joue dans la rue ; il est brun – Le garçon, qui est brun, joue dans la rue* [9, p. 14

La phrase complexe, constituée de deux propositions simples, est transformée en phrase complexe relative, selon le moyen d'accrochage et complément du nom ou déterminative au niveau fonctionnel. A cet égard, le grammairien trouve que « ...*la grammaire doit posséder des propriétés qui permettent de passer de règles récursives en nombre fini, fondées sur des opérations finies, à des phrases infinies toutes différentes et adaptées à des situations toujours nouvelles* » [9, p. 13].

La méthode transformationnelle ou la grammaire transformationnelle a pour source le phénomène de translation de L. Tesnière [17] et de la transposition fonctionnelle décrite par Ch. Bally [2]. Ce type de l'analyse descriptive des phrases a assuré l'apprentissage des techniques de

construction des phrases, grâce à l'existence dans la langue des variantes syntaxiques de verbalisation de la même idée, du même contenu ou d'un invariant significatif :

J'attendais sur le trottoir luisant de pluie que le bus passât - J'attendais le passage du bus. (A. de Saint-Exupéry « Terre des hommes »).

La phrase complexe complétive a pour variante syntaxique une phrase simple, cette variabilité structurelle s'explique par la spécificité valencielle du verbe *attendre*, par sa transitivité, celle-ci déterminant l'actualisation du complément d'objet direct sous deux formes syntaxiques. L'identité fonctionnelle de la subordonnée et du nom *le passage* est due à la transposition du verbe *passer* à une forme temporelle en substantif.

La mondialisation et son impact sur la communication humaine, sur les nouvelles relations humaines

Les nouvelles conceptualisations des modalités de l'enseignement des langues sont conditionnées par le processus de la mondialisation, celui-ci supposait la libération des échanges économiques entre les pays du monde. Comme ces échanges sont en même temps porteurs et exportateurs de la culture de ceux qui la représentent et l'expriment, ces facteurs ont déterminé la présence de l'interculturel dans tout contexte social de la planète.

L'entité de *culture* est déterminante pour l'existence d'un état, d'une nation, ces entités étant inconcevables sans cet indice identificatoire. Parmi les signes sémiotiques qui marquent la mondialisation, c'est la langue. Malheureusement, c'est une seule langue qui desservait et dessert la communication à l'échelle planétaire.

La communication au niveau international, se caractérisant par ses enjeux et ses impacts et étant assurée surtout par les TIC, pose de nouvelles tâches, de nouveaux problèmes devant les didacticiens et les enseignants, acteurs principaux de la formation des compétences verbales pour différents secteurs de la vie sociale. Ces dernières devaient répondre aux attentes de ceux qui assuraient les nouvelles relations économiques, culturelles, les relations internationales de différents genres.

Ces facteurs ont constitué un tournant dans la didactique des langues, les didacticiens se sont orientés vers la fonction communicative de la langue, surtout vers la fonction pragmatique des unités discursives. On devait former des compétences verbales qui produisent un effet pragmatique sur le partenaire afin d'assurer le succès de l'échange. L'interaction sociale, accompagnée d'une interaction verbale de qualité, devait rendre la collaboration performative. La performativité de l'activité professionnelle des futurs entrepreneurs ou du futur membre du personnel d'une entreprise était au cœur des préoccupations des formateurs des diplômés. Ces réalités ont conditionné le besoin de la formation de la compétence pragmatique chez les élèves.

7. Les nouvelles relations humaines, générateurs de nouveaux phénomènes sociaux, d'une nouvelle interaction verbale

Il est certain, que les nouvelles conditions instaurées par l'internationalisation, surtout celles de la concurrence, de survie dans les conditions de la domination du Capital, des nouvelles relations s'installent entre ceux qui détiennent les valeurs matérielles et ceux qui les produisent. Ceci avait généré de nouveaux phénomènes sociaux, celui de l'inégalité sociale et de l'émigration, surtout dans les pays de l'Europe. Dans ces conditions, il fallait penser au problème de la formation des jeunes qui soient préparés à s'intégrer dans les milieux sociaux nouveaux, dans des entreprises avec des rapports nouveaux au sein d'une collectivité. En s'intégrant dans des sociétés économiques, ils doivent savoir agir et prendre des décisions.

L'interculturel et la réorientation de l'enseignement des Langues Etrangères

Ces nouvelles conditions ont demandé qu'on s'interroge aussi sur nombre de problèmes que pose l'interculturel et son enseignement à l'école, car tout contexte social en acceptant la migration, devrait accepter le multiculturalisme.

-Comment vivre en acceptant la culture de l'Autre sans perdre la sienne ?

-Quel serait le contenu de la compétence pluriculturelle qu'on devrait construire chez le public migrant, chez les élèves représentant une identité nationale, différente de celle des autochtones ?.

Dans cet état des lieux des différents contextes sociaux, surtout dans les contextes des pays de l'Europe, les didacticiens ont réorienté la méthodologie de l'enseignement des langues vers **la méthode des actes de langages, vers la perspective actionnelle**. Le CECRL envisage la méthode actionnelle comme un ensemble d'actions qui préparent les élèves à les réaliser en langues étrangères [

4]. La perspective actionnelle, proposée par le CECRL du Conseil de l'Europe, constitue un dépassement de l'approche communicative. C'est une conséquence de la prise de conscience de l'importance du Je et du Tu, surtout du Je pour la communication verbale, fait ignoré par les structuralistes, mais mis en valeur par la théorie de la communication et de l'énonciation.

Les actes de langage prévoyaient l'apprentissage de la communication dans différentes situations de la vie au quotidien. Cette approche didactique n'est autre chose qu'une influence de la théorie de la communication et de ses objectifs, de la vision de R. Jakobson sur la structure de l'acte verbal, sur la fonction de chaque constituant du schéma de l'acte communicatif, sur les fonctions de la communication verbale.

La théorie de l'énonciation d'E. Benveniste [3] a exercé aussi son influence sur la communication en situation d'énonciation Ceci a constitué un tournant dans l'évolution de la linguistique et a entraîné une révision des approches méthodologiques appliquées dans l'enseignement.

La théorie des actes de langage de J. Austin [1], la pragmatique de J. Searle [16] ont présenté de nouvelles voies d'enseignement des langues. Un des principes prioritaires de la pragmatique linguistique, celui de l'intention du locuteur, impliquait le besoin d'apprendre aux élèves : **à informer, à conclure, à citer des exemples, à objecter, à réfuter, à conseiller, à argumenter, à émouvoir, à ironiser etc.**

L'effet de l'agir humain de différents genres par le biais de l'agir verbal, sous la poussée de l'accaparement du capital est devenu priorité des priorités.

L'importance des faits extra-linguistiques pour l'analyse linguistique, des faits qui se situent au-delà du système de langue, ont donné naissance à la linguistique pragmatique. La philosophie du langage, surtout celle des actes de langage de J. Austin, contribue aussi à envisager le rôle de l'enseignant et de son agir et de son interaction avec son élève sous un autre aspect.

Les trois composantes de la compétence communicative, figurant dans le CECRL: **la composante linguistique ou la compétence linguistique, la composante socio-linguistique et la composante pragmatique [4]**, définies par des didacticiens, sont des produits de la linguistique communicative et de la linguistique pragmatique. Le terme « pragmatique », désignant cette science, vient du grec « *pragm* » et signifie « **action** ». Rapporté à la science de la langue, l'action suppose l'acte d'exercer une influence par le destinataire sur le destinataire par le biais des unités communicatives.

L'action et sa source, la genèse de l'action

Le concept d'action tient de la philosophie, de la sociologie de la psychologie, où ce concept est en cours. La catégorie d'action a pour source la définition de Max Weber :

« On appellera action un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un faire externe ou interne, d'omettre de faire ou de subir) si et dans la mesure où celui ou ceux qui agissent y associent un sens subjectif » [19]. L'auteur identifie l'action avec le comportement humain, au faire externe ou interne de l'être humain. Il est évident que notre agir détermine notre comportement, par suite entre les deux entités il y a un rapport de cause à effet. L'explicitation d'une entité par son effet est légitime, néanmoins l'action a pour source une autre cause, un fait qui l'anticipe dans le temps.

Etat donné que tout élément d'un système est doté d'énergie, celle-ci persistant et perdurant dans tout élément d'un système, de tout corps, par suite, c'est un trait immanent de chaque constituant et, par suite d'un système.

L'énergie propre à toute molécule, est envisagée par le philosophe S. Lupasco comme **énergie dynamique, événementielle**, elle provoque l'agir, le faire humain [13]. Le comportement de l'individu par rapport à l'action, est une manifestation simultanée à l'action de l'individu, les deux vont de pair. L'idée de S. Lupasco a généré le besoin qu'on donne une autre définition à l'action : **c'est la principale forme de l'extériorisation de l'énergie, de cette force, mouvement interne, existant dans le corps humain, dans la moindre partie constitutive de notre corps.** Si l'énergie, définie par les physiciens comme **mouvement**, n'existait pas dans les éléments constitutifs d'un tout, il serait impossible d'agir, d'effectuer un faire externe ou interne.

Par conséquent, l'action est générée par l'énergie dynamique, c'est elle qui provoque toute action. Nous considérons que la première forme de manifestation de l'action, est celle interne et

ensuite, celle externe : il faut vouloir, pouvoir faire et ensuite le faire. Il est vrai que le faire externe est visible, perceptible, celui interne est connu uniquement par l'acteur de l'agir. Rapportée à l'être humain, l'action pourrait être de nature intellectuelle ou psychique, physique, volitive, c'est la mise en place des pouvoirs humains.

La moindre unité d'un tout, d'une masse, comportant une énergie est conçue comme force déterminante de tous les changements de nature progressive ou régressive. V. Descombes, en s'interrogeant sur l'ontologie de l'action affirme : « *Mais justement, qu'y a-t-il eu quand il y a eu action ? En quoi consiste la réalité d'une action ?* »

« ... lorsqu'il y a eu action de la part de quelqu'un, il y a eu un changement quelque part, changement subi par la chose qui est passée d'un état à un autre (le patient), changement provoqué par celui qui a fait en sorte que ce changement se produise (l'agent). La philosophie de l'action ne peut donc pas se contenter d'un monde composé d'événements, elle veut un monde composé de choses susceptibles de changer. En effet, certains de ces changements nous servent à décrire ce que sont nos actions (en tant qu'ils en sont les résultats) » [7, p. 162- 163].

Il est certain, que toute action entraîne un changement, l'explicitation de l'essence de l'action se fait de nouveau par le rapport de cause à effet, critère du déterminisme. Rapportée à la langue, l'action verbale est actualisée et matérialisée au moyen des unités communicatives. C'est pourquoi, toute phrase simple ou complexe, tout texte produit par le locuteur, est une action pour celui qui la produit, cet acte exerce une influence sur celui à qui on s'adresse.

5. Les phrases performatives, la performativité des actes de langage de J. Austin et l'enseignement des langues

Dans l'ouvrage du penseur J. Austin « Quand dire, c'est faire », à titre significatif et révélateur, comportant, en effet, une série de conférences, l'auteur démontre le pouvoir actionnel, performatif d'une série d'énoncés. A côté de cet ouvrage, il faut citer l'ouvrage de J. Searle « Les actes de langage » [16]. Par les types des actes de langage, l'auteur met en valeur leur fonction actionnelle.

Dans la préface d'O. Ducrot de l'ouvrage de J. Searle, le linguiste dit : « *La découverte des performatifs constitue sans doute une première étape dans le rapprochement de la langue – entendue comme institution sociale – et de l'activité d'énonciation. Pour deux raisons. D'abord parce qu'elle fournit l'exemple de conventions sociales qui déterminent la valeur-non seulement des énoncés - mais d'actes d'énonciation* » [16, p.12]. La découverte de la fonction performative de certains énoncés démontre la valeur des actes d'énonciation, selon O. Ducrot.

J. Austin parle des phrases à valeur performative, en effet, ce sont des verbes qui désignent à la fois le dire d'un locuteur et le faire du même acteur ou d'un autre acteur, d'autres acteurs de l'acte verbal.

La structure agentive et actionnelle des énoncés performatifs de J. Austin

Tout énoncé performatif se caractérise par sa structure agentive et actionnelle, puisque l'énoncé comporte plusieurs actes, acte verbal et acte physique ou d'autre nature, ceux-ci ont leur agent. La persistance de deux actions, de deux faires, dans des situations d'énonciation particulière, complexifie la structure actantielle et agentive des énoncés performatifs.

Par exemple, lorsqu'on dit : *Bonjour, Maman, Papa !*, on effectue l'acte de dire et l'acte de vous approcher des parents et de faire une bise ou de les embrasser chaleureusement.

Les deux actes ont la même fonction, celle de saluer, exprimée par des actes différents, par l'acte verbal et par l'acte physique, par un geste, ces deux actes sont accomplis par un seul agent.

Lors d'un baptême, le pasteur dit: *Je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint Esprit !*

Le pasteur accomplit deux actes, celui verbal et celui physique, prendre l'enfant entre ses mains et accomplir le rythme du baptême. Ces énoncés désignent **l'accomplissement par l'énonciateur de ce qu'il dit**. La structure agentive et actionnelle des énoncés performatifs de ce type pourrait être représentée par le schéma suivant :

Un signifiant verbal, deux actes

Dire Faire



Un seul agent

L'analyse du spécifique de l'agentivité et de l'actionnalité dans les phrases performatives a permis d'y identifier deux types d'énonciation performative :

- énoncés performatifs construits sur l'énonciation de deux actes, désignés par un seul signifiant verbal et accomplis par un seul agent ;

-énoncés performatifs comportant deux actes, dont l'un est de nature verbal et l'autre est de nature physique ; les deux actes ont chacun leur agent:

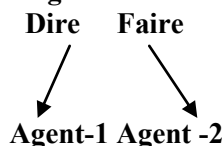
Le professeur dit à son élève : *-Ferme, s'il te plaît, la porte !*

La forme impérative du verbe *fermer* se caractérise obligatoirement par la présence de l'acte de dire dans la structure syntaxique et sémantique de l'énoncé. En désignant le faire énonciatif, le verbe *fermer* désigne en même temps un autre faire, un faire physique différent de celui du dire, ce dernier est accompli par un autre agent. A notre avis, le verbe *dire* persiste dans la structure profonde de tout énoncé, de toute phrase.

La structure agentive et actionnelle de la performativité de l'énoncé cité se résume à deux actes et l'implication de deux agents de ces actes : l'acte du premier est de nature verbale et l'acte du deuxième agent devrait être, dans la conception du philosophe du langage, de nature physique, conclusion qui suit de la nature des exemples cités, mais elle pourrait être d'autre nature.

La structure agentive et actionnelle du dernier l'énoncé performatif :

Un signifiant verbal, deux actes, deux agents



Dans ce cadre d'idées, nous préférons citer l'idée d'H. Walton sur la genèse de la pensée « *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action* ». Le penseur démontre la source de la pensée, l'importance de l'action, de sa pratique pour aboutir à une pensée, elle est envisagée comme génératrice de la pensée.

L'idée citée joint celle de P. Langevin, qui considère que « *La pensée part de la pratique pour y retourner* » [12]. Le verbe « *retourner* » qui persiste dans la structure des deux citations, exprime l'importance de la répétition de notre action, la reprise de l'action pour que notre cerveau produise une pensée.

Par suite, l'action, l'agir et le réagir, fondement de notre existence, restent à la source de la pensée.

La co-action du Je et le Tu et la construction des tâches langagières

L'approche actionnelle, s'intégrant dans la didactique, afin d'attribuer une cohérence aux cohérences antérieures, devait s'ajouter aux instruments existants dans l'enseignement des langues. Nous considérons que les didacticiens, en réfléchissant aux acteurs de l'action, à celui ou à ceux qui agissent, sont arrivés à la conclusion qu'un seul acteur n'est pas suffisant pour agir, qu'il faut avoir encore un co-acteur au nom duquel on devrait réaliser une action. En raison de ceci, les didacticiens sont arrivés à la conclusion de nous proposer le concept de co-action et par suite une approche co-actionnelle, cette dernière, conjuguée à l'approche co-culturelle ou interculturelle.

L'approche actionnelle considère tout usager et apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement des tâches langagières, verbales, mais des tâches physiques, intellectuelles, déterminées par un contexte, espace, milieu social ou situation d'énonciation.

Dans le CECRL la tâche est définie « *comme un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* », CECRL [4, p.121].

Les didacticiens considèrent **qu'une tâche ne peut exister que s'il y a action**. Dans le CECRL on trouve la constatation de la relation qui existe entre la tâche et l'action : « *Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé* » [4, p. 15].

En rapportant la théorie de la performativité à l'enseignement des LE, l'acte du deuxième agent, du destinataire devrait être en premier lieu de nature verbale. L'acte verbal de l'enseignant à visée performative, a pour intention faire l'élève qu'il sache accomplir des actes verbaux dans des

situations d'énonciation différentes dans la classe ou dans son activité future, dans l'interaction verbale avec l'Autre. Les autres actes devraient être d'autre nature, de nature physique, intellectuelle, leur accomplissement se rapporte à l'avenir.

La performativité de l'acte verbal est sensible lorsque l'enseignant recourt aux jeux de rôles. En simulant chaque fois, dans une langue étrangère, les élèves s'exercent à effectuer des actions prévues pour le futur métier de l'élève.

La perspective actionnelle prévoit l'objectif que les élèves soient capables de réaliser un ensemble d'actions, dans un milieu social, en langue étrangère à leur sortie du système scolaire. Cet objectif est nommé « *objectif social de référence* ».

En un mot, « *l'objectif social de référence* », suppose que l'élève soit muni non uniquement de compétences verbales, mais que ces compétences servent à ce qu'il puisse agir et faire l'autre faire dans des circonstances particulières, déterminées par le spécifique du milieu social dans lequel il exercera son métier. Le faire des deux acteurs de l'acte verbal devrait aboutir à sa performativité.

Le schéma conceptuel e l'action de P. Ricœur et son application à l'enseignement des langues, à l'interprétation des textes

C'est le philosophe P. Ricœur qui s'est penché sur la philosophie de l'action, cette dernière impliquant la philosophie de l'événement. Les pensées sur les deux entités citées, l'intérêt du penseur pour la philosophie de l'action et de l'événement s'expliquent par le problème qui l'a préoccupé, celui de la narrativité, du récit auquel il consacre un ouvrage de référence pour toutes les générations qui viennent [14].

Dans la vision de P. Ricœur l'action, c'est ce qui fait arriver l'événement, ce dernier, c'est « *ce qui arrive* » ; la conclusion qui en suit, c'est celle que l'action fait arriver l'événement, parce que si on substitue le tour pronominal « ce qui » dans l'expression « ce qui fait arriver » par l'action, c'est elle qui fait arriver l'événement. Les définitions de l'action et de l'événement restent ambiguës et cette ambiguïté vient de la nature indéfinissable de nombre d'entités. Le caractère indéfinissable des entités tels que *chose, temps, événement, action* etc. s'explique, à notre avis, parce qu'elles sont des évidences.

Pour répondre aux objectifs posés nous avons proposé aux enseignants l'application du réseau des relations qu'implique l'action et qui, selon l'expression de Ricœur, constitue l'espace de sa gravitation.

Les notions clés du réseau de l'action tirent leur sens de la nature spécifique des réponses portées à des questions spécifiques qui elles-mêmes s'entre-signifient : ***qui ? quoi ? pourquoi ? comment ? où ? quand ?*** Par conséquent, pour définir le réseau de l'action on devrait répondre à une série de questions susceptibles d'être posées au sujet de l'action : *qui fait ou a fait quoi, en vue de quoi, comment et dans quelles circonstances, avec quels moyens et quels résultats ?*

Ces questions explicitent le contenu sémantique intrinsèque aussi bien que celui extrinsèque de l'action. Suite à cette thèse P. Ricœur rapporte l'action et l'agent à un même schéma conceptuel, lequel contient des notions telles que *circonstances, intentions, motifs, délibération, motion volontaire ou involontaire, passivité, contrainte, résultats voulus*, etc. [14, p. 75].

Nous trouvons qu'à la source des idées de P. Ricœur sur le schéma conceptuel de l'action reste la théorie de la valence du verbe et de ses actants et de ses circonstants de L. Tesnière qui avait été hautement apprécié et exploitée par des linguistes de toutes les écoles linguistiques existantes dans les années 60 et 70 du siècle passé [17].

Chaque actant du verbe se caractérise par sa question, plus concrètement par ses pronoms interrogatifs et par des adverbes locatifs, temporels, par des adverbes de manière. Ce sont des adverbes par lesquels on désigne une série de catégories logiques d'une manière générique, elles restent indéterminées. Nous avons exploités à peu près tous ces vocables interrogatifs en construisant la phrase :

-Qui fait quoi, où, quand, pourquoi et pour quelle fin ?

Ces questions sont connues, il faut les exploiter afin de déstructurer le texte et faire les élèves produire le leur. La technique la plus simple est celle de l'identification de tous signes linguistiques par lesquels on désigne chaque constituant du schéma conceptuel du verbe. Après avoir défini les outils de désignation du personnage principal des événements relatés et les vocables des actes, des actions de ce personnage, on effectue l'opération de la construction de l'unité communicative

minimale. Ensuite, on développe la structure des phrases qu'on construit par l'adjonction d'autres mots réunis dans une autre colonne d'unités lexicales désignant les actants, ensuite les circonstants. On choisit les actants dont le signifié pourrait entrer en relation avec le signifié du verbe choisi par l'élève. L'analyse interne effectuée par l'élève est centrée sur l'aptitude combinatoire des mots. Il le fait pour parvenir à construire une phrase.

Conclusion

L'interdépendance et l'interaction entre la linguistique et la didactique des langues est naturelle et, par suite, légitime, cette légitimité s'explique par l'identité de l'objet d'études des deux sciences, la langue.

Les nouvelles visions et l'établissement de nouvelles techniques de l'interprétation linguistique des catégories et des phénomènes de cet objet servent de fondement théorique de la méthodologie de l'enseignement des langues. C'est la fonction communicative de la langue qui conditionne l'interdépendance et l'interaction entre la linguistique et la didactique des langues.

C'est pour cette raison qu'on pourrait affirmer :

Il n'y a rien en didactique qui ne soit en linguistique. Quant au didacticien, ce sont les théories linguistiques qui lui suggèrent de nouvelles techniques, de nouvelles méthodologies de l'enseignement des langues.

Bibliographie:

1. J. Austin « Quand dire, c'est faire », Editions du Seuil, 1970
2. Bally Ch ; - Linguistique générale et linguistique française, Editions Francke Berne, 1965
3. Benveniste E. Problèmes de linguistique générale, vol. II, Gallimard, 1974
4. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évoluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2001, Conseil de l'Europe
5. Coste D.- Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère, -in : Langue française, vol. 68, Numéro 1, 1985
6. Chomsky N. -Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965
7. Descombes V.- « Notions de philosophie », tome II, sous la direction de Denis Kambouchner, Poche, 1995
8. Dubois J.-Grammaire structurelle du français : nom et pronom, Librairie Larousse, 1965.
9. Dubois J.-Grammaire structurelle du français : la phrase et les transformations, Librairie Larousse, 1969.
2. Harris Z. – Methods in structural linguistics, Chicago, 1951
3. Hjelmslev L.-Prolégomènes à une théorie du langage, Editions de Minuit, Paris, 1968
4. Langevin P.- Ecrits philosophiques et pédagogiques, Paris, Editions Bourrellet et Cie, 1947
5. Lupasco S.- La désintégration de l'événement. La logique de l'événement, - In : Communications. Ecole pratique des Hautes Etudes- Centre d'Etudes des
6. Communications de masse, N 18, Seuil, 1972.
7. Ricoeur P. Du texte à l'action. Essais d'herméneutiques, Le Seuil, 1986
8. Saussure F. - Cours de linguistique générale, Editions Payot, Paris VI, 1995
9. Searle J. R. -Actes de langage, Essai de philosophie du langage, Collection Savoir : Lettres, Hermann Editeurs des sciences et des Arts, 1996
10. Tesnière L. - Eléments de syntaxe structurale, Klincksieck, Paris, 1959
11. 18. Walton H. - De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée, Flammarion, 1970 19. Weber M. - Economie et société, éditions de poche, Pocket, 1995

LA POÉSIE D'ALFRED DE VIGNY ENTRE LE *LOUP* ET LA VEINE DE L'HUMANISME PUR

Daniel GĂLĂȚANU, prof. univ. dr.,
Universitatea « Dunărea de Jos » din Galați, Romania;
Membre du laboratoire *Groupe de Recherche Identités et Cultures*
(le GRIC) de l'Université du Havre, France

Abstract: *This study tries to demonstrate that while rejecting the excesses of Me and the ordinary romantic lyrical effusions, Alfred de Vigny enrolled his poetry in a kind illo tempore, because between the classicism of his poetry and his aspirations of frozen purity, calculated and perfectionist, adjacent to Parnassus, the poet comes flooding his art with the more moralistic philosophy, but also, fortunately, with the most alive and real romantic enthusiasm. The Death of the Wolf is the real poem of the true nobility, of the stoicism and the resignation (but not without a fight!), of the death, but a death with a sense (since the sacrifice of the Wolf saves his family), even more, this poem is the allegory of the man of genius, dear obsession of all romantics from all periods of time and from all cultural spaces. Vigny never wrote anything most romantic and sincere that this long narrative poem in three parts.*

Key-words: *Vigny, French poetry, Romanticism, humanism, sacrifice.*

Les histoires littéraires françaises les plus célèbres¹ se mettent d'accord à affirmer que la poésie d'Alfred de Vigny n'est ni vraiment classique, ni trop romantique, ni déjà parnassienne. Dans mes dernières études consacrées au Romantisme poétique français², j'ai démontré qu'elle est ce que son auteur l'a été : un épisode unique, philosophique, moralisateur, et parfois magnifique dans l'histoire de la poésie française. Cette poésie est tout simplement une autre manière de créer de la poésie romantique par la noble résistance stoïque et la maîtrise formelle proposées par Alfred de Vigny.

Le triomphe de l'art et de la perfection formelle qu'ont hanté éternellement son esprit, Vigny les a toujours mis au service de l'humanité, et son chef-d'œuvre, *La Mort du Loup*, le premier écrit dans son recueil posthume des *Destinées*, en est la meilleure preuve. En fait, Vigny n'a jamais écrit rien d'aussi romantique, d'aussi sincère et d'aussi saisissant que ce long poème narratif en trois parties. C'est *La Mort du Loup*, le vrai poème de la vraie noblesse, du stoïcisme et de la résignation (mais pas sans lutte !), de la mort, mais de la mort avec un sens (puisque le sacrifice du loup sauve sa famille), c'est même plus, l'allégorie de l'homme de génie (obsession chère aux Romantiques de toutes les époques et de partout) dans le monde contemporain (alors et maintenant) !

Maître de la mise en scène, Vigny crée un magnifique décor du drame qui allait se jouer, on dirait le début d'une féerie:

*Les nuages couraient sur la lune enflammée
Comme sur l'incendie on voit fuir la fumée
Et les bois étaient noirs jusques à l'horizon.
Nous marchions, sans parler, dans l'humide gazon,
Dans la bruyère épaisse et dans les hautes brandes,
Lorsque, sous des sapins pareils à ceux des Landes,
Nous avons aperçu les grands ongles marqués
Par les loups voyageurs que nous avons traqués.*³

¹Voir les chapitres dédiés à Vigny dans: CASTEX, SURER, *Histoire de la littérature française (XIXe siècle)*, Hachette, Paris, 1988, dans MITTERAND, Henri, RINCE, Dominique & LECHERBONNIER, Bernard, *Littérature – textes et documents - XIXe siècle*, Nathan, Paris, 1986, mais aussi, RINCE, Dominique, *La Poésie romantique*, Nathan, Paris, 1983, et surtout, SABATIER, Robert, *Histoire de la poésie française du XIXe siècle*, Albin Michel, Paris, 1975.

² J'ai l'ai démontré, bien sûr, dans les chapitres dédiés à Vigny dans : GĂLĂȚANU, Daniel, *Préromantisme et Romantisme dans la poésie française des XVIIIe et XIXe siècles*, Presses Académiques Francophones, Saarbrücken, 2015 (<https://portal.dnb.de/opac.htm?query=daniel+galatanu&method=simpleSearch> http://www.amazon.com/s/ref=nb_sb_noss?url=search-alias%3Dstripbooks&field-keywords=Pr%C3%A9romantisme+et+Romantisme+dans+la+po%C3%A9sie+fran%C3%A7aise+des+XVIIIe+et+XIXe+si%C3%A8cles), mais aussi, GĂLĂȚANU, Daniel, *Momentele impunerii sensibilității romantice în poezia franceză*, Éditions Zigotto, Galați, 2016.

³ Tous les poèmes de Vigny cités dans cette étude sont tirés de : VIGNY, Alfred de, *Œuvres poétiques*, GF Flammarion, Paris, 1999.

Pourtant, la féerie se charge, à travers les symboles, de la tension induite par les éléments de la tragédie à venir: *lune enflammée, sur l'incendie on voit fuir la fumée/ les bois étaient noirs jusques à l'horizon/ la bruyère épaisse*. La logique du décor devient claire : c'est une chasse, un crime qui se prépare sous nos yeux contre les loups nécessairement voyageurs, c'est-à-dire, nomades, sauvages, n'ayant jamais accepté *le pacte des villes* et la cohabitation avec l'homme. La description de la famille des loups est anthropologisante, puisqu'ils ont bien l'apparence d'une famille humaine, formée d'un père, d'une mère et de *deux louveteaux*, mais également, mythologisante et, ici, l'inspiration classique de Vigny, qui renvoie aux marbres antiques et aux légendes romaines, rebondit à nouveau :

*Mais les enfants du Loup se jouaient en silence,
Sachant bien qu'à deux pas, ne dormant qu'à demi,
Se couche dans ses murs l'homme, leur ennemi.
Le père était debout et plus loin, contre un arbre,
Sa louve reposait, comme celle de marbre
Qu'adoraient les Romains et dont les flancs velus
Couvaient les demi-dieux Remus et Romulus.*

Homme versus nature, tel est finalement le premier sens de cette fable qui se transforme sous nos yeux en accusation symbolique portée contre la race humaine : les enfants du loup, dehors, veille à ce que leur ennemi entouré des murs ne les attaquent (*Mais les enfants du Loup se jouaient en silence./ Sachant bien qu'à deux pas, ne dormant qu'à demi./ Se couche dans ses murs l'homme, leur ennemi*). Après le tableau mythologisant, classique et noble, de la louve romaine, la « mère » en marbre de Rome (ou, plus précisément, en bronze) - *Sa louve reposait, comme celle de marbre/ Qu'adoraient les Romains et dont les flancs velus/ Couvaient les demi-dieux Remus et Romulus*-, c'est le tour à l'acteur principal d'entrer dans la scène stoïque d'une tragédie grecque : le loup romantique et son combat épique, sans espoir, et pourtant, non sans sens :

*Le Loup vient et s'assied, les deux jambes dressées,
[...]
Alors il a saisi, dans sa gueule brûlante,
Du chien le plus hardi la gorge pantelante
Et n'a pas desserré ses mâchoires de fer
Malgré nos coups de feu qui traversaient sa chair
Et nos couteaux aigus qui, comme des tenailles,
Se croisaient en plongeant dans ses larges entrailles
Jusqu'au dernier moment où le chien étranglé,
Mort longtemps avant lui, sous ses pieds a roulé.
Le Loup le quitte alors et puis il nous regarde.
Les couteaux lui restaient au flanc jusqu'à la garde,
Le clouaient au gazon tout baigné dans son sang ;
Nos fusils l'entouraient en sinistre croissant.
Il nous regarde encore, ensuite il se recouche,
Tout en léchant le sang répandu sur sa bouche
Et, sans daigner savoir comment il a péri,
Refermant ses grands yeux, meurt sans jeter un cri.*

Époustouflant et terrifiant épisode, secouant jusqu'aux larmes dans son déroulement! Il n'y a presque rien de pareil dans la littérature, sauf, peut-être, *La Chienne* du Russe Essenine (et qui n'a pas de traduction française, en passant soit dit). Sa veine grouillante de vie, de mouvement et d'authenticité, fait pardonner à Vigny les hectares des centaines des vers arides, maniéristes, classicisants, des fois manquant de souffle ou d'âme. Il suffit de prendre en considération cette petite strophe pour pouvoir considérer son auteur comme l'un des grands maîtres de la poésie française!

Le champ sémantique du fer se mêle tout au long de ce fragment à celui de la chaire et du sang et ce qui est de plus remarquable et de plus véridique pour le combat titanesque est que le fer, mais aussi le sang, appartiennent également aux deux parties combattantes. Le loup a son fer : *Et n'a pas desserré ses mâchoires de fer*, les humains en ont davantage : *Et nos couteaux aigus qui, comme des tenailles/ [...] Les couteaux lui restaient au flanc jusqu'à la garde. [...] Nos fusils l'entouraient en sinistre croissant*. Le sang des humains n'a pas été versé, seulement celui de leurs servants ayant trahi

leur règne, et qui avaient fait *le pacte des villes* (*Alors il a saisi, dans sa gueule brûlante,/ Et n'a pas desserré ses mâchoires de fer [...] Jusqu'au dernier moment où le chien étranglé,/ Mort longtemps avant lui, sous ses pieds a roulé*), alors que la chair du loup a été longuement martyrisée et son sang abondamment laissé couler : *Malgré nos coups de feu qui traversaient sa chair [...] Se croisaient en plongeant dans ses larges entrailles [...] Le clouaient au gazon tout baigné dans son sang [...] Tout en léchant le sang répandu sur sa bouche*. Après le rythme rapide de veine ouverte et pulsante de sang tiède, c'est le dénouement, qui tombe, le silence final, le silence stoïque, l'unique réponse digne et appropriée à la fatalité : *Et, sans daigner savoir comment il a péri, / Refermant ses grands yeux, meurt sans jeter un cri*. André Durand voit dans cette mort un symbole de la condition humaine : « Pour évoquer le tragique de la condition humaine, affirmer sa volonté de rester libre au prix d'un isolement farouche et, surtout, sa résolution de s'élever par un silence stoïque au-dessus de la fatalité, de la souffrance et même de la mort, il prit le magnifique symbole du loup. [...] On a cru pouvoir voir aussi, dans ces loups traqués et fiers, encerclés par le monde moderne armé et menaçant, qui n'ont d'autre issue que de mourir en héros, ces derniers grands fauves qu'étaient, aux yeux de Vigny, les poètes : «J'ai voulu montrer l'homme spritualiste étouffé par une société matérialiste», écrivit-il.

'*La mort du loup*' fut pour Vigny le bilan des grandeurs à assumer pour que la dignité humaine ne se perde pas. Dans l'élaboration des *Destinées*, ce fut la première étape de la reconquête de soi. Il en est sorti cette suite rigoureuse de refus et d'idéaux qui jalonnent tout le recueil où il dépassa le stade de l'abstention pour atteindre celui de l'action.¹ »

Hymne à la stoïque fierté, la partie finale du poème est la prise de conscience de l'homme, du poète en occurrence, quant la faiblesse de la race humaine (Vigny emploie le sens étymologique du terme « débile », du latin ou de l'italien contemporain, qui signifie « faible »), mais surtout à son caractère perverti, contre la nature :

*Hélas ! ai-je pensé, malgré ce grand nom d'Hommes,
Que j'ai honte de nous, débiles que nous sommes !
Comment on doit quitter la vie et tous ses maux,
C'est vous qui le savez, sublimes animaux.
À voir ce que l'on fut sur terre et ce qu'on laisse,
Seul le silence est grand; tout le reste est faiblesse.
[...]
Gémir, pleurer, prier, est également lâche.
Fais énergiquement ta longue et lourde tâche
Dans la voie où le sort a voulu t'appeler
Puis, après, comme moi, souffre et meurs sans parler.*

Dans ces sublimes derniers vers testamentaires et visionnaires, Vigny met la quintessence de toute sa vie, de tout son art poétique, de toute sa philosophie stoïque (en dépit de tout : indifférence de Dieu, précarité de la condition humaine, malheur, mort) et non dernièrement, de la pureté réelle, en fin de compte, de son âme : *Gémir, pleurer, prier, est également lâche [...] Dans la voie où le sort a voulu t'appeler/ Puis, après, comme moi, souffre et meurs sans parler*, car, finalement et surtout : *Seul le silence est grand; tout le reste est faiblesse!* Commenter ces vers, c'est une *longue et lourde tâche*, et inutile, en plus, car ils s'expliquent d'eux-mêmes.

Une tâche encore plus difficile est celle d'encadrer Alfred de Vigny, qui est, à coup sûr, l'un des maîtres de la poésie française, et des grands, ne fût-ce que pour cette magnifique *Mort du Loup*, et qui « a passé par le feu de la sensibilité ardente qui tourmente son époque pour atteindre l'équilibre d'un classique. Plus qu'aucun autre, il est le classique du Romantisme.² » Rejetant les excès du Moi et les effusions lyriques typiquement romantiques, Vigny inscrit sa poésie dans une sorte d'*illo tempore*, car entre le classicisme formel de sa poésie et ses aspirations de pureté froide, calculée et perfectionniste, attendant au Parnasse, le poète vient inonder son art de la philosophie la plus moralisante, mais aussi, heureusement, de l'élan tumultueux et de l'enthousiasme romantique les plus vivants et vrais.

Bibliographie :

1. CASTEX, SURER, *Histoire de la littérature française (XIXe siècle)*, Hachette, Paris, 1988 ;

¹ DURAND, André, *Alfred de Vigny*, p. 11-12, www.comptoirilletteraire.com .

² SØRENSEN, Hans, *Alfred de Vigny et la „Colère de Samson”*, Tidsskrift.dk, p. 42.

2. DURAND, André, *Alfred de Vigny*, p. 11-12, www.comptoir litteraire.com;
3. GĂLĂȚANU, Daniel, *La ville romantique dans la poésie française* in *Les Cahiers du GRIC*, Editions de l'Université du Havre, numéro 6, septembre 2008 (https://gric.univ-lehavre.fr/IMG/pdf/articles_de_daniel_galatanu_in_les_cahiers_du_gric.pdf);
4. GĂLĂȚANU, Daniel, *Préromantisme et Romantisme dans la poésie française des XVIIIe et XIXe siècles*, Presses Académiques Francophones, Saarbrücken, 2015 (<https://portal.dnb.de/opac.htm?query=daniel+galatanu&method=simpleSearch> http://www.amazon.com/s/ref=nb_sb_noss?url=search-alias%3Dstripbooks&field-keywords=Pr%C3%A9romantisme+et+Romantisme+dans+la+po%C3%A9sie+fran%C3%A7aise+des+XVIIIe+et+XIXe+si%C3%A8cles);
5. GĂLĂȚANU, Daniel, *Momentele impunerii sensibilității romantice în poezia franceză*, Éditions Zigotto, Galați, 2016;
6. LAGARDE, A. & MICHARD, L., *Anthologies et histoire littéraire, XIXe siècle*, Bordas, Paris, 1988 ;
7. MITTERAND, Henri, RINCE, Dominique & LECHERBONNIER, Bernard, *Littérature – textes et documents - XIXe siècle*, Nathan, Paris, 1986 ;
8. RINCE, Dominique, *La Poésie romantique*, Nathan, Paris, 1983 ;
9. SABATIER, Robert, *Histoire de la poésie française du XIXe siècle*, Albin Michel, Paris, 1975 ;
10. SØRENSEN, Hans, *Alfred de Vigny et la „Colère de Samson”*, Tidsskrift.dk ;
11. VAN TIEGHEM, *Le Romantisme dans la littérature européenne*, Albin Michel, 1969 ;
12. VIGNY, Alfred de, *Œuvres poétiques*, GF Flammarion, Paris, 1999.

L'ARGOT FRANÇAIS

Ecaterina MORARU, lector univ.,
Catedra de Limbi Moderne,
Universitatea de Stat « Bogdan Petriceicu Hasdeu » din Cahul

Abstract: *This article highlights possible cases of slang. Slang disguises language as the garment disguises the body and this dissimulation permits the disrespectful parody of the legitimate speeches. The top of slang is a welcome argument from this viewpoint since it justifies the use of a foreign and awkward vocabulary which results in a repertoire of grotesque situations. It was found that slang as lexicon inventory exists for centuries under various forms and occurs in different ways. Many forms of slang often displayed in lively communication as morpho-syntactic or phonetic abbreviations are understood but by the speakers. That is why, numerous definitions of slang and diverse approaches to this problem can be found in the article under discussion.*

Key Words: *slang, repertoire of grotesque situations, morpho-syntactic and phonetic abbreviations*

Cet article va mettre en évidence des cas échantillons du jargon ou de l'argot réformé. L'argot masque le langage tout comme les déguisements le font des corps, et cette dissimulation plaisante permet de parodier irrespectueusement les discours légitimes. La monarchie d'Argot est de ce double point de vue un argument bien venu puisqu'elle justifie l'emprunt de tout un lexique étrange et cocasse et fournit un répertoire de situation grotesques ou grossières. L'Argot a connu, dès le XVII-e siècle et jusqu'au milieu du XIX-e, un grand nombre de rééditions. Il est important de savoir, que chaque fois qu'un auteur étudie ou utilise le Jargon, il convient de se demander d'abord quelle édition il a eu sous les yeux.

On a étudié quelques copies de Nicole Oudot, où on a échantillonné les trois réimpressions modernes du jargon qui sont loin de fournir une version satisfaisante du texte initial tel qu'on peut le présumer, car leurs auteurs ont choisi comme référence principale des éditions de qualité inférieure aux trois lyonnaises (1630, 1632 et 1634).

On a comme objectif de présenter avec ce titre qui met en relief uniquement l'aspect lexical du sujet choisi, plutôt comme un patchwork de pièces diverses cousues ensemble à propos de l'argot, le

mot Argot s’y trouvant pour la première fois attesté dans l’ensemble des documents consultables jusqu’à 1629 – 1630 et y désignant alors d’abord le métier de mendiant ou plus largement le monde des mendiants. Ce méli-mélo ne constitue cependant pas une somme encyclopédique fortement structurée décrivant le monde des mendiants, mais plutôt, comme l’a récemment rappelé Claudine Nédélec et comme on le reverra plus loin dans cette introduction, un ensemble bigarré, farci de morceaux hétéroclites, une sorte de potpourri fait de pièces parodiant différents genres (préface, poèmes, documentaires, dictionnaire, chansons, dialogue) et souvent imbriquées les unes dans les autres : chansons, prière, sizain dans le dialogue, compte rendu de procès pour le clore, dictionnaire dans le tableau de l’Argot. Il est à noter, que le Jargon était à peine publié que, dès 1630, il fut largement diffusé, notamment à Lyon, ou même mis à contribution par divers auteurs. Quoi qu’il en soit, on témoigne le fait que le Jargon, paru entre la prise de la Rochelle et la publication de la Complainte des Argotiers, a rencontré immédiatement un certain succès. On s’est amusé à organiser sa description facétieuse et par endroits héroïcomique, tout en reprenant une pratique littéraire déjà ancienne : celle-ci consistait à accumuler des termes de jargon dans un texte afin de jouer sur leur « drôlerie » et / ou sur leur étrangeté, quitte à en inventer quelques-uns. Ce jeu, fondé sur les travestissement du langage, s’inscrit à l’évidence dans la tradition de la littérature carnavalesque qui accompagne les rituels festifs, parodie les discours médicaux ou juridiques et emploie des langages macaroniques. Cette filiation est d’ailleurs indiquée, d’un trait, dans le Jargon : la fausse permission qui le clôt est en effet datée de « la huitième calende de février et luisan [=le jour] le Mardi Gras ». L’argot masque le langage tout comme les déguisements le font des corps, et cette dissimulation plaisante permet de parodier irrespectueusement les discours légitimes. Enraciné sans nul doute dans le terreau d’une culture carnavalesque, publique et traditionnelle, ce recours au jargon qui produit les effets de dérision en détournant les langages autorisés, est aussi à entendre comme un divertissement littéraire, comme une forme du burlesque.

Il est donc clair que le Jargon se situe à la croisée de deux familiarités culturelles. La première est celle, point encore défaite en ce début de XVII-e siècle, qui fait participer les citoyens à une culture de la place publique dont le temps fort est la réjouissance carnavalesque, productrice de rituels et de textes parodiques. C’est elle qui sert de référence à Chereau, lui permettant d’insérer son livret dans une tradition culturelle dont le rappel in fine doit éviter au lecteur de prendre le texte pour ce qu’il n’est pas, même si, jusque là il a pu croire, plus ou moins, ce qu’on lui donnait à lire. Mais pour le lettré provincial qu’est l’auteur du Jargon, le jeu de la parodie a sûrement plus d’agrément s’il reprend des formules et des procédés alors en vogue chez ses pairs littérateurs, à savoir la mobilisation de vocabulaires bannis et le traitement noble de sujets bas. La bibliographie est consacrée à des références et à des extraits de documents d’archives et de textes littéraires antérieurs à 1630, dont le contenu éclaire certains aspects de l’article ici reproduit.

Dans cet article, les renvois aux différents ouvrages se limitent souvent au nom de l’auteur et à l’année d’édition ; il suffit de se reporter, grâce à la date fournie, aux chapitres bibliographiques correspondants pour retrouver la référence précise à sa place dans l’ordre chronologique et en apprendre même davantage grâce aux remarques qui la suivent systématiquement et aux extraits qui l’accompagnent parfois.

L’analyse d’un objet, quoi qu’il en soit, implique tout d’abord le procédé de définir les concepts de base. On est intéressé par les notions suivantes : argot (slang) et jargon.

Selon les dictionnaires de la langue française, comme le Robert et le TLF, le mot **argot** désigne un langage ou vocabulaire particulier qui se crée à l’intérieur des groupes sociaux ou socio-professionnels déterminés et par lequel l’individu affiche son appartenance au groupe et se distingue de la masse des sujets parlants. Aussi on dit que l’argot est tout ensemble un phénomène littéraire et un résultat social, langage résultant de l’altération, de la modification des structures d’une langue [1].

À l’origine (peu avant 1630), le mot argot a désigné le monde des mendiants, puis vers 1700, le jargon des gueux, puis le parler des voleurs. Des argots se sont également développés dans d’autres groupes sociaux, et chaque quartier possède son propre langage typique. Il semble que ce que nous appelons jargon ou argot soit demeuré inconnu à l’Europe, et particulièrement à la France, jusqu’à la fin du Moyen Âge. Le nom même d’un langage spécial se rencontre pour la première fois au XIII-e siècle, à la fois au sud et au nord de la France. Le traité de grammaire provençale de Hugues Faidil, connu sous le nom de « Donats provençals », renferme un petit dictionnaire de rimes où l’on lit :

« Gergons, vulgare trutanorum » . Le sens du mot de « langage inintelligible » est aussi attesté vers la même époque, dans le Dialogue entre les Vices et les Vertus : « Qui prega Dieu ses devotio de cor, li parla en gergo, e non per entendre », c'est-à-dire : « Qui prie Dieu sans dévotion de coeur, lui parle en jargon, et n'est pas pour entendre ». Ces deux mentions sont les premières en date [2].

L'argot, qui renaît et se renouvelle sans cesse, a continué à évoluer dans les romans comme ceux d'Albert Simonin ou de Frédéric Dard dans la série San-Antonio, dans les dialogues de films avec Michel Audiard ou Alphonse Boudard, dans les chansons avec Pierre Perret, de Renaud ou dans les sketches comiques de Coluche. Souvent associé à l'argot, Michel Audiard n'en appréciait pas la notion, préférant parler de « langage populaire » et trouvant le vocabulaire généralement qualifié d'argot « complètement inventé, complètement littéraire (...), je ne l'emploie jamais, j'emploie des expressions populaires, mais pas d'argot. Oui, dans Le Cave se rebiffe, il y avait de l'argot, mais un argot complètement inventé. Si les gens du milieu parlaient comme j'écris, ils ne se comprendraient pas entre eux » [3].

Quant aux fonctions de tout argot, selon certains, la première c'est de chiffrer la communication, afin qu'un non-initié ne la comprenne pas. Des spécialistes du domaine comme Albert Dauzat ou Gaston Esnault se sont prononcés contre cette thèse. Pour G. Esnault : « Un argot est l'ensemble oral des mots non techniques qui plaisent à un groupe social » (définition du Dictionnaire historique des argots français de 1965). Autrement dit, si quelqu'un emploie des mots d'argot, c'est pour éviter d'être compris par les non-initiés. Cela ne signifie pas pour autant que le recours à des mots argotiques soit essentiellement motivé par une volonté de cryptage.

En conclusion, on mentionne que l'utilisation de l'argot constitue une façon de contourner les tabous instaurés par la société. Le langage courant témoigne d'une certaine retenue à évoquer certaines réalités explicitement. L'argot, comme et le langage familier, permet alors de désigner ces réalités par un langage détourné, dénué des connotations immédiates liées aux mots du registre habituel. Cela explique que le lexique argotique soit particulièrement riche dans certains domaines.

Parler de l'argot suppose nommer d'abord une notion fondamentale de la stylistique comparée: celle de registre ou niveau de langue, qui peut varier d'une personne à l'autre selon les situations de communication. D'autre part une langue n'est pas une entité statique car elle évolue constamment. Comme fait remarquer A.Pilorz, la langue présente alors une différenciation « horizontale » ou spatiale, qui serait composée des dialectes, patois, parlers régionaux, et une différenciation « verticale », qui serait composée des niveaux de langue ou dialectes verticaux, d'ordre socio-culturel et avec des desseins expressifs ou affectifs du sujet parlant selon la situation où il se trouvera. Ces différences existent à l'intérieur de toute langue de culture, qui tend à établir un code ou norme pour imposer le bon usage [4].

Il y a en français, comme dans toute langue vivante, plusieurs niveaux de langue. Le dictionnaire de linguistique de Jean Dubois en distingue trois :

« Quelles que soient les situations linguistiques, on retrouve toujours, dans la littérature de spécialité, au moins les trois niveaux suivants:

1. une langue soutenue qui tend à ressembler au parler cultivé, utilisé dans la couche qui jouit du prestige intellectuel ;
2. une langue courante qui tend à suivre les usages du parler populaire ; et
3. des parlers patois (faisant référence au dialecte rurale). » [5]

Même s'il est difficile de délimiter clairement les différents niveaux de langue, on rencontre assez souvent le classement dans un ordre tel qui suit:

- Langue élevée ou savante: langue très spécialisée et comprise par les initiés; langue propre à des domaines scientifiques particuliers: psychologie, philosophie, chimie, linguistique et d'autres.
- Langue littéraire: langue académique et de communication écrite; on pourrait dire que c'est ce qu'on appelle le français standard.
- Langue courante ou familière: langue de conversation entre les gens avec des niveaux d'éducation bon ou moyen; c'est le français commun pour la totalité des Français.
- Langue populaire: langue propre aux gens du peuple avec un bas niveau culturel. Plutôt parlée qu'écrite. Spontanée.
- Langue argotique: langue propre aux non-conformistes: étudiants, artistes et d'autres groupes de gens. Elle ne diffère actuellement pas beaucoup de la langue populaire.

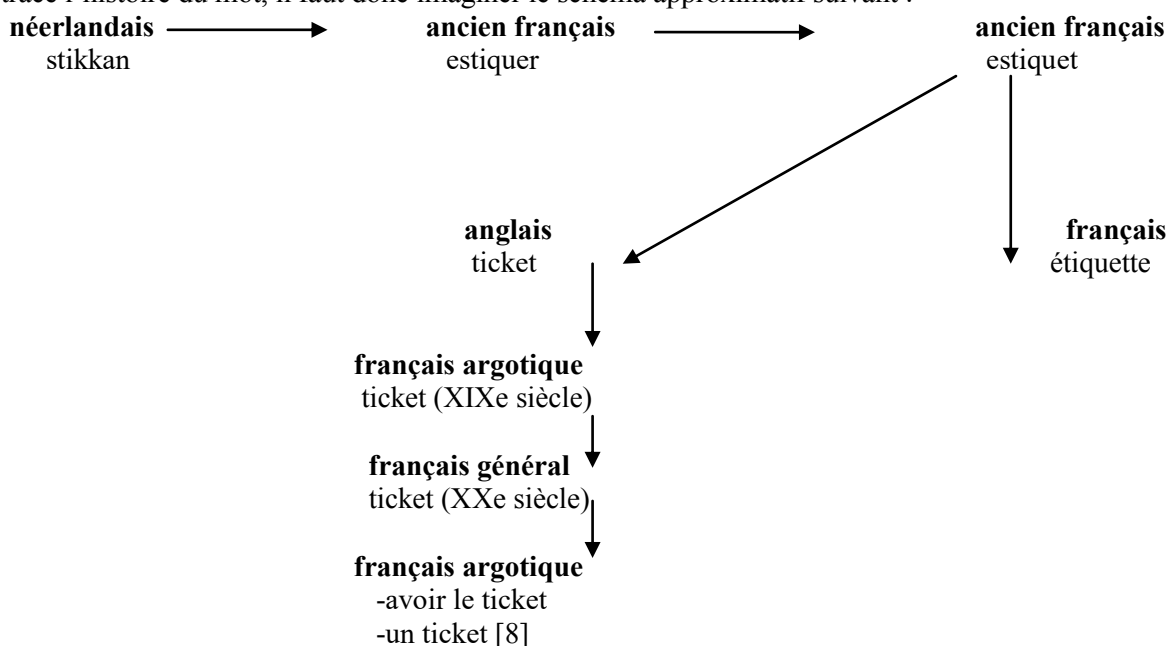
Délimiter si un mot appartient à un registre ou à un autre serait très difficile, car « entre les différents niveaux de langue – écrit E. Moreu-Rey – la frontière est instable et indéfinissable ; toujours. Même l’inclusion ou non dans certains dictionnaires n’apparaît pas un mètre valable. Le Petit Larousse, qui se devrait de représenter l’état du français normal ; ne contient pas des mots que tout le monde emploie en France depuis longtemps, même par écrit ! Encore moins véridique le titre du Quillet-Flammarion, « Dictionnaire Usuel », dont les normes bornées ignorent des douzaines de mots parfaitement « usuels » à tous niveaux. Les emprunts de la langue nouvelle à l’argot sont donc admis dans les éditions successives [6].

Comme le lexique français change avec le temps et le monde avec lui, Ferdinand Brunot affirme que les limites qui separent la langue familière de la langue populaire et la langue populaire de l’argot sont assez flottantes: elles varient d’une personne à l’autre et d’une génération à l’autre. Comme il s’agit d’ailleurs de langues essentiellement parlées, la mode y joue un grand rôle: nombre de mots et d’expressions n’ont qu’une existence éphémère.

Mais le fait de l’existence des influences d’un niveau sur un autre ne veut pas dire qu’ils s’identifient. En ce sens, on peut citer l’affirmation de Z. Marzys qui dit : « Je verrais plutôt, dans le français d’aujourd’hui, deux tendances fondamentales, l’une conservatrice et correspondant plus ou moins à la norme traditionnelle, l’autre novatrice, en prise directe, sur l’évolution spontanée. Ces deux tendances interfèrent constamment et donnent lieu à des configurations multiples et variées. D’autre part, subjectivement, le locuteur n’a pas l’impression de changer de langue quand il change de registre : il a le sentiment de parler toujours le même français, mais un français plus ou moins conforme à la norme idéale »[7].

Et comme mention, les niveaux de langue dépendent de la différenciation sociale en classes ou en groupes différents et les pariants pourront employer un registre ou un autre selon les milieux où ils se trouveront. Comme par exemple, un étudiant qui emploie chez lui, dans sa famille, la langue soutenue ou courante, et avec ses collègues d’études des termes de son argot. Il est clair qu’il s’agit donc « des caractères stylistiques d’une langue d’après le degré de culture ou les intentions de ceux qui parlent » ; d’où la difficulté de la différenciation faite plus haut parce que des termes populaires ou argotiques sont devenus familiers, et s’intègrent au langage standard. Ainsi, pour expliquer le changement de registre, on a l’exemple que Calvet propose, c’est le mot ticket.

En moins d’un siècle (...) ticket a d’abord été ressenti par les locuteurs comme un mot à la mode, emprunt argotique à l’anglais, avec le sens de billet, puis il a été assimilé au vocabulaire général, perdant à la fois ses connotations d’emprunt et de mot argotique, pour passer enfin de nouveau au champ argotique avec successivement les deux sens que j’ai signalés. Si on veut suivre à la trace l’histoire du mot, il faut donc imaginer le schéma approximatif suivant :



Si on se demande sur la nécessité d’apprendre l’argot il est à noter qu’on peut répondre en

argumentant de la manière suivante :

La plupart des jeunes définissent l'argot comme le langage de la rue et identifient ainsi l'argot à un certain substandard. L'argot pour eux c'est :

- « le langage de la rue »
- « langage non-formel »
- « la façon de s'exprimer »
- « le langage parlé d'un certain milieu différent des autres »

Une autre partie considère que c'est le langage des jeunes, mais qu'il peut exister aussi chez les plus âgés :

- « (il) consiste en mots hyper branchés pour communiquer entre les jeunes »
- « (c'est) le langage des jeunes »
- « (il est) plus présent chez les jeunes »

Certains reconnaissent la fonction de connivence et la fonction identitaire. Pour eux :

- « (l'argot) sert) à faciliter la communication dans les groupes des gens »
- « il permet l'inter-identification »

Certains reconnaissent la fonction de familiarité :

• « (l'argot) sert à la conversation détendue où l'on ne respecte pas forcément les règles et on a plus de liberté »

Certains reconnaissent la fonction cryptique :

- « (l'argot) sert à codifier les informations »
- « (l'argot) sert à différencier un groupe des autres et à la communication secrète»

Certains ont une vision hypercorrective de l'argot (6% des enquêtés) :

- « (ce sont) habituellement les mots qui sont la forme incorrecte des mots standard»

On peut rencontrer cette classification dans l'étude « L'argot : son histoire et ses acceptions » de Rodrigo Lopez Carrillo, professeur à Universidad de Granada.

Quant on parle de la nécessité d'apprendre pendant les études des langues étrangères les expressions argotiques de la langue étrangère en questions on peut apporter des arguments tels comme :

- ✓ cela fait partie de la langue quotidienne et reflète les changements en langue et la culture ;
- ✓ il fait partie de la langue moderne ;
- ✓ elles (les mots) permettent une meilleure communication (le plus souvent entre les jeunes) ;
- ✓ oui, sinon on n'entend pas les mots et on ne comprend pas ;
- ✓ cela permet une meilleure connaissance de cette langue ;
- ✓ il faut aussi savoir les traduire (les mots argotiques) ;
- ✓ cela fait partie de cette langue ;
- ✓ parce que ces mots sont plus utiles que les mots archaïques qu'on nous apprend ;
- ✓ ainsi on peut savoir si l'on nous a insultés ou injuriés.

La nécessité d'aborder ce thème est devenue pressante dans la dernière décennie. L'école, les institutions de recherche linguistique font encore très peu pour la langue et la communication. On a la peur que les langues en général souffriront des mutations imprévisibles.

L'absence des liaisons habituelles avec les grands centres philologiques occidentaux, la pénurie de ressources financières ont mené à la perte de la vue des certaines études nécessaires et durables sur l'évolution actuelle des composantes principales du lexique. Si le néologisme littéraire, « les mots récents », ont bénéficié des efforts de certains lexicologues de valeur et assidus, on ne peut pas affirmer la même chose sur la voie informelle d'enrichissement du vocabulaire, celle du contact direct entre les roumains et les étrangers, y compris les films, la musique et leur masse – média, les jeunes et non seulement, en étant motivés du phénomène underground des sociétés occidentales. [8] Ainsi, les lexèmes comme : blogs, adidas, business, « gagi », « mișto », « nasol » avec toute l'opposition de la presse, de l'école, des hommes de culture on peut les trouver quand même dans les dictionnaires.

L'école roumaine étudie l'argot de plusieurs temps avec des résultats incertains, celui-ci étant défini en général, comme langage conventionnel, employé plus par les vagabonds, les malfaiteurs etc. pour n'être pas compris par le reste de la société. DEX, en indiquant l'étymologie du français argot. En comparant avec les définitions du Petit Robert et Larousse ou Chambers, Oxford etc., on observe

que nos lexicologues sont restés au stade anglais « cant » (Ch.), où les composantes importantes sont absentes comme : « l'ensemble oral de mots... lesquels plaisent à un certain groupe social (P.R.), « vocabulaire spécifique d'une profession, d'un groupe, d'une classe sociale » (L.) et « langage de colloque avec des mots et des sens non – acceptés par l'utilisation digne » (Ch.).

En échange, DEX apporte un complètement inutile pour le « code », valable seulement partiellement : « pour n'être pas compris du reste de la société », dans lequel le dernier terme est impliqué à l'improviste, défavorable.

A cause du fait que toutes ces composantes relèvent des entités et / ou des réalités linguistiques existantes et dans la langue roumaine, elles pourront concurrencer à la définition de notre argot, terme dont l'existence sémantique essaie d'incorporer la caractéristique semblable à d'autres langues.

Ainsi, l'argot roumain peut être défini comme : langage de colloque, conventionnel, préféré par de certains groupes sociaux, professions, moyens interlopes, avec des mots et des sens inacceptables dans une expression honorable.

La sélection de ces caractéristiques définitoires a à la base l'évolution du langage actuel, la multitude des domaines de diffusion, le développement rapide du vocabulaire argotique. En ayant des sources différentes, les éléments de l'argot contaminent premièrement l'expression orale. Leurs sens sont acceptés et utilisés, avec plaisir, par beaucoup de parleurs. Le caractère « conventionnel », à l'exception du milieu pénétré par les valeurs, là où la loi persiste, devient marque, emblème du groupe ainsi comme la vestimentation.

La caractéristique définitoire de l'argot, « le code » est acceptée par convention tacite entre les membres du groupe, de la bande, de la clique. L'argot attire, individualise, particularise, en assurant la cohésion du groupe et du langage. L'assimilation du code signifie, en général, l'initiation. L'absence des termes « code », « codé » de la définition est remplacée d'une manière acceptée par « conventionnel », parce que chaque code suppose une convention, une baisse d'accord préalable [9].

En ce qui concerne « l'expression honorable », on observe que notamment celle-ci différencie le sens argotique du celui courant du même mot. Tous connaissent ce que signifie le mot « béton », mais seulement ceux honorables évitent les syntagmes comme : « robe béton », « musique béton » etc.

La définition tient compte et de l'évolution vers la globalisation. Les Roumains voyagent déjà dans tout le monde, travaillent dans les médias les plus divers, développent leurs aptitudes de communication, et les étrangers qui viennent avec des affaires chez nous vont se multiplier. De cette manière, la langue va s'enrichir. Avec la condition que l'Académie et l'école feront leur devoir en éditant des dictionnaires actualisés le plus souvent et par une action de connaissance meilleure d'utiliser la langue.

Ainsi, la problématique de l'argot roumain n'est pas une originale, singulière. De la même manière se sont développées et les choses et dans le cas des autres langues européennes, à l'exception des vagues successifs d'immigrés avec des moeurs et des idiomes linguistiques qui leur appartiennent.

En partant de la définition ci-dessus, on observe que l'argot roumain a envahi des secteurs de la vie publique les plus importants : l'école, le pénitencier, les services médicaux, les grandes agglomérations des travailleurs, en ayant comme centre d'irradiation le langage coloré de certains groupes isolés : des vagabonds, des voleurs, du monde interlope, des condamnés. Les termes et les sens sont imprévisibles, sans rideaux, brutales ; les éléments étymologiques dominants étant ceux des bohémiens, turcs, balkaniques. Ils ont constitué seulement le point de départ, parce que l'esprit inventif des parleurs des argots ne connaît pas de limites, chez nous et chez ailleurs [10] (cf. The Oxford Dictionary of Modern Slang, 1992, Dictionnaire de l'argot de la langue anglaise, Nemira etc.).

En ce qui concerne l'évolution rapide du langage argotique on observe de loin que la propagation massive a lieu grâce à la réduction de l'adhérence à la culture : et à la civilisation, plus exactement grâce à une sous – culture insidieuse et orgueilleuse existante dans les multiples canaux de transmission vers les jeunes et non seulement. Les parleurs des argots sentent le plaisir de s'exprimer sinon comme les autres, la discontinuité et l'anti-tradition en remplaçant aujourd'hui les concepts préférés en outre par des intellectuels célèbres. La cause est générée par l'absence de la communication entre les groupes, par l'absence de certaines alternatives et par l'impossibilité d'une option claire.

Certains accusent la discordance entre les élites et les non – élites, en diminuant le rôle instructif – éducatif de la famille et de l'école.

Le codage de l'expression est loi, moyens de défense et d'action: « le mort est au chaud dans la stalle d'église à droite » (=le porte-monnaie est dans la poche intérieure à droite), « Valencia » (=La vallée! La Police vient!). Comme procédé spécifique d'obtenir des termes nouveaux est le glissement sémantique: « La gargare » de la signification connue au « bavardage », « vacarme », « tapage », « bruit »; « artisan », « costume artisanal » - très bon, beau etc.

Les essayages d'isoler l'argot, de l'interdire ou plus gravement, de le discrediter auront certainement des effets contraires. Il faudra que les efforts se convertissent dans les études et les dictionnaires pour être accessibles à tout le public, abordables comme prix, et tous les canaux médias doivent attribuer du temps et de l'espace pour la langue roumaine, avec professionnalisme. Il est important que le plus grand rôle revient à l'école. Il s'agit de mettre les bases d'une assimilation correcte, de planter dans les âmes des élèves, des étudiants l'amour envers la langue.

En discutant sur la définition, la nécessité et l'utilité de l'argot, on a déterminé l'existence et la liaison entre la langue commune et le développement de celui en temps. On voit que le passage entre l'argot et la langue est très flou et qu'il est impossible de le tracer de façon nette. C'est pour cette raison qu'on peut trouver de nombreuses définitions de l'argot et diverses approches de cette problématique, ce qu'on a fait dans le première sous-chapitre. En tenant compte des opinions citées et des définitions données de différents dictionnaires, il serait possible de résumer le fait que l'argot, d'abord essentiellement comme une structure cryptique a conservé cette fonction fondatrice de cacher dans certaines situations, tendant à limiter la communication à un cercle d'initiés.

En analysant différents documents, on observe, qu'en même temps le vocabulaire argotique est assimilé par la langue commune et, exploité au quotidien et compris de tous. Il conserve simplement des connotations «vulgaire» ou «populaire», le chose qu'on y va discuter plus profond dans le deuxième chapitre. Il faut prendre en considération que l'argot a parcouru, pendant les siècles, un long chemin d'évolution et qu'il a considérablement influencé la langue commune, normale, et, dans certains cas, a pénétré dans les autres niveaux de la langue: par le français populaire et familier jusqu'au français littéraire.[11] Avec ce long parcours certaines expressions et leurs sens ont subi des changements remarquables, la raison étant le développement social continu. Ce lexique peut apparaître dans presque tous les domaines, même dans des textes écrits, dans des romans ou dans des articles de presse, quoiqu'il s'agisse, à l'origine, des expressions propres à la forme parlée de la langue. L'utilisation des éléments argotiques est parfois causée par l'état immédiat de l'usager, qui veut exprimer sa colère, son refus ou son dédain. En effet, le vocabulaire argotique est capable d'exprimer les nuances entre divers sentiments des hommes, qu'ils soient négatifs ou positifs.

La littérature de spécialité connaît plusieurs façons et procédés de formation de l'argot, voici quelques-uns :

La dérivation (par préfixation / suffixation) : aminche – ami, boutanche – bouteille, cravetouse – cravate, mézigue – moi, tézigue – toi, vioque – vieux.

La composition (qui se fait à partir d'éléments autonomes, déjà intégrés dans la langue) : éconocroques, f. pl. – de économies et de croquer, claquer-merde, m. – de claquer et de merde, saute-au-paf, f. – de sauter et de paf avec la préposition à.

Le redoublement (les mots avec redoublement ont été apportés en français surtout par les Arabes, Sénégalais, etc.) : glagla, adj. – de glacé, mémé, f. – de grand-mère, pépé, m. – de grand-père, bobonne, f. – de bonne.

La métaphore (évoque un objet concret par une autre image concrète, en mettant en valeur une propriété, souvent pas essentielle, mais expressive) : bocal pour désigner l'estomac, la tête, une maison; vache, adj. – se dit d'un individu ou d'un comportement inspiré par la méchanceté, l'hostilité; coton pour désigner le fait d'être difficile, compliqué à cause de l'idée de mollesse, d'épaisseur etc.

Ce qui caractérise le plus nettement l'argot c'est sa tendance à altérer et à déformer les mots. Tous les procédés de déformation argotique se rattachent à des phénomènes normaux du langage que l'argot n'a fait que développer et hypertrophier. On souligne le fait que il existe toujours et pour les locuteurs nés, mais noninités un lexique très peu compréhensible, en sens que celui qui n'a pas encore eu le temps et les conditions favorables pour prendre une place solide dans le niveau du français commun, mais aussi celui dont les éléments sont déjà généralement connus et fréquemment utilisés par la plupart des habitants de la France et des francophones et l'origine n'en est plus claire pour les usagers. Comme par exemple on distingue les mots : fric, flic, pognon etc. Aussi on mentionne ici et les

créations qui restent encore mystérieuses pour nous, car nous ignorons les circonstances qui ont provoqué leur naissance [12].

Dans les études sur l'argot, d'un côté on trouve les aspects généraux des argots, qu'ils rassemblent principalement des expressions argotiques provenant de différents groupes et milieux sociaux. Et de l'autre, on a les répertoires d'argots de groupes spécifiques. On s'observe la séparation de vocabulaires en dépendance d'activités professionnelles, l'objectives de la communication et d'entourage du groupes, assez bien circonscrits, dont les membres vivent collectivement. « S'occuper différemment, c'est parler différemment » a dit fort justement Alfredo Niceforo dans son ouvrage classique, *Le Génie de l'Argot* [13].

La compréhension du domaines d'utilisation de l'argot a une rôle bien déterminé dans le procès de traduction, pour envoyer correctement le message et le sens d'information traduite. On choisit quelque domaines référentiels pour étudier l'usage des mots et des expressions dans différent circonstances.

Voici quelques exemples d'argots polus tires d'oeuvre du Dauzat A., *L'argot de la guerre*, qui a fait une étude sur l'argot poilu en 1918 [14]:

L'argot poilu	Le sens	L'argot poilu	Le sens
abat-jour	casque colonial	faux nez	masque à gaz
aïdé !	allez !	fourreau	pantalon
bafouille	lettre	glass	verre à boire
barbaque	mauvaise viande	heures	dormir
bistro	marchand de vin	jaquette	sergent
carne	homme désagréable	jy	ça va
chicot	dentiste	kirié	Monsieur
double	sergent-major	là-haut	le front
druide	officier forestier	melon	casque de tranchée
Ernest	artilleur allemand	néma	il n'y a pas

Parallèlement, on a évidentié et des argots criminels. Le goût de l'image concrète, brutale ou subtile, se manifeste dans toute la peinture de l'activité criminelle, non moins que des démêlés avec la justice, le monde de la police, des tribunaux et des prisons. La plupart de ces termes sont parlants peut-on dire, car ils sont la traduction d'une image simple, en quelque sorte symbolique, d'une comparaison ou d'une fonction qui s'impose à l'esprit. D'autres locutions, plus complexes, se comprennent sans aucune peine si l'on en découvre « l'arrière-plan », c'est-à-dire l'allusion, le jeu de mots, l'association d'idées, plaisante ou cynique, qui les éclaire, en même temps que la mentalité de ceux qui les utilisent comme un langage spontané, jailli d'eux-mêmes et tout naturel [15].

Il est clair, tout d'abord, que l'activité délictuelle, et notamment le vol, est considérée, et depuis toujours, comme un travail, un turbin ou un boulot, dit-on aujourd'hui, l'exercice d'une profession. Les formes de ce travail vol, cambriolage, agression ou assassinat s'expriment naturellement aussi par le procédé imagé habituel à l'argot.

Voler, ce sera poser les cinq doigts dessus, mettre les doigts, aller en chercher, piquer, soulever, faucher, ratisser, etc. Les diverses formes du vol sont désignées par des expressions aussi ingénieuses que les activités qu'elles traduisent. On en trouve de nombreuses chez Bruant. Le vol délicat sur les dormeurs ou les ivrognes est dit chatouillage; le vol au narcotique (Vendormage), à la fiole; le vol dans les poches des passants (ou coup de fourchette), à la tire; le vol dans les bijouteries, à la carte (la carte enduite de poix est posée sur un bijou pour le subtiliser. Le voleur dans les appartements pratiquera, selon sa spécialité, la manière ou les conditions dans lesquelles il opère, le vol au bonjour (c'est un bonjourier). Le vol à la corbeille de mariage, le vol à l'amour s'il séduit les bonnes, et c'est, à l'origine, un monteen l'air s'il dévalise les mansardes ou un chevalier grim pant s'il vole le matin pendant le sommeil. Voler les blanchisseuses, c'est papillonner, et voler les mouchoirs, chiffonner. Voler au hasard, c'est voler à la flan, faire un coup de vague [16].

Car l'argot ne se cache ou ne se dérobe plus, mais il s'affiche plutôt avec complaisance, il s'imprime, et l'on affecte de le parler, non plus seulement « dans le milieu », mais jusque « dans le monde ». Nous savons bien aujourd'hui que tous les criminels ne parlent pas argot, et que tous ceux qui parlent argot ne sont pas des criminels. Nous savons qu'une certaine « bonne société » même en

argot, le gratin s'amuse ou se targue d'user de l'argot par une sorte de snobisme, de « fanfaronnade du vice », pour paraître « affranchie » alors qu'à l'opposé la tendance actuelle des individus vivant « en marge de la société » est de passer le plus possible inaperçus, de ne pas se faire remarquer de la police, ni par leur vêtement ni par leur langage. Et encore moins par une « signature » comme le tatouage: « Ils ne doivent pas attirer l'attention sur eux par le port d'une casquette à trois ponts ; plus de foulard rouge et de larges pantalons à la Bruant ». L'usage niveleur a tendance à oublier qu'il y a un « bon usage » et un qui ne l'est pas ; on trouve plaisant de confondre celui « de la Cour » et celui de la « Cour des Miracles ».

Enfin et surtout, nous n'oublions pas qu'il y a toute une part d'argot qui n'a aucun rapport avec la vie et la mentalité criminelles, mais qui est toute baignée de cette tendresse.

« Donner un répertoire de l'argot est une tâche difficile, qui requiert un minimum d'explications utiles », a écrit justement Maurice Rat.

Les explications et considérations qui précèdent nous y ont préparés. Après avoir étudié la formation, l'évolution et la signification criminologique de l'argot en tant que langue des milieux de la pègre et du crime, en multipliant les exemples à l'appui de nos observations, il nous reste à dresser le « dictionnaire » qu'il peut être intéressant de tirer des sources modernes que nous avons indiquées.

L'argot criminel	Le sens	L'argot criminel	Le sens
bidon	préparation d'escroquerie	être chargé	porter une arme
chant	chantage	la poule	police
caroubles	fausses clés	cagnard	gendarme
décors	bijoux	patron	commissaire
enquiller	voler	flag	flagrant délit
fric-frac	cambrioleur	bracelets	menottes
braqueur	agresseur	tapisser	identifier
tic-tac	revolver	faffes	papiers
neige	stupéfiants	bousillage	tatouage
matelas	porte-monnaie	piano	empreintes

Ce qui est vrai aussi, c'est que l'argot et les écrits ou poèmes en argot, si fréquents nous éclairent très bien sur les sentiments, les passions, les amours, haines et rancunes des criminels. On sait quelle est la vanité de ceux-ci, leur besoin de se faire valoir et de plastronner.

Dans le tableau ci-dessous on a des exemples d'argots policiers :

L'argot policier	Le sens	L'argot policier	Le sens
Accordéon	casier judiciaire	Papillon	contravention
Adidas	police en tenue	Pointe	viol
Balance	informateur	Speedy Gonzales	Nicolas Sarkozy
Baloo	noir africain	Tonton	informateur
Bracelets	menottes	A la ballade	escroquerie
Casser	voler	Par ruse	sans violences
Détronché	reconnu	VP	Voie publique
Gazeuse	bombe lacrymogène	Whitening	blanchir
Main	tireur	Zombie	policier infiltré
Nanard	dossier	Zonzon	écoute téléphonique

Parce que le policier sait depuis toujours qu'il aura à sa charge la sécurité, la paix, l'ordre, et qu'il devra parfois utiliser la force. Sa dénomination à géométrie variable n'y change pas grand-chose. Beaucoup moins en tous cas que l'idée qu'on se fait de lui.

Parler de la police en la réduisant par son nom, à la force, à l'ordre, ou à la sécurité restreint ce métier, le défigure, dans l'imaginaire collectif, et oriente la perception que le citoyen doit en avoir. L'impopularité et la défiance envers la police ne sont pas étrangères à cette dérive sémantique qui ne doit rien au hasard du vocabulaire. Les noms donnés à la police parlent aussi sans équivoque de la projection idéologique du monde dans lequel elle œuvre. Ils le coupent en deux camps.

Le vocabulaire populaire s'oppose au vocabulaire vulgaire/grossier et englobe une façon de

parler spontanée de tous les Français natifs et non plus des Français du « peuple » au sens péjoratif dans la vie quotidienne, par l'intermédiaire du vocabulaire familier grâce à la diffusion médiatique, et par l'intermédiaire de l'argot grâce aux influences de l'immigration.

Comme le mentionne Guiraud il n'y a rien de plus difficile que de définir la notion de langage populaire, car bien que les nuances de populaire, vulgaire, commune, d'usage, parlé, etc. peuvent nous paraître claires au premier abord, dès que le linguiste veut leur appliquer ses critères, elles éludent toute définition un peu précise.

Ce concept de français populaire a changé grâce à l'évolution des mentalités et surtout à cause des changements de la société. En effet, François Caradec explique que des enquêtes linguistiques en milieux lycéens, c'est-à-dire auprès de générations qui n'ont connu que la société de consommation audiovisuelle, indiquent que le langage commun de générations entières comporte de moins en moins de termes régionaux, de plus en plus de mots diffusés par la télévision, la radio et la presse. Si ce n'est dans les cités dont la langue subit, selon l'importance des communautés, l'influence de l'arabe, du berbère, du tsigane, du portugais, des créoles, dans langues africaines ou asiatiques, il n'y a plus de différence très sensible entre la langue des jeunes provinciaux et celle des Parisiens et des habitants des grandes villes.

Enfin, familier, on peut dire d'un mot, d'une expression employés couramment, mais pouvant être ressentis comme incongrus dans certaines relations sociales ou dans les écrits de style sérieux ou soutenu. Voilà quelques exemples d'argots familiaux:

L'argot familier	Le sens	L'argot familier	Le sens
Avoir la trouille	avoir peur	une caisse	une voiture
avoir la dalle	avoir faim	un mec	un homme
aller en boîte	aller en discothèque	il flotte	il pleut
bouffer	manger	ça pèle	il fait froid
bûcher	travailler	pioncer	dormir
chialer	pleurer	filer	donner
clope	cigarette	les godasses	les chaussures
un bouquin	un livre	moche	laid
le boulot	le travail	rigolo	amusant
un pote	un ami	puer	sentir mauvais

En tenant compte des opinions citées, il serait possible de résumer que l'argot, d'abord essentiellement cryptique, a conservé cette fonction fondatrice de cacher dans certaines situations, tendant à limiter la communication à un cercle d'initiés. En même temps le vocabulaire argotique est assimilé par la langue commune et, exploité au quotidien et compris de tous, conserve simplement des connotations «vulgaire» ou «populaire» [17].

Il faut prendre en considération que l'argot a parcouru, pendant les siècles, un long chemin d'évolution et qu'il a considérablement influencé la langue commune, normale, et, dans certains cas, a pénétré dans les autres niveaux de la langue: par le français populaire et familier jusqu'au français littéraire. Avec ce long parcours des registres les plus „bas“ aux niveaux d'un prestige social plus grand, certaines expressions et leurs sens ont subi des changements remarquables. Ce lexique peut apparaître dans presque tous les domaines, même dans des textes écrits, dans des romans ou dans des articles de presse, quoiqu'il s'agisse, à l'origine, des expressions propres à la forme parlée de la langue.

L'utilisation des éléments argotiques est parfois causée par l'état immédiat de l'usager, qui veut exprimer sa colère, son refus ou son dédain. En effet, le vocabulaire argotique est capable d'exprimer les nuances entre divers sentiments des hommes, qu'ils soient négatifs ou positifs. En même temps il existe toujours, même pour les locuteurs nés. Mais noninitiés, un lexique très peu compréhensible, disons celui qui n'a pas encore eu le temps et les conditions favorables pour prendre une place solide dans le niveau du français commun, mais aussi celui dont les éléments sont déjà généralement connus et fréquemment utilisés par la plupart des habitants de la France et des francophones et l'origine n'en est plus claire pour les usagers.

En effet, il est très courant de trouver à côté des entrées des dictionnaires les mentions fam., très fam., pop., vulg., injur. pour désigner les mots familiaux, très familiaux, populaires, vulgaires et

injurieux. Cependant, tous intègrent le registre dit familial.

En conclusion, l'argot, en tant qu'un inventaire du lexique, existe depuis plusieurs siècles sous différentes formes et se produit de diverses manières. Il est difficile de tracer les limites de l'argot moderne: on y voit apparaître sans cesse de nouveaux mots, de nouveaux procédés de création mais, surtout, ces néologismes passent très vite dans le langage général et là, le vocabulaire d'origine argotique est souvent tout à fait assimilé par la langue commune. On pourrait penser que cette rapidité de circulation est le résultat de cette publicité: dès lors qu'un langage «secret» est connu, il doit changer. Mais l'argot moderne n'est plus vraiment un langage secret, il est plutôt un des éléments dans la palette de choix dont dispose le locuteur.

Lorsque l'argot est présent à la radio, à la télévision ou au cinéma, il est utilisé dans la publicité, son statut s'en trouve nécessairement modifié. Certains emploient, pour suivre la mode, des mots argotiques qu'ils découvrent grâce aux médias. D'autres, qui ont créé ces mots vont en créer d'autres pour maintenir la distance entre leur groupe et ses imitateurs. On voit que le passage entre l'argot et la langue est très flou et qu'il est impossible de le tracer de façon nette.

C'est pour cette raison qu'on peut trouver de nombreuses définitions de l'argot et diverses approches de cette problématique.

Le langage argotique des temps modernes a toujours été critiqué : les parents demandent aux enfants de soigner leur vocabulaire ; les gens sont horrifiés par la manière dont les jeunes parlent et pensent que la langue sera appauvrie et qu'ils ne savent pas parler correctement. Pourtant, il faut avoir une bonne connaissance de la langue pour pouvoir employer le verlan par exemple. Ces mots et expressions servent à quelque chose, ils parlent aux jeunes et reflètent leur réalité. En outre, ce n'est pas seulement les jeunes qui utilisent une langue parlée modifiée et la langue n'est pas une chose fixe et peut varier beaucoup entre des pays, des régions et même des villages différents, ainsi qu'entre des classes sociales différentes. Cette langue se nourrit d'images, traîne dans les rues et souvent elle se périmé mais elle est toujours actuelle, même si les expressions changent. Depuis l'entrée du rap sur la scène musicale, et avec l'aide de la publicité et des médias, l'argot est devenu de plus en plus répandu chez l'homme de la rue et même entre les leaders du pays. Certains d'entre eux emploient des expressions argotiques quand ils s'adressent aux jeunes électeurs, mais aussi, sûrement, pour renforcer leurs messages en utilisant des mots qui attirent l'attention des médias.

Références:

1. NICEFORO, A. 1912, Le Génie de l'Argot, Mercure de France, Paris
2. DAUZAT, A. 1918, L'argot de la guerre, Librairie Armand Colin, Paris
3. SAINÉAN, M. 1915, L'argot des tranchées, E. De Beccard, Paris
4. GRAVEN, J. 1965, L'argot et le tatouage des criminels, Baconniere, Neuchâtel
5. LOMBROSO, C. 1895, L'Homme criminel, Alcan, Paris
6. RAT, M. 1959, Chronique sur l'argot, Figaro, Paris
7. SIMONIN, A. 1960, Petit Simonin illustré, Les Productions des Paris, Paris
8. BERLIERE, J.M. 2011, Histoire des polices en France, Nouveau Monde, Paris
9. BERLIERE, J.M. 2011, Naissance de la police moderne, Editions Perrin, Paris
2. CASANOVA, D. 2012, Les polices françaises, des origines à nos jours, ETAI, Paris
3. LARRIEU, L. 2002, Histoire de la maréchaussée et de la gendarmerie, Phénix, Paris
4. GUILLERON, G. 2007, Le petit livre des gros mots, Editions First, Paris
5. DUBOIS, J. 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse
6. LABERE, N. 2004, Rédiger avec style aux examens et concours, Principes, Paris
7. CARADEC, F. 1998, Dictionnaire du français argotique et populaire, Larousse
8. GUIRAUD, P. 1969, L'argot, PUF, Paris
9. TREVILLE, M.C. 1996, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette, Paris

LES FACTEURS D'UNIFICATION DU TEXTE

Rodica TALCHIU, lector univ.,
Catedra de Limbi Moderne,

Universitatea de Stat « Bogdan Petriceicu Hasdeu » din Cahul

Abstract: *The sentence is seen as a unit of discourse that is used to convey a content.. The sentence, regardless of its compositional structure, can be studied from a logical-grammatical, structural, semantic, thematic point of view, and modalities. The contextual value of each of the constituents of the complex context unit is a statement of the general meaning of the communication. The least significant and denominative unit is the word. The communicative unity is the sentence, is a drama or participates actants, circumstance, close ambiguity to remove we need tick, it is the object of pragmatics. The term superior does not only mean that the unit is composed of several propositions (confronting Proust); It means that the complex contextual unit is built on relationships beyond those of juxtaposition, coordination. It will be said therefore that the complex contextual unit is composed of constituents connected by differential relations: grammatical, semantic, communicative.*

Keywords: *sentence, syntagme, contextual unit, addition, juxtaposition, text, connectors.*

La phrase est considérée comme une unité du discours qui sert à transmettre un contenu. D'après ses structures formelles il y aura des phrases simples et des phrases complexes. Est nommée phrase simple l'unité composé d'un seul couple sujet et prédicat. Ex. *Jean parle.*

Est nommée complexe la phrase composée de moins deux couples sujet et prédicat. Ex. *Pierre lit et pense à Marie.* D'après les constituants les phrases peuvent être verbales et nominales. Ex. *Pierre lit;* et *Le soir ; Un couple ; Quel sentiment ! On connaît les phrases verbales : ex : Pierre lit quand il ne dort pas .;*

des phrases nominales , ex: Quel vent !;

des phrases simples ; ex: Nicolas écrit :Quel honneur!; et

des phrases composées , ex: Il ne viendra pas seul, car il se gène .

Le terme de verbe a au moins deux interprétations :

a) partie du discours ;

b) terme de proposition.

La phrase peut avoir une structure grammaticale comme la suivante :

Sujet + Verbe + Complément

Ex. *Pierre regarde la télé.*

b) une structure logico grammaticale : **S + Pr.** : ex : *Héllène lit.*

c) une structure des constituants : **SN1+ SV + SN2** ex: *Lili achète du pain SN1-c'est l'agent ; SV - c'est l'action ou le procès ; SN2- c'est le patient.*

Le syntagme est une unité composé d'un déterminant et d'un déterminé. Ex: *marche* : la marche: je marche :**la** et **je** sont des déterminants, mais le mot **marche** c'est le déterminé. La proposition est composée de deux syntagmes : nominal et verbal.

d) une autre structure de la phrase c'est la structure sémantique.

Agent + action + patient.

Il y a trois structures sémantiques :

a) active : ex : *Pierre casse la télé.*

b) demi active : ex: *Pierre regarde la télé.*

c) passive : ex: *Pierre a la télé.*

e) la structure communicative (thématique) qui a le schéma suivant : *Thème + rhème.*

La phrase est divisée en deux termes (ce qu'on parle, le connu, le donne ça c'est *le thème*) et *le rhème* - le nouveau. Ex. *Quel bonheur ! - rhème.*

f) une autre structure c'est la structure modale (l'attitude)

1. affirmation : ex: *Pierre casse la télé.*

2. exclamation : ex: *Pierre casse la télé !*

3. interrogative : ex: *Pierre casse la télé ?*

La phrase quelle que soit sa structure compositionnelle, peut être étudiée du point de vue logico-

grammaticale, structurale, sémantique, thématique, et des modalités.

Ce qui nous est donné c'est la structure d'expression ; la phrase française est généralement verbale à trois verbes ou le sujet grammatical précède le verbe (l'ordre direct des mots). Ce qui reste à constater c'est comment cette structure grammaticale rigide arrive à la communication ou le contenu à transmettre :

a) ne trouve pas de forme d'expression : ex: *Lui en as-tu parlé ? ; Elle ne fume plus!*

b) à besoin d'unités plus importantes que la phrase : ex: *Donc, il ne viendra pas.*

Dans les deux cas, on ressent le besoin d'élargir le champ d'investigation et d'embrasser des limites plus importantes communicativement que la phrase, quelque complexe qu'elle soit. Nous devons tenir compte aussi des cas où les phrases tiraient du contexte communicatif restent ambiguës.

Ex: *Il achète des fleurs à Marie. (De qui? A qui?)*

Les italiens jugent les mafois sans pitié.

Pour rendre notre pensée plus explicite on prendra un exemple : "Ce que les Concarnois appellent la ville close, c'est à dire le vieux quartier, est une des parties les plus populaires de la cite.

Et pourtant, alors que le commissaire avançait, il pénétrait dans une zone de silence de plus en plus équivoque. Le silence d'une foule qu' hypnotise un spectacle et qui frémit, qui a peur, ou qui s'impatiente " (G. Simenon).

L'emploi de certain mot, dans notre cas des mots et pourtant silence pose avec évidence le problème de savoir qu'elle est l'unité communicativement suffisante. Ils nous conduisent à définir l'unité supérieure à la phrase.

Certains linguistes dont E. Referovskaia, A. Vasilieva¹ proposent de parler d'unité contextuelle complexe comme d'une unité supérieure de la phrase.

Le terme de supérieur ne signifie pas uniquement que l'unité est composée de plusieurs propositions (confronter M. Proust) ; il signifie que l'unité contextuelle complexe se construit sur des rapports dépassant ceux de juxtaposition, coordination. On dira donc que l'unité contextuelle complexe est composée de constituants reliés par différentiels rapports : grammaticaux, sémantiques, communicatifs.

Suivant l'opinion de Referovskaia, l'unité contextuelle complexe représente une unité logique et sémantique du discours, composé de deux ou plusieurs phrases réunies sémantiquement et grammaticalement malgré les points. La valeur contextuelle de chacun des constituants de l'unité contextuelle complexe forment une énoncé ressort du sens général de la communication.

Bien qu'il s'agisse d'une unité communicative, l'unité contextuelle complexe à certains traits distinctifs nous permettant de la définir en tant que telle. Les constituants de l'unité contextuelle complexe s'inscrivent dans cette unité grâce à deux grands types de rapport, de modalité, d'incision. Les auteurs mentionnés parlent d'adjonction et de juxtaposition.

L'adjonction est un type, une modalité de construction de l'unité contextuelle complexe quand l'élément ajoute à la base (qui est point et à la forme d'un terme isolé de proposition, ou la forme d'une proposition indépendante introduite par une conjonction sans toutefois former de propositions subordonnée ou coordonnée.

Ex. " *Nous avons vu Valéry pendant qu'elle retraversait la place tout entière, lentement, prennent le temps des autres* ". (Duras M.)

" *C'est un endroit fabuleux, dit son ami. Exactement fabuleux. Mythique. Mental. Imaginaire.*" (Lanoline).

La juxtaposition est basée sur le fait que les constituants de l'unité contextuelle complexe ont recours à quelques moyens formels de liaison que les signes de ponctuation. Ex : "*L'homme s'en aller la-dessus comme un oiseau ... il penchait son torse à gauche puis à droite, à gauche, à droite ... puis il plongeait comme s'il s'enfonçait dans la neige...il disparaissait, puis surgissait plus loin, les bras relevés, lance tout droit à pleine poitrine ; il se penchait en avant, il s'accroupissait, il sautait, il reprenait sa glissade.*" (Jean Giono)

L'on pourrait proposer un troisième type de liaison intertextuelle qui est la parcellisation qui est de nature éminemment structurale : la phrase en un moment donné est interrompue pour des raisons sémantico-communicatives. Ex : *Il lui explique le sens de sa proposition. Dans un patois rapide*

¹ E.A.Referovskaia, A.K. Vassilieva, Essai de grammaire française. Cours théorique. (I-II vol.) Morphologie et syntaxe. Leningrad, 1973.

La phrase : " *L'homme avait pas compris qu'est qu'il y avait d'écrit* " est intelligible, mais non grammaticale, peu acceptable.

Le nombre et la nature des définitions sont en direct dépendance de la conception, de la base conceptuelle mise à la base par le scientifique de son interprétation de la langue.

Jean Dubois¹ représentant de la linguistique structurale, donne la définition suivante pour le texte: "*Le texte est un ensemble d'énoncés linguistiques soumis à l'analyse. Le texte est un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou oral.*"

Le texte, comme la phrase, se définit comme le cadre ou entre toutes les unités linguistiques pertinentes. Le texte devant le milieu ou les phrases peut se désambiguïser. Le texte est un système connotatif où les mots, les phrases élargissent ou restreignent leur sens en fonction du contexte.

La signification est le contenu attribué à l'unité par le système de la langue.

Le sens c'est le contenu situationnel, la valeur du contenu que prend l'initie significative dans le contexte concret.

Nicolaeva affirme : " Le texte c'est une succession linéaire finie de phrase reunies entre elles par une seule conception générale."

Le linguiste va trouver et décrire les types de liens entre les constituants textuels, il devra décrire les règles de transmission du contenu pour ne pas avoir une interprétation erroné. D. Irimia² affirme que le texte est un ensemble d'énoncés syntaxiques caractérisés par son unité (cohésion) et sa cohérence . Le terme du texte se définit par son autonomie et par sa clôture.

Oswald Ducrot³ affirme : " Il n'y a de texte que si l'énonciation de chaque phrase prend appui sur l'une au moins des phrases précédents, de sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède. C'est une dimension formelle du texte qui met en relief les ligaments entre les constituants ; elle s'exprime par le lien formel (conjonction), adverbe pas à l'intérieur de la phrase.

La cohésion est une catégorie textuelle qui repose sur des procédés linguistiques. Elle implique des relations morphosyntaxiques (accord, préposition, conjuration) et lexicale. Ex: *L'enfant se baissa aux genoux. Il tomba. Le pauvre enfourcha sa bicyclette et se mit à rouler très vite.*

Cet exemple est parfaitement cohésive (l'enfant, il, le pauvre), mais il n'est pas cohérent (logique). La cohésion est obtenue dans un texte par différentiels outils syntaxiques et lexicaux et s'appuient sur deux principes fondamentaux :

a) l'équivalence des éléments reliés, ex: *L'oiseau est sur la branche. Il chante.*

b) la connexité des équivalents, ex: *L'oiseau s'envole. La branche se redresse.*

La cohésion lexicale reposée sur la répétition des unités identiques, sur le rapport d'hyperonymiques, par la synonymie contextuelle.

On pourrait répartir les connecteurs, les éléments lexico grammaticaux qui assurent la cohésion du texte, en trois catégories :

a) les connecteurs intra textuels

b) les connecteurs intertextuels

c) les connecteurs super textuels Ex: *Michel et Jean sont partis.*

Et, mais, ou, ni -exemples des connecteurs intra textuels.

Donc, car, puis -exemples des connecteurs intertextuels.

Les connecteurs super textuels peuvent être : d'ailleurs, cependant, ce sont les mots clés par lesquels commencent les paragraphes.

Les connecteurs peuvent se répartir en deux classes logico-sémantiques. À ce niveau on aura:

a) connecteurs spatio-temporels (ici, là-bas, hier, le lendemain)

b) connecteurs argumentatif (par conséquent, donc, d'ailleurs)

La nature du texte est souvent en direct dépendance de la nature des connecteurs. La fonction textuelle des connecteurs est de lier, mais aussi d'exprimer l'idée de transmission d'une idée à une autre idée. Vu que le passage d'une idée à une autre est de nature conceptuelle, on pourrait les répartir en deux sous- catégories proposées par Roberta Tomassone:

a) les connecteurs qui réalisent la structuration du texte conformément à la structure de la réalité décrite en fonction de l'espace et du temps.

¹ Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994

² Dumitru Irimia, *Introducere in stilistica*, 1999

³ Ducrot Oswald, *Todoov Tzvetan*, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, 1972

b) les connecteurs qui réalisent la structuration du texte conformément aux structures du raisonnement.

Les connecteurs de la première catégorie sont propres au texte descriptif et narratif ; les connecteurs de la deuxième catégorie sont propres au texte argumentatif. Bien entendu il n'y a pas de frontières nettes entre les deux catégories, un connecteur pouvant réaliser des rapports socio-temporels, mais aussi des rapports d'argumentation. Les connecteurs argumentatifs ont la fonction essentielle de nous faire accepter, de nous convaincre de la réalité affirmée : le locuteur a comme but de faire sien l'interlocuteur, de gagner son adhésion à son affirmation, en formulant des arguments, en justifiant sa conclusion, en motivant sa conclusion, mais aussi assez souvent en acceptant les arguments de son interlocuteur. Ex: *Quoique tu sois loin, je t' aime*. Exemples des connecteurs argumentatifs : *donc, par conséquent, cependant, or, quoique*. C'est une dimension textuelle qui a rapport à la structuration du contenu de l'unité discursive. La loi d'informativité : un énoncé doit apporter à son destinataire des informations qu'il ignore, ou que le destinataire suppose inconnues aux destinataires. Sinon, le destinataire, le locuteur, expose à un certain nombre de risques du type : ex: *Je le sais déjà, ne me dis rien, ni le destinataire* ". Un discours bien formé doit contenir de l'information nouvelle, mais il doit aussi rappeler des choses déjà connues. Dans le cas (contraire) où il ne donne que de l'information nouvelle dans le cas où le taux d'information nouvelle, dépasse les capacités d'assimilation du destinataire. Le destinataire risquait de perdre son interlocuteur, soit parce que celui-ci se voit vite fatigué, soit qu'il ne perçoit plus l'information dans les deux cas s'il y a perte d'information. Les linguistes ont distingué à ce point de vue dans tout énoncé le thème et le rhème. Le thème reprend le déjà connu, le rhème constitue l'apport original exigé par le principe d'informativité.

Si l'on met en parallèle le point de vue énonciatif et le point de vue grammatical on constate que dans les langues à sujet, il y a affinité entre sujet grammatical et thème, et la partie predicative avec le rhème.

Le phénomène est en direct dépendance des modalités de structuration du contenu : Dans ce cas ; ce qui compte c'est le thème c'est à partir du thème, des modalités de son expression qu'il y a ou il n'y a pas de progression.

Si nous définissons le texte comme un univers sémantique qui est structuré, est explicite d'une certaine manière par une langue naturelle (qui fonctionne) une importance de première ordre prend les procédés de nature syntaxique appelés à transformer un message dans un ensemble sémiotique dans une langue donnée.

La structuration est la formation d'un contenu discursif est basé sur des rapports de trois types :

- a) rapports de nature horizontale ou niveau de la phrase
- b) rapports de nature horizontale au niveau de l'unité contextuelle complexe
- c) rapports de nature verticale au niveau du texte.

La continuité d'un texte résulte d'un équilibre variable entre deux exigences fondamentales :

- a) celle de progression
- b) celle de répétition

Pour que le texte respecte ces deux exigences, le destinataire doit penser à l'organisation grammaticale (l'utilisation des pronoms, des articles), à son organisation sémantique et l'organisation communicative.

Si l'on tient compte du thème, des modalités de son expression et de son rôle dans la structuration communicative du texte ou aura plusieurs types de progressions thématiques.

- 1) *progression à thème constant*

Ex. *La canne - à - sucre est une plante qui aime le soleil. Elle donne une production importante de matière première. Elle fait la richesse de tel pays comme la Cuba. Elle n'aime pas le froid.*

- 2) *progression linéaire*

Ex: *Les reliques de Saint-Michel furent confiées aux habitants du pays. Ces reliques sont conservées aujourd'hui dans une niche ; cette niche est séparée par un compartiment de marbre. Enfin elle est close par deux portes.*

Ex. Il y avait une fois, dit-on un roi. Le roi avait trois filles, l'aînée était belle, intelligente et travailleuse, l'autre était belle, intelligente et courageuse ; la cadette était belle, intelligente, etc. Toutes les trois aiment leur parent.

- 3) *progression à thème dérivé*

Ex. *Voici un jardin entouré de colonnes élégantes qui rappellent les tranches des palmiers. Les plantes grimpantes s'attachent aux arbres ; les fleurs emplissent les espaces et l'eau rouissait en perles sonores.*

Nous avons là un hyper - thème qui éclat en un certain nombre d'hippopotames qui viennent concrétiser, nuancer l'hyper - thème. (Le tout et les parties).

4) *progression complexe* - type de progression le plus employé.

Ex. *King apprit la nouvelle en même temps que Patricia. Ses yeux allèrent à la petite fille et au lion enfuie. Il secouait le critère, il hésita, Patricia entrouvrit la bouche. Le grand lion tourna la tête de son côté. Si elle l'avait retenu il serait resté sans doute, mais la fureur de l'orgueil brillant ce moment dans les yeux de Patricia.*

Elle ne dit mot alors King s'en ai vers ses femelles qui le réclamerait, il s'éloignait, il allongea le pat. Enfin s'élança et rejoignit ses lionnes. On est en présence de coréférence ou deux ou plusieurs unités d'expression dénomment une seule et même entité. L'expression linguistique de la conférence c'est la synonymie contextuelle. Si la lois de la progression se réalise grâce à la structuration thème rhématique, la lois de la répétition s'effectue grâce à la coréférence à l'isotopie , à la synonymie textuelle grâce à la subordonner.

Ex. *L'oiseau s'est envolé de son nid. Marie s'est envolé de son nid.*

Le phénomène tient autant de la cohésion textuelle que de la cohérence textuelle. Elle se définit comme le phénomène par lequel un élément significatif prend la place d'un autre élément significatif.

Pour qu'un texte puisse progresser donc qu'il soit dynamique on doit réaliser deux opérations conceptuelles :

1) l'apport de la nouvelle information

2) la reprise d'éléments pretextuels.

Mais pour qu'il soit possible de reconnaître qu'il y a répétition ils doivent avoir un contenu rapproché.

On demande que la reprise s'efface par des termes qui ne soient de contenu rapproché. Le plus souvent nous y avons besoin d'éléments qui ne fassent que rappeler le moment précédemment évoqué.

On pourrait parler dans le contexte de la répétition de représentation totale partielle et conceptuelle.

a) ex : *Une étoile luisait déjà et je la contemplais* (A. S. - Exupéry) ; la- répétition de représentation totale.

b) ex : *Toutes les fleurs sont belles, certaines sont très belles, d'autres restent belles, mais ...; certains, d'autres - répétition de représentation partielle.*

c) ex: *Chacun doit perpétuer ses richesses comme la nature perpétue la sienne en secret. Ses richesses, sienne - des répétitions de représentation conceptuelle .*

Le plus souvent il y a substitution lexicale qui vient enrichir l'ensemble des modalités de substitution.

Ex: *Yvette, ma fille, la fiancée de George et la voisine de Michelle. Yvette, ma fille, la fiancée: la voisine - est des exemples qui nous permettent de parler de référence direct (Yvette) et de référence indirecte (ma fille).*

Ex. *Jean s'endormit lourdement. Il rêva qu'il traversait la rue. Le jour parut. Jean se leva, s'habilla et se dirigea vers le port.*

On dira que la rupture thématique n'est autre chose qu'une reprise après une pause d'un thème.

On pourrait proposer l'hypothèse suivante, le contenu d'un texte se manifeste, existe sous deux formes:

a) sous son aspect explicite qui a sa forme à lui d'expression

b) sous son aspect implicite qui n'a pas de forme à lui d'expression.

Dans le premier cas. Le contenu apparaît immédiatement suite à la prononciation, à la lecture du texte donne; le contenu implicite, situation est en fonction des formes qui ne lui appartient pas, et qui demande un effort de l'imagination. Ex. Mon frère est parti enfin, voir nos parents. Sémantiquement cet énoncé est assise sur les énonces suivants:

Ex. 1. *J'ai un frère.*

2. *Mon frère n'habite pas avec les parents.*

3. *Nous avons encore nos parents.*

4. *La décision de mes frères d'aller voir nos parents, a été prise avec difficulté.*

Dans les quatre phrases, il s'agit des contenus présupposés. Les quatre contenus préexistent à la phrase de base.

Ex: *La poubelle est déjà pleine.*

Cette phrase demande aux interlocuteurs un effort de construction de contenus, générés postérieurement après le moment de la parole : reproche, exaltation, invitation, etc.

On dira dans le premier exemple qu'il s'agit de la présupposition des contenus préétablis et dans le deuxième cas des contenus sous entendus.

Notons que les contenus impliqués (présupposés et sous entendus) dépendent directement de la situation de communication. La forme d'expression nous fournit très peu de détails sur les contenus impliqués.

M. Tutescu¹ affirmait que : "Il y a des contenus donnés c'est ce qui est indirecte dépendance du locuteur. Le sous-entendu c'est ce qui dépend de l'interlocuteur, c'est ce que je laisse à l'interlocuteur de construire, il n'est propre qu'à l'interlocuteur."

La préposition est propre au locuteur et à l'interlocuteur. Si l'on avait recourt aux systèmes de références pronominales, on dirait que le donne correspond au pronom **je**.

Le sous-entendu correspond au pronom tu, la présupposition correspond au pronom nous.

Dans un système temporel, le donne correspond à l'acte de communication - présent. Le présupposé correspond au passé, pendant que le sous-entendu est postérieur au moment d'énonciation.

On dira aussi que la présupposition et le sous-entendu appartiennent au raisonnement.

Il est aussi possible de dire, après M. Tutescu que le sous-entendu est absent de l'énoncé et n'apparaît qu'après un moment de réflexion.

Ex. *Jean ne déteste pas le vin. Cet énoncé implique le sous-entendu -Jean aime énormément boire le vin.*

Le donné et le présupposé appartiennent à l'énoncé.

Ex: *Jean continue à travailler.*

On dirait pour conclure que le donné, le présupposé et le sous-entendu forment un ensemble triadique indispensable à l'univers du discours et donc à la théorie de la communication.

Quelques exemples de possibilités d'exprimer la présupposition : de nouveau, encore, revenir, contribuer à, accuser quelqu'un ; louer ; blâmer, etc.

L'emploi judicieux de tous les types de contenu va contribuer effectivement à l'expression de la cohérence et de cohésion du texte.

STATUTUL PROFESORULUI DE LIMBĂ ENGLEZĂ

Nicanor BABÎRĂ, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat din Comrat, Catedra de Limbi Străine,

Larisa USATÎI, lector superior universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Catedra Filologie Engleză

Abstract: *The use on a large scale of a language (foreign or native) means the knowledge of all its aspects: phonetic, grammatical, lexical and spelling. The practice of teaching English at the Faculty shows the importance of the level of communication skills between the lecturer and the students. This level should be higher than it is. In the process of teaching, the lecturer should be more creative and honest with the students. The teacher is the person who must show the initiative in the classroom.*

Key Words: *language use, communication skills, creativity, teacher's initiative, teacher's role.*

¹ Tutescu, M, *Precis de Semantique Francaise*, 1979

Utilizarea pe scară largă a unei limbi (materne sau străine), înseamnă cunoașterea tuturor aspectelor ei: fonetic și fonematic, gramatical, lexical, ortografic și presupune o experiență bogată conversațională. Deci, este necesar să învățăm, dar și să însușim toate aceste compartimente ale limbii respective. Întru obținerea succeselor scontate se cer mai multe circumstanțe, care ar facilita cunoașterea temeinică a limbii. În acest context menționăm *rolul și statutul profesorului*.

Practica de predare a limbii engleze la Facultate, precum și în școală ne permite să propunem unele sugestii de care este necesar să țină seama un profesor, dacă are intenții serioase să organizeze un proces dinamic al învățării limbii engleze în școala preuniversitară, universitară și cea postuniversitară: licee, colegii, gimnaziile, universități, academii; studiile de masterat, de doctorat, reciclările, recalificările etc.

1. Profesorul trebuie să posede cunoștințe solide lingvistico-didactice: de fonetică (segmentală și suprasedimentală), gramatică, vocabular, ortografie, de lingvistică comparată, în cazul nostru a limbii române și engleze, de pedagogie, psihologie și cele de predare a limbii engleze ca știință generală și particulară – *Didactica Limbii Engleze*;

2. Profesorul trebuie să conștientizeze faptul că cel ce a acumulat multe cunoștințe, dar nu este în stare să le transmită altora înseamnă aproape nimic, iar acel profesor, care cunoaște poate mai puțin, dar este în stare să transmită cunoștințele sale altora, înseamnă totul și este apreciat mai mult decât primul;

3. Profesorul trebuie să se bazeze mereu, în procesul de predare, pe o construcție logică și intuitivă, care rămâne să fie verificată în continuare în practica de predare. Orele de clasă trebuie ținute la un nivel emoțional chibzuit, ținându-se seama de psihologia și caracterul fiecărui student/elev. Profesorul trebuie să fie onest, binevoitor, inteligent, generos, dar, totodată strict și principial cu studenții și elevii săi;

4. Profesorul este obligat să fie predispus a primi orice critică imparțială, competentă și fără prejudecăți din partea colegilor și oponentilor, sugestii și doleanțe care presupun perfecționarea procesului de predare în instituțiile preuniversitare, universitare și postuniversitare;

5. Profesorul trebuie să fie mereu în căutarea metodelor, formelor și procedurilor de predare, pornind, eventual, de la nivelul de cunoștințe a elevilor și studenților cu scopul de a menține o dinamică mereu ascendentă a procesului de învățămînt;

6. Profesorul trebuie: să cunoască lecția (materia) cu mintea, cu sentimentele, cu viața; să atragă atenția copiilor și să le mențină interesul; să folosească un limbaj comun cu copiii; să progreseze gradual de la ceea ce este cunoscut copilului la ceea ce este necunoscut; să-și stimuleze copiii aducînd probleme interesante în fața lor, lăsîndu-i să le rezolve singuri, îndemnîndu-i spre cele mai bune surse care îi pot ajuta; să-l ajute pe copil să înțeleagă materialul și apoi să i-l aplice astfel, încît viața lui să se schimbe; să repete materia într-o varietate de moduri pînă cînd ea este înțeleasă corect, clar și devine utilă;

7. Profesorul mereu trebuie să demonstreze inițiativă. Susținem cu toată principialitatea de a dezlega completamente mîinile profesorului. Profesorul, și numai el, știe cel mai bine (dacă nu știe este obligat să cunoască situația și particularitățile claselor/gupelor de elevi și studenți încredințate, elevii în parte) situația și locul de treabă, or el, personal, poartă toată răspunderea în fața statului, poporului, în fața părinților, elevilor și studenților, la urma urmei, în fața propriei conștiințe despre starea de lucruri. Mai bine decît el nu poate nimeni cunoaște caracterul elevului, interesele lui, planurile acestuia pe viitor;

8. Aprecierea cunoștințelor elevilor/studenților trebuie să-i aparțină în exclusivitate profesorului, care lucrează zi de zi cu elevii și studenții încredințați. Alegerea formelor, procedurilor și metodelor de lucru, precum și materialele respective necesare sînt tot o chestiune de principiu, rămînînd în exclusivitate în competența profesorului. În acest context, subliniem că acea metodă e bună, care dă rezultate bune. Alegerea manualelor pentru a lucra cu elevii/ studenții ține iarăși de competența și inițiativa profesorului;

9. Profesorul trebuie să posede un optimism curat, să prevadă rezultatul scontat, să fie sigur că ce face e corect și important. Profesorul trebuie să explice astfel materialul în clasă, încît să fie încredințat că 80% la sută din elevi și studenți au înțeles și însușit materialul, apoi să consolideze materialul predat, să se asigure că toți elevii au să îndeplinească lucrul de acasă. Aceasta se constituie ca o trăsătură distinctivă ce caracterizează relația instructiv-educativă dintre elev/student și profesor,

relație bazată pe încredere față de posibilitățile elevului angajat în acțiunea de cunoaștere, concepută pe măsura vârstei și a experienței personale pe care a înregistrat-o elevul/studentul în biografia devenirii sale;

10. Profesorul trebuie să fie educator. Aceste două noțiuni sînt foarte "împletite", încît e foarte anevoios a determina, cînd profesorul e mai mult "învățător" și cînd e mai mult "educator". În practică ne-am convins că la tot pasul trebuie să se facă educație și instruire deopotrivă. În educație și instruire profesorul trebuie să repete unul și același lucru, de o sută, de o mie de ori pînă materialul de instruire și educație va intra în obișnuință. Profesorul trebuie să aibă răbdare și multă îngăduință. Cine poate avea multă răbdare și îngăduință? Numai cel ce iubește. Părintele cu răbdare va repeta a suta oară același lucru, pentru că, el își iubește odrasla. Învățătorul trebuie să fie în felul său un al doilea părinte /36/. Profesorul trebuie să fie *lumină*. În cultura indiană învățătorul era numit "*the Guru*", *Gu* însemna "darkness" – întuneric și *Ru* – lumina "light". Punînd aceste două silabe la un loc obținem cuvîntul menționat supra "*Guru*" ce înseamnă o persoană care te scoate din întuneric la lumină (a person who takes you out of the darkness, in order to see the light). Deci, învățătorul trebuie să fie o lumină, a unui soare cald și blînd, un înger care promovează și protejează un dar Dumnezeiesc și Sfînt – copilul, audientul, doctorandul, post-doctorandul etc.

11. Profesorul trebuie să cunoască mintea și inima copilului/elevului/studentului. Și, dacă profesorul a cucerit "muntele dragostei față de cei pe care îi instruieste și educă, înseamnă că a acceptat întrutotul lumea elevului și a studentului, precum ea este. Principal e să te cobori la nivelul copilului, să poți să fii în locul celor pe care îi înveți. Pentru aceasta este foarte necesar să ne amintim de faptul cum am fost și noi copii, de spontaneitatea de care am fost capabili doar copii fiind. Numai acel profesor reușește multe în instruire și educație, care prin firea, chemarea și talentul său e copil, elev, student. Profesorul trebuie să trăiască lumea celor pe care îi învață și educă, zi de zi el se consacră celor care stau în fața lui. Un asemenea profesor va da dovadă într-adevăr de bunătate și fineță sufletească, de tact pedagogic. Pedagogul Vasile Suhomlinski spune că numai acela devine învățător adevărat, care niciodată nu uită că și el singur a fost copil, că cauza principală a relațiilor rele, nepermise între educator și discipol constă în neîncrederea și suspiciunea reciprocă: uneori profesorul nu simte mișcările tainuite ale sufletului de copil, nu trăiește lucrurile și mîhnirile copilului. Profesorul și educatorul trebuie să se înalțe pînă la lumea spirituală a copilului / a studentului, ci nu să coboare, menționează Ianuș Corceac – celebru pedagog polonez;

12. Profesorul trebuie să fie conștient de faptul, că nu e vorba de o "măimănăreală" în instruire și educație. Nu e vorba să o facem pe copilul. Faptul va fi sesizat imediat de copil și atunci el nu va mai comunica la sincer cu pedagogul, nu ne va mai crede, dar fără încredere nu poate avea loc actul instruirii și comunicării sufletești;

13. Profesorul este principala figură în cadrul procesului de instruire și educație, de arta lui pedagogică depinde enorm eficacitatea succesului elevului/studentului în acumularea cunoștințelor și devenirea acestuia ca un om cult, educat cu *obraz* și conștiință *omenească*;

14. Profesorul urmează să manifeste un interes deosebit față de studiile comparate, totul să fie prezentat în plan contrastiv. Profesorul de limbi străine trebuie să se intereseze de lingvistica comparativ-contrastivă, care determină similitudinile și deosebirile limbilor. Aceste particularități comune și distinctive reprezintă sursa principală de dificultăți la învățarea celei de a doua limbi. Studiile contrastive ajută și la cunoașterea mai profundă a limbii materne. Academicianul N.Corlăteanu, afirmă că "limba maternă o poți cunoaște mai bine, dacă o compari cu alte limbi, care, dacă nu sînt înrudite genetic, pot fi înnemăluite prin istorie, printr-o comunitate și tradiție multiseculară".

Conchidem că există învățători și profesori diferiți: un profesor mediocru – *redă*, un profesor bun – *explică*, un profesor veritabil – *demonstrează*, un mare profesor – *inspiră, creează*, un formidabil profesor – *cere mult, provoacă situații dificile și dinamice*. Profesorul contemporan, credem, trebuie să fie înzestrat cu toate aceste abilități profesionale didactice.

Bibliografie:

1. Busuioc Leonid. Întreabă-te fără astîmpăr... Chișinău: Cartea Moldovenească, 1984, 212 p.
2. Babără N., Babără E., Usatîi L. Asupra statutului profesorului // Conceptul de contribuție civică în contextul pregătirii universitare. Materialele conferinței internaționale științifico-practice, 17-

- 25 mai 2003 (resp. de ed.: Valentina Teosa). Chișinău: USM CEPO, 2003, P. 18-21.
3. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. Москва: Высшая школа, 1968, 118 с.
 4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 1999, 522 с.
 5. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под редакцией А.А.Миролубова, И.В.Рахманова, В.С.Цетлин. Москва: Просвещение, 1967, 504 с.
 6. Патрашку Д.Я. Научно-педагогическая творчество как высший уровень мастерства педагога // Формирование основ педагогического мастерства: Тез. и выст. Научно-практ. конф. 1989. Кишинев: КГПИ, 1989, С. 43-47.
 7. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. Москва: Просвещение, 1983, 351 с.
 8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Кишинэу: Лумина, 1978, 240 с.
 9. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. Москва: Просвещение, 1979, 96 с.
 10. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. Москва: Просвещение, 1966, 116 с.
 11. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Москва: Высшая школа, 1974, 112 с.

MULTILINGUAL CAHUL: LANGUAGE ATTITUDES AND PRACTICES OF STUDENTS IN A MOLDOVAN TOWN ON THE BORDER WITH ROMANIA

Dr. Matthew H. CISCEL,

Central Connecticut State University, the USA
ciscelm@ccsu.edu

***Note:** Data collection for this paper was partially supported by generous support from a United States State Department funded grant administered by IREX, from a research travel grant awarded by the CSU-AAUP, and the support and assistance of numerous colleagues in Romania and Moldova. Despite this, the analysis is solely the author's. A previous version of this paper was presented at the 44th Annual Convention of the Association for Slavic, East European, and Eurasian Studies in New Orleans.*

Identity issues have figured prominently in discussions about the political and social construction of the Republic of Moldova throughout its modern and contemporary history, as a province of Russia or Romania, as a Soviet republic, and, over the last three decades, as an emergent and then contested independent state. The degree to which being Moldovan is contested revolves as much around competing identities as it does around economics, history, or political intrigue, as evidenced by the “Slavic” character of breakaway Pridnestrovie (which still also characterizes itself as Moldovan) and the challengingly multiple identities of minorities across the rest of the country's territory. A further complication to this identity kaleidoscope, which is missing from most other national identity struggles in the region, is the extent to which even the majority identity is contested along a continuum of relatively more or less Romanian versus Moldovan expressions of personal and group identity. Politicians, diplomats, and academics of all backgrounds have struggled to squeeze some cohesion and sense of national normalcy out of this identity complex (Dungaciu 2011, King 1999, Lucinschi 2007, Dima 2001, Pascaru 2000, Dyer 1999, Țurcanu 2001, among many others). Yet, a practical solution remains elusive.

It is not the purpose of this paper to explore pathways to such a practical solution. Instead, the paper will illustrate one approach to identifying the pieces of the identity struggle as experienced by the Moldovans themselves. Among the many markers of social and national identity at work in Moldova, one of the most salient is language practice. Varying languages and uses of language contribute crucial symbolic capital (Bourdieu 1991) to the daily interactions of Moldovan citizens of all backgrounds. While most Moldovans have more or less broad linguistic repertoires (degrees of

bilingualism and bidialectalism), the ways in which they sharpen skills in one language variety or another and employ particular linguistic repertoires in their daily interactions play a central role in the inhabitation of identities and in the negotiation of the value (or status) of such identities. In other words, this study takes the practice of language, particularly in a national environment in which multilingualism is as salient as it is in Moldova, as intertwined with the practice of social identities, where both the former and the latter are necessarily multiple and socially co-constructed (for more on practice theory, see Rouse 2006). Rather than looking at the inhabitation of identities through spoken or written discourse, this study will consider evidence of identity work from reported language attitudes, uses, and proficiencies. The purpose is to uncover patterns of language attitude, use, and proficiency that might provide practical insights into the complexities of what it means to be Moldovan or to be a member of any contentiously multilingual society in the contemporary, globalizing world.

With such a broad purpose, it is necessary to extend particular attention to the methodological and analytical choices that contribute to this paper. The first is a necessary narrowing of the geographic scope. The data reported here are part of a larger project that has included almost five hundred subjects from both Romania and the Republic of Moldova. The part that I will focus on here are the 43 subjects in the study from the B.P. Hasdeu State University in Cahul, a small city in the south of Moldova. This selection is justified by the fact that Cahul and its student youth are situated in a particularly multilingual and contentious region of Moldova, near the southern “toe” of the country, within a few kilometers of the border with Romania, but also surrounded by geographically isolated minorities. These include the Gagauz Turks centered around Comrat and a few other towns, the Bulgarians centered around Taraclia, and a mix of Russian and Ukrainian ethnics consistent with other small cities in the country. Given this, the region of Cahul would be expected to fall heavily under the gravity of multiple identities: a proximate Romanian identity, a separate Moldovan identity, a Russian identity, a Gagauz identity, and a Bulgarian identity, plus generous quantities of mixed identities. Moreover, many studies have focused on Chisinau, the large capital city, to the exclusion of the country's disparate regions. As such, a focus on one such region is justified. The city of Cahul has a population of about 40,000, while the administrative region around it has about 120,000 inhabitants. In the 2004 census, about 76% claimed the ethnic majority, Romanian or Moldovan. Generally, the south of Moldova has a reputation for being poorer, more rural, and less worldly than the central and northern regions. However, the proximity to Romania coupled with the pockets of linguistic diversity in the region suggest the region for study as a microcosm of the identity and language use dynamics in the broader republic.

The data reported here were collected during two short visits to Cahul in 2011. Through a contact at the university, survey questionnaires were given to 43 students in the Faculty of Modern Languages. Follow-up interviews were then carried out with five of the survey subjects. In addition, the author took ethnographic field notes on encounters with several instructors and one administrator at the university, with shopkeepers and local citizens on the streets of Cahul, and with a few other visitors to the Nufarul Alb Sanatorium, which is adjacent to where the author stayed while visiting the city. The mixture of survey data and ethnographic case studies is intended to provide a more nuanced image of the situation in Cahul than either methodology could on its own.

The survey questionnaire used in the study was distributed in Romanian and Russian versions. It contains five sections: one on the general background and self-reported identities of the respondents, one about levels of proficiency in local and frequently studied foreign languages, one about frequency of use of these languages in a range of contexts, one on stances toward certain political issues, and one with multiple measures of attitude toward frequently studied foreign languages (English, French, and German). This paper will consider the general results of all these sections for the 43 respondents at the university in Cahul. Discussion of self-reported identities will compare four broad groups that emerged from the survey: those who identify primarily as Romanian or Moldovan, those who identify primarily as Russian (or Ukrainian in one case), those who chose a mixed Moldovan and Russian identity (mixed majority), and those who identified themselves as primarily Bulgarian or Gagauz, in most cases with some reported mixing of Moldovan and/or Russian identities (mixed minority). Because ethnic identity was extremely prominent as “nationality” in the policies of the Soviet Union, such ethnic-based identities remain both strong and densely linked to language practices in the minds

of many subjects. For purposes of the analysis below, the notion of first language, or L1, will be used to identify groups of subjects along the lines of the four broad identity groups outlined above (Romanian/Moldovan = 9 subjects, Russian = 10, Mixed Majority = 12, and Mixed Minority = 12).

While self-reported context of use and level of proficiency are measured in straightforward ways, the attitudinal measures require some explanation. The survey included twenty Likert-type items to measure a range of attitudes for each of three frequently studied foreign languages (English, French, and German). The five dimensions of attitude covered are the affective (“I like this language”), the integrative (“I share many values and interests with speakers of this language”), the instrumental (“Knowing this language would help me in my future career”), the micro-social (also called milieu, “My friends are enthusiastic about learning this language”), and the macro-social (“People in Moldova generally think it is good to know this language”). Detailed exploration of these dimensions will be beyond the scope of this paper, but in-depth discussion of attitudinal research can be found in Dornyei, Csizer, and Nemeth (2006), among others. Instead, the attitude and other survey results will be used here as a foundation to the stories of three of the interview subjects, even though these data have their methodological and interpretive weaknesses.

The ethnographic interviews were carried out with the five subjects individually, following a semi-structured format that included elaboration of the respondent's background, linguistic repertoire, frequency of use of different codes in various contexts, attitudes toward the use of certain languages in specific contexts, and reflections on both language learning goals and social factors affecting language practices. The interviews lasted between 20 and 45 minutes each and were conducted primarily in English and in Romanian. They were recorded for the purpose of detailed note-taking afterwards, but were not transcribed. The author also took notes on encounters in Romanian and Russian with other people in Cahul, including instructors at the university, shopkeepers, and people in other public places. Although all of these notes contribute to the conclusions drawn by the author below, particular attention will be given in the discussion to three of the interviewees because their cases are broadly representative of the perspectives evidenced in the data at large. Pseudonyms will be used to protect their personal identities (in the service of understanding their social identities).

The survey results will be discussed with reference to three bar-graphs, which represent the most relevant patterns in the data related to foreign language attitude (Figure 1), self-reported language proficiency and frequency of use (Figure 2), and attitude or stance with regard to issues of language politics and practices (Figure 3). The purpose of these data is to provide a general outline of the inter-group positions and practices with regard to the rich linguistic repertoires available in the region. They necessarily suggest normative patterns that can be and, at times, are resisted or contradicted by individual actors or in specific contexts. With this caveat in mind, the paper will turn first to the issue of attitudes toward accessible foreign languages.

The choice of English, French, and German as the treated foreign languages in the study is justified by national education statistics (www.statistica.md), which show these as the three most commonly taught foreign languages in primary and secondary schools in Moldova. Actually, English and French (with about 200,000 schoolchildren each in 2010) are much more frequently studied than German (about 11,500) and other languages (Spanish was the next nearest with only 2,700), but German has traditionally been offered in the minority regions of southern Moldova, at least partially because ethnic German settlers neighbored these minority groups earlier in the twentieth century. Because attitudes across the broad identity groups only varied significantly for English, the five attitudinal dimensions for English are represented in Figure 1 alongside total attitude scores for all three foreign languages.

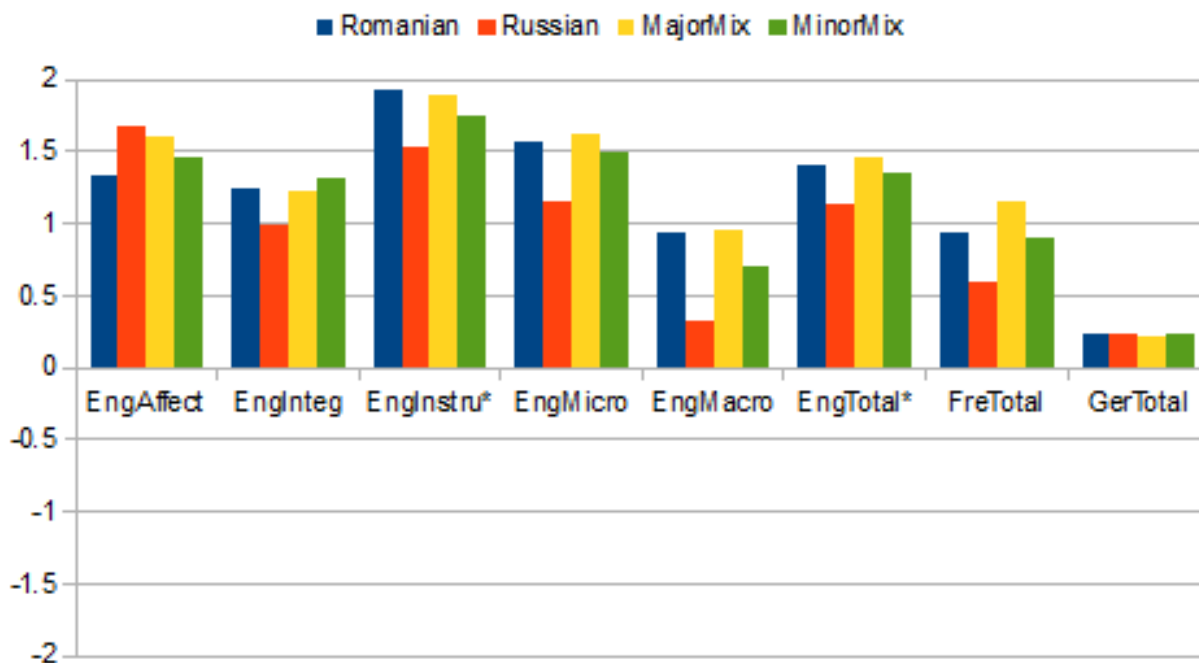


Figure 1: Attitudes toward English, French and German by broad identity group

One should note first that none of these means dip below zero into negative attitudes. English is generally most positively evaluated with scores falling in the 1 to 1.5 range. French scores mostly fall just below 1, while for German, they fall just below 0.25, showing considerable ambivalence. While the Russian identity group appears to be the outlier across dimensions of attitude toward English (and French), only two measures show a significant difference across broad identity groups. The instrumental dimension is highest for the Romanian and mixed majority groups, lowest for the Russian group, and moderate for the mixed minority group ($F=4.13$, $p=0.01$). This pattern holds also for the total attitude score for English ($F=3.00$, $p=0.04$), because insignificant but similar patterns appear in the micro-social, integrative, and less robust macro-social dimensions. The affective dimension seems to be preferred by the Russian group, though not to a statistically significant degree. In simple terms, this suggests that the Russian group (and to an extent the minority mixed group) view English as less pragmatically useful and sense less social pressure to learn it than the majority groups. In the discussion of interview results, I will argue that this is due in part to a feeling that Russian is sufficiently global and prestigious to render English relatively less important. In contrast, members of the majority groups, though often highly proficient in Russian, view English as more valuable instrumentally because of a less elevated perception of the value of Russian.

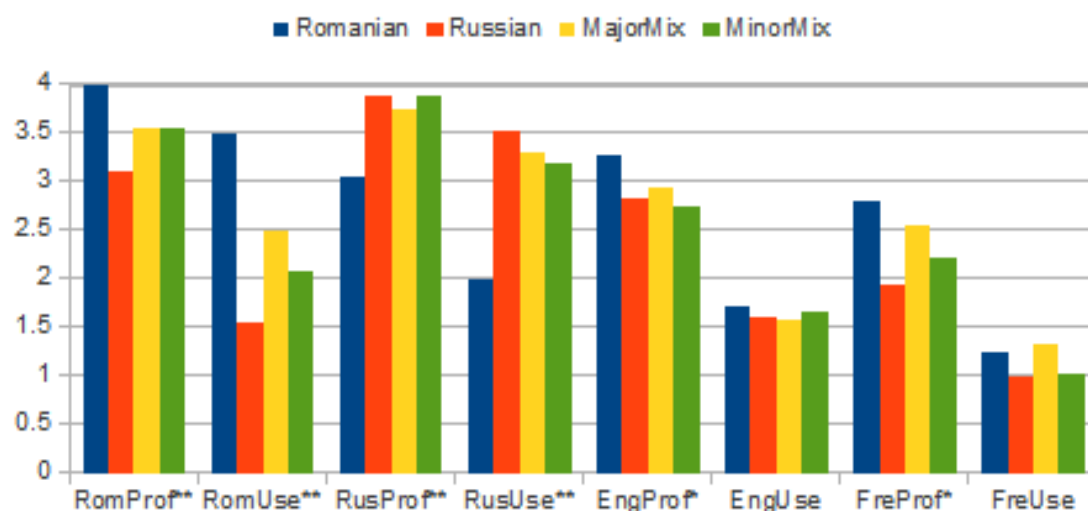


Figure 2: Self-reported proficiencies and frequencies of use for four languages by broad identity group

For the language proficiency and use data presented in Figure 2, German was excluded (due to negligible scores), while Romanian/Moldovan and Russian were included. In the case of the two local languages, it is noteworthy that the two mixed groups (whether majority or minority dominant) pattern in proficiency and use more closely to the Russian identity group than the Romanian/Moldovan identity group. Differences across these groups on measures of the local languages are highly significant ($F=6.62$ to 9.93 , $p<0.01$). While those in the Romanian identity group used Russian only sometimes, members of the Russian and mixed groups reported using Romanian/Moldovan between only rarely and sometimes. Notably, the lowest self-rated proficiency in each local language was reported by the non-mixed group identifying with the other language, such that Romanian group members rated their Russian at 3 out of 4, as did Russian group members their Romanian. As discussed in Ciscel (2007, p. 121), self-reported proficiency scores for local languages can be misleading. In that previous study, I found that Romanian/Moldovan speakers tended to underestimate their Russian proficiency when compared to a more objective (cloze-based) measure of proficiency (2.37 compared to 2.43 out of 3). Similarly, Russian speakers tended to exaggerate their proficiency in Romanian/Moldovan (2.02 compared to 1.10 on the cloze test). This suggests that members of the Russian group here might not be as proficient as (and Romanian group members might be more proficient than) these numbers show.

Results for the two foreign languages presented in Figure 2 show less significant differences across the broad identity groups than the local languages did. Reported frequency of use of English and French is flat across the groups, with English used between rarely and sometimes (about 1.5) and French rarely (about 1). Self-reported proficiency in each foreign language showed significant differences, with the Romanian and mixed majority groups reporting stronger skills than the Russian and mixed minority (Gagauz and Bulgarian) groups. For English, this difference was less marked, barely achieving significance ($F=2.77$, $p<0.05$), while for French, which is more commonly taught in Romanian-medium schools than in Russian-medium ones, the difference between the groups was more pronounced ($F=3.97$, $p<0.01$). This suggests that the Romanian and mixed majority groups are more open and motivated to acquire foreign languages than the minority groups (including the Russian identity). While this could be interpreted as a result of the need for minority groups to focus on learning the majority language, the fact that the majority groups continue to gain at least equivalent (or greater) proficiency in minority Russian suggests that there might be another factor at work here. We will return to this later during the discussion of the interview subjects.

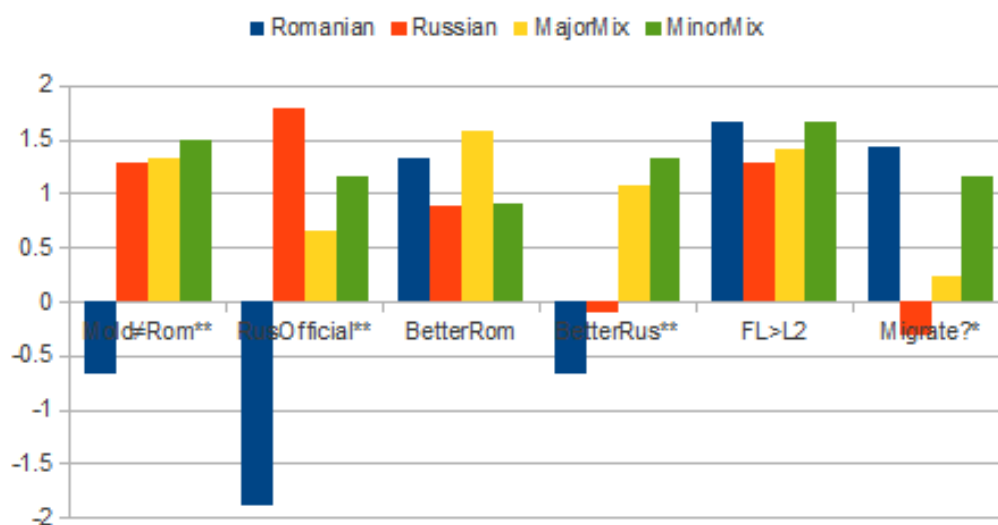


Figure 3: Attitudes toward six issues of language politics by broad identity group

The responses to items about six politically sensitive language issues are presented in Figure 3. The first two concern the controversial and inflammatory debates surrounding official status of the two most commonly spoken languages in Moldova: the majority language (labeled as either Romanian or Moldovan) and Russian. The first asked respondents to agree (2) or disagree (-2) with the statement that Moldovan is a separate language from Romanian. This was a key policy of the Soviet authorities and continues to gain traction with some Moldovan citizens, particularly those who supported the revived Party of Communists that was in power from 2001 to 2009 and similar political parties. Most linguists, highly educated Moldovans, and moderate to liberal parties in Moldova recognize that Moldovan is the same as Romanian, even if the Moldovan label is still used sometimes. In the data reported here from Cahul, only the Romanian (Moldovan) identity group disagrees with the idea of a separate Moldovan language. In contrast, the three groups that claim some degree of Russian identity (Russian, mixed majority, or mixed minority) all fairly strongly agreed that Moldovan is separate ($F=7.03$, $p<0.01$). An even sharper contrast exists in the data on the question of whether Russian should be given official status in Moldova (currently only Moldovan is official in the Constitution, although organic laws and a decision by the Supreme Court have recognized that Moldovan is Romanian). On official Russian, the Romanian identity group strongly disagrees, while the other groups agree, with the mixed majority group only moderately agreeing ($F=14.37$, $p<0.001$). These two items highlight the tense political divide between the majority group and the Russian and Russified minorities (including Russified Moldovans).

The next two items in Figure 3 are less overtly political, but they also touch on extremely sensitive topics for many Moldovan citizens. The items concern the degree to which respondents would like to improve their proficiency in Romanian/Moldovan and Russian, respectively. All broad identity groups were positive about needing to speak better Romanian (F=1.6, n.s.). It is worth noting, however, that, while not significant, the two majority groups (unmixed and mixed) were most eager to improve their own reported first language (Romanian/Moldovan). This reflects the fact that many Romanian speakers in Moldova consider their local dialect to be highly stigmatized and influenced by Russian borrowing and calques compared to the standard variety of Romanian, which is the norm for what is taught in Moldovan schools. By comparison, note that those in the Russian group are completely ambivalent about improving their Russian. This contrast reflects the linguistic insecurity or lack of ethnolinguistic vitality among Romanian speakers in Moldova. Despite this insecurity, those with unmixed Romanian identities here are significantly less interested in improving their Russian compared to those who claim a mixed majority identity and especially to those with a mixed minority identity ($F=5.7$, $p<0.01$). These Bulgarian and Gagauz minorities scored their motivation to improve Russian somewhat higher than their motivation to improve Romanian, reflecting the tradition of Russian as the dominant second language in these minority communities.

The last two items in Figure 3 report responses to statements about preferring foreign languages over local second languages and about whether the respondent hopes to emigrate from Moldova. The uniformly positive reaction to the first of these items shows that foreign languages (such as English and French) are more valued than local second languages (Russian and Romanian), regardless of the broad identity group ($F=0.54$, n.s.). When asked in the second item whether they prefer to study foreign languages because they wish to emigrate, the Romanian and mixed minority groups responded significantly more favorably ($F=4.42$, $p=0.01$) than those in the Russian and mixed majority groups, which were essentially ambivalent. One possible explanation for this difference is that Romanian, Gagauz, and Bulgarian speakers tend to want to emigrate westward (and thus need English or French), while Russian speakers and Russified Moldovans are more interested in foreign languages than local ones because either they do not value the local languages or any possible emigration would be eastward, where Russian suffices and other foreign languages are less crucial. Overall, these political data illustrate the sharp ideological divide between those with unmixed Romanian or Moldovan identities and those with Russian or Russified identities in the country. In the discussion of interview results that follows, the paper will explore how this divide produces norms and contradictions for individual Moldovans and what sort of language practices reinforce and result from the divide.

Three of the five interview subjects will be discussed here, because they have similar backgrounds (aside from how they identify themselves) and because they provide some nuanced examples of how the practice of language and identity in Moldova plays out. While the purely Russian identity is not represented, the interview subject with a mixed majority identity shows some strongly Russian positions, because one of her parents spoke only Russian and because she attended a Russian-medium school. Her name is Natasha (a pseudonym). The other two interview subjects are a self-identified Romanian (Rodica) and a self-identified Bulgarian (Irina), who also claims proficiency in Russian (in which she was educated) and Moldovan. All three are females in their early 20s, studying English in the same Romanian-medium group in the third year at the university. They all grew up mostly in Cahul, although Irina was born and has most of her family in a village near Taraclia. Rodica was born in Cahul, but has extended family in a village directly north of the city, where most of the residents are ethnically Moldovan (Romanian). Although Natasha and Irina had attended Russian-medium schools, they were proficient enough in the majority language to be accepted to a Romanian-medium group at the university. Indeed, all three reported high proficiency (above 3 out of 4) in Romanian, Russian, and English. Natasha and Rodica reported moderate proficiency in French, while Irina reported a low-level of proficiency in German (all learned in school). None of the three had traveled outside of Moldova for more than short vacations, which had only been to neighboring Ukraine or Romania.

As mentioned above, Natasha fits best in the mixed majority group. Her mother is a Moldovan from Cahul, but her father is a Russian from the Russian Federation. She has relatively little contact with extended family on either side and developed a mostly Moldovan ethnic identity even though Russian was more often spoken at home and among friends. She learned the Moldovan language, as she called it, from her mother and from some neighbors and friends, but also as a subject in school. She also studied English in school starting in first grade. French was added to her subjects a few years later. She said that the first year studying in a Romanian-medium group at the university was challenging, but that she got used to it quickly and now speaks with her groupmates exclusively in Moldovan or English. When pressed on the identity of the majority language, she said that it is mostly the same as Romanian, but that she prefers to call it Moldovan because they speak it differently than in Romania and because the label makes it “clear that we are Moldovans.” She reported that most of her Russian-speaking friends from school knew that they should learn some Moldovan, but that they didn't see it as useful or accessible. Those schoolmates often depended on her to help them with both Moldovan and English when they had assignments and tests. When asked why they needed help with English, she said that they used only Russian, even when watching television or listening to music, while she would sometimes watch English shows in the original with subtitles on Romanian television channels, etc. As to current use, she reported using Russian almost always at home and with friends, but Moldovan with groupmates at the university. She also said that she uses English at the university, on the internet, and when watching movies or listening to music. She said that Russian is an important part of her identity, but that she doesn't feel any connection to Russia or interest to go there. She also

does not want to move to Romania. She said, “I want to stay home [in Moldova], but it is very hard [to live] here. If I must go, I will go to an English speaking country.”

In contrast, Rodica claims to be both Moldovan and Romanian. In fact, she has dual citizenship, like hundreds of thousands of other ethnically Romanian Moldovans. But she does not go to Romania often, because, she says, it is expensive. She speaks exclusively in Romanian at home and with extended family in the village. Her parents speak Russian sometimes for work, but rarely use it at home. She learned Russian from friends and neighbors and as a subject in school. She said that when she has visited Romania she has noticed that some people say negative things about Moldova and about Russians. But she said that, “Russian is also a small part of my identity... it is part of Moldova, a part that cannot be avoided.” She expressed regret that the Romanian language was still called Moldovan by some and that Russian speakers often do not learn the majority language well. In her opinion, the imposition of the separate Moldovan language and the dominance of Russian during Soviet times were unfortunate, but politicians should “stop fighting over language and fix other problems.” She said that she mostly speaks Romanian in her daily life, but that sometimes she feels forced to use Russian in situations with strangers or in shops. She also reported using Russian sometimes with neighbors and long-time friends who are dominant in that language. When asked if she thought that these contacts were doing enough to learn the official language, she said that younger people were trying more than older people. When asked about foreign languages, she reported learning French first and then English in school. She said that French was easier than English, but that it seemed imposed and was taught by a very strict teacher. Later she began to like English better, because it was taught by a younger teacher and it seemed more useful. She reported using English often at university, with friends, and in electronic media (internet, television, etc), but rarely using French. She insisted that the majority language of Moldova is Romanian and that Russian should not be equally official. On the topic of emigration, she said that she would stay in Moldova, maybe move to Chisinau because there are more jobs there than in Cahul. Her English proficiency, she said, would “help [her] find a good job and a better life.”

Finally, Irina represents the mixed minority group, because she and her parents are ethnically Bulgarian and she speaks Bulgarian, Russian, and Moldovan. Like Rodica, she has dual citizenship, in Moldova and Bulgaria. She said that many Bulgarians in Moldova do this in order to travel more easily to the European Union, but that she has not traveled. She grew up partially in a village that was mostly Bulgarian, but also partly Moldovan. When she was still in her early school years, the family moved to Cahul. She reported speaking a mix of Bulgarian and Russian at home and being close friends with a Moldovan speaker in the village when she was young. Even though she continued to study at a Russian-medium school in Cahul, she also continued using what she called Moldovan (the majority language) informally with neighbors and friends. She is strongest in Russian, using Bulgarian mostly with extended family in the village and often mixed with Russian. She learned English in school from the third grade, then also German and Romanian for a couple years each in high school. She said that it was very difficult to learn standard Romanian when she was accepted to a Romanian-medium group at the university, because “Romanian is different from spoken Moldovan.” She reported that more courses are in English now, so she is doing better. She strongly feels that Russian should be co-official in Moldova and that Romanian speakers who complain about Russian being imposed in Soviet times should not impose Romanian on minorities now. She also complained that her Romanian teachers in school and university did not use good teaching methods. She is drawn to English because “everybody in the world” speaks it, but she said she had very few chances to use it and tended to use more Russian on the internet and when watching television. When asked about emigration, she said that she has some extended family members working abroad in Russian and in England. But she is not sure if she will ever have the chance to travel to these places, which she seemed to think of as equally desirable destinations. She said, “I speak always Russian and some English. But I am Moldovan with also Bulgarian. This is very difficult [seeming to mean 'complicated'].”

The most notable feature of these case studies is the degree to which language and identity practices vary, given that these young women all come from the same small city, study in the same group at university, and all claim, to one degree or another, a Moldovan identity. They also highlight the fact that being Moldovan is not just about being either Romanian or Russian. It is, as Irina noted,

more complicated (and difficult to manage) than that. In other words, a staunchly Romanian identity does not mean that one is necessarily eager to enact unification with Romania, as we saw in Rodica's case. Similarly, being linguistically and culturally Russified does not mean that one is eager to join Russia or to give up the other complexities of one's identity. Indeed, these three women were not as motivated to emigrate from Moldova as the statistics from the survey suggest they might have been. They seemed fairly comfortable in the complexity (and difficulty) of their Moldovan and other identities. Instead, it was the difficulty of the economic situation in Moldova and the same pragmatism toward realities of globalization that was seen in the attitudes toward English that seemed to provide these young women with the possibility of emigration. In a similar way, the balanced existence of Romanian and Russian language practices in Moldova seemed less problematic on the ground than in the ideologies of identity imposed by dominant and largely monolingual cultures (which are English, Russian, and Romanian based). In this sense, it makes sense that the broad Russian identity group in the survey was least interested in both the local and foreign languages, because these participants are the least committed to the diverse reality that is Moldova (and often find refuge in the mono-culture of ethnolinguistically vibrant Russianness).

Some scholarship on Moldova has begun to challenge the notion that nation-building has misfired there or that it is a failed state, simply because of the ongoing resistance to a monolithic national and linguistic identity in the country. Cash (2007, pp. 605-607) argues that the role of the village in the identities of Moldovans poses several challenges to constructivist models of nation-building that have grown up around the more cohesive ethnic and civic identities of Western nation-states. Even more dismissive of such models, Cărauș (2011) provides a personal narrative of frustration, shame, and ultimate failure in the author's quest to study and understand Moldovan identity as a graduate student in Western Europe. From her Moldovan perspective, she comes to recognize theories of identity as riddled with traps and contradictions, ultimately swearing off the enterprise of pursuing identity reconciliation (and theorizing). The small set of data presented here on the language dimension of the Moldovan experience suggests that the so-called identity crisis in Moldova may indeed be less urgent locally than it often appears to outside observers. There is no reason why this diversity needs to be equated with or correlated to the economic crisis that has long gripped the country. Certainly, Moldovan society has many problems, some of which are reflected in the relations among the various communities of identity and language practice, but whether speaking in Romanian/Moldovan, Russian, or English, being Moldovan is more likely to involve a struggle for economic opportunity than for clarity of identity.

References:

1. Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
2. Cărauș, Tamara. 2011. *Capcanele Identității*. Chișinău: Cartier.
3. Cash, Jennifer. 2007. Origins, memory and identity: “Villages” and the politics of nationalism in the Republic of Moldova. *East European Politics and Societies* 21, pp. 588-610.
4. Ciscel, Matthew. 2007. *The Language of the Moldovans: Romania, Russia, and Identity in an ex-Soviet Republic*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
5. Dima, Nicholas. 2001. *Moldova and the Transdnestr Republic*. Boulder: East European Monographs.
6. Dorney, Zoltan, Kata Csizer, and Nora Nemeth. 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalization: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Dungaciu, Dan. 2011. *Basarabia e România? Dileme identitare și (geo)politice în Republica Moldova*. Chișinău: Cartier.
8. Dyer, Donald. 1999. *The Romanian Dialect of Moldova: A study in language and politics*. Lewiston, New York: Edwin Mellen Press.
9. King, Charles. 1999. *The Moldovans: Romania, Russia, and the Politics of Culture*. Stanford: Hoover Institute Press.
10. Lucinschi, Petru. 2007. *Moldova și Moldovenii: De ce țara noastră este mereu la răscruce?* Chișinău: Editura Cartea Moldovei.
11. Pascaru, Ana. 2000. *Societatea între conciliere și conflict: cazul Republicii Moldova*. Chișinău: Editura ARC.

12. Rouse, Joseph. 2006. Practice Theory. In *Handbook of the Philosophy of Science, Volume 15*, edited by Turner and Risjord, pp. 499-540. Amsterdam: Elsevier.
13. Țurcanu, Ion. 2001. *Republica Moldova independentă 1991-2001: Studii, Reflecții, Mărturii*. Chișinău: Știința.

ACADEMIC WRITING AT NONLINGUISTIC UNIVERSITY: ASSESS OR NOT ASSESS

Victoria LEVCHENKO, prof. univ., doctor habilitat,
The head of the modern languages and professional development department
Samara University, RUSSIA

Abstract: Nowadays ELT community in Russia faces the challenge - what way to choose to teach academic writing at nonlinguistic university. On the one hand having a centralized system of education educational institutions is to have the Ministry of Education requirements for incorporating academic writing in university's syllabi. On the other hand university teaching community must be ready to follow world's trends in academic writing teaching, learning and assessment. The dilemma is how to teach academic writing at university level to be recognizable worldwide and how to assess it to be objective and productive.

The AWETS is functioning for two academic years we are working with practical examples, applications, and tips for teachers that suggest ways to integrate assignments organically with pedagogical goals and assessment methods that are viable and most important useful to students.

Key words: academic writing, assessment, writing center, curricular.

Why do we need academic writing in undergraduate education and how can we implement it in to the educational process? This article gives some hints how to answer these questions about the organization and algorithms that can be implemented and used at a Academic Writing Center of a University.

Lan Yong, an academic writing researcher, said that “Academic writing is designed to be an enriching learning experience” and we agree with it. Academic Writing (AcWr) is not necessarily about learning how to write an article, it is also a tool for would-be scientists that helps to learn, to get knowledge and to open new horizons in learning.

By AcWr we understand a part of academic literacy (AcL) that refers to the critical thinking, reading, writing, speaking and listening skills learned within the academic society. We focus our attention on AcWr as the level of English within our University community is rather low and we see the development of AcL should be started with writing as it is the most important and one of the basic and necessary skill that should be developed.

In the article the info about Samara academic consultancy center (SACC) will be provided. Speaking about our Center, it was opened 2 years ago. The main aim of the Center is to boost, to develop academic literacy among all population strata at University. Our objective is to provide help with writing and promote AcL as an up-to-date tool for international communication. To reach these goals, we came up with the following activities for different University communities.

In Samara University a specific system of incorporating academic writing at tertiary level was created – academic writing in English teaching system (AWETS). Firstly the problem of a teaching approach was examined. The English language as an academic subject occurs at undergrad, grad and postgrad levels. All the levels are to be logically joined and reflect special requirements in academic writing. Every educational stage has its own selection of topics to be used as a basis for choosing a writing product for creating and presenting by students. The whole idea of AWETS topics are subdivided into two main parts “Academic Communication” and “Career Development Communication”.

Secondly an assessment part of AWETS based on the creating some sort of rubric was introduced. Items on the rubric range from state-mandated writing standards to individual items

specific to an assignment. A procedure for scoring writing samples for analyzing the results with methods from primary trait scoring, analytical scoring, and discourse scoring was working out. Student writing are evaluated mostly on five product factors: fluency, content, conventions, syntax, and vocabulary. Writing samples also should be assessed across a variety of purposes for writing to give a complete picture of a student's writing performance across different text structures and genres and help in identifying strengths and weaknesses, planning instruction, evaluating instructional activities, giving feedback, monitoring performance, and reporting progress.

For Faculty we provide one-to-one consultations, which are aimed at help with their articles, conference proposals, abstracts – every piece of writing in English with which they need help. Also, we provide workshops. This idea to create “Academic Writing Day with SACC” – event that consists of 2 sessions of 5 concurrent workshops in each – was launched two years ago. The workshops were “Abstract”, “CV for Scientists”, “APA Style”, “Wordiness” and “Fragments”. The event was really fruitful and we decided to make it on a regular basis. This academic year we have organized it once again and are currently planning to have it the next semester. The aim is again to raise the level of academic literacy among the faculty of our University.

Moreover, nowadays we have 2 professional development courses that are aimed at developing academic writing skills. The first one is held by our Associate Professor Carolyn Westbrook, she is originally from Southampton University, and now she also works with us. The title of the course is “Academic / Professional Profile of a Scientist in English” that is relevant and helpful within the area of creating academic profile, describing personal information, professional interests and achievements of a scientist. The second course “Writing Academic Proposals for Professional Purposes” is aimed at professional excellence in two types of academic proposals, grant proposals for foundation funding and proposals for professional conferences. The course is appeared to be such a success, that we decided to launch it via Moodle platform. So, if you are interested in this topic, at the end of the workshop you can ask me how to sign up for this professional development course.

Speaking about postgraduate students, we have a course for them called “Academic Communication in English”. It is on a regular basis and is included to their curriculum. We also provide one-to-one consultations for them as well as the workshops connected with the different aspects of academic writing.

For Master students we also have courses and workshops. Working in these directions, it occurred to us that if all these mentioned communities are covered somehow with the academic literacy development.

The next challenge was to work with undergraduates. We have come up with 4 main reasons:

1) Firstly, when bachelors move forwards and do a Master's degree, their obligatory activity is scientific-research; if we look at Federal State Educational Standards we will find that their task is to conduct scientific research and write scientific articles. Moreover, the development of such types of thinking as abstract and critical ones, are also very important at this stage of education.

2) Secondly, nowadays it is becoming more and more popular to get further education abroad. For these reasons, students need to pass IELTS Academic – an international exam for people applying for higher education or professional registration in an English speaking environment. Within this exam students are to write an essay and make graph description, that are also competences of academic literacy.

3) Thirdly, nowadays one of the main priorities for Universities is considered to be internationalization. This is a complex process that involves a lot of different directions. The main objective is to raise the competitiveness of modern universities. Ones of it's components are science prestige and high level of academic literacy.

4) Fourthly, there are a lot of studies conducted nowadays among employers. And according to them, a good employee should have ability to absorb new information, to have well-structured and well-developed written and oral communication, ability to self-learning – all the skills that also could be developed with the help of academic writing.

1) We have students of different level of knowledge of English. So we need to find the right strategy that will make the process accessible for every level.

2) Unfortunately, bachelor students don't know anything about AcWr. For instance, when I ask my students what AcWr is, they just say that it is writing for academics. They don't understand what it

is, how to use it. So, the second objective is to popularize AcWr Center, explain to them what it is on their level and make it more visible to the students of all levels.

3) The third problem is connected with the curriculum. We have very small amount of time for English classes (personally we have 2 periods a week for 17 weeks a semester, so that is about 72 hours). This leads to a problem – we need to find space in the curricula where we can fit in AcWr elements.

At our Department we developed and implemented the Score-Rating Assessment Chart. We put it on Google Drive so that all our students can have access to it every time they want to monitor their progress. Total sum of points – is their overall result for the semester and judging by it we give them credits or examination marks. We decided to implement one AcWr task per semester and give the students points for it. The situation is the following – we need to give them points and the points are given for their-made product, so our principle is considered to be product-based approach.

But here we face another problem – which topic should we cover? We figured out the following criteria according to which we made up an action plan and a sample corpus of topics.

Firstly, we studied Federal State Education Standards and found those skills that should be developed with the help of AcWr;

Secondly, AcWr Conventions;

Thirdly, the very important criterion for us was faculty’s opinion. At the very beginning of the academic year we asked our teaching staff what do they want us to prepare for their students in terms of writing. They gave us their insights and this year we based our corpus of topics on their requests as well.

Finally, level of knowledge is also a very crucial point as we have groups of 2 main levels: low level (that is elementary and pre-intermediate) and high level (intermediate and upper-intermediate).

We monitored a large corpus of Standards and found out that such abilities as Ability to perform logical, well-argued, clear speech both orally and in written form; Ability to have well-developed written and oral communication; Ability to analyze, generalize, perceive information, set objectives and solve problems are inevitable part of Bachelor’s education. These abilities could be developed with the help of academic writing. Moreover, if we turn to Standards for Master students, we will see that they need an ability for example, to perform research findings in public - the skill that also can be developed with the help of it. Then we created the following corpus of topics that we are currently giving to our bachelors. The structure is simple. We divided the topics into two main parts – for low level students and for higher ones. The principles of building such structure were the mentioned criteria and principle from easy tasks to more complicated ones.

In both groups we decided to start with the CV as it one of the easiest but at the same time time-consuming task that needs to be discussed and explained. We get the students acquainted with the new vocabulary, with the fact that each piece of writing should be properly structured, and it goes without saying that they do first steps to making their own piece of writing.

Then we proceed with Letter writing. For elementary and pre-intermediate level students we begin with personal letter, for higher levels we decided to skip it just because they already had an experience of writing such letter for example for State Exams or at school.

For intermediate and upper-intermediate when they are second-year students we take essay writing as a more difficult task. So they make their first steps in writing thesis statement, learning the structure of a piece of scientific writing, learning paragraph structure and transition signals. The last (but not the least) stage of their AcWr course is public speech which is partly based on their essay. So here we speak about how to structure a speech, they learn how to prepare it.

For low level students the final product is a report that is less complicated but still demands careful attention to it. Again here they learn how to structure a report, and also some hints of presentation preparation.

It goes without saying, that in the near future we will perfect this corpus, make it more complicated implementing more Ac based exercises. But it also should be done not just because we want it, but also for the sake of students and also taking into consideration their needs.

This is an algorithm of our teaching planning. This year is pilot one and we started it with the annual plan what we will do and which activities we will present this year taking into account our faculty’s opinions, Standards, and level of students’ knowledge. After we have a plan, we start

preparing workshops and all the necessary materials for them. Then during the year we hold workshops. The mechanism is also rather simple – we make an appointment with the teacher that has a group of students and discussed time and the major that the students have. It is also an important point because you know that students now are more into content-based learning rather than skill-based. So our task is to prepare such materials which will be useful in the studies.

After we held a workshop, students start working on their products, they prepare drafts, do peer reviews, discuss their product with the teachers and tutors and finally they present it. The last step is to collect their feedbacks and needs analysis. It is an inevitable step so that we can see their progress (so what they have learnt about AcWr and what they feel they want to practice more).

We create a workshop and so sure rubrics. They are extremely helpful for both students and teachers to assess and to write the work correct.

Let us recapitulate what we have found out so far. We came up with the following key strategies that help us to implement the elements of academic writing into the undergraduate education.

1) We need to find space in the curricula to fit the workshops. During the workshops we not only explain the topic itself but also we make AcWr more comprehensible for the students.

2) With the help of it we make the Center more visible to the students. They finally learn what AcWr Center is and where they can go to get help with their piece of writing.

3) We definitely focus our attention on their needs. After they get acquainted with the idea that AcWr is necessary for them they will give you new ideas of what you can do to develop their skills and abilities.

If we take all these three strategies into consideration, we will be approaching to an academic – friendly environment for undergraduates.

GRAMMAR TEACHING THROUGH TECHNOLOGY

Eugenia BABĂRĂ, Ph.D., associate professor,
"Ion Creangă" State Pedagogical University,
Ilgin TANER, post-graduate student,
"Ion Creangă" State Pedagogical University

***Summary:** The present article touches upon the problem of teaching grammar, an important and significant aspect of learning a foreign language. Stress should be put not on learning grammar structures by heart but on conscious understanding and use in communication, in oral speech. There are various traditional techniques for mastering grammar, but the use of new technologies give the possibility to learners to interact, to communicate in a natural way. Presentation of grammar rules without communicative exercises may not be useful for learners. Grammar should never be taught as an end in itself but as a combination of social factor or discourse, it should be integrated into communicative activities. Technology has been advancing at a fast rate, this is interactive white board, which has positive effects on the grammar teaching process.*

***Key-words:** grammar learning, communicative competence, techniques, technology, interactive whiteboard (IWB), presentation, rules, discourse, integration, communicative activities, interact, master, to advance, positive effects.*

The creation of fully-developed sentences is done through grammar. Two good reasons for teaching grammar are **comprehensibility** that is, competence of building and using certain structures that makes it possible to communicate common types of meaning successfully, and **acceptability** or want and need for a higher level of grammatical correctness than that required for mere comprehensibility.

Linguistic competence cannot be the major aim in foreign language learning. The main objective of grammar instruction must be the development of communicative competence, in other words, the learners need to develop their ability to understand and use the grammatical structures in oral speech. For that reason, grammatical structures should be integrated into other language skills.

There are different strategies applied during English grammar teaching, but there does not exist a well-defined strategy to the teaching of English grammar. Productivity in teaching and learning is important in that it demonstrates whether learners accomplish the task or not. Dry learning of rules without communicate practice does not lead to fluency and accuracy in foreign language.

Grammar is a description of the rules for forming sentences, including an account of the meanings that these forms convey (11, p. 13). Grammar is a significant device that relates phonology and semantics, or sound and meaning (6, p. 2). Grammar consists of morphology and syntax(2, p. 3). Grammar is a living resource that allows us to communicate our ideas and feelings and to understand other people (7, p. 65).

Vocabulary knowledge is solely not enough when mastering a foreign language. To use the language effectively and accurately grammatical knowledge holds an important place in the language learning process.

Though some grammarians argue that grammar teaching does not contribute to language learning to a large extent, learners need grammar to progress, thus grammar knowledge is essential for high proficiency. Grammar instruction contributes to three different points on foreign language teaching: grammar as an enabling skill, grammar as a motivator, and grammar as a means to self-efficacy (8, p. 6). Ellis says, that grammar teaching involves any instructional technique that draws the learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it (5, p. 84). He states that integration of grammatical competence into communicative competence sounds like a better idea in foreign language learning. As long as it is used for communication, grammar instruction is useful in foreign language teaching. Proficiency in English and development of language skills should be supported by grammar.

The implementation of technology in teaching English grammar unlike traditional instructions is more effective as it allows to present the language elements in an enjoyable and motivating way. Different skills can be taught with smartboard. Technological-based tools are used as supplementary resources in language teaching. If technology is integrated into the learning process learners have a better chance of learning the target language. Using a computer and a smartboard the language learning process can be reinforced as they are able to provide more examples and exercises in a short time, apply different methods and practices and consequently contribute to immediate feedback. The learners have in such a way self-assessment, promote language learning through motivation, attention and enthusiasm thanks to technology use.

Comparison of traditional methods and technology-based instructions aims at determining the effectiveness of the latter. The first ones are based on teacher-centered instruction to communicative competence while the second instructions are student-centered that create more opportunities for learners to communicate. Teachers, according to Garrett, use audio, video and written texts with correct information in case of smartboard (4, p. 719). Listening, reading, speaking and writing exercises are easily implemented and feedback is immediately produced.

Today technology has advanced and has become popular in learning and teaching. It has the advantage of giving successful outcomes, by being used in all aspects of education, thus raising the learners' awareness of foreign languages. Smartboard or interactive whiteboard has become very popular in classrooms. In the opinion of Akbas and Petkas (1, p. 4) IWB helps teachers with lesson plans and variety of sources which affect upon learners school achievement such as: easier comprehension, higher concentration, improved student participation, effective presentation of information, aiding memory etc. Interactive whiteboard has been "hailed as a revolutionary resource for raising pupils' literacy levels and their motivation, offers more varied opportunities for interaction and discussion in the classroom than other forms of technology" (9, p. 25).

The use of interactive white board provides a lot of functions: drag and drop (objects on the board can be moved around); hide and reveal; highlighting; animation; indefinite storage and quick retrieval of material and immediate feedback (6, p. 2). Smith et al. imply the relationship between IWB and interactive teaching as "a pedagogic tool for promoting interactive whole class teaching" (10, p. 443). Speaking about this new technology, it should be said that it supports the teaching process of foreign languages in three main ways:

1. it helps the presentation of new linguistic and cultural elements,

2. it supports interaction with the class and
3. it promotes the teacher's organizational skills.

Conversation in a foreign language is often hard and dull for learners, in particular if learners do not have a good command of the target language. In such cases they will not feel relaxed in classes, but IWB will create a relaxed learning environment for learners with teachers presenting enjoyable, easy language elements for to have a conversation with them. As a result the language learning stops being a hard task. The learners do not have to write in their notebooks which is considered time consuming. Teachers can save the material, print if necessary, and distribute it to the students.

Revision of the previous lessons is a significant process in education, getting correct feedback will give teachers an idea whether students understand or not. Teachers can easily revise the material as all notes are saved on the board.

In the way of psycho-linguistic benefits in utilizing IWB in the classroom there is common opinion that it can increase motivation and enthusiasm of the learners, the first being a key factor in the teaching and learning process. Through traditional methods or teacher centered approaches teachers have difficulty in absorbing the attention of the students. The use of technology at the lesson has always been a source of excitement for the learners, therefore it is a good idea to integrate learning and technology; it enhances visual learning; the teachers store visual materials and use them in case of necessity. Learners can easily follow facial expressions of the teachers, who should be good models, face the class, the learners listen to their teachers and improve their pronunciation and the way they speak English. When teachers face the learners the interaction between the teachers and learners creates more comprehension.

There exist some technical difficulties of utilizing IWB in the classroom. Recently the correlation between pedagogy and technology has gained popularity. IWB is being used widely in class today therefore teachers have to be competent in utilizing it effectively. Teachers having technical difficulties experience frustration which may hinder their performance in the classroom. Though there might be few problems while using it in class, the use of IWB in grammar teaching will encourage the learners to learn grammar in an enjoyable way.

References:

1. Akbas O., Pektas H. The Effects of Using an Interactive Whiteboard on the Academic Achievement of University Students. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(2), 2011. – p. 1-19.
2. Le Breuille M. Benefits of the Interactive Whiteboard. *Primary English Magazine*, 2004, 9.5, p. 25-28.
3. Ellis R. Current Issues in the Teaching of Grammar: an SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1). – 2006, p. 83-107.
4. Garret N. Computer-assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrated Innovation. *The Modern Language Journal*. – 2009, 93 p. 719-740.
5. Huddleston R. *English Grammar: An Outline*. Cambridge: Cambridge University Press. – 1988.
6. Kennewell S. Reflections on the Interactive Whiteboard Phenomenon. A Synthesis of Research from the UK. In *Proceedings Australian Association for Research in Education Conference*, 26-30 November, 2006, Adelaide, Australia, p. 2.
7. Leech G. *English Grammar for Today: A New Introduction*. United Kingdom: Macmillan Press, 1982, p. 3-4.
8. Savage K.L. *Grammar Matters: Teaching Grammar in Adult ESL Programs*. New York: Cambridge University Press. – 2010. – p. 6.
9. Scrivener I. *Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press. – 2003, p. 65.
10. Smith F., Hardman F., Higgins S. The Impact of Interactive Whiteboards on Teacher-pupil Interaction in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 32, 3 June, 2006. – p. 443-457.
11. Thornbury S. *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited, 1999, p. 13

ON THE EDGE OF HISTORY: THOMAS PYNCHON'S *BLEEDING EDGE*

Oana-Celia GHEORGHIU, dr.,
“Dunărea de Jos” University of Galati, Romania

Abstract : *The most recent novel by the postmodernist veteran Thomas Pynchon, Bleeding Edge (2013), released fifty years after his debut, provides the image of a decaying American paradise whose inhabitants have lost the sense of direction as a result of the unexpected attack on their soil. This It is among the few literary texts in which 9/11 is not seen as a cause but as an effect of the games of history, as the novel does not focus on the collapse of the two towers and its aftermath but on events that had taken place before 9/11. The paper deals with Pynchon's acute sense of historicity and with the auto-image of the Americans conveyed in his contribution to 9/11 fiction.*

Keywords: *9/11 fiction, postmodernism, historicity, historeme, conspiracy theory*

Apparently, the novel *Bleeding Edge* (2013) deals with the failure of the dotcom bubble at the turn of the millennium, dwelling upon the unclear (yet to be clarified) tentacles of the internet-based (i.e. international) embezzlement, money laundering and funnelling either to Arabs or to Mossad, and, ultimately, terrorism. The complicated chain of plots and subplots, together with the explicit mentioning of the year 2001 in the opening sentence (“it’s the first day of spring 2001...” (*BE* 1¹)), manage to make the reader anticipate that Pynchon has finally brought, with *Bleeding Edge*, his long-awaited contribution to the development of 9/11 fiction. However, the reader is permanently at the risk of getting caught in a wearisome thicket of conspiracies, and it is not until page 316 that he or she suddenly learns that “a plane just crashed into the World Trade Center”. From this moment onwards, the literary text is so imbued with political commentaries in the vein of those emanated by the so-called “truthers” (conspiracy theorists) that its inclusion in the present corpus has been considered appropriate despite the conciseness the topic is approached with (the discussions on the subject of the terrorist attacks run along three chapters out of 42, if one disregards the plunging into the alternative/virtual reality of the Deep Archer [read as *departure*, one of the few puns actually explained in the novel], a no-place in the deep web² where the dead of September 11 find a Second Life³).

It is important to emphasise from the very beginning that the analysis deliberately overlooks the shaggy-dog plot and the myriads of characters which populate a story that inevitably leads to nowhere and that provides no dénouement (unless one is inclined to regard 9/11 as an epilogue of an age in American history, in which case, one should note the postmodern novelty of displacing the traditional ending of a fictional work in the middle of that respective work.) Nonetheless, accounting for the novel's postmodernity is necessary (and legit) if one chooses to consider it not the unresolved detective story that it seems to be at the surface level, but a contemporary “palimpsest history” (Brooke-Rose in Eco 1992: 125)⁴ which breaks completely with the neorealist tradition of the twenty-first century literature. In a dialogue with Umberto Eco on the question of the limits of interpretation, British critic and novelist Christine Brooke-Rose enlarges upon the notion of palimpsest history and distinguishes between five different kinds of such stories:

1. the realistic historical novel,
2. the completely imagined story set in a historical period in which the magic intervenes – with reference to Gabriel Garcia Marquez,
3. the imagined story set in a historical period, without magic but with many philosophical, theological and literary allusions which create a magic effect – with reference to Umberto Eco and Milan Kundera,
4. the reconstruction of a closer period of event with the magic conveniently explained through paranoia and/ or hallucinations – here including Pynchon's *Gravity Rainbow*, and

¹ Pynchon, T. (2013) *Bleeding Edge*. New York: Penguin Books

² The deep web is the large uncharted portion of the internet unindexed by any search engines, deemed as a potential haven for criminality due to the anonymity it provides for its users.

³ *Second Life* is an online virtual world based on 3D content in which the users (named Residents) create alternative representations of themselves (avatars) which help them interact in forms that remind of the real life (socialize, engage sexually, explore the world, trade goods, get an education, etc.). Pynchon's Deep Archer is largely inspired by this virtual community.

⁴ Brooke-Rose, C. (1992) 'Palimpsest Histories'. In U. Eco, *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press. 125-138

5. the palimpsest history of a nation, “in which magic may or may not be involved but seems almost irrelevant compared to the preposterousness of mankind so realistically described”, Salman Rushdie’s *Satanic Verses* being considered representative for this last category (1992: 127-128)¹.

Brooke-Rose maintains that the term used may be considered synonymous with *magical realism*, in the sense that the novels that may fall under this description “represent our familiar world with some parameters altered” (131)², which deems them not as alternative worlds, but as substitute histories of this world, re-written histories permeated with accurate historical details and specialized knowledge of the real world imprinted on the fictional weaving with the generosity of a historian. The assumption made here in light of this classification is that *Bleeding Edge* may be read as an alternative history of America in the early 2000s, rewritten through its recourse both to virtual reality (as a safe haven from trauma and mourning in Freudian sense) and to paranoia (in the specific case of the conspiracy theories). Along the same lines, *Bleeding Edge* may be reasonably construed as historical, given the significant amount of contemporary facts it provides (from internal and foreign affairs to the unreality brought by technology, on the one hand, and by pop culture, on the other), except for the fact that it is sooner a history of an age of simulacrum than a history in its traditional understanding as a narrative of accountable facts. A few examples – although reference to pop culture is made on every other page, if not more often, and a thorough analysis of these elements ought to prove particularly interesting for an insightful overview of American postmodernity – may be found in one of the very few academic papers on *Bleeding Edge*, the book review published by Mitchum Huehls in the journal *Contemporary Literature*, who describes Pynchon’s world as “aggressively contemporary”. Perhaps he could have added ‘aggressively American’ to round off his enumeration:

Thomas Pynchon is seventy-six years old, and he knows more about Jamiroquai than you do. He also knows more about Japanese Manga, early Web-programming languages, Russian hip-hop, the Knicks, the Washington D.C. punk scene, the best places to eat in Iowa, 1980s arcade games, the history of early tech start-ups, the Mossad, and Manhattan real estate. It’s Thomas Pynchon’s world; we just live in it. Spanning most of 2001, *Bleeding Edge* also reserves cameo roles for Britney Spears, Jay-Z, Beanie Babies, Ally McBeal, Zima, Leonardo DiCaprio, *Friends*, Furbies, Brad Pitt, and Nelly. Also, September 11 (2013: 861)³.

As apparent from this extract, the American scholar considers September 11 a rather subsidiary occurrence, a reference as unavoidable in a 2000-2001 context as those made to the TV series *Friends*. American cultural hegemony over the world is in focus: it is clearly noticeable that the iconic elements listed above are, with a few exceptions, representative for the American life, but also that they are equally famous outside the American borders. It is also obvious that in making repeated reference to cartoons, TV series, virtual worlds and electronic robotic toys that simulate the real existence, Pynchon practically vouches for the proliferation of that culture of simulacra and simulation described by Baudrillard, and that September 11 may well be a fabrication inasmuch as the other ‘Americanisms’ that make up the present-day history.

In fact, one may not be too far from the truth when asserting that Thomas Pynchon’s *Bleeding Edge* qualifies, despite its length, as a contemporary *historeme*, defined by the New Historicist critic Joel Fineman as the smallest unit of a historiographic fact (1989: 57)⁴. Its anecdotal structure and its rapport with the present-day history exclusively grasped from the perspective of an (American) subculture/ counterculture would discredit the understanding of this novel as a *grande histoire* of the early years of the third millennium. Notwithstanding, Pynchon’s view of the American collective life is historical, as modern historiography no longer regards history as the representation of an event of importance (such as the attacks), but as a sum of small facts and average people. As David Cowart, American Professor of Contemporary Literature with an impressive scientific catalogue on DeLillo and Pynchon, maintains, history may indeed require the perspective of many years but, “as history accelerates, so must historiography, and no one makes apology for viewing *Bleeding Edge*, which

¹ Ibid.

² Brooke-Rose, C. (1992) ‘Palimpsest Histories’. In U. Eco, *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press. 125-138

³ Huehls, M. (2013) ‘The Great Flattening’. *Contemporary Literature*. Vol. 54.4 winter 2013. University of Wisconsin Press. 861-871

⁴ Fineman, J. (1989) ‘History of the Anecdote: Fiction and Fiction’. In A. H. Veese (ed.) *The New Historicism*. London: Routledge. 49-76

harks back little more than a decade, as ‘historical’” (2013 not numbered)¹. Similarly, John Krafft defines Pynchon’s fiction as “neither mere realism nor pure formalism [but] **experimental historical fiction**” (1984: 283)², referring to the concern with twentieth-century American history in his early novels, *V.* (1963), *The Crying of Lot 49* (1966) and *Gravity’s Rainbow* (1973). More than a decade into the new millennium, *Bleeding Edge* is not at all different in this respect from these narratives.

Another argument of the historicity of the novel is the impact of media and political discourse which manifests plentifully at the textual level, at least in the chapters featuring the changes of paradigm which characterise the American self after 9/11. The narrative of 9/11 and the changes it brings are inserted within the frame of an apparently unrelated detective story that seeks to unveil some obscure machinations of an internet company named *hashslingr*, whose ramifications seem to sprawl up to the highest levels of national security (C.I.A.), and also to some unnamed emirs in the Middle East. March Kelleher, a political activist who publishes a blog entitled ‘Tabloid of the Damned’ and who happens to be the mother-in-law of Gabriel Ice, the evil genius who runs *hashslingr*, Driscoll Padgett and Eric Outfield, a couple of young and slightly odd web developers, Reg Despard, an amateur “documentary guy who began as a movie pirate back in the nineties” (*BE* 8), and Horst Loeffler, the former husband who escaped the attacks because he had drunk too much the night before, thus missing the early office hours in the World Trade Center, are the characters who try to help, one way or another, the private fraud investigator Maxine Tarnow to sort out the implications of Gabriel Ice’s funnelling funds towards various secret organisations that dangerously resemble the terrorist ones, but also the presence of two teams of snipers practising the shooting down of a plane from a New York skyscraper a few nights before 9/11.

The characters listed above, which constitute as many representations of the American self in the wake of 9/11, are typified not by the trauma that unifies the “paper beings” (Barthes 1975: 261)³ that populate (and transmit, each one in its own way) the narratives of DeLillo or Foer, for example, but sooner by a new dimension that characterises the American society perplexed by the ‘atrocities’ (Pynchon’s term for the attacks) that happened at the World Trade Center, namely a thirst for understanding the inside of this event. Outside the fictional sphere, this necessity often translates in a narrative ostentatiously called theory, which penetrates the American mindset and, consequently, the American discourse: conspiracy theory. In order to briefly elaborate on the concept, due mention is made of Jesse Walker’s theory of conspiracy mythmaking, which does not imply that such stories are never true but that they are “culturally resonant ideas that appear again and again when Americans communicate with one another, archetypes that can absorb all kinds of allegations, true or not, and arrange them in a familiar form” (2013: 19-20). Walker’s *The United States of Paranoia: A Theory of Conspiracy*, synthesises the conspiracy theories surrounding 9/11 as follows:

When George W. Bush was president, the group most frequently invoked as a symbol of political paranoia was the 9/11 truth movement, nicknamed the truthers, who believed that a cabal within the U.S. government had either organized the 9/11 attacks or deliberately refrained from preventing them. But the truthers were ultimately a side attraction. The most prevalent form of paranoia after 9/11 was the mindset that allowed officials to mistake a harmless school project for a jihad. Americans were on edge, waiting for the next deadly attack. And in a change from the Cold War, when we at least knew the form such an attack would take, all sorts of activities or objects could be construed as a threat (2013: 269)⁴.

The characters of *Bleeding Edge* are as aggressively American as the contemporary symbols they iconize and worship, and yet one cannot realistically expect a stereotypical representation of the American in Pynchon’s novel, as his Americans are as heterogeneous as the human composition of the melting pot homogenized by the social convention of citizenship. It would seem more appropriate if one regarded the configuration of the character types as societal constituents which make up a cultural and anthropological Western-specific model. For example, Maxine Tarnow embodies the feminine

¹ Cowart, D. (2013) ‘Down on the Barroom Floor of History’. In *Postmodern Culture*. Vol. 24.1 September 2013. John Hopkins University Press. Available from http://muse.jhu.edu/journals/postmodern_culture/

² Krafft, J. (1984) ‘Thomas Pynchon’. *Social Text*. No. 9/10, *The 60's without Apology* (Spring - Summer, 1984). Duke University Press. 283-286. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/466565>

³ Barthes, R. (1975) ‘An Introduction to the Structural Analysis of Narrative’. Transl. by L. Duisit. *New Literary History*. Vol. 6.2. *On Narrative and Narratives*. Winter 1975. 237-272.

⁴ Walker, J. (2013) *The United States of Paranoia: A Conspiracy Theory*. New York: Harper Collins

side of the disintegrated “postmodern family”, just as Lianne Neudecker in Don DeLillo’s *Falling Man*. She is a single mother of two children, and a career woman, which makes her a representative image of the American woman in the years 2000. Adding to this representation is her Jewishness, which she embraces without any religious excesses, which is also almost stereotypical in the third millennium, when American Jews abiding by traditions have become rather the exception than the rule. One could easily see in Maxine Tarnow an auto-intertextual reference to one of the best known characters in the entire Pynchon catalogue, Oedipa Maas (*The Crying of Lot 49*), also drawn into a bizarre conspiracy which sends her on the verge of insanity. Maxine’s psychosis is rooted in the immediate history and manifests in the fits of (national) paranoia known as conspiracy theory, but also at the unconscious level, metaphorically represented by the deep web which she enters without truly understanding her motives, only to meet “the dead of September 11” there. Her virtual descent into Deep Archer in her attempt to unravel the mysterious connexion between hashslingrz and the 9/11 attacks symbolically equates a descent into the abyss. Aside from the psychoanalytical interpretations which the last part of the novel and the association of its main character with Oedipa invite, Maxine Tarnow is ultimately on a quest for a truth which turns more and more illusory.

Maxine’s former husband, Horst, is introduced by making reference to American symbols: “a fourth-generation product of the U.S. Midwest, emotional as a grain elevator, fatally alluring as a *Harley* knucklehead, indispensable (God help her!) as an authentic *Maid-Rite*¹ when hunger sets in” (*BE* 21, emphasis added)². Like the couple in DeLillo’s novel, the two resume their relation after the attacks – “Horst, shortly after 11 September having shifted his sleeping arrangements into Maxine’s room to the inconvenience of neither” (*BE* 332)³. Their children go to a pretentious school, The Otto Kugelblitz School, placed, in the Pynchonian spirit of mixing the elements of popular culture with his literature, “on a cross street *Law & Order* has so far managed not to film on” (*BE* 2)⁴. The allusion is two-fold, pointing, on the one hand, at the pervasiveness of the television culture in the lives of the Americans, and, on the other hand, at the dangers in the streets of New York. Interestingly, the school management decides, after the same 11 September, that “there shall be no more fictional reading assignments” (*BE* 335)⁵, as if the events had been triggered by the country’s “weakening its grip on reality” and “all kinds of make-believe – forget the delusional state the country’s in already – must suffer as well: everything has to be literal” (335)⁶. Another observation in relation to this need for reality is made on the same page in reference to the media, which seem to try to ‘wise up the nation’:

“You notice,” Heidi continues, “how ‘reality’ programming is suddenly all over the cable, like dog shit? [...] Somebody needs **this nation of starers** believing they’re all wised up at last, hardened and hip to the human condition, freed from all the fictions that led them so astray, as if paying attention to the made-up lives was some form of *evil drug abuse* that the collapse of the towers cured by scaring everybody straight again” (335, italics in the original, bold added)⁷.

Pynchon’s critique of the Americans, who take their models from the media (television, in particular) is also apparent from the physical description of the character Driscoll, the young and nerdy web designer who tries to imitate the looks of the *Friends* character Rachel Green (Jennifer Aniston), which indeed was a ‘craze’ among the young women in the 2000s. The girl’s changed appearance after 9/11 makes Maxine contemplate the idea that she witnesses “yet another 11 September **story** about frivolities of youth, newfound seriousness” (*BE* 332)⁸. Once again, the inference is that 9/11 should have helped the Americans open their eyes and change their mentality, instead it only meant the turning point for their regression: “11 September infantilized this country. It had a chance to grow up; instead it chose to default back to childhood” (*BE* 336)⁹. Despite the claims made by the television

¹ American fast-food chain (similar to McDonald’s, but without the latter’s globalizing component, as the franchise is limited to the American territory).

² Pynchon, T. (2013) *Bleeding Edge*. New York: Penguin Books

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Pynchon, T. (2013) *Bleeding Edge*. New York: Penguin Books

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

networks and “the Newspaper of Record”¹ (reference is made to *The New York Times*, but, in Pynchon’s novel, the set-phrase acquires a marked ironical dimension), the never-ending memorials held at “Ground Zero” and the rediscovered patriotism are part of the state strategy of keeping the populace “cranked up, scared and helpless” (BE 328)², so that they would agree to the reprisals already decided by the administration:

If you read nothing but the Newspaper of Record, you might believe that New York City, like the nation, united in sorrow and shock, has risen to the challenges of global jihadism, joining a righteous crusade Bush’s people are now calling the War on Terror (BE 327)³.

Albeit telegraphically, Pynchon also acknowledges what constitutes one of the most important parts of another important piece of American 9/11 fiction, Don DeLillo’s *Falling Man*, that is the mediation of events: “for much of the city the experience has come to them mediated, mostly by television – the farther uptown, the more second-hand the moment, stories from family members commuting to work, friends, friends of friends, phone conversations, hearsay, folklore” (BE 327)⁴. The static image presented by televisions is, in Pynchon’s novel, a hint that “the networks knew ahead of time” (BE 324) that the towers would fall, and that they were preparing the stage set for the “viewing population brought back to its default state, dumbstruck, undefended, scared shitless” (BE 321)⁵.

Just as briefly, due mention is made to xenophobia, or, in Pynchon’s words, to “the ethnic toxicities” (BE 328)⁶ which take over the entire urban area and which seem to be a component of Americanism, despite the national claims to democracy. The fictional urban space is an accurate representation of the city after the attacks, which is another argument in favour of reading *Bleeding Edge* as a ‘historical text’ documenting America and Americanism:

Hey, it’s New York. American flags appear everywhere. In apartment-building lobbies and up in apartment windows, on rooftops, in storefronts and corner groceries, in eateries, on delivery trucks and hot-dog stands, on motorcycles and bikes, on cabs driven by members of the Muslim faith, who between shifts are taking courses in Spanish as a Second Language with a view to posing as a slightly less disrespected minority, though whenever Latino people try putting out some variation like the Puerto Rico flag, they are reflexively cursed and denounced as enemies of America (BE 329)⁷.

Another point in which Thomas Pynchon breaks with the ‘tradition’ of the American 9/11 fiction – as he has broken with all traditions along his career – should be sought in the absence of the collective trauma which tends to characterise the literary productions circumscribable to this subgenre. Pynchon’s representation of his compatriots overlooks the victims – his gaze fixes, instead, on those Americans who are either sufficiently intelligent or sufficiently paranoid (or, perhaps, both) to see beyond the appearances imposed as truths by the media, on those Americans who are capable of questioning the (in)actions of their government. Nicknamed ‘truthers’ by the media, these people cast the shadow of doubt over the September 11 attacks, aiming to demonstrate either that they were orchestrated from the inside, in which case Al-Qaeda would play the scapegoat part, or that the American authorities had prior information which they did not use to prevent the tragedy. Pynchon does not transform his novel into a conspiracy compilation – nor is this an aim of the present undertaking – however, some characters of *Bleeding Edge* bring forth a series of such interrogations and they may be considered to qualify as stereotypical representations of the truthers category. Horst, Maxine’s husband, a financial analyst, is one of them, and his observations rely on the fluctuations on the stock market, in the case of American Airlines, United Airlines, and a number of large companies operating from the World Trade Center:

“Remember the week before this happened, all those put options on United and American Airlines? Which turned out to be exactly the two airlines that got hijacked? Well, it seems on

¹ Newspaper of large circulation whose editorial content is considered authoritative. However, an alternative meaning of the term is that of an official newspaper, controlled and reflecting the position/ doctrine/ agenda of a political body. In *Bleeding Edge*, the phrase *the Newspaper of Record* is clearly used so as to underline the latter meaning.

² Pynchon, T. (2013) *Bleeding Edge*. New York: Penguin Books

³ Pynchon, T. (2013) *Bleeding Edge*. New York: Penguin Books

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

that Thursday and Friday there were also lopsided put-to-call ratios for Morgan Stanley, Merrill Lynch, couple others like them, all tenants of the Trade Center. As a fraud investigator, what does that suggest to you?”

“Foreknowledge of a decline in their stock prices.” (BE 324)¹.

The most representative character for this category is March Kelleher, a leftist activist who runs a blog. Citizen Journalism, although in its infant stage in the early 2000s, is another important and defining trait of the recent history, and what has actually produced the greatest part of the conspiracy theories, which were never considered serious enough to enter the major press: “No matter how the official narrative of this turns out, [...] these are the places we should be looking, not in newspapers or television but at the margins, graffiti, uncontrolled utterances, bad dreamers who sleep in public and scream in their sleep” (BE 321)².

March hints at Islamic terrorism early in the novel, when she discusses with Maxine about her trying to follow the ghost payments made to accounts spread all over the world and “finally reassembled in a holding bank in the Emirates”. She posits the question “what if it’s Islamic terrorists or something?” (BE 119)³. Nevertheless, after the attacks, she reconsiders: “Just to say evil Islamics did it, that’s so lame and you know it” (BE 321)⁴. She begins a tirade against Bush, although it “is not at all to suggest that Bush and his people have actually gone out and staged the events of 11 September”, as it would take a mind too paranoid to even consider the possibility that “that terrible day could have been deliberately engineered as a pretext to impose some endless Orwellian ‘war’ and the emergency decrees we will soon be living under” (BE 322)⁵. She is, however, unwilling to accept the official narrative, and ready to regard a dollar bill that reads “World Trade Center was destroyed by CIA – Bush Senior’s CIA is making Bush Jr Prez for life & a hero” (BE 322)⁶ as a “historical document”. John Krafft’s observation that “Thomas Pynchon’s obsession with plots – narrative and conspirational - is an ideological one: “his characters discover (or make) their own history in an attempt to prevent themselves from being the passive victims of the commercial or political plots of others” (1984: 284)⁷, although made in reference to Pynchon’s 1960s catalogue, remains equally valid in the case of *Bleeding Edge*.

A genuine fresco of the American society before and after the disaster of September 11, 2001, Thomas Pynchon’s *Bleeding Edge* brings forth, despite its unreliability and elements of magical realism, a convincing auto-image of America (particularized to New York City, as the definitive space of urban Americanism), an image which does not come to contradict but to counterbalance the many literary representations of a traumatised/ terrorised nation which is unable to find its steadiness during the aftershock period. The novel does not appear to be in search for realism or the truth, and yet it manages to convey the idea that the hegemonic United States of America was struck by enemies (irrespective of whether they are from within, as the conspiracy theories claim, or part of a fundamentalist Islamic terrorist organisation, as stated by the official accounts). Pynchon’s *Bleeding Edge* proves accomplished in its historical rendition of the American society and civilisation, and offers its readers significant representations of the American identity.

¹ Pynchon, T. (2013) *Bleeding Edge*. New York: Penguin Books

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Pynchon, T. (2013) *Bleeding Edge*. New York: Penguin Books

⁶ Ibid.

⁷ Krafft, J. (1984) ‘Thomas Pynchon’. *Social Text*. No. 9/10, *The 60's without Apology* (Spring - Summer, 1984). Duke University Press. 283-286. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/466565>

THE HYBRID IMAGE OF THE VICTORIAN SON IN ELLEN PICKERING'S *THE GRUMBLER*

Alina PINTILII, doctorand, asistent universitar,
Catedra de Limbi Moderne,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Modern readers' understanding of the nineteenth-century English family has been largely influenced by Victorian realist novels, as they have been considered for a long time to faithfully reproduce the real, anthropological prototype of Victorian society. This popular assumption is, however, no more valid, because it has been recently demonstrated that the realist writers of the nineteenth century did not aim at mirroring the reality¹. The present article is also intended to prove this assumption wrong, by showing, through a detailed comparison between fictional and prototypical images that the literary representation of the upper-class early Victorian son in Ellen Pickering's *The Grumbler* departs from the corresponding typical historical construct.*

Keywords: *the image of the son, early Victorian upper classes, parent-child relationships, middle-class values, the education of boys*

One of the concerns of Ellen Pickering's *The Grumbler* (1843) is the moral and religious education of an upper-class young man Reginald receives during his childhood and the way it determines the formation of his personality so that he becomes an ideal Victorian son. Being educated by his mother, with whom he fosters a close and affectionate relationship, which is a subversion of upper-class Victorian conventions, Reginald acquires the moral qualities that the middle-class domestic ideology ascribes to fathers and sons. Guided by these qualities, Reginald's behaviour comes in contradiction with that of his father, a selfish upper-class man driven by pecuniary interests. Therefore, notwithstanding that Reginald is a dutiful son, the relationship between him and his father is cold and distant. Representing a member of upper classes with middle-class virtues, *The Grumbler* creates an intricate image of the early Victorian son, which disrupts the socio-historical paradigm.

The novel is about an English squire, Mathew Courtenay, who takes under his care his four young cousins. He develops a particular relationship with the youngest of them – a seventeen-year-old girl, Blanche. One day, Blanche has a horse-riding accident from which a young gentleman Reginald saves her. As a token of his gratefulness for Reginald's brave deed, Mr Courtenay asks him to remain with them and to be a tutor for Blanche. Reginald is endeared by everyone living in Mr Courtenay's house, despite their lack of knowledge about who he is. After a while, an important paper confirming Mr Courtenay's right to possess his estate is stolen and soon Mr Courtenay finds out that Reginald is the son of his enemy, who has tried before to deprive him of his possessions. Based on this blood connection between Reginald and Mr Courtenay's enemy, Mr Courtenay accuses Reginald of stealing the paper and of being his father's accomplice and throws him out of his house. Incapable of proving his innocence, Reginald is prejudiced on account of Mr Courtenay's accusations and of his father's bad reputation. He lives a life of self-sacrifice, trying to make justice to Mr Courtenay, whom his father deprives of everything he has. Ultimately, Mr Courtenay receives his possessions back and Reginald is found innocent and therefore allowed to marry Blanche.

Reginald is an upper-class young man who impresses by his courteous and graceful manners and his various talents and accomplishments, but the novel's focus is placed on his moral virtues that are fully revealed through his actions, thoughts and speech. Notwithstanding that Mr Courtenay treats him unfairly by calling him a thief, Reginald does not answer in kind, although he has the possibility to join his father and to ruin Mr Courtenay. Instead, he tries to do everything that he can to persuade his father to be more sympathetic to Mr Courtenay and not to take from him everything he has. Furthermore, Reginald gives his legacy to Mr Courtenay to repay the money of which he is unjustly deprived. The reason Reginald acts like this is not his respect for Mr Courtenay, whom he loves as a father, but his righteousness, honesty and generosity, for which he stands despite all the suffering and lack he has to endure living a life of complete self-sacrifice. These qualities are the external manifestation of Reginald's inner world. Viewing Reginald from within, the external narrator often

¹ Morris, P. *Realism*. London and New York: Routledge, 2003, p. 5.

exposes Reginald's thoughts and feelings, not only those that show his desire to help Mr Courtenay, but also those that disclose his internal agitation and torment about his invalid mother and, in particular, his deathly ill sister:

“More to-morrow! And where am I to get it?” he asked himself, as the girl hurried from the room. “And how shall I provide for Isabel's wants? How procure her the few simple comforts which Doctor Lees advised? Shall I gamble or steal?” and a strange expression came over his features as he uttered his kinsman's words. “Gamble or steal!” he repeated, looking wildly round the room. “Oh shield me from such a temptation” and again was his face buried deep in the pillow, as though to shut out some tempting fiend.¹

This quotation unfolds Reginald's worries about his lack of money to pay the wages of the girl taking care of his sister Isabel and to provide Isabel with the few things she needs to feel better. Being incapable to financially support his mother and sister after his father's death because he has not been trained for business or trade and because of the prejudices against him, Reginald encounters serious difficulties in fulfilling his duty as a son and brother. To find a way of solving his financial problems without compromising his moral values turns out to be a hard task for Reginald. This causes him deep internal distress, which is emphasised in the provided example by the many questions he asks himself that have no answer. Although he has never acted against his Christian moral principles, his situation is so deplorable that the idea of betraying these principles in order to save his sister's life sneaks into his mind. Nonetheless, Reginald resists this temptation and prefers to take a job that does not correspond to his social status and that requires him to go abroad rather than to give up his moral principles. Such a position clearly shows the character's ideology, which is in consonance with that of the external narrator, who approves of Reginald's behaviour, never making any objection to him, and whose sympathy towards him is textually indicated through the frequent use of the adjective “poor” before the character's name.

Another way of characterising Reginald, along with his actions and thoughts, is his speech. Probably the best examples of Reginald's speech that reveal his personality are the conversations with his father, in which Reginald implores his father to help him prove his innocence and tries to convince him not to deprive Mr Courtenay of everything he has. It is clearly noticed from their long discussions that the father and the son have different ideological orientations, which are deduced from the arguments they bring to support themselves. Lambert justifies his selfish actions based on the fact that the law is on his side, whereas Reginald defends his position on moral grounds, attempting to persuade his father that his behaviour defies the moral rules that should govern the gentleman as it governs the Christian. While the content of Reginald's words reveal his generosity, honesty and desire for justice, the way he organises these words in a sentence and the language he chooses to express his beliefs and opinions point out his refinement and courtesy, as the following examples illustrate:

Your pardon, my dear father, if I detain you a moment [...] Forgive me if I seem over curious; but your honor, nay more, your safety, may depend on my questions [...] Speak not so lightly, I entreat you, sir, on so painful a subject”².

Notwithstanding that Reginald speaks with his father, his vocabulary is not conversational and familiar. The use of formal words, such as *detain* and *entreat*, the politeness of the phrases *your pardon* and *forgive me* and of the word *sir*, as a form of address to one's father, and the uncommonness in everyday spoken English of the reversed word order, attested twice in the second quotation cited above, prove that Reginald is a well-bred and courteous young man. Although such a refined and sophisticated speech describes Reginald as an upper-class gentleman, his zeal for justice, which makes him energetic and resolutely determined, is rebuked by his father who considers it vulgar and ungentlemanly. Becoming desperate because of his difficult situation, Reginald may neglect his courteous manners, being ready to do everything, with the exception of acting against his moral values, to achieve his selfless aims.

Thus Reginald is depicted as a hybrid character, as an upper-class gentleman with strong middle-class moral principles. Even the notion of “upper-class gentleman” implies a combination of middle- and upper-class features. Simon Raven in his book *The English Gentleman: An Essay in*

¹ Pickering, E. *The Grumbler*. New York: J. Winchester, New World Press, 1844, p. 148.

² *Ibidem*, p. 89.

Attitudes makes difference between upper-class members of English society and the gentleman. He affirms that while the former tend to be concerned with prestige, money and other worldly privileges, the latter, regardless of his social status, is guided by ideals such as “justice, obligation and duty”¹, which are in fact middle-class virtues². Accordingly, an upper-class gentleman is a man belonging to the elite of English society who maintains some middle-class moral standards. Although this notion of the upper-class gentleman can satisfactorily describe Reginald, there is one important detail that makes the novel’s representation of the gentleman depart from upper-class Victorian conventions, namely the fact that Reginald is not a worldly gentleman, but a Christian one, who besides being governed by justice, obligation and duty, displays great generosity, self-sacrifice and trust in God. Therefore, taking into consideration that early Victorian upper classes had worldly ideals, Reginald’s image as a gentleman approximates more to the bourgeois model of masculinity defined by Victorian domestic ideology, which shaped its ideals in consonance with evangelical doctrine³. Similarly, Reginald’s image as a Victorian son is closer to the model of son generated by the ideology of domesticity, endorsed at the beginning of the Victorian era only by the middle classes⁴, rather than to the model that early Victorian upper classes expected their sons to emulate.

Actually, it is the fact that Reginald is not a typical upper-class son that creates the conflict between him and his father. Lambert Courtenay is one of those members of upper classes who are concerned with externals (power, money, privilege etc.) and he wants his son to be likewise. Being selfish, shrewd and heartless, Lambert is not able to properly appreciate his son’s moral virtues, which he considers to be flaws that Reginald has to remove in order to be successful in life. Nonetheless, Lambert understands that the reason his son is not the type of gentleman he expects him to be is the education received during childhood:

‘Your mother has brought you up ill, and my present instructions, I fear, will be little heeded. There is no chance of your treading in your father’s steps’⁵; ‘I left you too much to your mother’s teaching; but you would have been troublesome to me, and moreover had a will of your own’⁶.

These lines clearly indicate that Reginald was educated by his mother and that his father considers that she gave him a wrong education by teaching him to live according to Christian moral principles. In fact, Lambert’s disapproving attitude towards the fact that Reginald is brought up by his mother reflects the conventional upper-class attitude concerning a mother’s influence on the education of her son. During the entire Victorian era, members of upper classes held the belief that to develop manly qualities and habits boys should be taken away from feminine influence, even from that of their mothers and sisters⁷. In this context, the development of strong relationships between mothers and sons were ideologically unacceptable. Therefore, boys were sent to school and taught by male tutors. The novel gives little details about Reginald’s schooling, but it highlights that he becomes a righteous gentleman due to his mother, thus falling short of his father’s expectations for him to become a typical upper-class man.

Although Lambert is not satisfied with the way in which Reginald is educated, he acknowledges that it is his mistake that he allowed his wife to maintain the primacy in the education of their children. As the second quotation cited above disclose, Lambert gives two motives justify his actions, but they describe him as a father in an unfavourable light. The first of them is that he wanted to get rid of his son’s presence, because it could be annoying to him or bring him trouble when he was busy with his own affairs, and the second – that he did not want to bother himself with the education of a determined boy that is more difficult to control. These motives suggest that Lambert was less concerned with the

¹ Raven, S. *The English gentleman: An Essay in Attitudes*. London: Anthony Blond, 1961, p. 15-16.

² Gilmour, R. *The Idea of the Gentleman in the Victorian Novel*. Oxon and New York: Routledge, 1981/2016, p 184.

³ Bailey, J. *Parenting in England 1760-1830: Emotion, Identity, and Generation*. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 5; Tosh, J. *A Man’s Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 1999/2007, p. 41; Blair, E. *Virginia Woolf and the Nineteenth-Century Domestic Novel*. Albany: State University of New York Press, 2007, p. 32.

⁴ Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, p. 135-136; Broughton, T. L., and Rogers, H. (eds.) *Gender and Fatherhood in the Nineteenth Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007, p. 7-8.

⁵ Pickering, E. *The Grumbler*. New York: J. Winchester, New World Press, 1844, p. 116.

⁶ *Ibidem*, p. 118.

⁷ Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 1998/2013, p. 131; McDermid, J. *The Schooling of Girls in Britain and Ireland, 1800-1900*. New York and Oxon: Routledge, 2012, p. 69.

instruction of his son than with other things. Besides this quotation, which is an example of subjective external analepsis, when Lambert recalls Reginald's childhood, there are other pieces of textual evidence proving that he was not involved in bringing up his children. In fact, upper-class paternal ideal did not include involvement with children¹. Consequently, upper-class Victorian fathers, who were often absent from home on business or public duty², did not concern themselves too much with their children's rearing. However, they were confident that their wives and their multiple servants, to whom they delegated their parental responsibilities, would instruct their children properly and according to their directions³. Lambert Courtenay, the fictional upper-class early Victorian father, has also been frequently absent from home, but he did not care about his children's education at all, as it is only after years that he notices how his son has been brought up. He has not delegated his paternal duties, he has abdicated them, distancing himself from Reginald and hindering the development of a good parent-child relationship with him.

Despite the strained and distant relationship between Reginald and Lambert, Reginald is a dutiful son to his father. Reginald has many reasons to despise Lambert and not to respect him as his father. Among them, one can enumerate the previously discussed reasons, such as Lambert's selfish, shrewd and worldly nature that conflicts with Reginald's moral and religious character and Lambert's parental negligence in the education of his son. To these, however, Lambert's failure to ensure Reginald's career can be added. Notwithstanding that Lambert Courtenay is an upper-class member, he falls financially from his social status. Consequently, he begins to gamble and swindle, leading an inappropriate lifestyle for a man of high standing. In addition to the fact that he has no possessions to assign to Reginald as an inheritance, he has no money, and probably no desire, to place him in a profession and refuses to put him in a trade, because this is improper for an upper-class gentleman. Thus, by neglecting his paternal duty of providing his son with a career, but also by placing a stigma on his son through his bad reputation, Lambert is substantially responsible for Reginald's difficulty to find a situation and for the miserable conditions that he experiences as a result. In spite of all these good reasons to detest his father and to disregard his authority, Reginald never accuses his father of destroying his life, but behaves as a good son to him, obeying him as far as his morality allows him to obey.

Moreover, a great emphasis is placed on the humility and respect Reginald shows towards his father by choosing not to say anything unfitting for a son:

[...] answered Reginald, looking up for a moment, then turning away, lest his eyes should say that which his duty as a son forbade his tongue to utter⁴; Poor Mr. Reginald said never a hot word in return, but sat listening to his father, as patient as a lamb⁵.

The external narrator-focalizer, in the first cited quotation, and John, one of the novel's minor characters, in the second, directly describe Reginald, referring to the same quality: his ability not to answer his father back. Although Lambert mockingly rebukes his son's generous and self-sacrificing behaviour, Reginald is not provoked to anger by his father's derisive words. Instead, he humbly subdues his emotions, not permitting himself to speak, or even to look, impertinently at his father. As the external narrator suggests in the first example quoted above and as Reginald acknowledges himself in one of his soliloquies⁶, Reginald's motivation for displaying such a respectful attitude towards his father is only his duty as a son, and not the love a child can feel for his/her parents, because, as previously mentioned, his father not only does not encourage the development of a warm relationship between them but seriously hinders it.

Reginald is a dutiful son to his mother as well, but the parent-child relationship between them is significantly different from the one existing between Reginald and his father. Although *The Grumbler* provides just some glimpses of the mother-son tie between Reginald and Mrs Courtenay, they all emphasise that it is strong and affectionate. Besides the fact that Reginald indirectly shows his love for his mother through the care he takes to provide for her, he also overtly displays it through kisses and

¹ Thaden, B. Z. *The Maternal Voice in Victorian Fiction: Rewriting the Patriarchal Family*. New York and London: Garland Publishing, 1957/1997, p. 113

² Roberts, D. (1978/2016) 'The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes'. in *The Victorian Family: Structures and Stresses*. ed. by Wohl, A. S. London and New York: Routledge, 59-81, p. 59-62.

³ Ibidem, p. 78.

⁴ Pickering, E. *The Grumbler*. New York: J. Winchester, New World Press, 1844, p. 115.

⁵ Ibidem, p. 156.

⁶ Pickering, E. *The Grumbler*. New York: J. Winchester, New World Press, 1844, p. 90-91.

hugs, as the clauses framing Reginald’s speech disclose: “cried Reginald warmly, throwing his arms around her” and “said Reginald, kissing away her tears”¹. These kinds of touch behaviour accompany the conversation between Reginald and his mother, which offers a significant insight into the nature of their relationship:

[...] amid all my sorrows, I could ever count on your fond affection, and steady principles’ observed Mrs. Courtenay, gazing with a mother’s doting love upon her son.

‘It is to your teaching, dearest mother, that I owe those principles, toward you therefore should they be displayed.’

‘It is a comfort, Reginald, to hear this from your lips [...]’²

As the reversed word order in Reginald’s utterance indicates, his language in his discussions with his mother, like that in his discussions with his father, is polished and sophisticated, one befitting an upper-class gentleman. However, it is not cold and detached, as the way he addresses his mother (*dearest mother*) imparts warmth to his words and reveals his respect and love for her. Moreover, this piece of dialogue between Reginald and Mrs Courtenay highlights that their parent-child relationship relies not only on mutual affection but also on appreciation for one another. Mrs Courtenay is grateful that she can lean on her high-minded son and Reginald is grateful that he received a good moral and religious education from his mother that shaped his personality.

Thus, the novel presents two contrasting attitudes towards the education Mrs Courtenay gives to her son, implicitly approving of one of them and disapproving of the other. While Lambert Courtenay considers that Reginald is badly brought up by his mother, all the other characters that appreciate Reginald’s moral qualities (Mr Knyvett, Blanche, John etc.), along with Mrs Courtenay and Reginald, have an opposite attitude towards the way Reginald is educated. It is the positive position taken by the characters whose ideological orientations are in consonance with that of the external narrator that is supported in the novel. Although there are no narratorial comments to explicitly state the novel’s approval of Reginald’s education, it is obviously rendered through Reginald’s idealisation as a middle-class Victorian son.

Embodying the model of son generated by domestic ideology in the character of Reginald, who is an upper-class gentleman, *The Grumbler* creates a hybrid image of the early Victorian son. The way in which the upper-class status and refinement are combined in Reginald’s personality with middle-class moral and religious values is thoroughly revealed in his relationships with his parents. Although Reginald conscientiously fulfils his responsibility as a son towards both his parents, the relationship between him and his father is distant and strained, basically because of his father. In addition to Lambert’s non-involvement with his children, through which he detaches himself from Reginald, the major reason that creates a chasm in their relationship is the difference between their ideologies on the values that should guide somebody’s life. While Lambert is a selfish and worldly-minded, Reginald is his antithesis, being virtuous and self-sacrificing, as he is taught by his mother, with whom he maintains an affectionate relationship. The novel endorses the close mother-son bond between Reginald and Mrs Courtenay, whose influence is depicted as valuable for Reginald’s development as an ideal Victorian son. In this way, *The Grumbler* subverts nineteenth-century upper-class conventions regarding the education of boys and their relationships with their mothers and naturally, its representation of the upper-class early Victorian son in the character of Reginald departs from the corresponding socio-historical prototype, proving that there is no one-to-one correspondence between fictional and prototypical images of Victorian family roles.

THE CONSCIOUSNESS OF SELF IN HENRY JAMES’S WORK

Liliana COLODEEVA, doctorand, lector universitar,
Catedra de Limbi Moderne,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The present paper aims at analysing the representation of the consciousness of Self in*

¹ Ibidem, p. 142.

² Ibidem, p. 142.

*Henry James's work through the lens of his brother's theory, William James, who tackles this subject in the first volume of *The Principles of Psychology* (1890). From all the three elements of the Self, according to W. James, the spiritual Self comes above the material and the social ones. The study considers the same elements of the Self, and their hierarchy represented in the major character, Isabel Archer, of the novel *The Portrait of a Lady* (1880) by Henry James. Moreover, the research has shown that the heroine's hierarchy of the selves is different from W. James's one. It appears that in the novel *The Portrait of a Lady* Isabel regards the social Self more important than the spiritual one, the fact which later determined her behaviour and decisions.*

Key words: *the spiritual self, the centre of consciousness, the consciousness of self*

The present paper represents the study of the theoretical material of two American brothers, William and Henry James, who dominated and influenced the psychological and literary standards of the twentieth century. They both were interested in how the human mind works and tried to experiment with modernist ideas and concepts, such as consciousness, emotions, perceptions and sensations.

In *The Principles of Psychology* (1890) William James¹ classifies the notion of the Self into three distinct parts in order to make it easier to understand: the elements of the Self, the Self-feelings, as well as the Self-seeking and Self-preservation. With respect to the components of the Self, James explains in detail the two classes he divides them into: 1) the material, social and spiritual selves; and 2) the pure Ego. All that is related to physique, apparel, family and home constitute one's material Self; all the aspects of one's personal qualities which can be recognized by other people form the social Self; and finally, one's subjective and psychological condition represents one's Spiritual Self. These elements, according to William James, arouse feelings and emotions, as well as impulses such as *bodily self-seeking*, *social self-seeking* and *spiritual self-seeking* and *self-preservation* (2006: 291-307). In his opinion, all that we feel and perceive is related to the core of our Self and, therefore, all our actions and reactions, decisions and judgments are connected to the elements of the Self and consequently, are responsible for the formation of our experience.

The same empirical approach is evident in Henry James's novels, as it appears that his characters act and react according to their experience which is formed out of their sensations and perceptions. Henry James's *The Portrait of a Lady* (1880-1881) is the novel in which he discusses and reflects on the concept of the Self. Henry James focused his attention on the nature of selfhood and successfully portrayed the extraordinary complexity of the consciousness of Self of his characters. The novel introduces the life and experience of a young American woman, Isabel Archer, after her traveling to Europe. The setting of the novel is vast, involving various parts of England and Italy, places where she draws her experience from. David Lodge² states that James was the first "truly modern novelist in the English language, [who] did not believe that the ultimate truth about human experience could ever be established, but developed a fictional technique that loaded every rift with the ore of information" (1992: 29).

In the Chapter on 'The Consciousness of Self' from his *The Principles of Psychology* William James³ refers to the spiritual Self as to an active element of one's own consciousness. In his opinion, the spiritual Self comes above the social Self, which in its turn must be above one's material Self. According to W. James, the spiritual Self is the part of the mind which influences everything one likes or dislikes at a certain moment in time. He asserts that the spiritual Self contributes to our impressions, "perception of sensations" and therefore to the subjectivity (2006: 297). Moreover, William James insists that the spiritual Self is "felt by all men as a sort of innermost centre within the circle" (2006: 297). This can be compare with the concept of the "centre of consciousness" present in his brother's novels. Henry James as well, constructed his works being influenced by the idea that people's consciousness is worth inspecting. And this is what he does, as he states in the preface to his novel *The Portrait of a Lady*:

Place the centre of the subject in the young woman's own consciousness [...] and you get as

¹ James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. available from: <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

² Lodge, D. (1992) *The Art of Fiction: Illustrated from Classic and Modern Texts*. New York: Penguin

³ James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. available from: <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

interesting and as beautiful a difficulty as you could wish. Stick to *that*--for the centre; put the heaviest weight into *that* scale, which will be so largely the scale of her relation to herself. Make her only interested enough, at the same time, in the things that are not herself, and this relation needn't fear to be too limited. Place meanwhile in the other scale the lighter weight: press least hard, in short, on the consciousness of your heroine's satellites, especially the male; make it an interest contributive only to the greater one. See, at all events, what can be done in this way. What better field could there be for a due ingenuity (1995: 12-13)?¹

The 'centre of consciousness' of the novel is Isabel Archer. She is, accordingly, led in all her actions and reactions by her spiritual Self. We witness the traces of her spiritual self almost everywhere in the novel. The cluster of evidence of her personal consciousness, though, is concentrated in Chapter 42. This is the place where James points to all her wishes, ideas and conclusions she came to. This chapter is not just a glimpse into her consciousness; it is an entire picture of it. Henry James paints her consciousness, thought after thought, idea after idea, until we see Isabel drawing her own conclusion.

The chapter begins with Isabel pondering on the dilemma of a possible relationship between Pansy, her step-daughter, and Lord Warburton, her former admirer. She is confused about the idea whether he was interested with the young girl or he still liked Isabel. One can see how James is carrying the reader through Isabel's path of thoughts: "she admitted to herself" that Lord Warburton might still like her, then she "asked herself with dismay whether Lord Warburton was pretending to be in love with Pansy"; she reflected on the idea a little bit and "wandered among these ugly possibilities until she had completely lost her way". Then, being completely dissatisfied with the picture which she created in her mind, she suddenly "broke out of the labyrinth", thus rejecting the possible idea that Warburton still cared about her (1995: 455).

Then her mind hooked to another thought: her fictitious life with Gilbert Osmond. It is the moment when the reader finds out how sorry she felt about her decision of marrying him, about her unhappy marriage. She admits to herself that she tried to seem different to him before their marriage, she was trying her best. But after a year of matrimony, Gilbert "had discovered that she was so different, that she was not" what he imagined her to be; but "she was, after all, herself—she couldn't help that; and now there was no use pretending, wearing a mask or a dress" (1995: 457), now he saw not just her social Self, but her spiritual Self as well. The tragedy was that he did not like her spiritual self as much as he liked her social one. He definitely liked her money and social status, but he despised her "way of looking at life", he hated that she "had too many ideas" and "a mind of her own" (1995: 459-463). At that moment, their marriage seemed to Isabel a "house of darkness, [a] house of dumbness, [a] house of suffocation" (1995: 461). Now, Isabel too was able to see not only his social Self but his spiritual Self as well. She "had seen only half his nature then, [...] She saw the full moon now—she saw the whole man. [...] She had mistaken a part for the whole" (1995: 457).

William James defines 'selfishness' as the situation when a man's self-seeking of any kind is predominant (2006: 318). Isabel saw Osmond's "egotism" only after their marriage and was terrified of its power: "[u]nder all his culture, his cleverness, his amenity, under his good-nature, his facility, his knowledge of life, his egotism lay hidden like a serpent in a bank of flowers" (1995: 461). This impression about him speaks of his hunger for power and influence in society. The social Self that she saw at the beginning was that of "the first gentleman of Europe" and that was enough for her at that moment to make her decision and tie her life with his (1995: 463).

Another aspect of the social Self explained by William James is that it is "the home of interest" and it affects one's behaviour. As he puts, it is the link between the "sensory ideas" and "motor ideas" (2006: 298)². He insists that it is the part of the self which can be 'felt' (2006: 298). He explains this concept, mentioning the theory promoted by the Transcendentalists, and concluding that consciousness affects our perceptions and impressions and that it can, indeed, be felt. Ralph Waldo Emerson, the leader of Transcendentalism, had the same idea when he wrote: "Nature always wears the colors of the spirit" (2006: 14). Isabel Archer also wore the 'colours of her spirit' when she came back to England to be with her cousin in his last moments. She was devastated by the idea that

¹ James, H. (1995) *The Portrait of a Lady*. Oxford: Oxford University Press

² James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. available from: <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

Ralph was dying, that Madame Merle was once the mistress of her husband, and, moreover, that Pansy was their child. Her spiritual self is reflected in the way she perceives all around her:

there was something terrible in an arrival in London. The dusky, smoky, far-arching vault of the station, the strange, livid light, the dense, dark, pushing crowd, filled her with a nervous fear and made her put her arms into her friend's (1995: 597)¹.

Lastly, William James's judgment that the spiritual Self must come above all the other selves is not to be found in Isabel's case. After W. James,

The social self as a whole, [...] ranks higher than the material self as a whole. We must care more for our honor, our friends, our human ties, than for a sound skin or wealth. And the spiritual self is so supremely precious that, rather than lose it, a man ought to be willing to give up friends and good fame, and property, and life itself (2006: 315).

Isabel, in this situation, did not give up her honour and good reputation (the social Self) and did not leave her husband. Even if she led a miserable life with her spouse she did not want to recognize it and leave freely, but chose to continue suffering: “[n]othing was a pleasure to her now; how could anything be a pleasure to a woman who knew that she had thrown away her life” (1995: 465). All things considered, Isabel's hierarchy of the selves is different from W. James's one; instead of placing the material Self at the bottom, led by the social Self and embed the spiritual Self at the top, she turns the pyramid upside down and makes the social Self more important than the spiritual one. In this way, both William and Henry James referred to the functions of human consciousness, only the novelist illustrated it through narration (1880) and the psychologist through theory (1890).

PRAGMATIC ASPECTS OF METAPHOR TRANSLATION. THE CASE OF “THREE MEN IN A BOAT” AND “THREE MEN ON THE BUMMEL”

Irina PUȘNEI, doctorand, lector universitar,
Catedra de Limbi Moderne,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Any literary text translation quality results from the message accurate interpretation which aims to convey the source text author's intention. Humorous implicature may cover various intentions disguised in stylistic devices such as the metaphor, allusion, pun, et al. The role of implicature decoding and conveyance in humorous text translation is great, since they imply indirect comparison, implied associations, intentional ambiguity and are intended to amuse the reader. The present paper aims to analyze the translated metaphors selected from J.K. Jerome's translated travelogue novels “Three Men in a Boat” and “Three Men on the Bummel” into Romanian from the perspective of pragmatic equivalence effect achievement and pragmatic adaptation techniques application.*

Key Words: *pragmatics, implicature, pragmatic equivalence, pragmatic adaptation, mental processing.*

Introduction

Many scholars such as Grice² (1975), Goatly³ (2015 : 225), Blackwell⁴ (2003 :12), Hickey⁵ (1998:26) proceed to investigate pragmatic features in stylistic devices in terms of implicature development and cognitive resolution since their connotations are meant to impact the audience. Given their great pragmatic value in literary texts in general and in the humorous in particular, the problem of preserving it during translation is central to many scholars. Despite the great variety of stylistic devices bearing implied meanings, only metaphor and allusion are brought into major focus in the present study since they build the corpus of this research. Besides being analyzed from the perspective

¹ James, H. (1995) *The Portrait of a Lady*. Oxford: Oxford University Press

² Grice, H.P. (2004/1975). *Logic and Conversation, Syntax and Semantics*. University College London

³ Goatly, A. (2015) *Meaning and Humour*. Cambridge University Press

⁴ Blackwell, S.E. 2003 *Implicatures in Discourse. The Case of Spanish NP Anaphora*. John Benjamins Publishing Company

⁵ Hickey, L. (1998) *Pragmatics of Translation Topics in Translation*. Multilingual Matters

of their implicature, the pragmatic strategies employed by Romanian translators in the instances of metaphor and allusion will be examined in order to see their diachronic development.

Pragmatic Implicature of Metaphor

Besides their various roles in a communication act, irrespective of its being oral or written, stylistic devices act as encoded messages which carry the speaker's or writer's intended meaning or attitude embedded in intended contexts. These audience-targeted features can be revealed by means of cognitive inferences which require certain processing effort found in Grice's, Sperber and Wilson's¹ researches. Taking thus Cognitive and Relevance theories as its theoretical approaches, the concept of implicature is examined from the perspective of the writer's intention to cover his mockery of someone's defects, stereotypes, or culture. The human cognitive mechanism is a complex system of judgment building and thinking processes which result in message relevance identification by means of "matching the receptor's existing assumptions against the context-provided evidence". The existing assumptions are but the stored memories or "background schematic knowledge" achieved by means of earlier cognitive experiences which create certain expectations in the receptor's mind when being faced with the task of grasping a message. The context, on the other hand, is the "situation and context" which challenges the receptors cognitive mechanisms making him search for a concept matching his expectations. Their mismatch, which is likely to happen in cases of metaphor or allusion will result into degraded or failed expectations increasing thus the processing effort and time and therefore decreasing the message relevance. Agreeing in their claims that the relevance increases with the raise of contextual effects and with the decrease of the processing effort, Wilson and Sperber (1986:27) (ibid.), Curco, Cobos² (1997: 169); Goatly (ibid.), (2015) came to illustrate relevance as a rapport between contextual effects and processing effort.

Since metaphor belongs, according to Bonta³ (2013:25), to the list of devices considered pragmatically within the Relevance theory advanced by Sperber and Wilson (ibid.) as implicating simile, it is worthwhile to mention that this implicature may turn of humorous nature being placed in intended contexts therefore requiring some processing effort on the part of the audience in order to be revealed. Consider the following instance:

We are but the veriest, sorriest slaves of our stomach. ⁴(Jerome, 1889: 93)

The word "slaves" is a classical instance of metaphor intended to mock human weakness for gluttony. Decoding this implicature does not require great processing effort since the word "slave", which denotes "a person who is excessively dependent upon or controlled by something." is based on the assumption of "dependence" or "addiction". The intended context elements "the veriest, sorriest", "of our stomach" contribute to implicature decoding by means of decreasing processing time and effort and increasing the humorous effect of the text. The same effect can be traced in the example below:

...and they both sighed, and sat down, with the air of early Christian martyrs trying to make themselves comfortable up against the stake. (Jerome, 1889: 94, ibid.)

In this instance, the metaphor "Christian martyrs" was employed to deride the English ladies' garments improperly chosen for water picnic. The implicature is built upon the derided ladies' feelings of humility and sacrifice when messing their "French fashion plate" garments. The assumption is based on the concept of "sacrifice" which derives from the concept of "martyr" which denotes "a person who is killed because of their religious or other beliefs." The intended context elements *sighed, and sat down* and *trying to make themselves comfortable* dispel the connotation of "death" in favour of that of "sacrifice", which being assigned to clothing, create the feeling of degraded expectation and therefore of humorous effect.

The role of intended context is great, since it discloses the message which must match the assumption. In the instance below, the context does not unveil the implicature; it rather produces the intended effect:

We asked this heavenly messenger (as we discovered him afterwards to be) if he knew of any lonely house, whose occupants were few and feeble (old ladies or paralysed gentlemen preferred), who could be easily frightened into giving up their beds for the night to three

1 Wilson, D. and Sperber, D. (1986/1995) 'Relevance Theory'. p.249-287

2 Curco Cobos, M. (1997) The Pragmatics of Humorous Interpretations. University College London

3 Bonta, E.(2015) Pragmatics of the Conversational Discourse, Editura AlmaMater

4 Jerome, K. J.(1889)Three Men in a Boat(to say nothing of the dog).London: Penguin Books

desperate men; or, if not this, could he recommend us to an empty pigstye, or a disused limekiln, or anything of that sort. (Jerome, 1989:124,ibid.)

The metaphor “*heavenly messenger*” which stands for “angel” was not employed to illustrate the boy as sacred or innocent, qualities which would contribute to first assumption making but as bringing unexpected and desired help when there was no hope for it. Despite of the feeling that the implied meaning is obvious, the context following the metaphor produces the effect of failed expectation or incongruity since the character’s plead contradicts the one of “three desperate men”. Yet, the processing effort is not very big as the reader understands that the metaphor is assigned to the boy (who offered to host them) in the context preceding the metaphor.

In other instances, processing effort is minimized due to the context as well since it completely unveils the implicature as in the example below:

“Heven money on the Purple Hemperor!”—a nickname bestowed by a youth of entomological tastes upon a certain retired military neighbour of my uncle’s,—a gentleman of imposing appearance when stationary, but apt to colour highly under exercise. ¹ (Jerome, 1901:81, ibid.)

The metaphor “*Purple Hemperor!*” would have been hardly relevant but for the contextual explanation that it is a nickname given to a gentleman *apt to colour highly under exercise*. In spite of the assumption that would perhaps be confusing because of its denotation of “*an European butterfly the male of which has wings shaded with purple*”, the context turns out to perform the decisive role in implicature decoding.

Given this strong relation between relevance of metaphor implicature, intended context and processing effort, it is worth mentioning that the absence of context or its being narrow complicates implicature decoding and therefore decreases the relevance of the message. Its broadness and specificity, on the other hand, contributes to the overall intended effect and increases the message congruity.

Pragmatic Strategies of Metaphor Translation

The basic concept underlying pragmatic aspects of translation is the communicative act². Being described by Leonardi³ as “an exercise of pragmatics”, the communicative act involves three components: sender-text-receptor, where the text acts as a means of the sender producing a certain effect upon the receptor. This communicative effect, which is also called pragmatic influence, is produced by means of “calling the receptor’s certain reaction, emotions, feelings” and comprehension of message content. The direct reproduction of pragmatic influence is not always possible; receptor’s personal peculiarities, different cultural backgrounds, and worldviews as Comissarov (1999:140)⁴ and Abdullah⁵ (2009:31) put it, may pose difficulties in grasping the sender’s communicative intention. This is the case of pragmatics of individual speech acts meant to influence a specific audience and to elicit a certain reaction of it. In the case of humorous texts translation, the pragmatic influence is developed by means of calling the receptor’s laughter or feeling of amusement which is easier to achieve when source and target language receptors have similar cultural, situational, and semantic reasons to laugh at. When the communicative effect upon the target reader is achieved to the same extent as on the source reader as it concerns its functional and purpose characteristics, it can be identified as equivalent. According to Barhudarov⁶ (2008) perfect match of pragmatic influence and reaction experienced by source target receptors due to extralinguistic experience) result in pragmatic equivalence effect achievement. It encompasses three facets: communicative intention, the communicative effect text and functional parameters. The latter were illustrated by Jacobson () as including reference, expressive (adequate expressive and emotive connotation conveyance from source to target text), cognitive, factual, metalinguistic, and poetic features. Assigning these pragmatic equivalence components to humorous texts, it can be concluded that metaphor translation equivalence

1 Jerome, K. J. (1901) *Three Men on the Bummel*. London: The Project Gutenberg Edition

2 Austin, J.L. *How to Do Things with Words*. Harvard University Press

3 Leonardi, V. (2000) *Equivalence: Between Myth and Reality*. *Translation Journal*

4 Комиссаров, В. Н. (2010) “Эквивалентность перевода при передаче функционально-ситуативного содержания оригинала”. [Translation Equivalence in Target Text Functional-Situational Content Conveyance] [online] available from <http://study-english.info/equivalence.php>

5 Abdullah, A.B. (2009) ‘Прагматический аспект перевода’. *Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. . М.: МАКС Пресс, 2009. . Вып. 39. . 136 с.*

6 Бархударов, Л. С. (1975) *Язык и перевод*. [Language and Translation] Москва: Издательство Международные отношения

is achieved when it elicits target receptor’s laughter or amusement and comprehension of the implied simile. Consider the following instance:

ST (Jerome, 1889:101)	TT1. (Levițchi, 1957:108)	TT2. (Corduneanu, 1959)	TT3. (Bătrânu, 1987:119)	TT4. (Decei, 2006)	TT5. (Nițescu 2009:114)
<i>We soon let him know where he was, however, by the aid of the hitcher, and he sat up suddenly, sending Montmorency, who had been sleeping the sleep of just, right on the middle of his chest, sprawling across the boat.</i>	<i>Cu ajutorul cângii i-am arătat exact pe ce lume se află, iar Harris se ridică brusc trimțându-l pe Montmorency care dormea <u>somnul dreptilor</u> pe pieptul lui Harris-drep în mijlocul bărcii¹.</i>	<i>Dar cu ajutorul cângii, l-am făcut să înțeleagă repedeundese află, și harriss-a ridicat de odată în capul oaselor, aruncându-l în ceălat capăt a bărcii pe Montmorensi care dormea <u>somnul dreptilor</u>.²</i>	<i>A trebuit să-i amintesc cu ajutorul cângii, unde se află, și el a sărit atunci în picioare, iar Mntmorency, care dormea <u>somnul dreptilor</u> pe pieptul lui Harris, s-a dusdea berbeleacul în mijlocul bărcii.³</i>	<i>I-am arătat imediat cu ajutorul cângii, careera situația și s-a ridicat brusc trimțându-l pe Montmorency care dormea netulburat pe pieptul lui, drept în mijlocul bărcii.⁴</i>	<i>Cu ajutorul cângii i-am arătat exact pe ce lume se află, iar Harris se sculă brusc trimțându-l pe Montmorency care dormea <u>somnul dreptilor</u> pe pieptul lui Harris-drep în mijlocul bărcii.⁵</i>

Pragmatic equivalence has been achieved by four out of five translators when transferring the metaphor *sleep of just*, from English into Romanian. Bearing the implication of a *deep, untroubled sleep* compared with that of the dead, the present metaphor is employed to create a humorous effect being assigned to a dog’s sleep and sudden awakening description. Intending to preserve the intended effect and the pragmatic value of the implicature, the translators Levițchi, Corduneanu, Bătrânu, and Nițescu used the Romanian equivalent *somnul dreptilor*, which implies the same simile *somnul veșniciei, ultimul somn, moarte*. Despite proving a successful strategy in revealing common English and Romanian reference to *deep sleep*, the translator Decei applied another translation strategy which bears no implicature at all, minimizing thus receptor’s processing effort and increasing therefore text relevance. Translator Decei’s variant *dormea netulburat* is rather an instance of dynamic equivalence, which being explicit to the Romanian translator and conveying the accurate meaning of it, is doomed to stylistic loss.

The core of pragmatic adaptation emphasizes the role of two tendencies: information explication and information implication. Aimed at original communicative effect preservation, attitude conveyance, pragmatic adaptation strategy refers to changes made in the translated text so that the target language receptor reacts in the same way as the source language receptor would. The translator’s extralinguistic information is crucial to message comprehension and intention identification since he is aware of the changes he is making in order to draw the target text closer to the receptor by means of applying translation methods such as addition, omission, generalization, concretization, comment, omission (two words replaced by one) (Vagapova:56, Abdullah, 2009:31; Sabaraikina, 2012:113). Here are some instances:

ST (Jerome, 1889:21)	TT1. (Levițchi, 1957:19)	TT2. (Corduneanu, 1959:46)	TT3. (Bătrânu, 1987:26)	TT4. (Decei, 2006:28)	TT5. (Nițescu 2009:31)
<i>And Bill struggles out, a muddy,</i>	-	<i>Și Bill iese pe deasupra-murdar, călcat</i>	<i>Bill iese cu greu la suprafață- e numai noroi ca</i>	<i>Bill își face apariția, o epavă plină de</i>	-.

1 Jerome, K. J. (1957) [2009] *Trei într-o Barcă* (fără a mai socoti și câinele), trans. by Leon Levițchi, București: Editura Adevărul Holding
Jerome, K. J. (1972) [2009] *Trei pe Două Biciclete*, trans. by Dan Duțescu, București: Editura Adevărul Holding

2 Jerome, K. J. (1959), *Trei într-o Barcă* (fără a mai pune la socoteală și câinele), trans. by B. Corduneanu, Chișinău: Editura Cartea Moldovenească

3 Jerome, K. J. (1985) [2003] *Trei într-o Barcă* (fără a mai pune la socoteală și câinele), trans. by Nicolae Bătrânu, București Jerome, K. J. (2006): Editura Litera Internațional

3 *Trei într-o Barcă* (fără a mai pune la socoteală și câinele), trans. by Lia Decei, București: Grupul Editorial Corint

5 Jerome, K. J. (2009) *Trei într-o Barcă* (fără a mai socoti și câinele), trans. by Maria Nițescu, București: Editura Univers

<i>trampled wreck...</i>		<i>în picioare, nenorocit...</i>	<i>un vas după naufragiu</i>	<i>noroi, udă, și...</i>	
--------------------------	--	----------------------------------	------------------------------	--------------------------	--

The application of pragmatic adaptation is obvious in three instances of the translated metaphor *wreck* which implies *being in bad condition*. The translators Levițchi, Corduneanu and Nițescu omitted translating the metaphor whereas Bătrănu preferred to employ addition method providing the target receptors with such details like *după naufragiu* and replacing the metaphor by a simile which therefore would increase text relevance and decrease receptors' processing effort. As for the translator Decei, she achieved pragmatic equivalence by means of replacing the metaphor *wreck* by *epavă* and preserving thus the author's communicative and intended humorous effect.

ST (Jerome, 1901:46)	TT1. (Duțescu, 1976:230)	TT2. (Decei, 2006:43)
<i>I'm a <u>curse</u>, that's what I am and without a word of warning, it will "chunk" the whole business</i>	<i>O să-și spună: <u>Nu sunt bună de frână</u>, nu-I ajut deloc pe băieții ăștia; dimpotrivă îi încurc. Sunt o <u>pacoste</u> asta sunt.</i> ¹	<i>Sunt o <u>pacoste</u> asta sunt și fără un cuvânt de avertizare, se va lăsa păgubașă.</i> ²

In spite of bearing a rather spiritual connotation implying misfortune, the Romanian translators found the equivalent *pacoste*, which though slight different in meaning bears the same implicature and preserves both communicative and humorous effects as the present stylistic device refers to a bicycle performing self characterization, a technique which is humorous in itself. Yet, the translator Duțescu employs addition expressed by means of changing point of view, namely, modulation. *Nu sunt bună de frână* This method, hence, uncovers the implied meaning of the metaphor, it decreases the processing time and effort and increases text relevance.

Given the intention to call the target receptor's laughter, the difficulty of metaphor translation, resides in translators' additional effort of recoding implicature or decision not to encode but to explicate messages and in the receptor's reaction at decoding enjoyment, processing effort and time.

Data Analysis

The observation of the corpus shows a slight predominance of pragmatic equivalence over pragmatic adaptation in the novel "Three Men in a Boat" and a slight predominance of pragmatic adaptation over pragmatic equivalence in the novel "Three Men on the Bummel" (see Tables 1 and 2). This can be explained as resulting from existing similarities and differences in the pragmatic interpretation of metaphor in both source and target texts. It is noteworthy that pragmatic adaptation is employed by the translators in cases when metaphors are source culture bound and further untranslatable or wasting humorous effect when translated.

Table 1.

Total number of translated metaphors "Three Men in a Boat"	
95 instances	
Pragmatic equivalence	Pragmatic adaptation
54	41

Table 2.

Total number of translated metaphors "Three Men on the Bummel"	
20 instances	
Pragmatic equivalence	Pragmatic adaptation
9	11

Fig. 1. "Three Men in a Boat"

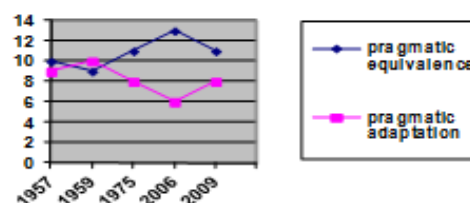
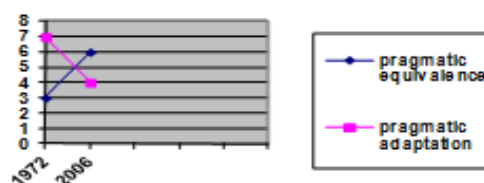


Fig. 2. "Three Men on the Bummel"



Diachronically, the use of pragmatic equivalence registered a constant growth in Coduneanu's (1959), Batranu's (1975) achieving highest frequency in Decei's (2006) translation variant in the case

1 Jerome, K. J. (1994) *Trei pe Două Biciclete.*, trans. by Tudor Călin Zarojanu, București: Editura Octopodium

2 Jerome, K. J. (2006) *Trei pe Două Biciclete.*, trans. by Lia Decei, București: Grupul Editorial Corint

of “Three Men in a Boat” the Romanian translators. Similarly, in the case of “Three Men on the Bummel”, Decei’s (2006) pragmatically equivalent translation variants prove to be more numerous. This effect is achieved due to the cultural, semantic and linguistic similarities between English and Romanian which helped the translators to easily decode the implied simile and to further encode their intended meaning in order to preserve the humorous effect. As for pragmatic adaptation, there may be noticed a decrease in 1959 and in 1975 and reached its lowest point in 2006 in both novels. The translators adapted the implicature in case when it was semantically and culturally differences in both languages thus using such techniques as substitution, omission, explanation.

Conclusion

The translation of metaphor implies full comprehension of the author’s intention and general knowledge of the intended audience. Since the author’s intentions were namely to amuse and entertain by means of metaphorically referring to characters, events, or situations, their greatest ambition to convey the effect and to make the target reader smile while reading which is a result of their remarkable skill and hard work.

FILM TITLES IN TRANSLATION: MEANING DISTORTION

Marianna FUCIJI, doctorand, lector superior,
Catedra de Limbi Moderne,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** Hollywood productions gained their popularity all over the world. Film distributors tend to advertise incoming foreign films via TV advertisements, on the pages of TV magazines or online. Any film is represented by its film title and a short film description or by a short trailer revealing the most impressive moments of the film. Most of the countries tend to keep the original title of the Hollywood films especially if it refers to a blockbuster, but sometimes the translation of a film title is not equivalent to the original title or the translation is not corresponding to the plot of the film at all. The aim of the given article is to highlight the issue of meaning distortion which occurs in translation of Hollywood film titles.*

***Key Words:** film title, meaning distortion, source text, target text, multi-cultural society, cultural elements.*

Hollywood films are famous all over the world. The number of American films on the Romanian market has been greatly increased after the collapse of Communism. Due to the constantly increasing number of English-language films in Romania, the quality of their translation into Romanian has suffered a lot. As stated by Michael Cronin, “the overwhelming dominance of the global market by Hollywood cinema and the use of dubbing and subtitling to deal with international distribution” made the translation of Hollywood productions into a professional industry worldwide (2009: 24)¹. Since film titles aim at catching the interest of the audience, creating a successful film title is the core element to be considered in the process of translating an English-language film abroad.

It was noticed that sometimes translated film titles differ semantically and stylistically from the original English – language film titles. Findings of the Associated Press report (dated from Feb. 28, 2014) about Hollywood film titles lost in translation abroad contain some vivid examples of meaning deviation from the original film title. Associated Press writer Aron Heller mentions in this report David O. Russel’s crime drama *American Hustle* which is known in Hebrew as *American Dream*, in France it is known as *American Bluff*, in Argentina it is known as *American Scandal*, in Spain it is known as the *Great American Scam* and in Turkey it is known as *Trickster*. Aron Heller mentions in his report also other famous Hollywood film names translated abroad with some deviations in meaning stating that “it is hardly a unique phenomenon”. For example he refers to *The Dukes of Hazzard* which is known in France as *Sheriff, Make Me Afraid*; Woody Allen's classic *Annie Hall* was called in Germany *The*

¹ Cronin, M. (2009) *Translation Goes to the Movies* USA, New York: Routledge

Urban Neurotic; in Turkey *Erin Brockovich* was transformed into *Sweet Trouble*; George Clooney's *Up in the Air* in Japan was translated into *Mileage, My Life*.¹

Having analysed the translation of Hollywood film titles in Romania there was also observed in most of the cases a deviation in meaning. For example “*Adaptation*” (Comedy, 2002) was translated into Romanian as *Hoțul de orchidee* [*The Orchid Thief*]; *Pants on Fire* (Comedy, 1998) becomes *Aventura extraconjugală* [*Extramarital Adventure*]; *View from the Top* (Comedy, 2003) was translated into Romanian as *Stewardesa* [*Stewardess*]; *Language Of a Broken Heart* (Comedy, 2011) was translated as *Un romantic incurabil* [*An Incurable Romantic*]. These film titles were registered on the pages of TV Mania Magazine (Nr. 31 (565) 3 August 2009² and Nr.18 (865) 4 May 2015)³ issued weekly in Romania. Having analysed American film titles selected from TV Mania Magazine (2009-2016) we could point out film titles with free translation. When providing back translation to Romanian titles these won't match semantically with the original title of the film. The examples from our corpus given below display such a case of translation:

English Film Title (ST)	Romanian Translation (TT)	Back Translation
Monster's Ball (Drama, 2001) ⁴	Puterea dragostei	Power of Love
A Mother's Rage (Drama, 2013) ⁵	O escapade super	A Super Getaway
Middle of Nowhere (Drama, 2012) ⁶	Între două vieți	Between Two Lives
When the Game Stands Tall(Drama, 2014) ⁷	Un antrenor de legend	A Legendary Coach
Snow Angels (Drama, 2007) ⁸	Rataciți prin viață	Wondering through Life
Jarhead, USA (Drama,2005) ⁹	– Pușc și marini	Marines
Nobody Walks (Drama,2012) ¹⁰	Încercările vieții	Life Attempts
Sympathy for Delicious (Drama, 2010) ¹¹	Un talent metafizic	A Metaphysical Talent
Border Line (Drama,1999) ¹²	Adopția	Adoption
The Green Mile (Drama, 1999) ¹³	Culoarul morții	The Corridor of Death
The Confession (Drama, 1999) ¹⁴	A patra poruncă	The Fourth commandment
Middle of Nowhere (Drama, 2008) ¹⁵	Drumul spre măturitate	The Road to Maturity
Mighty Macs (Drama, 2009) ¹⁶	Campioanele	Champions
Get Shorty (Comedy, 1995) ¹⁷	Un mafiot la Hollywood	A Hollywood Gangster
Death Becomes Her (Comedy, 1992) ¹⁸	Tinerete veșnică	An Eternal Youth

Why do the Romanian translators tend to employ such interventions when translating the English film titles? This question will be easier to answer having analysed the film titles translation process.

Title translation maybe a complex process due to the fact that in translating titles we have to consider culture, prejudice, connotation, and collocation as the translator directs his choices to the text's area. The process of translation is a process of decision-making. The professional translator

¹ Titles of Hollywood hits lost in translation abroad/Associated Press/ Feb. 28, 2014// [https:// www.usnews.com/news/world/articles/2014/02/28/hollywood-movie-titles-lost-in-translation](https://www.usnews.com/news/world/articles/2014/02/28/hollywood-movie-titles-lost-in-translation)

² TV Mania Magazine Nr. 31 (565) 3 August 2009

³ TV Mania Magazine Nr.18 (865) 4 May 2015

⁴ Telemania Magazin Nr.18 (865)4 Mai 2015

⁵ Telemania Magazin Nr.18 (865)4 Mai 2015

⁶ TV Mania Magazin Nr. 19(866) 11 mai 2015

⁷ TV Mania Magazine Nr.16(863) 20 Aprilie 2015

⁸ TV Mania Magazine Nr.16(863) 20 Aprilie 2015

⁹ TV Mania Magazine Nr.16(863) 20 Aprilie 2015

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² TV Mania Magazin Nr. 19(866) 11 mai 2015

¹³ Ibid.

¹⁴ TV Mania Magazine Nr. (767) 21 ianuarie 2013

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ TV Mania Magazin Nr. 19(866) 11 mai 2015

¹⁸ Ibid.

moves from the concrete source text, to the construction of the virtual translation, in order to produce the most appropriate target text.

Komissarov and Koralova (1990) state that from psychological point of view the translating process must include two mental processes: understanding and verbalization. That means that firstly, the translator understands the contents of ST (reduces the information it contains to his own mental programme) and then he develops this programme into TT (1990: 30-33)¹. From above mentioned it is obvious that translation is a complex phenomenon: on the one hand it is the process of transferring information; on the other hand it is the result of this process (a new text created in translating). A speaker or writer makes a meaningful utterance called the text and addresses it to the listener, reader or receptor, who understands the meaning of the text and reacts to it. The source text is the text to be translated. The target text is the end-product, the translated text. For the translation to be adequate and effective, the target text should be equivalent to the source text.

Vanessa Leonardi (2011) considers that titles are texts in their own right and, as such, they are characterized by three important elements: 1) sender(s), 2) function(s) and 3) addressees. To this point Leonardi states the following²:

in the case of film titles, the sender is the distribution house, and more precisely, the marketing department of the distribution house who are in charge of dealing with the translation of the title. As far as the addressees are concerned, the cultural background of the target audience seems to deeply influence particular translation choices over others because the movie has to sell and has to be successful. Although it is true that virtually anybody can go to the cinema, in reality according to the title of the film people gain an idea of its content (2011: 132).

In Romania, the translation of foreign films to be displayed on Romanian cinema screens or home screens is the task of distribution houses. Taking into account the data (2012) provided in the annual report on Film Distribution Market in Romania the main film distribution houses (in our case regarded as senders) in Romania in 2012 were the following (see in *Raport privind piața distribuției de filme către cinematografe din România, 2012*)³:

- Clorofilm S.R.L.
- Forum Film România S.R.L.
- Independența Film '97 S.R.L.
- Intercomfilm Distribution S.R.L.
- Mediapro Distribution S.R.L.
- Metropolis Film S.R.L.
- New Films International România S.R.L.
- Odeon Cineplex S.R.L.
- Ro Image 2000 S.R.L.
- Transilvania Film S.R.L.
- Voodoo Films S.R.L.

A more detailed information on film distribution houses in Romania reflecting statistic data from 2015 is displayed in Annex 1-3. Having studied the annual report concerning Film Distribution Market in Romania it is obvious that most of Hollywood films are being translated and distributed by *Intercomfilm Distribution S.R.L.* and *Odeon Cineplex S.R.L.* or to be more precise by the marketing department of the distribution house who is in charge of dealing with the translation of the film title. The Romanian audience is regarded as addressee (being the target audience) in our case. The cultural background of the Romanian audience influences in a way or another the translation choices of film titles from English into Romanian. Because in reality according to the film title people gain an idea of its content and decide on going to the cinema or not. Thus the function of the translated film title is very significant not only for the addressee but also from commercial perspective. The translated film title has the main goal to gain the attention of potential viewers followed by a short film description. In the following sections some of the film titles from the corpus are analysed from the functional point of view keeping in mind their functions in translation.

¹ Комиссаров, В. Н. & Кораллова, А. Л. (1990): *Практикум по переводу с английского языка на русский*. Москва: “Высшая Школа”

² Leonardi, V. (2011). *Translating Film Titles: Linguistic Skills, Cultural Awareness or Marketing Strategies?* // Язык, коммуникация и социальная среда // in Language, Communication and Social Environment, 9, pp. 180–201

³ *Raport privind piața distribuției de filme către cinematografe din România, 2012*

Having analysed film titles translation process in Romania it is obvious that the distribution company is in charge of the translation of the film title. Taking into account the economic factor we can state that the original title is being distorted or abandoned for commercial reasons as film title is a way of giving the possibility to the audience to ascertain its position towards the film at the first sight, to decide whether to watch the picture or not.

THE SOCIOLOGICAL ASPECT OF ROMANIAN-ENGLISH TOURIST TEXTS PRODUCED IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA BEFORE AND AFTER 1991

Nadejda MATOȘINA , doctorand, asistent universitar,
Catedra de Limbi Moderne,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Tourism became one of the highly developed fields of economy in the last century. The countries promote their culture and attract tourists through demonstration of national traditions, customs as a result developing economy of the country. Before visiting a specific destination the potential tourists inform themselves looking for various tourist materials as leaflets, brochures, itineraries, etc. Thus, a significant attention should be paid to the study of tourist texts in order to create a pleasant impression about a specific destination and convince the tourist to visit it. The present article aims at studying the tourist texts produced in the Republic of Moldova before and after 1991 from the sociological perspective.*

Abstract: *În ultimul secol turismul a devenit unul din cele mai dezvoltate domenii din economie. Țările își promovează cultura, atrag turiștii, demonstrând tradiții, datine și obiceiuri naționale, astfel sporind economia țării. Primul aspect prin care potențialul turist face cunoștință cu țara sunt pliante, broșure și diferite materiale turistice. Astfel, o mare atenție trebuie să fie acordată studiului textelor din domeniul turismului. Acest articol are drept scop de a studia textele turistice produse în Republica Moldova înainte și după anul 1991 din perspectiva sociologică.*

Keywords: *authenticity perspective, play perspective, conflict perspective, strangerhood perspective, sociological aspect, tourist text.*

Recently, tourism has ceased to be something inaccessible and insignificant. This is due to the historical development, the convergence of different countries and peoples, and their desire to discover another culture, to bring stereotypes and facts together. Therefore, the study of tourism discourse is relevant and in great demand.

The study of tourism discourse is relevant, primarily due to the fact that the modern society is interested in the tourism industry. Tourism is one the most dynamically developing sectors of the world economy.

It is evident that the language of tourism has its own goal and its own discourse. Discussing the main features of the language specific to the field of tourism different theorists identify different characteristics. Tourist discourse and society are indispensable, due to the fact that tourism exists for society needs it is evident that society has a great influence over the tourism discourse and it is necessary to consider the sociological aspect of this kind of discourse.

Following Dann's (1996) theory about sociological perspectives of tourism discourse, must be mentioned four main perspectives: authenticity, strangerhood, play and conflict perspectives¹.

The first **authenticity perspective** identified by Mac Cannel (1989 qtd. in Dann, 1996: 7 – 11) is based on tourists' search for authenticity. They look for authenticity, for a deeper involvement with culture and society in order to escape from real, everyday life. It means that tourists before visiting a touristic destination are captured by some famous sights which become marks of a special destination. For example, before visiting London famous sights like Big Ben, Tower Bridge, Buckingham Palace,

¹ Dann, G. (1996) *The Language of Tourism: a Sociolinguistic Perspective*. Oxon: CAB International

etc., are presented to tourists via different media sources like the internet, tourist brochures, leaflets, TV programs in order to arise their interest for the authenticity of the touristic destination.

An example of tourist text taken from a tourist magazine which evidently provokes the interest for authenticity could be the following text:

*“Sorooca fortress is a **national** monument, a **symbol** of the Moldovan people; this is an **old** fortification; its shape makes the fortress **unique** among examples of European architecture; the **only medieval** monument.”* (Enjoy Moldova, 2001)¹

The second *strangerhood perspective* is developed by E. Cohen (1972)². He argues that a modern tourist seeks for traditions, customs, and cultures different from his own. Although tourists look for both strangeness and familiarity, it is logical to distinguish different types of tourists, those who look for strangeness being in foreign country and those who seek for familiarity in a foreign country (Cohen 1972 in Dann, 1996: 12)³.

The strangerhood perspective stands for tourists' desire to discover new places, new cultures and to gain new experiences (Dann, 1996: 34)⁴. Every unusual picture, every unknown word in a touristic brochure arise the interest of a potential tourist making him visiting that place in order to see it, to touch it, to smell it, to be there and to feel it.

The play perspective treats tourism as a game and provides tourists with special experiences (Dann, 1996: 36). Usually, the destination itself does not represent any interest for tourists; the events organized on the very place attract potential tourists. The play perspective does not presuppose any contacts of the visitors with the local culture the performance itself is the thing which matters.

*“Bird Kingdom is a world class attraction located a 5-minute walk from a world wonder, Niagara Falls. **Imagine** a journey in search of the **legendary Lost Kingdom**. Along the way encounter exotic birds, animals, and reptiles. **An adventure that is fun for all ages!** [...] Explore the **Night Jungle** and see strange creatures including owls, bats, reptiles and more. The little ones can search for treasures from the past in our **Kids Archaeology Dig**”*⁵. (Niagara Falls Canada, 2016)

The example above is taken from a tourist website “Niagara Falls Canada” which offers tourist the possibility to explore the “Bird Kingdom” located near Niagara Falls. The destination itself does not represent something highly interesting because tourists are not invited to admire Niagara Falls, but the jungle around which is just like any other jungle. However, the events organized there i.e. “Night in Jungle”, “Kids Archaeology Dig” and “search of the Legendary Lost Kingdom” capture potential tourists' attention more than Niagara Falls itself.

The conflict perspective is developed by Said (2003) in his work “Orientalism” which was published for the first time in 1987. It examines of nature of relationships between the East and the West the author mentioning fact that the East has been dominated by the West. Moreover, it is mentioned that the West population dominated Orient people throughout the history⁶.

Nowadays, while visiting a Western country tourist must be very careful how they behave with the locals. For instance, in Dubai police started to distribute local decency guides among tourists in order to avoid conflicts and misunderstandings. The example of the Dubai Code of Conduct is given below:

*“An official business or business casual **dress code shall be adopted by all visitors** of Dubai's official government buildings as well as business buildings and office towers [...] In all other public places such as streets, shopping malls, and restaurants, shorts and skirts **shall be of appropriate length**. Moreover, clothing **shall not indecently expose parts of the body**, be transparent, or display obscene or **offensive pictures and slogans.**”*⁷

(The Dubai Code of Conduct decency rules and laws, 2009)

¹ Enjoy Moldova, Magazine. 2001

² Cohen, E. (1972) *Towards a Sociology of International Tourism*. Social Research, 39(1)

³ Cohen, E. (1972) *Towards a Sociology of International Tourism*. Cited in Dann, G. (1996) *The Language of Tourism – A Sociolinguistic Perspective*. Oxon: Cab International

⁴ Dann, G. (1996) *The Language of Tourism: a Sociolinguistic Perspective*. Oxon: CAB International

⁵ Niagara Falls Canada (2016) Bird Kingdom [online] available from <<https://www.niagarafallstourism.com/play/attractions/bird-kingdom/>> [3 July 2016]

⁶ Said, E. (2003). *Orientalism*. London: Penguin Group Ltd

⁷ The Dubai Code of Conduct decency rules and laws (2009) Social Ethics: Decency [online] available from <<http://www.dubaifaqs.com/dubai-code-of-conduct.php>> [2 July 2016]

The present passage clearly prescribes dress code of people who are eager to visit Dubai and do not want to be caught by the police.

To conclude, the four perspectives which were enumerated above are crucial and travel companies must be aware of these factors and try to avoid conflicts and unforeseen problems which their clients (tourists) may encounter. Moreover, these perspectives are of great importance for those who deal with the translation of touristic materials. In order to get a correct and appropriate translation, the translator must be aware of the various factors which could influence the translation positively or negatively. The sociological study of the language specific to the field of tourism demonstrates that tourism discourse is closely related to some political and cultural issues.

The primary goal of present work is to analyse the tourist texts from sociological perspective produced in different periods of time in the Republic of Moldova. The border line is considered the year 1991. The reason is that before 1991, Moldova was a part of Soviet Union – Moldovan Soviet Socialist Republic and after 1991 it became independent and was called The Republic of Moldova.

The final results demonstrate the main sociological factors that determined the process of making a tourist text before and after 1991. The other important aspect of the given analysis is to compare if TT (English) has the same effect on the society as ST (Moldovan/ Romanian). The results of the research are presented in a chart form for an easier comprehension and visibility.

Sociological perspectives	Tourist text produced in MSSR, 1984¹ ST	Tourist text produced in MSSR, 1984 TT	Tourist text produced in the Republic of Moldova, 1998² ST	Tourist text produced in the Republic of Moldova, 1998 TT
Authenticity	<ul style="list-style-type: none"> - Moldova este un colț de rai, cu o natură bogată și fermecatoare. - Sînt pitorești satele vechi, așezate în formă de amfiteatru la poalele dealurilor. - La începutul primăverii le dăruim celor dragi măștișoare – simbol al fericirii. În primele zile ale lui martie, în republică se desfășoară festivalul artelor „Măștișor”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moldavia s an exceptionally interesting land from the point of view of nature. - Picturesque are the ancient villages situated like amphitheater at the bottoms of hills. - The holiday of “Mertsishor” proclaims in Moldova the coming of spring. People present one another with hand – made “flower-suns”, symbols of nice hopes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toți cei ce ne vizitează meleagul rămân impresionati de naturanoastră, cu o climă caldă, de toamnă îmbelșugată, de ospitalitatea moldovenilor, de nunțile ce se fac în fiecare anotimp alanului, unde poți închina un pahar de vin, dorindu-le tinerilor din suflet „Noroc!”. 	<ul style="list-style-type: none"> - The charming nature of the Moldovan land, the diversity of natural monuments, the warm climate, the gold bunches of grape in autumns rich in vegetables and fruits, the hospitality of Moldovans, the all over the year wedding parties with tasteful wine and sincere “Noroc” to the young couple – all this leaves a powerful impression on visitors.
Play	<ul style="list-style-type: none"> Și, bineînțeles, îmbină munca rodnică cu odihna binemeritata.... Sînt binevenite în acest sens parcurile și 	<ul style="list-style-type: none"> Their fruitful labor they reasonably combine with the rest... Parks and stadiums, clubs and 	<ul style="list-style-type: none"> Astăzi Cricova este un oraș subteran. De aceea te poți convinge parcurgând străzile 	<ul style="list-style-type: none"> Today Cricova is an underground town. You will convince yourself of that while

¹ Angheli, F.A., Țopa F. G. (1984) Moldova, mândria mea. Chișinău, Timpul

² Țară, D., Vidrașcu, A. (1998) Republica Moldova. Chișinău, Litera Moldpress

	stadioanele, cluburile și palatele de cultură, bibliotecile și muzeele, teatrele și cinematografele	Palaces of Culture, libraries and museums, theatres and cinemas serve these purposes as well.	cu denumiri de vinuri- Cabernet, Pinot, Feteasca...	driving along the streets and boulevards with wine names Cabernet, Feteasca, Penot...
Stranger-hood	- Obiectele decorative din bostani, create de pictorul P.Vlah, afirmă noi calități artistice ale formelor populare tradiționale. - Cine nimerește la o nuntă moldovenească se convinge de frumusețea și oroginalitatea ei.	- Decorative wares made of pumpkin by the artist P. Vlakh present new artistic qualities in the ranges of traditional forms. - If you have occasion to be at the Moldavian wedding you'll satisfy yourself that it's rather original, picturesque and joyous.	Picture 1 Naistul Vasile Iovu	Picture 1 Pan pipe player Vasile Iovu
Conflict	-	-	Picture 2 Patrimoniul spiritual	Picture 2 Spiritual patrimony

Table 1
The sociological perspectives of tourism discourse

The examples presented above demonstrate the efficiency of the sociological strategies identified in tourist texts produced in 1984 and 1998. The authenticity perspective implies the use of some authentic elements, specific just to a particular destination is widely present throughout the text, for instance, ST (1984) *La începutul primăverii le dăruim celor dragi măștișoare – simbol al fericirii. În primele zile ale lui martie, în republică se desfășoară festivalul artelor „Măștișor”* and its translation TT (1984) *The holiday of “Mertsishor” proclaims in Moldova the coming of spring. People present one another with hand – made “flower-suns”, symbols of nice hope.* The sentence comprises the authentic element „Măștișor” specific to Moldovan culture though the translated variant of the text differs from the ST the translator managed to preserve the authenticity of the message. About the translation that is modified here is the influence of the epoch, in USSR, the translations were made through Russian language and not directly from Moldovan into English.

The authenticity of the text published in 1998 is transmitted through the following passage in the ST: *Toți cei ce ne vizitează meleagul rămân impresionați de naturanoastră, cu o climă caldă, de toamnă îmbelșugată, de ospitalitatea moldovenilor, de nunțile ce se fac în fiecare anotimp alanului, unde poți închina un pahar de vin, dorindu-le tinerilor din suflet „Noroc!”* and the TT (English): *The charming nature of the Moldovan land, the diversity of natural monuments, the warm climate, the gold bunches of grape in autumns rich in vegetables and fruits, the hospitality of Moldovans, the all over the year wedding parties with tasteful wine and sincere “Noroc” to the young couple – all this leaves a powerful impression on visitors.* The passage represents purely authentic traditions of Moldovan folk and at the same time reveals tourist interest toward this place.

The second sociological perspective identified in the tourist discourse is play perspective that aims at treating tourists as participants of a game, invites them to be a member of the group, to discover the specificities of an unknown culture. For instance ST (1984): *Și, bineînțeles, îmbină munca rodnică cu odihna binemeritata.... Sînt binevenite în acest sens parcurile și stadioanele, cluburile și palatele de cultură, bibliotecile și muzeele, teatrele și cinematografele.* TT (1998) *-Their fruitful labour they reasonably combine with the rest...Parks and stadiums, clubs and Palaces of*

Culture, libraries and museums, theatres and cinemas serve these purposes as well.

The Soviet tourist text invites tourist to visit a number of institutions as cinemas, theatre, libraries and through this the author reveals the way soviet people spend their leisure time. While the author of the modern tourist magazine invites the visitors to admire the beauty of Cricova wine cellars. ST „*Astăzi Cricova este un oraș subteran. De aceea te poți convinge parcurgând străzile cu denumiri de vinuri- Cabernet, Pinot, Feteasca...*” and TT „*Today Cricova is an underground town. You will convince yourself of that while driving along the streets and boulevards with wine names Cabernet, Feteasca, Penot...*” the play perspective is evident through the invitation to Cricova wine cellars where the tourist have the possibility to taste various types of wine and even to participate in the process of making it, according to the season. All this represent an unforgettable tempting experience for the foreign tourists.

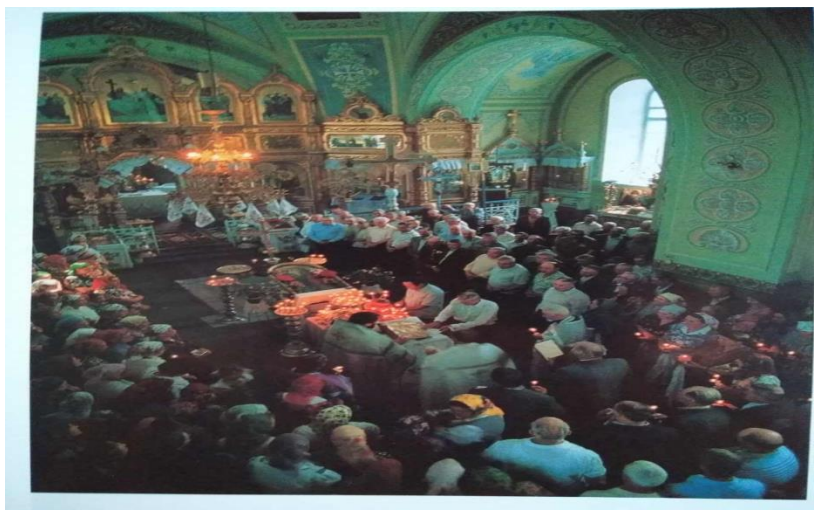
Pictures serve as an illustration of strangerhood perspective more than the text. The pictures are accompanied by a short text: ST (1984) - *Cine nimereste la o nuntă moldovenească se convinge de frumusețea și oroginalitatea ei.* TT (1984) - *If you have occasion to be at the Moldavian wedding you'll satisfy yourself that it's rather original, picturesque and joyous.* The appealing strangeness consists in the picture representing the bride and groom with godparents and their guests walking on the street. It was a tradition in XIX-th century partially preserved today that bride and bride groom should walk on the major street of the village, dancing and singing after some villagers hear them and overturn a bucket of water in front of them as the sign of strong and continuous marriage.

The new version of tourist text published in 1998 reveals the strangerhood perspective through the photo of a person singing on a special musical instrument called „Nai”. (Picture 1, Naistul Vasile Iovu) in the TT (English variant) the person is called *Pan Pipe player Vasile Iovu*. The fact that authors of both texts managed to capture tourists' attention through introduction of strange authentic elements is evident as well as the fact that the translators in both cases managed to transmit the strangeness of the ST.



Picture 1. Naistul Vasile Iovu

The last conflict perspective is not introduced in the text by the author intentionally to provoke the conflict. On the one hand, the author's goal is to present the reality of the destination. On the other hand, the fact is that sometimes authors diminish dangers and embellish simple things. As a result, the tourist is not satisfied with the destination, leaving a negative testimony about it. In the first work (1984) analysed before was not found any element that could provoke the conflict. While the second source, a tourist album published in 1998 includes a section of ST - *Patrimoniul spiritual* and TT - *Spiritual Patrimony* (Picture 2). The essence of the possible conflict is that the tourists that belong to another religion different from Christianity could not accept the visits to Orthodox churches and monasteries that constitute a part of Moldovan spiritual patrimony.



Picture 2. Patrimoniul spiritual

Under these circumstances the importance of the sociological perspectives identified by Dann (1996) in the language of tourism is evident. If there is a desire to promote a specific tourist destination it is necessary to take into account the totality of the existing strategies, techniques, and perspectives in order to succeed in promotional activity.

It could be stated that there is a significant difference between the tourist texts produced in the MSSR and the ones produced in the Republic of Moldova. First of all the texts produced behind “the iron curtain” are full of elements that make the reference to the political structure of that time; if it is described the economic flourishing of the country mentioned that it’s due to the Soviet Union, if the richness of natural resources is discussed as well it is due to the Soviet Union. It was not polite to separate a state apart from the Union. Furthermore, themes in that period, such as religion, rituals, and traditions related some taboo to them were taboo topics. The political communist party argued that God does not exist, and it was considered silly to believe in him.

However, the tourist texts written and translated in the period of globalization, right after the Soviet Union collapse are characterized by the presence of independence spirit. The tourist texts are convincing the potential tourists to visit the country and to demonstrate that the things are better than in Soviet time. Tourist materials of all genres are full of descriptions of economic, political, judicial systems of the state. Furthermore, the taboo topics were included and largely enlightened in tourist texts. The monasteries, churches, religious ceremonies became of high importance and as a result attracted a great number of foreign tourists.

MOLDOVAN TRANSLATORS CHALLENGE WITHIN THE CONTEXT OF NATIONAL IDENTITY

Andriana ARSENIU, doctorand, lector universitar,
Catedra de Limbi Moderne,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

***Rezumat:** Educația este factorul indispensabil în dezvoltarea individului, societății, dar și a lumii în general. Fiecare individ tinde spre perfecțiune, o perfecțiune dictată uneori de normele și valorile sociale. Traducătorii au menirea unor mesageri ai textului literar, ei reprezintă legătura dintre o limbă sau alta, dintre o cultură sau altă cultură, diferită de cea pe care o cunoaștem, în cele din urmă traducătorii sunt cei care ne lărgesc orizonturile în materie de cunoaștere, valori și înțelegere ale altor lumi. Iată de ce ei au o misiune sacră, cea a dezvăluirilor (veridice) literare. Provocările la care de multe ori au fost supuși, au rezultat traduceri de o calitate mai puțin bună; constrângerile politice dar și cenzura i-au determinat de multe ori să renunțe la traducerea unor*

pasaje care erau de o valoare maximă în producerea mesajului textului sursă. Limba română din Basarabia, a suferit enorm în ultimul secol și ca rezultat avem o limbă stâlcită. Alături de intelectuali și scriitori traducătorii și-au adus aportul la dezvoltarea și continuitatea limbii române în Basarabia. Ideea identității naționale, identitate pierdută și regăsită după multe lupte, m-au determinat în alegerea temei de cercetare.

Cuvinte cheie: *traducere, limbă, societate, identitate națională, provocare, ideal, etc.*

Undoubtedly society forces the authors and translators to confront specific requirements and norms. Many West authors were forbidden at all to be translated, but there were some authors, and here we will mention Pablo Neruda, who wrote about the passion for fighting and for solidarity, concepts that were promoted by the communism ideology. It is obviously known that all the authors who „suited, or fitted” the party’s politics, be they national or not, were welcomed in URSS.

The concepts of *nationality* and *ethnicity* were approached by Brass in his great work *Ethnicity and Nationalism: Theory and Comparisons*. He inferred that, ‘*the study of ethnicity and nationality is in large part the study of politically-induced cultural change. More precisely, it is the study of the process by which elites and counter-elites within ethnic groups select aspects of the group’s culture, attach new value and meaning to them, and use them as symbols to mobilize the group, to defend its interests, and to compete with other groups.*’¹. *Superior groups, are small in number, however, considerable influence in society*; besides they are defined as “*a group in terms of sets of symbols*”². The ethnic people are those who support the superior group existence in the matter of well-being: ‘*Ethnicity and nationalism are not ‘givens,’ but are social and political constructions. They are creations of elites, who... distort...materials from the cultures of the groups they wish to represent in order to protect their well-being or existence or to gain political and economic advantage for their groups as well as for themselves*’³.

The year 1989 represented for Moldova a step toward liberty, an important step toward national identification. In so far the idea of independence was disputed not only by large sides of the minority and titular ethnic groups, which supported the preservation of the Soviet Union, but also by a significant sector of the titular group’s political and cultural elite. They saw unification with Romania as the ultimate goal of Moldova’s political transformation. In addition to these facts, many cultural events took place, people started to face the reality, a reality which was not very easy to be accepted for the reason that the old generation (aged 50-60), was misinformed about the truth. Intellectuals were those who continued the fight for freedom, language, culture and national values. In the journal entitled *Basarabia*, a writers’ magazine from Moldova, Dumitru Matcovschi publishes the article *Sărmana, Basarabie*’ (The impoverished Bessarabia – my translation), in which he states the fact that: ‘*Revista Basarabia nu e proprietatea colaboratorilor sai, e bucuria și durerea compatrioților noștri*’ – trans. – ‘*The magazine Bassarabia is not the property of its collaborationists, it is the agony and joy of our fellow nationals*’ - Matcovschi in Bessarabia magazine⁴. In his article, he tries to *wake up* the national spirit of citizens using expressions like *și arma noastră de luptă cu minciuna, ranchiuna-mătrăguna cuvîntul este* – my trans. – *and our weapon in falsehood fighting, the malice-mandrake is the word* (ibid.). Additionally we can mention great personalities who struggled for the national identity awakening such as: Andrei Lupan, Emilian Bucov, Iulian Nicuta, Mihai Cimpoi, Sergiu Pavlicencu etc. The spirit of national identity took the highest limits between teenagers; the young generation became aware considering their future that is why more and more students try to discover the Romanian spirit of their forerunners choosing to study in Romania additionally to identify themselves with the culture, values and language norms. Reach volumes of veritable information considering Moldova’s national identity can be studied in Romania, because only it as a motherland and a mother tongue was concerned on Moldova destiny. Nowadays, because of the advanced technology we can study online. Besides, the advantage of being in an environment, which leads you to your social and spiritual development, tops anybody’s expectations.

In their book *Settling Self-Determination Disputes*, Weller and Metzger describe Moldova as ‘*a*

¹Brass, P.R. 1991. *Ethnicity and Nationalism: Theory and Comparison*, p. 75 available on <http://www.sagepub.co.uk/>

²Brass, P.R. 1991. *Ethnicity and Nationalism: Theory and Comparison* pp. 99-100, available on <http://www.sagepub.co.uk/>

³ Donahue 2007 cited in Ozikirimli Umut 2010. *Theories of Nationalism A Critical Introduction* Palgrave Macmillan Press.

⁴ Bessarabia magazine 6/94:3

*paradox*¹. After the collapse of URSS and the *reign* of the communist ideology, Moldova suffered from the sick policy the ethno nationalist conflicts. In the matter of events, fearing Romanian nationalism from Moldova and Moldovan unity with Romania, separatists from Gagauzia have initiated a war policy; meanwhile continuing in their positions transposed the critical situation into an armed conflict.

The post communist era can be called an *enlightment* of the national values, culture, people, history, language and justice. In terms of literary translations produced after 1989 in Moldova it has to be mentioned the Moldovan and Romanian translators cooperation. The culture and language messages of the most important writers such as: Shakespeare, Orwell, Gogol and others were accurately transmited to TT readears in the absence of censorship. Newmark in Rudi Hartono state that: *„translation is rendering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text”*² The translators are the guides to worldwide literature, to our developement as a nation, because according to Ludmila Baltatu: *„translation of literary works continue to be one of the most efficient way among nations, among their specific spiritualities, original which, through art and literature, cooperate to the worldwide liteature building.”*³

Taking into consideration the above mentioned facts we can state that: if up to 1989 the majority of translations, in Moldova, were realized from Russian translations and with the help of Russian translators after 1989, more exactly: *starting with 1991, the majority of Romanian translations that appeared in Moldova, were acomplished collectively with Romanian translators”*⁴. Being released from the communism influence, Moldovan translators started to transpose from worldwide literature, which was forbidden to that period and here we mention: George Orwell, C. Lewis. D.H.Lawrence, J.Joyce, Sammuel Becket, Milton etc. It is known the fact that everything forbidden or not permitted intrigues. For this reason fields like: Religion, politics, democracy, psychology, erotic were *translated and commented* eagerly. Consequently we can refer to such translators as: Jana Duma, who translated *Lady Chatterlye’s Lover*, by D.H.Lawrence; T. Arhip *Happy Prince and other stories*, by O.Wilde; G. Nagacevschi the novel *1984*, by G. Orwell; R. Cirnea *Fleurs du Mal*, by Gh. Baudelaire etc.; because of their great work we stepped toward other countries’ values and cultures.

Only with the help of translations we as a nation, bring to national literature its entire past, but its developement and continuity is based as well on the language with the help of wich it is transmited towards future generations, towards worldwide. The fall of the communism had a flourishing impact upon the developement of educational system in Moldova. Taking into consideration the fact that up to 1989-1990, pupils studied the Russian language from the first form and, a foreign language (French) from the fith form, so as they could only read and understand firstly Russian language and literature and of course a little of French language and literature, after 1989 – 1991, English and German languages were also introduced in the curriculum.

As a process translation consists, as Nida states, in *‘reproducing in the receptor language the closest natural equivalence of the source language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style’*⁵. In these terms, translation has been used as a way of transposing messages faithful to meaning and style.

From Venuti’s point of view, translation strategies *‘involve the basic tasks of choosing the foreign text to be translated and developing a method to translate it’*⁶. When referring to translation strategies, Venuti attests the notions *domestication* and *foreignization*.

Newmark differentiates between, translation methods and translation procedures. He argues that, *‘while translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language’*⁷.

In the process of translation, the concept of equivalence is essential. In his work *Towards a*

¹ Weller, Mark and Metzger Barbara 2008. *Settling Self-determination Disputes*. Complex power-sharing in Theory and Practice. Lieden Boston p. 548

² Newmark, P. (1988a). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.

³ Balțatu, L. 2009. *Traducerea artistică și literatura comparată*. (în baza traducătorilor din Republica Moldova). Cahul: USCH , p.125

⁴ *Ibidem*, p.150

⁵ Nida, E. A. (1964). *Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill, p.16

⁶ Weller, M. and Metzger, B. 2008. *Settling Self-determination Disputes*. Complex power-sharing in Theory and Practice. Lieden Boston, p.240.

⁷ Newmark, P. (1988a). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall, p.81.

Science of Translating (1964), Nida introduces the ideas of *equivalence* and *formal correspondence*. Lately on in the volume *The Theory and Practice of Translation* (1969), Nida together with Taber, have carefully detailed the notions *equivalence* and *formal correspondence*. Nida's theoretical approach is based on Chomsky's General Transformational Grammar, occupying the highest position in the study of translation studies. Nida and Taber assert that translation consists in 'reproducing in the receptor language the closest natural equivalence of the source language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style'¹. According to Nida and Taber's approach, the grammatical and stylistic patterns of the receptor language are misrepresented by means of formal correspondence and hence distorts the message, causing the receptor's misunderstand and in consequence excessively working. Dynamic equivalence is concentrated upon the 'principle of equivalent effect'². In respect of dynamic equivalence, Nida defines it as: 'a translator principle in the manner of which the translator seeks to reproduce the meaning of the original text in target text in a way that the TT wording will cause the same impact upon the TT's receivers as the ST's impact upon the ST'receivers (ibid).

Another approach in the matter of equivalence translation is that of Catford. His consideration over equivalence of translation is different from *formal* and *dynamic* equivalence. Catford states that 'translation is 'the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language TL'³. To the extent of translation shifts problem, Catford argues that they are 'departures from formal correspondence in the process of going from the SL to the TL'⁴.

House (1977), stands for semantic and pragmatic equivalence, arguing that ST and TT have to mach one another in function. Baker distinguishes between the equivalence that can appear at *the word level*, a single word can sometimes assign different meanings.

Grammatical equivalence the translator should pay special attention to grammatical devices such as tense, voice, aspect, number; that can cause problems in the process of translation.

Textual equivalence, when referring to SL texts, and TL texts in terms of information and cohesion. Translators should aware the purpose of the translation and the text type.

Pragmatic equivalence – when alluding the avoidance implicatures and strategies in the process of translation.

In the following we will try to analyze three of *Uncle Tom's Cabin*, by Harriete Beecher Stow translations. Two of the above mentioned translations were realized by Moldovan translators: Russu V. in 1956, and Beșleagă V. in 1982/1989. The third translation is a Romanian one, realized by Gheorghiu M. in 1956/1997. We will confront these translations to the ST in order to identify the main obstacles Moldovan translators met in their attempt to reproduce the ST's mind. In the same time we will consider the methods/techniques used by the Moldovan translators. A Romanian translator has been chosen for to identify lexical problems (if existed in Moldovan translations), as well as to prove the identification of Moldovan and Romanian languages. On the same matter of event, we will try to explore some of the forbidden fields of translation in Moldova.

ST: Harriet Beecher Stowe <i>Uncle Tom's Cabin</i> (1852)	TT1 Harriet Bicer-Stou <i>Coliba Unchiului Tom</i> trad. Beșleagă Vladimir (1982/19	TT2 Harriet Beecher – Stowe <i>Coliba unchiului Tom</i> , trad. Gheorghiu Mihnea (1956/1997)	TT3 Gariet Bicer-Stou <i>Coliba lui Moș Toma</i> trad. Russu V. (1956)	Stylistic devices	Translation Techniques

¹ Nida, E. A. (1964). *Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill, p.16.

² Leonardi, V. 2007. *Gender and Ideology in Translation: Do Women and Man Translate Differently? A contrastive analysis from Italian into English: European University Studies*, p.83.

³ Ibidem, p. 85.

⁴ Ibidem, p.86.

	89)				
<u>In Ramah there was a voice heard.</u> -- weeping, and lamentation, and great mourning; <u>Rachel weeping for her children, and would not be confronted.</u> (p.119)	No translation	<u>A fost odată la Ramah un glas care jelea;</u> nu se auzeau decât plânsete și suspine; un doliu nespus; <u>era Rachel care își plângea copiii, Rachel cea nemângâiată.</u> (p. 149)	No translation.		Explicitation/ Addition

Notes: TT3 offers explanations as in *Rachel weeping for her children* (ST) explained by the TT3 as *era Rachel care-și plângea copiii, Rachel cea nemângâiată*. TT3 makes the same use of addition procedure in *weeping, and lamentation, and great mourning* (ST); in TT3 we find out *nu se auzeau decât plânsete și suspine; un doliu nespus*; With the help of addition the translator supplies additional information within the text, moreover he introduces precise details into TT3 for clarification. Referring to cognitive state of TT2's translator, we may infer that the meaning of the ST was achieved, but the TT3 uses the 'minimax of relevance' not being very relevant to TT reader; it seems rather to be an explanation than a great translation. In the same time TT2 translator, makes use of repetition *Era Rachel... Rachel cea...*, for explicitness; on the same note changes the point of view perspective if in the ST we identify *a voice that was heard*, so the voice is the direct object and passive voice used by the author, in TT2 *the voice is the subject*, it is the one that does the action, it is the one that mourns and laments; therefore the active voice was preferred. The absence of translation in both TT1 and TT2, refers to the fact that probably the producers of both translations found nothing in the ST because as Boase-Beier suggests, and considering the cognitive stylistics main concern the cognitive view of style in all its various aspects can help with the explanation of what did translators find in the text and what do they do with what they found.

ST:	TT1	TT2	TT3	Stylistic devices	Translation Techniques
Harriet Beecher Stowe <i>Uncle Tom's Cabin</i> (1852)	Harriet Bicer-Stou <i>Coliba Unchiului Tom</i> trad. Beșleagă Vladimir (1982/1989)	Harriet Beecher Stowe <i>Coliba unchiului Tom</i> , trad. Gheorghiu Mihnea (1956/1997)	Gariet Bicer-Stou <i>Coliba lui Moș Toma</i> trad. Russu V. (1956)		
Now, the reflections of two men sitting side by side are a curious thing, - seated on the same seat, having the same eyes, ears, hands and organs	Dar e într'adevăr un lucru nemaipomenit de ciudat dacă stai să vezi ce mult se deosebesc gândurile a doi oameni, care <u>șed alături în căruță</u> . Au	Și ciudate mai pot fi gândurile unor oameni care <u>șed unul lângă altul</u> . Iată-i pe aceiași capră: și unul și altul ochi, urechi, mâini și se uită la	Îi de-a mirării lucru, ce gânduri diferite pot trece prin mințile a doi oameni care stau alături în <u>aceiași căruță</u> . Amîndoi au aceleași simțuri aceleași tablouri li se perindă înaintea ochilor, iar <u>gîndurile lor n-au nimic comun între dînzele</u> . (p.132)	Repetition (having.....having in ST); (aceleași...aceleași) in TT1 and TT2	Paraphrase/ Literal translation/ Reduction /Modulation in TT2 Modulation in TT2 Domestication in TT2

<p>of all sorts, and having pass before their eyes <u>the same objects</u> -- it is wonderful what a variety we shall find in these same reflections! (p.120)</p>	<p>aceleași organe de simț, <u>aceleași privesți</u> li se perindă prin fața ochilor, <u>dar cât de deosebite le sunt gândurile!</u> (p.154)</p>	<p>aceleași privesți. <u>Totuși cât de deosebit poate fi firul gândurilor lor!</u> (p.149)</p>			
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Note: The ST infers a general meaning of two people that seat on the same seat while the TTs speak about the two characters of the novel; Tom and mister Haley. The author of the ST gives no information – within the clause - about the above mentioned characters.

Seated on the same seat (ST) in the TT1 the translator says *care șed în aceeași căruță*; while TT3 offers the translation as: *care stau în aceeași căruță*. Only the TT2 offers a faithful translation of the ST expression.

For the personification *the same objects pass* in ST we identify a more faithful translation the same in TT2 *se uită la aceleași privesți* while in TT1 and TT2 we identify word for word translation *privesți li se perindă prin fața ochilor* in TT1 and *aceleași tablouri li se perindă înaintea ochilor*. The last expression ***it is wonderful what a variety we shall find in these same reflections!*** Was not properly being translated by all of the TTs. The translators make use of reduction; in TT1 *dar cât de deosebite le sunt gândurile!*, TT2 *Totuși cât de deosebit poate fi firul gândurilor lor!*, TT3 *iar gândurile lor n-au nimic comun între dînsele!* I would say: *Este uimitor ce diversitate vom/putem descoperi în aceste gânduri!* – because of the use of modal verb *shall*, I consider that the author of the ST meant what we *will* discover. In TT2, we identify the use of modulation procedure because there is a change of perspective *se uită la aceleași privesți* while in ST we identify *the same objects that pass before their eyes*. The use of repetition *having...having* in the ST, infers the original thought emphasizing throughout the speech, by the ST’s author. There is an evident use of domestication from the TT2’s producer; by means of this strategy the Romanian author tends to realize a clpser meaning in TT, he brings the ST to TT culture and meaning. There is an evident use of archaic words in TT3 *sîmțuri* and *dînsele*; the use of archaic words traces us back in the period were Romanian language spoken in Moldova (literary vocabulary these words were considered as legitimate expressions; they have no local dialect – representing just the author’s choice for the context).

The results of our first investigation proved that, Moldovan translations were not so relevant while trying to reproduce the ST meaning, more than that we have identified the fact that were some passages not being translated at all consequently we may infer the lack of background knowledge (in terms of linguistics)/or religious aspect in terms of censorship. Analyzing more attentively the Moldovan translations, it can be depicted the fact that they are alike somehow; that is where Russu translates we have Beșleagă’s translation too, only the second translation uses a more literary language in its production, a language that is the same as Romanian translator uses. Moreover the cognitive aspect of style in both of the Moldovan translations do not differ very much, it is the same lack of relevance and a lot of misinterpretation or bad interpretation of the ST meaning. If considering the fact that from two examples only one was properly translated by the Moldovan translators, this fact relates the proof that Moldovan reader was not informed sufficiently about the message, culture or subject matter of the ST, consequently we can infer the fact that translators (Moldovan one)’ task to be the opening gate toward American culture was not achieved mainly because cognitive insufficiency or because of the politics.

ENHANCING LANGUAGE LEARNING BY USING ILLUSTRATED PROVERBS AND SAYINGS IN THE EFL CLASSROOM

Aliona MERIACRE, PhD candidate, university lecturer,
University “Perspectiva-Int”, Chisinau

Abstract: *This paper continues our didactical research and practice on proverbs and sayings and presents additional picture-based activities, which can help incorporate them interactively in the lessons¹.*

Being part of a linguistic culture, proverbs and sayings reveal people’s intelligence, their experience and ways of thinking, their similarities and differences relative to the others, as well as their uniqueness in the world. Therefore, proverbs and sayings improve our cross-cultural knowledge, help distinguish national peculiarities, better understand people’s worldview and use language successfully.

Incorporating proverbs and sayings through illustrations and fun activities in the EFL classroom enhances language learning, proves the effectiveness of the interactive strategies applied during the lesson, highlights their great educational value and promotes authentic material use in TEFL and language diversity.

Key words: *Cultural awareness, national peculiarity, linguistic worldview, illustrated proverbs and sayings, interaction pattern, fun activity, self-confidence, the 4Cs skills, language autonomy, learner centeredness, successful learning.*

Introduction

Sight is an essential sense when it comes to learning, as we are mostly visual learners. Thus, to make EFL lessons more memorable and efficient, the educators should engage their students with different eye-catching resources.

Illustrated proverbs and sayings represent a type of eye-catching resources, which helps foster language development. Being part of a linguistic culture, proverbs and sayings reveal people’s intelligence, their experience and ways of thinking, their similarities and differences relative to the others, as well as their uniqueness in the world. Therefore, proverbs and sayings improve our cross-cultural knowledge, help distinguish national peculiarities, better understand people’s worldview and use language successfully.

Incorporating proverbs and sayings through illustrations and fun activities in the EFL classroom enhances their learning, proves the effectiveness of the interactive strategies applied during the lesson, highlights their great educational value and promotes authentic material use in TEFL as well. It helps develop students’ 4Cs skills of practical importance in today’s world and focus on learner centeredness and autonomy, thus, enhancing EFL learning and promoting language diversity via proverbs and sayings and their cross-cultural equivalents.

Activities using illustrated proverbs and sayings

❖ Proverb to picture

The easiest exercise when learning proverbs and sayings through pictures is matching a proverb/saying with its illustration. Students get easily involved in the lesson and feel confident doing such kind of activity.

The educator splits the class in more groups. Each group is given by three-five proverbs and sayings written on separate pieces of paper and some illustrated proverbs and sayings printed as well². The first group to match them correctly becomes the winner. For example:

Given the proverbs, identify the pictures:

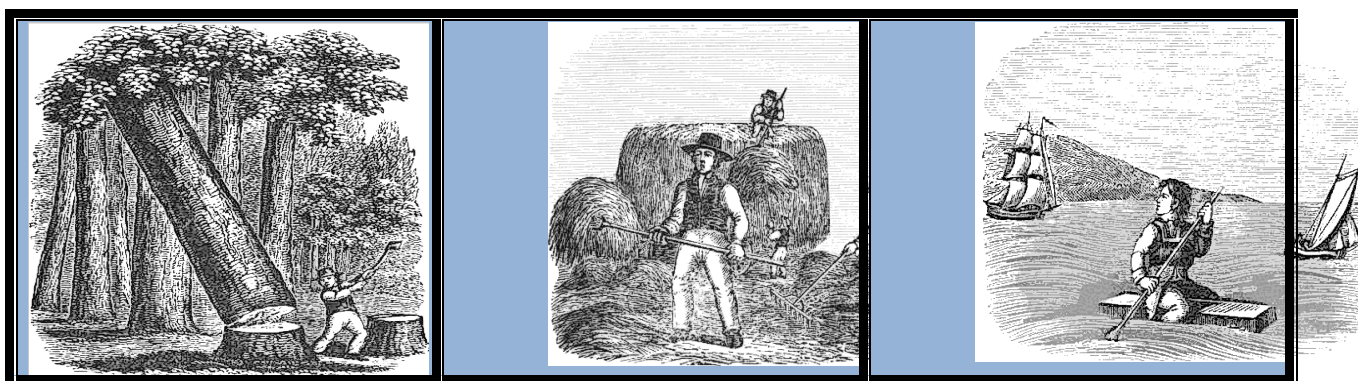
Make hay while the sun shines.

Hope for the best prepare
for the worst.

Little strokes fell great
oaks

¹ For more picture-based activities on proverbs and sayings, see: Meriacre, Aliona. Integrating proverbs and sayings through picture-based activities in the EFL classroom. In: 2017 META Conference brochure “Teaching English to selfie generation: emerging trends and challenges 28-30 April, 2017. Chisinau: Moldovan English Teacher’s Association (META)”, 2017, p. 33-40.

² Illustrated proverbs: Barber, John W. The handbook of illustrated proverbs. New York: G.F. Tuttle Publisher, 1857, 275 p. [accessed 23.03.2017]. Available: <https://archive.org/details/handbookillustr00barbgoog>.



Matching proverbs to pictures helps to understand the words and their reflection in English environment. Students are also encouraged to find equivalents in their native or other foreign language.

❖ **Trio Matching**

Besides matching a proverb or a saying to its illustration, you can add its printed meaning or situation, which explains it, so the students could better understand this one. Thus, you visualise the proverb or the saying, help clarify some incomprehensible thoughts that could appear versus a nation’s interpretation of the world through proverbs and sayings, develop learners’ cultural awareness and, consequently, improve their imagination and memorization process.

This activity can be realised via different interaction patterns, depending on your objectives, but it is highly recommended to do it in teams. In this way, you build team collaboration, develop communication skills, gain quicker and correct results, and save time.

Each group receives separately printed cards with three-five proverbs and sayings, their meanings and pictures that illustrate them. The team to match them first and right becomes the winner. For example:

Look at the pictures below, match them to the proverbs and sayings, and guess their meaning/interpretation¹:



Proverbs and sayings	Meanings
1. All lay loads on a willing horse.	a. The person who gets up early to work will be successful; those that arrive early at a place have the advantage over the latecomers.
2. A bad workman always blames his tools.	b. “A man willing to work is always given more work to do than a lazy one, because the work which is given to a willing man will be done well and quickly”.
3. A chain is no stronger than its weakest link.	c. A careless or unskilled person blames his tools to excuse himself for bad work, while it is his own careless or lack of skill, which is really to blame.
4. The early bird catches the worm.	d. Each person or feature in an enterprise or process must be equally reliable; an enterprise or process may fail because of a single weakness or fault.

¹ Pictures, proverbs, sayings and their meaning from: Dubrovin, M. The book of English and Russian proverbs and sayings illustrated/ Drawings by V.I. Tilman. Moscow: Prosveshcheniye, 1993, 349 p. ISBN 5 09 003104 5.

Answer keys flashcards: 1. A.b; 2. D, c; 3.B, d; 4. C, a.

❖ **Pairing the halves**

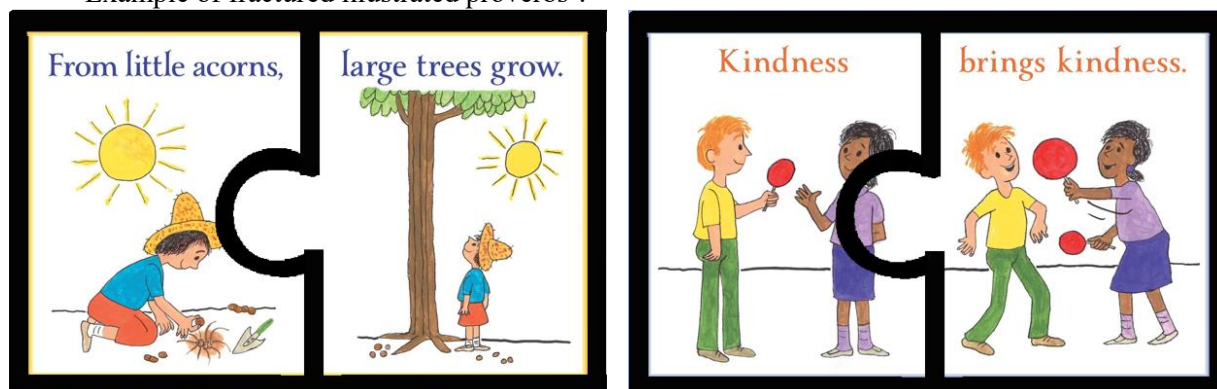
Pairing the halves is another picture-based activity, which helps incorporate proverbs and sayings in the lesson. It is interactive and can involve dynamism and fun.

Prepare a bunch of pictures, which illustrate different proverbs and sayings. Cut them in halves and mix them. You hand out the fractured pictures to each student and then ask them get up and hold up their cards for everyone to see and find the other student with the matching card. Once students have found their match, they will try to find equivalents in their native or other foreign language, speak about the proverb or saying, agree or disagree with it and so on.

As a variation, you can play this game in pair or small groups. Give all the first halves to one partner and the second halves to the other (in pair interaction) or just mix the halves and share equally between group members. As quickly as possible, the partner tries to find the second half of the picture to match. Students must not see each other's cards. They can only ask questions. When the sets are matched, pairs/ groups exchange pictures with another group and the activity begins again.

For greater difficulty, include two different halves in each set that does not match. Students are asked to find these and draw the missing halves and guess the second part of the proverb/saying.

Example of fractured illustrated proverbs¹:



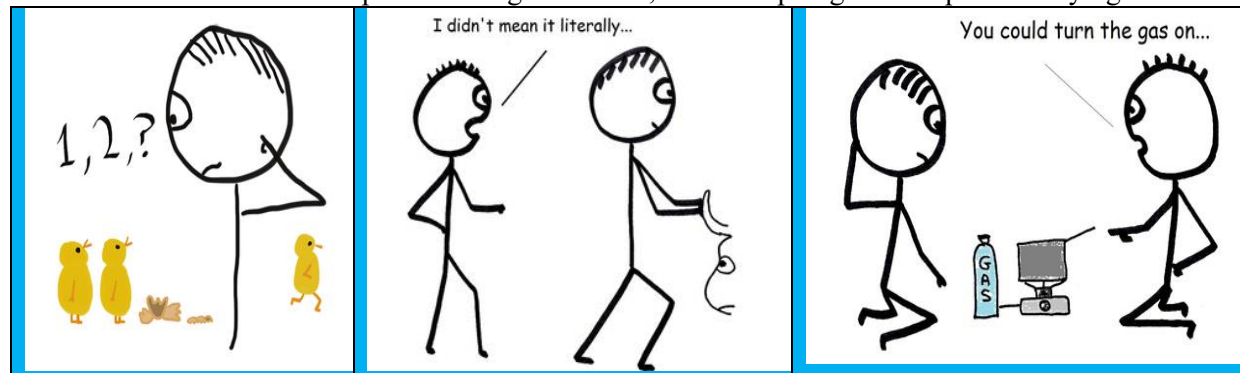
Dialogue bubbles

Choose a picture illustrating a proverb or a saying with two or more people and in pairs or small groups, ask students to design a catchy advertisement or witty dialogue. It could be a well-developed one or containing just a few words or other symbols to emphasize the proverb/saying's idea in a tricky way. Also, you can use it to focus on a particular grammar structure.

If necessary, ask your students to use their imaginations to add dialogue bubbles to the objects as well. This activity can bring a lot of fun and can be used at all levels and all ages.

Moreover, you can ask your students to show their results to the opposite groups to make them guess the proverb/saying and get rewarding points.

See below some examples of dialogue bubbles, which help to guess the proverb/saying itself:



Answer keys:

¹ Levin, Jack E. Proverbs for Young People. Illustrated by: Jack E. Levin / Preface by: Mark R. Levin. New York Time, 2015, 72 p. ISBN 9781481459457 [accessed 23.03.2017]. Available: <http://www.simonandschuster.com/books/Proverbs-for-Young-People/Jack-E-Levin/9781481459464>.

1. Don't count your chickens until they hatch.
2. Take the bull by the horns.
3. A watched pot never boils¹[*Illustrated*].

Suggested illustrated proverbs²:



“Those who want yoghurt in winter must carry a cow in their pocket.” (Turkish proverb)

@chapmangamo

Meaning: To achieve your goals, you have to do what it takes.



“The dragon rises up from the stream” (Korean proverb)

@chapmangamo

Meaning: Great successes can come from very humble beginnings.



“Someone who can't dance says the ground is sloping” (Arabic proverb)

@chapmangamo

Meaning: People make excuses to hide their lack of skill

❖ Prediction for reading/listening tasks



Find an engaging picture that illustrates a proverb or a saying and relates in some way to your topic or main reading/listening task. Use the picture as a lead-in task for students to predict what the following topic/task will be about. If they are having difficulty, give them some hints, by writing key-vocabulary on the board or tell the proverb/saying to help them put together the prediction.

Sourcing a picture of your own that personalizes the topic and emphasises its meaning, it will add a “more intriguing layer” to lesson introduction³.

❖ Chain story

Chain story is another picture-based activity to reinforce proverb learning which develops the four Cs skills: creativity, critical thinking, communication and collaboration.

Divide class into groups. Distribute pictures with paper attached. Ask groups to decide on the main concept shared by each picture and think which proverb is more appropriate for them. Have students work in their small groups to write a story reflecting the main concept which leads to the moral of this story and the proverb itself. First, have one student in each group start a story about the picture. Then, the next person continues the story with another sentence. The third student continues the story, etc., until there is a natural conclusion. Allow students time to read previous responses so that their new sentences relate to what has already been written. Finally, have each group retell the story. The listeners ask questions and make corrections, if needed.

As a variation, you can use the same picture for all groups and then have students compare the stories and their moral. Vote for the best story, giving bonus points for good grammar, original ideas and the qualities, which makes a story the best. Tell them the real illustrated proverb and its meaning and compare this one with theirs.

¹ Illustrated English Traditional Proverbs [accessed 23.03.2017]. Available: <http://markewbie.weebly.com/proverbs.html> .

² Chapman, J. Words of wisdom from around the world: pictures by James Chapman [accessed 26.03.2017]. Available: <http://chapmangamo.tumblr.com/post/143850507095/im-working-on-a-new-book-about-all-the> .

³ 10 Activities - Using Pictures in Class (2016). [accessed 12.05.2017]. Available: <http://elt-connect.com/using-pictures-in-class/> .

See below some illustrated proverbs to use in a chain-story activity.



“To live with wolves, you have to howl like a wolf”
(Russian proverb)

@chapmangamo

Meaning: In dangerous situations, try and blend in



“Don't marry foxes to hens.”
(French proverb)

@chapmangamo

Meaning: Some people just aren't a good match.



“The bear and the bear hunter have different opinions”
(Norwegian proverb)

@chapmangamo

Meaning: Some disagreements can't be solved

Conclusion

Using resources that incorporate sight into the learning is attractive and motivating to all students. Integrating illustrated proverbs and sayings in the EFL classroom as part of multisensory learning (mostly engaging sight-sense through eye-catching material as well as other senses) helps develop students' 4Cs skills of practical importance in today's world and focus on learner centeredness and autonomy, thus, enhancing language learning and promoting language diversity.

INTERACTIVITY – AN INFINITE SOURCE OF INSPIRATION

Daniela TÎRSÎNĂ, grad didactic superior, doctorandă,
Centrul de Excelență în Economie și Finanțe din Chișinău

Abstract : *A deeper understanding of the importance of communication in students' lives and their teaching process will help the teachers use interactive methods more effectively. This article mentions how can interactivity contribute to create exciting and effective lessons. It explains the benefits for the student development, language learning and cultural awareness.*

Key Words: *communication, mastering foreign language skills, attitude, interactivity, effective lessons*

Communication, the use of the spoken language, is of primary importance. The teaching – learning process is aimed at imparting a mastery of the essentials of the viva-voce language. To enable the pupils to speak the foreign language is one of the numero uno purposes of the foreign language teaching. In addition to this, verbal speech is a major means of teaching – learning foreign languages. Only through speech the teacher can quickly and successfully transmit and the learners absorb and consolidate the linguistic knowledge, cultivate habits and create skills which the pupils will need to use the foreign language for practical purpose.

Knowledge of another language is a condition for understanding the others, for dialogue and collaboration. It opens ways to new cultures and spiritual worlds. Mastering a foreign language the students acquire academic education and obtain the professional competencies and qualifications to integrate in the labor market. Knowing the foreign language, the verbal abilities in languages of international circulation represent a requirement for achieving an intellectual society in the globalization era. It offers the students major possibilities in the field of forming professional and personal development. It substantially contributes to extending the learners' horizon of culture and knowledge.

The language as a main and universal tool in human communication must be understood “first as a function then as a system” because “language works not because it is a system, on the contrary, it

is a system to fulfill a function and to correspond to certain finality” [p.27]¹. The verbal act can't be considered as a hermetic one, its area is flexibility. It's a process that is based on an open and ample perspective. L. Șoitu mentions that “communication is a transitional and continuous mechanism, implying participants that come from different media, and are offered the possibility to create the relations of simultaneous sending and receiving messages.” [p. 26]².

The appreciation by the teacher of the primacy of speech as a means of instruction is an imperative condition of the accomplishment by the learners of a practical mastery of the language. Knowledge in phonetics, vocabulary and grammar put together results in speech, as a skill. Proficiency in speech is the greatest form of the acquisition of a language. It should result in understanding expressions, writing and reading, in forming the capacity of thinking in a foreign language and of being able to express the thought fluently, coherent from logical point of view and correctly from the grammatical point of view. All together conduct to certain finality: pragmatic and efficient communication in a foreign language. “Teaching is a continuous process. Every lesson conducted teaches you something new and shows you what you will improve in future lectures” [p.43]³.

Mastering all the language skills: listening, reading, writing and speaking, though not to an equal extent, is a challenge. However speaking seems to be of greater importance for it is the most trustworthy, authentic and first-hand information you get by using it. At present it develops students' proficiency and gives access to crucial information both in business and education. English is the dominant language of internet, informational affairs, science, sport and what not. It's the official voice of air and sea. It's the favored language of international diplomacy, communication and technology. That's why, we, as teachers, are to develop reading, speaking, writing and listening skills. In a word, to develop communicative abilities resulting in the usage of English during classes and outside them, teachers need effective and efficient methods to increase pupils' speaking and writing skills. This can be done not through controlled and manipulative tasks, but rather by creative ones, that lead to a finished piece of writing and finally to a nice presentation. During the pre-writing level, pupils consult a lot of devices, such as books, dictionaries, audio-visual material etc. Later they interact with their classmates and teacher resulting in fixing the topic, aims, determinational schemes. All these generate ideas, providing opportunities for constructing vocabulary. According to Shin “classroom instruction should be enjoyable and interesting; active and handsome; supported and scaffolded; meaningful and purposeful; and culturally appropriate and relevant” [p.14]⁴.

Nowadays, the didactic activity is aimed at subjects' interactive participation in the teaching – learning process. This means that the students can affirm themselves, are able to increase their speaking abilities and find solutions to different problems. After Cerghit⁵ “the interactive learning is based on interchange of information and ideas, experience and reflections, interpretation and reasonable suggestions, opinions and persuasions”. So it is important to create a mutually respectful teaching – learning atmosphere for all the students. Every moment during the activity contains a learning opportunity.

The learning potential of the second language increases when attitudes are positive and motivation is high. Attitudes are cognitive and affective, that is they are related to thoughts as well as to feelings and emotions. As Brown H. points out attitudes “form part of one's perception of self, of others, and of the culture in which one is living” [p.180]⁶. According to Gardner R. attitudes are a component of motivation, which “refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning plus favourable attitudes towards learning the language” [p.10]⁷. Teachers need to motivate young learners by providing meaningful and purposeful activities in a context – rich environment that helps the new language become more comprehensible, memorable and useful. With the passion for developing innovative and creative lessons, it is always tried to inspire the students to achieve success in and out of the classroom. That is why here, the key word is „motivation”.

¹Coșeriu E. *Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice*. București: Editura Enciclopedică, 1997, 253 p.

²Șoitu L. *Pedagogia comunicării*. Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 226 p.

³My Classroom Georgia. English Teaching Forum, Vol.55, №.1, 2017. 49p.

⁴Shin J.K. Get Up and Sing! Get Up and Move! Using Songs and Movement with Young Learners of English. English Teaching Forum, Vol.55, №.2, 2017. 49p.

⁵Cerghit Ioan. *Determinațiile și determinările educației*, În *Curs de Pedagogie*. București: Universitatea, 1988

⁶Brown H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. p.81.

⁷Gardner R.C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

Robert Gardner coined the terms *integrative* motivation to refer to language learning for personal growth and cultural enrichment, and *instrumental* motivation for language learning for more immediate and practical goals. These two types of motivation are related to success in second language learning. Motivated students are those who participate actively in class, express interest in the subject – matter, and study a great deal. If we can make our classrooms places where students enjoy coming because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, where the learning goals are challenging yet manageable and clear, and where the atmosphere is supportive and non - threatening, we can make a positive contribution to students motivation to learn [p. 5]¹.

Nunan D suggests the use of activities that involve oral communication, carrying out, meaningful tasks, and using language which is meaningful to the learner “as well as the use of “materials that promote communicative language use and are task - based” [p.194]². H. D. Brown proposes that communication is likely to occur in the classroom when 1) a significant amount of pair work and group work is conducted; 2) students are encouraged to produce language for authentic, meaningful communication; 3) classroom tasks are conducted to prepare students for actual language use outside the classroom. [p.81]³.

Some devices and techniques may be appropriate at all proficiency levels but the way you use them will, of course, depend on the abilities of your students.

In what follows we shall present one technique of how to bring all the students into the conversation class.

To demonstrate a vivid example of interactive communication we have chosen some of the activities such as: Judicial Process, Touristic Brochure, Projects, Debate, and Presentations etc. These discussion strategies are applied because they involve all the students within a class into conversation. The activities imply a wide range of responses. The participants gain knowledge, abilities and fundamental behaviors on the basis of democratic competences and attitudes. They learn through cooperation. The students have to consult literature and get ready for the process, to work in teams, to apply knowledge in different situations, to be conscious how and where to use the needed material, to make connections, to indentify the problem etc. All these encourage autonomy, stimulate the critical thinking. They (the students) reflect, converse, share opinions and the students input is desired and respected. The learning turns into an interactive, self-confident and responsible activity. It becomes motivated and engenders the interest in the actual problems of protecting nature. They are aware of their ideas and deeds, demonstrating tolerance, affection, sensibility and finally they express their thoughts with accuracy and spontaneously. The teaching-learning is diverse, active and creative both for the teacher and for the students. The heightened participation in class discussions proves the strong motivation of the students. If the teacher provides the students with fresh motivation, showing faith in their abilities, they will try harder in speaking English.

The engaging activities provide students with the opportunity to improve their speaking comprehension and discussion skills. The activities, which can be used during the teaching – learning process, are ideal for the English language learners and are basically useful for building foundational knowledge of English. To improve the students’ speaking and presentation skills, in this respect we have acted a Judicial Process, where the Man is accused in destroying the Nature.

		Judicial Process
<i>The Stages</i>	Key	<i>The Contents</i>
The Competence	Key	The foreign language communication.
Objectives		- to maintain the point of view with relevant arguments; - to select information from the text for performing the tasks; - to expose orally the information from the heard material and their comparison with personal point of view.
Motivation		- to select and synthesize the information; - to plan an activity;

¹ Ibidem, p.5.

² Ibidem, p.194.

³ Brown H.D., Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994. p.81.

	<ul style="list-style-type: none"> - to work in teams; - to apply a certain situation in real life circumstances; - to demonstrate relevance in using I.T.C. knowledge; - to show aptitudes in producing a presentation on a certain topic; - to manifest interest towards the ecological situation on Terra.
Information	<ul style="list-style-type: none"> - to get acquainted with the importance of protecting humans life in all its spheres: varieties, forms and manifestation(expression); - to emphasize the equilibrium among “life – health - medium”; - to point out the consequences of human activity towards nature; - to support a lively activity through Judicial Process; - to integrate the witnesses into an active discussion.
Practical Activities	<ul style="list-style-type: none"> - to recognize health hazards; - to decode the information from a new read text; - to demonstrate the speaking abilities covering the discussed subject.
Taking Decisions	<ul style="list-style-type: none"> - to demonstrate the necessity of human activity that are of vital importance in such fields as economy, medicine, education, services (etc.); - to make connections with all life spheres; - to determine the human impact on environment.
Conclusions	<ul style="list-style-type: none"> - to do connections with all life spheres; - to determine the human impact on environment; - to focus on the importance of having clean water, air, soil (etc).
Evaluations	<ul style="list-style-type: none"> - to demonstrate the necessity of human activity that is of vital importance in such fields as economy, medicine, education, services (etc.).

It is worth mentioning that a high level of activism during the activity was observed. The teacher’s role was also very active. She helped them when necessary to understand or clarify lexical units. It can be emphasized that the students’ results increased from level to level. It demonstrates the necessity of enriching the volume of lexical units and developing the ability of advancing various arguments in discussions and debates. It proves that the active - participative methods have a great influence on communicative competences. This helps the student to feel free in the act of speech and to transform himself through communicative behavior. It offers the possibility of durable learning. It is pleasant and easy. The students participate and cooperate with each other. To reach the goals, the objectives of learning should come hand in hand with student – student, student – teacher interaction and the contents. For the development of a dynamic relation and effective participation, the creation of calm atmosphere is to stimulate critical thinking and to encourage collaborative learning in order to obtain the desired results.

To sum up, communication goes hand in hand with knowledge. It is the most valuable and complex educational activity, it has to be continuously supplied, acquired and transmitted. The communicative competence is the most valuable and complex educational activity during which the educator is formed as a human being, accumulating, transmitting and utilizing the linguistic competence, all of them resulting in pragmatic competences applied in a functional society.

CORPUS-BASED APPLICATIONS IN ESP: COMPILING A GLOSSARY

Liliana COȘULEAN, lector universitar,
Catedra filologie engleză și germană,
Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

The present article is meant to handle web-driven small specialized glossaries that university students will be able to compile by themselves for their specific educational goals. This work is both **corpus-based** and **corpus-driven** as students are supposed to be using either large or small specialized corpora that already exist or make corpora of their own to fit their individual educational

and professional needs. I also hope that the audience of another profile, i.e. young translators, linguists and other language and terminology related professionals might find some issues useful for and applicable to their work.

Initially I was faced with the problem of motivating my non-linguistic profile students get more interested in the philological aspect of the subject I was teaching, at the same time aiming at the professional communicative skills enhancement. It was either ESP for lawyers, public administration, social workers or accountants, bankers, managers etc. Every time I gave them the assignment to compile a profession-related glossary, most of them would do it reluctantly and with no enthusiasm, as they were to look up for the terms in their course books, in some additional reference books that were recommended to them for individual reading that not always reflected their specific needs. Obviously in the very beginning it didn't seem to be an easy and engaging task for them and the overall opinion was that compiling their own glossary is time-consuming, tedious and not always applicable in their future professional settings as separate terms don't teach them real professional language and don't help them communicate in the target language on professional issues. Some of the major issues were like: *Where from to take the terms? How many sources do they need? What topics should they cover? How long will it take? How to select the reference books?*

I intervened with a suggestion to begin compiling a small glossary of their domain using *the automatic terminology extraction methods*. For this purpose I tried to experiment with social assistance students and compile a glossary in social assistance and nursing.

First the students were to decide what kind of glossary they wanted to develop, the exact professional domain, and the probable users. We tried to make it in a simple text format with one term per line. We started with idea that the more terms we have, the better the results. However the size of my students' glossaries varied between the range of 120 and 1100! In due course my ESP students had to do something really practical (what students usually like to do), and something absolutely new (using the special corpus software designed for this purpose).

The theoretical background of the project:

1. M. Teresa Cabré's communicative theory of terminology

M. Teresa Cabré in 1999 developed a theory called Communicative Theory of Terminology which adopts a linguistic approach to terminology. This approach takes as the object of study those terms that were conceived in the context of specialized discourse and the theory itself is corpus-based, i.e. terms are to be extracted from authentic specialized texts, either written or oral, belonging to native speakers, experts in a given field. Along with the main advocates of corpus linguistics, Cabré is not only “interested in prescriptive terminology, i.e. the terminology established by standards or found in official databases but also (and particularly) in those terms that are actually used in L.S.P. (Language for Specific Purposes) corpora by field experts. In other words, the CTT not only adopts an *in vitro* approach but is also interested in terms *in vivo*.” [Cabré, M.T. 1999]

According to this theory “We conceive, therefore, the terminological unit as a three-fold polyhedron having a cognitive component (the concept), a linguistic component (the term) and a communicative one (the situation). Terminology, thus, is no longer seen as an autonomous theory but as an interdisciplinary one, because terms can be the object of study of a theory of language, a theory of knowledge and a theory of communication.” [Cabré, M.T. id.]

2. Corpus linguistics theories of representativeness, advocated by a large number of corpus linguists (Sinclair, 1991; Sager, 1991; McEnery & Wilson, 1996; Biber 1993; Tognini-Bonelli 2001, etc.)

Biber claims that “ideally, the corpus to be analyzed should be large enough to be considered representative of the domain. *Big data is better data*; thus, the corpus should contain as many documents as possible, because the bigger it is, the more terminological units it will contain and the more reliable our conclusions will be. Unfortunately, there is no precise mathematical formula to determine what should be the size of a corpus to guarantee the sample's representativeness, that is, a sample of specialized documents of sufficient size and quality to be considered representative of the domain in question (though there are some approximations)” [Biber, 1993].

In this paper we will address **the Terminus**¹ software as a basic tool in the process of glossary

¹ <http://terminus.iula.upf.edu/cgi-bin/terminus2.0/terminus.pl?Int=En>

compilation. The linguists and programmers of the University Institute for Applied Linguistics of Universitat Pompeu Fabra in Barcelona through a collective effort developed the Terminus software which is a web based platform where one can find tools for the compilation and analysis of corpora, terminology extraction as well as the elaboration of a database to store and retrieve terminology. For our specific needs this software is most suitable as it offers a wide range of features to analyze, select, extract and manage the terms passing through all steps of a typical terminological project from corpus analysis to term extraction resulting in a glossary as the final product.

Corpus work

We have already discussed some issues dealing with corpus size. Still we consider it more important to dwell on the quality of the corpus. We need to find the publications of reference, i.e. to make a fine selection of field expert documents. Here comes one of the most intricate moments, as sometimes documents are not available on the net. In case that students don't have access to all documents in electronic format, they will have to scan and correct them manually (not very enthusiastically, of course, as it takes some extra time). If we want to avoid this, we would recommend the students to use the web search engines and download as many documents as they can and afterwards to do a manual check in order to throw out documents that they label as unimportant or irrelevant. This option of download is also provided by the web-based application for corpus analysis and term extraction and management Terminus.

Concept tree

At the initial stage of glossary compilation when students are not completely familiarized with their future field of study and work, Terminus offers a module called Concept Structure Design assisting in conceptual hierarchy identification and consolidation of knowledge about the field/domain they are going to study / research. The concept tree will be made up of nodes connected among them. Initially the information is entered in graphic form, but at the subsequent stage it will be encoded in XML syntax.

Corpus exploration

Once the user has defined and gathered the corpus, Terminus gives varied possibilities of vocabulary analysis, the most frequently used tools are as follows:

- extraction of concordances (or Key Word in Context)
- sorting of the vocabulary of the corpus (words or n-grams) by frequency or by statistical measures of association
- automatic extraction of terminology

Key Word in Context

It is basically the most often used and simplest tools in corpus analysis. We also call it corpus extraction as we take a word, for instance a term in the **field of nursing and social care**, as you can see in the figure below, and make a query, i.e. generate the search and immediately get the results (hits). We observe the term in its natural environment as can be seen in Figure 1. The number of words in contexts of occurrence of the particular query term is arbitrary: we choose how many words we need on the left and on the right, i.e. words occurring before and after the term, in order to have a clearer view of the meaning of the term by observing how professionals use it in real texts. This a great opportunity to observe word collocation, i.e. to see with which other terms it is conceptually associated.

Figure 1: Key Word in Context (KWIC search) for the term “impairment”

No	Filename	Hits 1 to 10
1	A0T 1112	contrasts with developmental dyslexia which is an impairment , maybe congenital
2	A0T 1136	has problems in understanding speech i.e. an impairment at the semantic level.
3	A0Y 1005	cause of the mental impairment is not important, it could be due to a handicap
4	A10 1017	Considers barriers to communication such as sensory or cognitive impairment ,
5	A98 96	reasonable suspicion of drug impairment , even though equipment or poor weather

6	AE0 2837	It was the voice of someone old with a speech impairment , and it was in German.
7	ALM 647	‘children in need’, defined in terms of disability, significant impairment of health
8	AM4 438	urban children in Britain could suffer a form of lead-induced mental impairment ’.
9	AN5 764	facilitate access to information by the many people who have a sight impairment .
10	B0W 189	addition to cognitive impairment , behavioural, mental or physical impairments.

Sorting the Vocabulary of the Corpus (Frequency Lists)

This strategy helps to sort words or sequences of words (n-grams) alphabetically. Furthermore words appear by decreasing frequency or by frequency of association that tend to appear together in the corpus. Using this procedure we can identify domain-specific terms, collocations and phraseological units of various types.

Term Extraction

This is the most technical part of glossary compilation. Students will have to look for the best strategy to extract terms. It might be a challenging task for them and it should be noted that despite serious efforts made by corpus-driven terminologists the solution hasn’t been found. Nonetheless, the Terminus seems to offer a special algorithm for extracting terms that is most appropriate due to its functions and simplicity of use. As it occurs with most term extractors, the results need to be validated by students manually, because not all the query results will be real terms. However, there is no doubt that the quality of the results of the term extractor is superior to what could be obtained by extracting terminology with the functions described before. Another advantage of using the Terminus web-based application is that students can share information among themselves and thus help and constantly learn from each other.

Glossary Creation

The Terminus has a built-in glossary model, including the most typical fields of a glossary, such as the grammatical category of the term, its source, contexts of occurrence, equivalences, and collocations, among many others. In addition, the students can configure his or her own glossary, customizing, eliminating, or creating new fields. This can help novice users in compilation of glossaries.

Term management

Once the compilation of the glossary has finished, the final step is to export the glossary in one of the different file formats available. Students usually use the PDF as well as HTML formats if they intend to just export the glossary and in case they want to import it later in any other database software, they can use the XML or CSV formats.

Conclusions

It is worth noting that the usefulness of corpora in glossary compilation in particular and in language description in general has been acknowledged long ago despite the fact that it took some time until corpus-based terminology became an established method. It is a method inspired by the corpus-driven approach suggested by Tognini-Bonelli [2001: 84-100] which is used to retrieve data and speed up term selection as it allows for the disambiguation of meanings that would otherwise be very difficult to distinguish without resorting to the relevant context.

By the present article we tried to introduce a newly developed corpus-based terminology tool, i.e. the Terminus as a modular system which includes all steps of dealing with terminology work, from the compilation of a corpus to the edition of a glossary. Thanks to this corpus-based software non-linguistic profile students are accustomed to a new linguistic corpus-driven tool that facilitates the compilation of the field oriented glossary to be used in professional communicative settings taking into consideration the communicative linguistic function of the web tool.

We are confident that the Terminus can be considered an adequate tool for users with different profiles and needs due to its adaptability and possibility to use separate options according to specific needs of the users.

References:

1. Biber, D. (1993). *Representativeness in Corpus Design*. Literary and Linguistic Computing:

243-257.

2. Cabré, M. T. (2003). *Theories of terminology. Their description, prescription and explanation*. In: Terminology: 163-200.
3. Cabré, M.T.; Nazar, R.. (2013) *Supervised Learning Algorithms Applied to Terminology Extraction*. In Proceedings of TKE 2012, Madrid, 20-21 June.
4. McEnery, T.; Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.
5. Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
6. Tognini-Bonelli E.,(2001) *Corpus at Work*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.

**Conferința științifică internațională
„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
7 iunie 2017,**

Volumul II

**Atelierul V. Științe pedagogice și psihologice
Atelierul VI. Științe istorice
Atelierul VII. Științe filologice: limba și literatura română
Atelierul VIII. Științe filologice: limbi moderne**

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: 30.08.2017
Format: 21 cm x 29,7 cm
Coli de tipar: 26,87
Tirajul 100 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949