

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



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

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

**Volumul VII, Partea 2**

**Coordonator: dr. hab. Sergiu Cornea**

CAHUL 2020

Volumul a fost elaborat de un colectiv de autori care și-au prezentat lucrările în cadrul celei de-a VII-a ediții a Conferinței Științifice Internaționale „*Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*”, care s-a desfășurat la Cahul pe data de 5 iunie 2020.

**COLEGIUL DE REDACȚIE:**

<b>Lungu Polina</b>	Vice-președinte
<b>Bercu Oleg</b>	Științe politice și administrative
<b>Ceclu Liliana</b>	Științe exacte și inginerești
<b>Ciudin Oxana</b>	Științe juridice
<b>Cojocari-Luchian Snejana</b>	Științe pedagogice și psihologice
<b>Ghelețchi Ion</b>	Științe istorice și umaniste
<b>Grosu Liliana</b>	Științe filologice: limba și literatura română
<b>Nedelcu Ana</b>	Științe economice
<b>Pușnei Irina</b>	Științe filologice: limbi moderne

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**"Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", conferință științifică internațională (7 ; 2020 ; Cahul).** Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației = Prospects and problems of research and education integration into the European area : Conferința Științifică Internațională, Ediția a 7-a, Cahul 2020 / coordonator: Sergiu Cornea ; colegiul de redacție: Lungu Polina (vice-președinte) [et al.]. – Cahul : US Cahul, 2020 (Tipogr. "Centrografic") – . – ISSN 2587-3563. – E-ISSN 2587-3571. – ISBN 978-9975-88-040-4.

Vol. 7, Partea a 2-a. – 2020. – 471 p. : fig., fot., tab. – Antetit.: Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul. – Tit. paral.: lb. rom., engl. – Texte : lb. rom., engl., fr., rusă. – Rez. paral.: lb. rom.- engl., fr.-engl., rusă-engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. și în subsol. – 100 ex. – ISBN 978-9975-88-061-9.

082:378=00

P 52

**ISSN 2587-3563**

**E-ISSN 2587-3571**

**ISBN 978-9975-88-061-9**

## CUPRINS

### V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

<b>ȚURCANU Carolina, GUȚU Vladimir</b> STRATEGII DIDACTICE: CONCEPT ȘI UNELE SPECIFICĂRI PRIVIND EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ADULȚILOR.....	5
<b>AFANAS Aliona</b> PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE: REPERE EPISTEMICE.....	13
<b>VICOL Netu</b> CREATIVITATEA: CUNOAȘTERE AUTENTICĂ ȘI CALITATIVĂ.....	18
<b>MANEA Adriana Denisa, BARBĂ Maria</b> ÎNVĂȚAREA ÎN MEDIILE INCLUZIVE.....	29
<b>CLICHICI Veronica</b> FACTORI PSIHOPEDAGOGICI AI CONTINUITĂȚII ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR.....	34
<b>ЯНИОГЛО Мария, ЧОРНА Татьяна</b> ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ.....	38
<b>VRABII Violeta</b> SCHIMBAREA ATITUDINII CADRULUI DIDACTIC: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE PSIHOSOCIALE.....	44
<b>GRIGOR Ina</b> RETROSPECTIVA MODELELOR DE INVAARE EFICIENTA.....	48
<b>HADÎRCĂ Maria</b> TENDINȚE PRIVIND TRANSFORMAREA EDUCAȚIEI ÎNTR-O SOCIETATE A ÎNVĂȚĂRII.....	54
<b>CEBANU Lilia</b> ACTIVITATEA EXTRAȘCOLARĂ - COMPONENTĂ A EDUCAȚIEI NONFORMALE.....	58
<b>IANIOGLO Maria</b> MENTORATUL ÎN CONTEXTUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE.....	63
<b>FRANȚUZAN Ludmila</b> DIMENSIUNI ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE: ABORDĂRI CONCEPTUALE.....	68
<b>CUCER Angela</b> COMPORTAMENTULUI ANTISOCIAL LA COPII: CAUZE, CARACTERISTICI, FORME, PREVENȚIE.....	72
<b>BARALIUC Nadejda</b> DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE LA PREȘCOLARI.....	76
<b>AXENTII Ioana</b> ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN CONTEXTUL FILOSOFIEI CONTEMPORANE.....	79
<b>COJOCARI-LUCHIAN Snejana</b> DIMENSIUNEA ESTETICĂ A CONȘTIINȚEI ECOLOGICE.....	85
<b>MIHĂILESCU Natalia</b> NIVELUL STĂRII DEPRESIVE A TINERILOR CONTEMPORANI.....	92
<b>BRAGHIȘ Maria</b> MODALITĂȚI EFICIENTE DE MOTIVARE A ELEVILOR PENTRU ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL PARTENERIATULUI EDUCATIV ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE.....	98
<b>BATOG Mariana</b> GESTIONAREA STĂRIILOR EMOȚIONALE ÎN CONTEXTUL NOILOR PROVOCĂRI SOCIALE – PREMISĂ A SĂNĂTĂȚII MINTALE.....	104
<b>КАУШАН Анатолий</b> ИНТЕГРАЦИЯ КУЛЬТУРНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В АСПЕКТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДРОСТКА И ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РОСТА.....	109
<b>STRAISTARI-LUNGU Cristina</b> ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE.....	115
<b>ȘOVA Simona-Andreea</b> CRITERII EPISTEMOLOGICE NECESARE PENTRU REALIZAREA UNITĂȚII PEDAGOGIEI CONTEMPORANE CA ȘTIINȚĂ, DE ȘTEFAN BĂRSĂNESCU.....	119
<b>POPOVICI Ilona</b> STABILIREA NIVELULUI ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE INTERPERSONALĂ ȘI A GRADULUI DE ADAPTABILITATE COMUNICATIVĂ LA STUDENȚI.....	125
<b>POPA Rodica</b> ABORDAREA SISTEMICĂ A INTERVENȚIEI PSIHOTERAPEUTICE ÎN COMBATerea BULLYING-ULUI LA ADOLESCENȚII DIN MEDIUL ȘCOLAR. STUDIU DE CAZ.....	130
<b>MELNIC Natalia</b> DIMENSIUNEA PSIHOLGICĂ A EDUCAȚIEI ARTISTICE.....	136
<b>LUCHIAN Olesea</b> ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE RESPONSABILITĂȚII.....	140
<b>IONAȘCU Grigore</b> CONSUMUL DE ALCOOL ÎN CERCETĂRI DIN ROMÂNIA, REPUBLICA MOLDOVA ȘI LA NIVEL INTERNAȚIONAL.....	144
<b>GLOBU Nelea</b> ROLUL DE CONSILIER AL ÎNVĂȚĂTORULUI ÎN CADRUL DISCIPLINEI DEZVOLTARE PERSONALĂ.....	156
<b>FURDUI Emilia</b> PRACTICI EUROPENE PRIVIND DIMENSIUNILE PSIHOLOGICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL.....	160
<b>VÎȘCU Irina, POPOVICI Ilona</b> ROLUL METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚI.....	165
<b>ANDRIEȘ Vasile</b> STRATEGII ȘI POLITICI ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI NONFORMALE LA NIVEL EUROPEAN	170
<b>LUNGU Polina</b> DISCIPLINA ȘCOLARĂ EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ ÎN CICLUL PRIMAR ȘI ROLUL EI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	176
<b>VÎȘCU Irina</b> ASPECTE ALE ÎNVĂȚĂRII ACTIVE.....	184

### VI. ȘTIINȚE ISTORICE ȘI UMANISTE

<b>ARAPU Valentin, ARAPU Gabriel</b> PANDEMIILE DE CIUMĂ ÎN EPOCA MEDIEVALĂ: ASPECTE ISTORICE, MEDICALE ȘI ETNOCULTURALE.....	188
<b>SAVA Igor</b> СРЕДНЕВЕКОВАЯ МОЛДОВА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОЛЬСКИХ ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ (XVI-XVIII ВВ.).....	194
<b>CROITORU Costin</b> CÂTEVA REPERE DOCUMENTARE PRIVIND ARTERELE DE COMUNICAȚIE DIN SUDUL MOLDOVEI. I. VADUL OANCEI.....	203
<b>FULGA Ligia, MARIN Carmen</b> TRANȘUMANȚA OIERILOR TRANSILVĂNENI DIN POIANA SĂRATĂ ÎN BASARABIA ȘI CRIMEEA - CERCETĂRI RECENTE DE TEREN ȘI ARHIVĂ ÎN 2019 (PROIECT, ANUL 2).....	208
<b>TOMULEȚ Valentin</b> RECENSĂMÂNTUL FISCAL DIN 1835 – SURĂ IMPORTANTĂ ÎN STUDIAREA STĂRIILOR SOCIALE PRIVILEGIATE DIN BASARABIA.....	218
<b>GHERASIM Cristina</b> IMAGINEA ADMINISTRAȚIEI ȚARISTE ÎN MENTALITATEA NOBILIMII BASARABENE ÎN SECOLUL AL XIX-LEA.....	226

<b>GUMENĂI Ion</b> ȘCOLILE PAROHIALE EVANGHELICO-LUTERANE ȘI LOCUL ACESTORA ÎN LEGĂTURA COLONIE-METROPOLĂ.....	236
<b>MIHOCIU Daniel</b> MANUALE ȘI CARTEA ÎN LIMBA ROMÂNĂ DIN BASARABIA SUB STĂPÂNIREA RUSĂ.....	241
<b>LEȘCU Anatolie</b> SUDUL BASARABIEI ȘI RĂZBOIUL CRIMEII. 1853-1856.....	244
<b>MIRON Dorica</b> ALEXANDRU IOAN CUZA – OMUL ȘI DOMNUL UNIRII.....	249
<b>BOLDUMA Viorel</b> TENTATIVE DE EMIGRARE A POPULAȚIEI DIN JUDEȚUL ISMAIL ÎN REGIUNEA AMUR (EXTREMUL ORIENT) ÎN ANII 1894-1898.....	256
<b>PYLYPCHUK Oxana</b> DEVELOPMENT OF THE THEORY OF STATE AND LAW AT ST. VOLODYMYR'S UNIVERSITY IN KYIV (SECOND HALF OF THE 19TH - BEGINNING OF THE 20TH CENTURY).....	264
<b>GHERCĂ Iulian</b> ASPECTE PRIVIND EVOLUȚIA PRESEI DIN FRANȚA LA SFÂRȘITUL SECOLULUI AL XIX-LEA ȘI ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA ÎN RAPORT CU VIZIUNEA BISERICII CATOLICE...	270
<b>IOAN Giorgiana</b> CAROL AL II-LEA – REGELE PLAYBOY SAU „VOIEVOD AL CULTURII”?.....	273
<b>ЦЫГАНЕНКО Лилия</b> КОЛЛЕКТИВИЗАЦИЯ В ПРИДУХАВЬЕ (1940-1941, 1946-1947): ЭТАПЫ, МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ, ПОСЛЕДСТВИЯ.....	277
<b>ȚĂRANU Mariana S.</b> FOAMETEĂ LA CARE AU FOST SUPUȘI BASARABENII ÎN GULAG.....	285
<b>BRUJA Radu Florian</b> INTRAREA ROMÂNIEI, SLOVACIEI ȘI UNGARIEI ÎN RĂZBOIUL ANTISOVIETIC: IUNIE 1941. ANALIZĂ COMPARATIVĂ.....	292
<b>DOLGOȘ Ana-Maria</b> SITUAȚIA PRIZONIERILOR DE RĂZBOI ÎN AL DOILEA RĂZBOI MONDIAL. REFERINȚE ISTORIOGRAFICE.....	297
<b>WEBER Gerard</b> „AND I AM HARDLY THE WORST OFF!”: RETIREMENT IN THE NEOLIBERAL ERA IN GALATI, ROMANIA.....	308
<b>BUȚCU Maria</b> BISERICA ORTODOXA ROMÂNĂ SI NOUA IMAGINE ÎN STAT: APOSTOLATUL SOCIAL.....	313
<b>XENOFONTOV Ion Valer, PRISAC Lidia</b> STUDENȚII DE LA INSTITUTUL DE STAT DIN CHIȘINĂU ÎN ANII „DISTROFIEI” (FOAMETEI) .....	319
<b>BALAN Dinu</b> CHEMAREA STRĂBUNILOR: MARIU(S) THEODORIAN CARADA ȘI ACTIVITATEA LUI ISTORIOGRAFICĂ.....	325
<b>STEPANOV Georgeta</b> ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR DE PROFIL JURNALISTIC DIN RSS MOLDOVENEASCĂ: EVOLUȚIE ȘI CONCEPT.....	331
<b>HADÎRCA Daniela, PRISAC Lidia, XENOFONTOV Ion Valer</b> DUMITRU MATCOVSCHI, UN POET ÎN ACADEMIA DE ȘTIINȚE A MOLDOVEI.....	337
<b>HUBENCO Teodora</b> ASPECTE DIN ISTORIA DEZVOLTĂRII ILUSTRĂȚIEI DE MODĂ.....	345
<b>BUDURINA-GOREACII Carolina, SEBOTARI Svetlana</b> TENDINȚE DE DEZVOLTARE POLITICĂ A STATELOR ÎN CONTEXTUL ARHITECTURII ECONOMICE ALE SECOLULUI XX.....	351
<b>TONU Fiodor</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕЛИГИОЗНОЙ ПОЛИТИКИ В МССР В 80-Е ГОДЫ XX ВЕКА....	357
<b>COCETOV Alexandru</b> JOHN MILTON, PARADISUL PIERDUT.....	363
<b>GRECU Ana,</b> REPERE ISTORIOGRAFICE ASUPRA PROBLEMEI MENTALITĂȚII.....	367
<b>VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</b>	
<b>AXENTII Victor</b> MODELE ALE COMUNICĂRII CA SITUAȚII DE COMUNICARE UMANĂ.....	373
<b>BALȚATU Ludmila</b> TIMBRUL PARTICULAR AL SCRIERILOR LUI AURELIU BUSUIOC.....	382
<b>CONSTANTINESCU Muguraș</b> DESPRE RETRADUCERE DIN PERSPECTIVA UNEI ISTORII A TRADUCERILOR.....	386
<b>CRISTEI Tamara</b> CONCEPTUL IUBIRII ÎN VIZIUNEA LUI ADRIAN PĂUNESCU.....	392
<b>DERMENJI Svetlana, NEAGA Liliana, GĂLUȘCĂ Lilia</b> AXE VALORICE ALE SEGMENTĂRII FRAZEI ÎN UNELE OPERE LITERARE.....	398
<b>GROȘU Liliana</b> VARIETĂȚILE CONOTATIVE ALE SUBIECȚILOR ADRESĂRII ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU.....	401
<b>LACUSTA Elena</b> METAFORE ZOOMORFICE ÎN TABLOUL LINGVISTIC ROMÂN.....	407
<b>MELNIC Svetlana</b> ALEXEI MARINAT - PERCEȚIA SPAȚIULUI ÎN AUTOBIOGRAFIA DETENȚIEI.....	415
<b>MITITELU Oxana</b> REFLEXELE LITERARE ALE COPILĂRIEI ÎN COMUNISM ÎN ROMANUL IEPURII NU MOR DE ȘTEFAN BAȘTOVOI.....	421
<b>ПЕТРЕНКО Люба, ХРАНОВСКАЯ Елена</b> ЭССЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	426
<b>POPOVICI Marinela</b> J.M.G. LE CLEZIO, POISSON D'OR. ASPECTS CULTURELS DE LA TRADUCTION EN ROUMAIN.....	431
<b>VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE</b>	
<b>COLODEEVA Liliana</b> THE STREAM OF CONSCIOUSNESS IN 'THE PORTRAIT OF A LADY' BY HENRY JAMES	437
<b>STANCIU Medina Loredana</b> L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE DE FLE.....	444
<b>SHCHUKINA Olga</b> NETSPEAK NEOLOGISMS AND WAYS OF THEIR FORMATION НЕОЛОГИЗМЫ В ИНТЕРНЕТ КОММУНИКАЦИИ И СПОСОБЫ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ.....	451
<b>PINTILII Alina</b> THE FICTIONAL EMBODIMENT OF THE VICTORIAN MATERNAL IDEAL IN FOR LILIAS BY ROSA NOUCHETTE CAREY.....	456
<b>GOLOVINA Natalia</b> ЗАБАВНЫЕ ИСТОРИИ ИЗ ЖИЗНИ НЕМЕЦКИХ КОЛОНИСТОВ БЕССАРАБИИ (1814/1940) В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ОБЗОРЕ.....	461
<b>PUȘNEI Irina</b> INCONGRUITY AND RELIEF IN SELF-IRONY. THE CASE OF BRIDGET JONES' S DIARY.....	466

## V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

### STRATEGII DIDACTICE: CONCEPT ȘI UNELE SPECIFICĂRI PRIVIND EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ADULȚILOR

### TEACHING STRATEGIES: CONCEPT AND SOME SPECIFICATIONS ON NON-FORMAL ADULT EDUCATION

**Carolina ȚURCANU**

Centrul de Cercetări Științifice "Politici educaționale și sociale"

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: carolina.turcanu@gmail.com

**Vladimir GUȚU**

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: vladimir.gutu@yahoo.com

**Rezumat:** În articolul dat se analizează conceptul de "strategie didactică", se încearcă de a clasifica strategiile didactice conform unor criterii, se compară strategiile didactice tradiționale cu cele moderne. Totodată, se argumentează etapele elaborării unor strategii didactice, modalitățile de implementare atât din perspectiva didacticii generale, cât și din perspectiva didacticii pentru adulți.

**Cuvinte-cheie:** didactica, strategii didactice, tehnologii didactice, metode didactice, predare-învățare-evaluare, educație nonformală, educația adulților.

**Abstract:** This article analyzes the concept of "teaching strategy", tries to classify teaching strategies according to certain criteria, compares traditional teaching strategies with modern ones. At the same time, the stages of elaboration of didactic strategies are argued, the implementation modalities both from the perspective of general didactics and from the perspective of adult didactics.

**Keywords:** didactics, teaching strategies, teaching technologies, teaching methods, teaching-learning-assessment, non-formal education, adult education.

#### Introducere

„Strategia didactică” reprezintă componenta procesuală a curriculumului academic. Fundamentarea și prezentarea acesteia în curriculumul pe discipline academice se concretizează și exemplifică în raport cu particularitățile disciplinei studiate.

Strategia didactică, în viziunea a mai multo autori, poate fi abordată și definită din mai multe perspective, care se completează reciproc: ca mod integrativ de abordare și de acțiune; ca structură procedurală; ca înlănțuire de decizii; ca interacțiune optimă între strategiile de predare și strategiile de învățare.

#### Conceptul de strategie didactică

##### • *Strategia ca mod integrativ de gândire și acțiune*

Ca *mod integrativ și de acțiune*, strategia este înțeleasă ca o formă specifică de abordare sau de reprezentare a unei situații de instruire. Sub acest aspect, strategia presupune:

- un anumit fel de a ataca rezolvarea unei situații date;
- un anumit mod de a gândi sau de a concepe punerea studenților în contact cu subiectul (tema) de studiu;

- determinarea celui mai potrivit tip de experiență de învățare, în care vor fi angajați studenți (învățare prin receptare, învățare prin descoperire/ euristică, învățare prin problematizare, cercetare etc.).

Ca mod de acțiune, strategia presupune asocierea de metode, suporturi didactice, mijloace și forme de organizare. Toate acestea trebuie să acționeze „nu ca entități distincte, ci ca resurse interdependente, ce acționează după principiul complementarității funcțiilor, al compensației și susținerii (întăririi) reciproce” [6].

Mai mult ca atât, strategia presupune integrarea metodelor, procedurilor în *structuri operaționale superioare*, în cadrul cărora se stabilesc ierarhiile funcționale. Strategiile didactice reprezintă astfel un grup

de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de pre-dare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor curriculare.

În această perspectivă de abordare a strategiilor de instruire pot fi integrate următoarele definiții:

- „un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor”;

- „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse și de fazele formării trăite de subiect” [2].

• **Strategia ca structură procedurală**

Ca *structură procedurală*, strategia se definește ca un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare, structurate și programate în mod deliberat, în vederea atingerii obiectivelor prestabilite în condiții de maximă eficacitate [6]. O asemenea interpretare evidențiază ordonarea specifică a acțiunilor și operațiilor ce urmează a fi realizate, a comportamentelor de predare și învățare.

Dar nu este vorba de o structurare fixă, ci de una *dinamică*, adaptabilă la contextul pentru care strategia a fost elaborată. Astfel, se poate afirma că strategia este deopotrivă *conservatoare* (deoarece presupune un mod constant de acțiune) și *inovatoare* (*evoluează* și se modifică permanent, în funcție de situație). În acest sens, C.Cucoș definește strategiile didactice ca „demersuri acționale și operaționale flexibile (care se pot modifica, refonona, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile pregătirii și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare”.

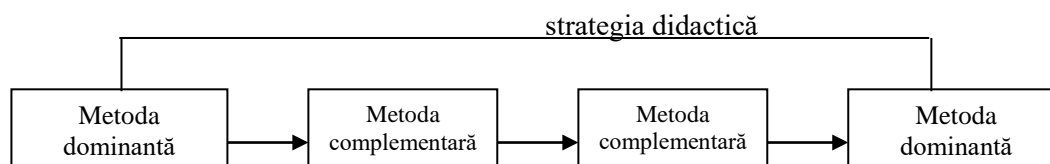
Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate. „Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica” [1].

• **Strategia ca înlănțuire de decizii**

Ca *înlănțuire de decizii*, strategia „reprezintă, în esență, o acțiune *decompozabilă* într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară”. În acest sens, „strategia devine un model de acțiune în acțiune, care acceptă *ab initio* posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea lor” [7].

Strategia devine un instrument de evaluare, prin care comportamentele profesorilor și studenților sînt permanent monitorizate și adaptate, astfel încât să conducă la realizarea obiectivelor de învățare prin metode și mijloace eficiente.

• **Strategia ca combinare a metodelor și procedeeelor avînd la bază metoda dominantă** [4, p.371]



• **Strategia ca interacțiune între predare și învățare**

Ca *rezultat al contopirii strategiei de predare și strategiei de învățare*, strategia didactică se constituie la intersecția strategiilor celor doi parteneri ai procesului de instruire: profesorul și studentii. Pentru profesor, strategia de predare reprezintă „performanțele sale în materie de prezentare, într-un fel sau altul, a unui subiect (conținut) nou”, iar pentru student strategia de învățare constituie „modul activ de percepere, de organizare, de elaborare și precizare față de respectivul subiect sau conținut nou care i-a fost supus atenției” [6].

Schimbările actuale de politică educațională au impus modificări și la nivelul strategiilor didactice, al procesului de predare-învățare-evaluare, atât în didactica generală, cât și în didacticile particulare. În Tabelul 1 sunt prezentate, în antiteză, caracteristici generale ale strategiilor didactice actuale, moderne față de cele tradiționale:

**Tabelul 1: Caracteristici ale strategiilor didactice tradiționale și moderne [1]**

Criterii	Strategii didactice	
	Orientare tradițională	Orientare modernă
<b>Rolul formabilului</b>	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului.	Exprimă puncte de vedere proprii.

	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite.	Realizează un schimb de idei cu ceilalți.
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise.	Argumentează, pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei.
	Lucrează izolat.	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru/ lucrează individual.
<b>Rolul profesorului/ formabilului</b>	Expune, ține prelegeri.	Facilitează și moderează învățarea.
	Impune puncte de vedere.	Ajută formabilul să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii.
	Se consideră și se manifestă în permanentă ca un părinte.	Este partener de învățare.
<b>Modul de realizare a învățării</b>	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple "clasice" validate.	Predominant prin formare de competențe practice active.
	Competiție între formabili, cu scopul de ierarhizare.	Învățare prin cooperare.
<b>Evaluarea</b>	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe formabilul).	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă formabilul cu ceea ce știe).
	Accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține formabilul).	Accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini).
	Vizează clasificarea "statică" a formabililor.	Vizează progresul de învățare la fiecare formabil.

### Elaborarea și implementarea unei strategii didactice

Elaborarea unei strategii didactice se realizează pe baza obiectivelor/ finalităților definite, ținând seama de selecția unităților de conținut și a mijloacelor, fiind precedată de o fază de analiză (a contextului, populației-țintă, resurselor etc.).

Elaborarea unei strategii didactice presupune parcurgerea următoarelor etape [3]: proiectarea taxonomică a obiectivelor/ finalităților de instruire; estimarea timpului necesar pentru fiecare obiectiv; identificarea tipului de achiziție vizat; elaborarea secvențelor de învățare; selectarea activităților de învățare și metodelor corespunzătoare; determinarea tipului de feed-back utilizat.

#### ✓ *Proiectarea, organizarea obiectivelor/ finalităților de instruire*

Un proces de instruire poate fi obiectul unei ore sau al unui proiect de mai multe ore, zile sau săptămâni și poate comporta mai multe obiective. Este importantă identificarea obiectivelor/ finalităților în vederea realizării unei proiectări adecvate. Această primă etapă, care constă în proiectarea, organizarea obiectivelor/ finalităților, comportă trei aspecte:

- **Proiectarea taxonomică a setului de obiective/ finalități formulate în termeni de competențe.**

În proiectare și analiză trebuie să se țină seama de tipul, complexitatea și relația de interdependență a obiectivelor/ finalităților. Principalele aspecte de care trebuie să se țină cont sunt următoarele: gruparea obiectivelor/ finalităților care pot fi prezentate împreună la nivel de cunoaștere-aplicare-integrare.

- **Estimarea timpului necesar pentru fiecare obiectiv. Trebuie să se țină seama de populația-țintă** (studenți/ adulți), de conținut (dificultăți particulare, cantitatea de material etc.), de resursele disponibile (specialiști, experți). Toți acești factori pot să afecteze timpul de realizare a fiecărui obiectiv.

- *Obiectivele/ finalitățile se formulează în termeni de competențe.*

- *Alegerea și organizarea unităților de conținuturilor în raport cu obiectivele/ finalitățile, tipul strategiei didactice, particularitatea de vârstă a formabililor.*

#### ✓ *Proiectarea activităților de învățare*

Metodele de proiectare a secvențelor de învățare pun în evidență un număr mare de activități de învățare ce se raportează la motivație, achiziție și performanță. Activitățile de învățare constituie un ansamblu de acțiuni întreprinse pentru a provoca un anumit număr de comportamente ale studentului. Așadar, este posibil de a proiecta învățătura potrivit următoarelor activități: *activități inițiale* care permit formabilului să recepționeze conținutul de învățat; *activități de învățare propriu-zise* care servesc la prezentarea noului conținut, la asigurarea participării studenților și la realizarea unui feed-back corespunzător; *activități de „reinvestire”* care permit realizarea activității corective, de aprofundare și îmbogățire. Ansamblul acestor

activități reprezintă cadrul general al proiectării instruirii (*a se vedea* Tabelul 2):

**Tabelul 2: Caracteristici ale activităților de învățare [3]**

Activități de învățare	Componente	Acțiuni
<b>Activități inițiale</b> (Cum motivăm și interesăm formabilul?)	Motivarea formabilului	propunerea unui element declanșator al activității; crearea unei situații; atragerea atenției asupra unor aspecte; promovarea unui dezechilibru care să suscite întrebări.
	Proiectarea/ formularea obiectivelor/ finalităților	informarea formabililor asupra obiectivelor/ finalităților; aceste obiective pot avea mai multe forme, în funcție de populația-țintă (în unele cazuri trebuie avut în vedere ca formularea obiectivelor să nu descurajeze formabilul).
	Reamintirea achizițiilor anterioare	formarea noilor achiziții pe baza celor anterioare; prevederea unor exerciții de reamintire.
<b>Activități propriu-zise</b> (Cum se prezintă conținutul învățării și cum se provoacă apariția performanțelor la formabili?)	Prezentare conținuturilor	determinarea cu exactitate a informației de prezentat; alăturarea informației la obiectivul urmărit; adaptarea informației la publicul-țintă; definirea noilor concepte; furnizarea de exemple adecvate; prevederea unor întrebări și a unor intervenții judicioase; susținerea interesului (referiri la practică, anecdote, ilustrații etc.).
	Acțiunea practică a formabilului	ghidarea învățării; determinarea acțiunilor și comportamentelor așteptate; crearea situațiilor practice; transferul abilităților.
	Prezența feed-backului	verificarea înțelegerii de către formabili; realizarea unui feed-back corespunzător.
<b>Activități de "reinvestire"</b> (Care sunt soluțiile care își vor aduce aportul la rezultatele feed-backului?)	Bilanțul învățării	rezumarea celor învățate; formularea de noi întrebări.
	Prezentarea activităților corective, de îmbogățire și de aprofundare	prevederea unor activități următoare (muncă independentă, autonomă, autodirijată).

✓ **Identificarea tipului de achiziție vizat**

Când se planifică activitățile de instruire, trebuie să se țină seama de capacitățile vizate. Formarea unei abilități motrice presupune condiții de instruire care sînt diferite de cele necesare în cazul învățării prin rezolvarea de probleme (*a se vedea* Tabelul 3).

În funcție de *tipul de achiziție vizat* (informații verbale, abilități intelectuale, strategii cognitive, atitudini, abilități motrice), se poate deduce că unele strategii se potrivesc mai bine unor achiziții sau altora. De exemplu, utilizarea doar a expunerii nu este suficientă pentru dezvoltarea unor abilități motrice; demonstrația și exercițiul trebuie, de asemenea, utilizate. La fel, simulările, jocurile de rol, discuția de grup sînt mai adecvate pentru dezvoltarea sau modificarea atitudinilor. În același timp, nu este interzisă utilizarea jocului într-un demers de rezolvare a problemelor. Este necesar ca întotdeauna activitățile selectate să fie orientate spre atingerea finalităților curriculare și satisfacția nevoilor formabililor.



**Tabelul 3: Principalele caracteristici ale instruirii după tipul de achiziție**

Tipul de aciziție	Caracteristici ale instruirii
<b>Informația verbală</b>	cuvinte/ noțiuni semnificative; atenție dirijată asupra punctelor importante; utilizarea de planuri, scheme, repere, organigrame etc.; scheme de edificare; indici de reper.
<b>Abilități intelectuale: concepte</b>	numeroase exemple și contraexemple; definirea și numirea conceptului; liste de atribute specifice și variabile.
<b>Abilități intelectuale: reguli</b>	formularea regulii; reamintirea semnificațiilor conceptelor implicate în regulă; manipularea regulii în diferite contexte.
<b>Abilități intelectuale: reguli de ordin superior</b>	diversitatea problemelor; combinarea regulilor simple, în prealabil înțelese; modele de rezolvare a problemelor; prezentarea și construirea algoritmilor specifici; aplicarea în situații probematice diferite.
<b>Strategii cognitive</b>	identificarea etapelor demersului; modelarea strategiei cognitive utilizate; situații variate pentru aplicarea strategiilor cognitive.
<b>Atitudini</b>	reamintirea experiențelor anterioare; clarificarea valorilor; observarea modelelor; identificarea modelelor umane; elaborarea criteriilor pentru alegerea unei acțiuni personale.
<b>Abilități motrice</b>	demonstrarea abilităților; secvențarea capacităților/ competențelor; practicarea repetată a capacităților.

✓ **Identificarea metodelor și tehnicilor de învățare**

După cum afirmă mai mulți autori, nu există metodă de instruire bună sau rea, după cum nu există reguli absolute de selectare a activităților de învățare și a metodelor. Este necesar să se țină seama de caracteristicile populației-țintă, de capacitatea de înțelegere și învățare a acesteia și de gradul de evaluare a învățării.

• **Populația-țintă.** E necesar a reține următoarele aspecte: aceeași strategie nu poate fi utilizată fără a se face distincție între subiecți; folosirea abuzivă a aceleiași strategii se va sfârși prin apariția dezinteresului din partea formabililor, utilizarea de strategii adecvate permite dezvoltarea mai eficientă a competențelor. Trebuie deci utilizate în acest caz rezultatele analizei populației-țintă, pentru a pune în evidență numărul de studenți sau adulți implicați, preferințele acestora în raport cu activitățile de învățare, experiențele anterioare etc.

• **Gradul de evaluare a învățării** reprezintă o variabilă foarte importantă în selectarea metodelor de învățare. Produsul final trebuie să fie uniform pentru toți studenții și nu și pentru adulți. O valoare implică realizarea, unui comportament foarte precis, absolut identic pentru toți formabilii. În același timp, există cazuri când motivația acestora este mai importantă decât realizarea unei capacități concrete, ceea ce necesită o valoare mai suplă. între aceste două extreme poate fi găsit un avantaj de posibilități în care gradul de evaluare să varieze.

✓ **Identificarea tipului de feed-back**

Elaborarea unei strategii didactice este incompletă fără determinarea tipului de feed-back dorit. După cum există mai multe moduri de a evalua eficient formabilii, la fel există mai multe criterii care trebuie respectate pentru transmiterea unui feed-back eficient. Efectul unui feed-back este important, deoarece contribuie la formarea sau stingerea unui comportament.

• **General/ specific.** Feed-backul poate transmite o informație de ordin general asupra unui ansamblu de fenomene (de exemplu, frazele prost structurate) sau asupra unei performanțe specifice (de exemplu, acord greșit în număr sau caz). Este preferabil a se transmite formabilului feed-back specific, ilustrat de

exemple concrete, prin care acesta să sesizeze mai ușor ceea ce a dorit profesorul să-i transmită.

- **Pozitiv/ negativ.** Feed-back-ul pozitiv pune accent pe reușită, în timp ce feed-backul negativ subliniază o lipsă a comportamentului așteptat. Este întotdeauna de preferat a se transmite un feed-back pozitiv. Totuși, feed-back-ul negativ poate fi acceptat în anumite condiții: în cazul în care formabilul pune întrebări și când nu poate face aprecierea justă datorită lipsei judecăților de valoare. Exprimarea unui feed-back negativ asupra unui formabil în fața colegilor nu va avea consecințe benefice.

- **Produs/ proces.** Când feed-backul urmărește o corectare a răspunsurilor date, spunem că se pune accentul pe produsul învățării. Dimpotrivă, feed-backul pune accent pe procesul de învățare atunci când se cercetează cauza unei dificultăți și se indică o cale de urmat pentru a atinge comportamentul așteptat.

- **Caracterul imediat al feed-backului.** Simpla utilizare a feed-back-ului nu antrenează în mod necesar o schimbare de comportament. Dacă formabilul poate realiza comportamentul vizat, feed-backul este inutil. În general, feed-back-ul are mai mult impact oînd umiează imediat unei situații concrete. El permite formabilului să-și verifice înțelegerea și să aibă un „profit” mai mare decât dacă ar fi îndepărtat de timp.

- **Frecvența feed-backului.** Dacă frecvența de apariție a feed-back-ului este mai ridicată, învățarea va fi mai eficientă. Unele strategii de învățare, prin structura lor și prin caracteristicile lor specifice, favorizează mai mult decât altele utilizarea feed-backului. Feed-backul este o componentă esențială în strategiile programate, fiind frecvent și în unele strategii specifice învățământului individualizat [7, 5].

#### Unele particularități de concepere/ proiectare a strategiilor didactice pentru adulți din perspectiva educației nonformale

Cadrul de referință al strategiilor didactice reprezintă nucleul tare al procesului de învățământ formal și nonformal. Totodată, strategiile didactice în cadrul învățământului formal și celui nonformal obțin caracteristicile specifice acestor forme de organizare a instruirii. Dacă cu referire la strategiile didactice aplicate în cadrul învățământului general și superior există un număr mare de cercetări și experiențe, atunci în cadrul educației adulților numărul de cercetări, demersuri metodologice, experiențe este cu mult mai redus. Deși, în ultimul deceniu educația adulților la nivel internațional este privită ca o prioritate și ca o componentă a educației pe parcursul întregii vieți.

Așadar, proiectarea strategiilor didactice pentru adulți din perspectiva educației nonformale se va axa pe:

- *tipul de educație nonformală:* formarea coninua profesională sau formarea coninua nonprofesională (de cultură generală/ dezvoltare personală);
- *nevoile, interesele și motivele adulților privind implicarea în activitățile de învățare;*
- *caracteristicile psihologice ale gândirii, memoriei, percepției, voinței adulților;*
- *experiențele anterioare de învățare și nivelul de dezvoltare a competențelor cognitive;*
- *contexte specifice de organizare a educației adulților:* la locul de muncă, în instituții specializate, ONG-uri etc.

În continuare vom încerca să deducem posibilele strategii didactice dominante pentru adulți din cadrul tipologiei acestora, prezentate tabelar (a se vedea Tabelul 4).

**Tabelul 4: Strategii didactice proiectate privind educația adulților**

Nr. crt.	Tipologia strategiilor didactice	Strategii didactice pentru educația adulților/ Formarea profesională continuă (preponderent)
1.	<b>Criteriul:</b> domeniul conținuturilor adiacente strategii cognitive; strategii psihocentriste; strategii afectiv-atitudinale; strategii mixte.	strategii cognitive; strategii mixte.
2.	<b>Criteriul:</b> operații cognitive prediacente strategii inductive; strategii deductive; strategii analogice; strategii transductive; strategii ipotetice; strategii analitice; strategii integrative; strategii descriptive;	strategii deductive; strategii analogice; strategii ipotetice; strategii analitice; strategii mixte.

	strategii interpretative; strategii mixte.	
3.	<b>Criteriul:</b> gradul de structurare al sarcinilor de instruire strategii algoritmice; strategii semiprescise; strategii euristice; strategii mixte.	strategii euristice; strategii mixte.
4.	<b>Criteriul:</b> principalele clase de finalități vizate strategii de stăpânire a materiai (de cunoaștere); strategii de transfer funcțional al cunoștințelor și capacităților (de aplicare); strategii de integrare a cunoștințelor și unităților de competențe (de integrare).	strategii de integrare.
5.	<b>Criteriul:</b> acțiunea predominantă în cadrul activității de învățare strategii bazate prioritar pe comunicare; strategii bazate prioritar pe cercetare; strategii bazate prioritar pe acțiune practică; strategii bazate prioritar pe instruirea asistată de calculator.	strategii bazate prioritar pe comunicare; strategii bazate prioritar pe acțiune practică.
6.	<b>Criteriul:</b> implicarea creatoare/ noncreatoare a profesorului/ formabilului strategii bazate pe automatism, rutinare; strategii bazate pe complexe de deprinderi/ competențe; strategii novatoare; strategii unitative; strategii transferate.	strategii bazate pe complexe de competențe profesionale; strategii novatoare; strategii transferate.
7.	<b>Criteriul:</b> modul de grupare al finalităților strategii frontale; strategii de grup (obiective); strategii de microgrup; strategii de lucru în perechi; strategii individuale; strategii mixte.	strategii de microgrup (echipă); strategii mixte.
8.	<b>Criteriul:</b> factorul de impuls al învățării strategii externe; strategii interne: de "self-management", autodirijare, autoreglare.	strategii interne.

Totodată, există și o altă abordare a strategiilor didactice pentru adulți:

- *Strategii didactice alternante* între învățare și muncă, învățare și timp liber, învățare și creație.
- *Strategii didactice ciclice* față de curricula anterioară și, în primul rând, în documentele formării profesionale continue.
- *Strategii istorice și viitorologice*, în sensul de a urmări perspectiva activităților educaționale prin respectarea tradițiilor naționale și din perspectiva viitorului (David Mureșan).

Desigur, că identificarea unor strategii didactice prioritare pentru educația adulților nu reprezintă un "tablou" uniform. Contextele în care se aplică strategiile didactice și realitățile educaționale sunt mult mai variate.

Totuși, această abordare deschide noi perspective și varii oportunități pentru cadrele didactice/formatori de a elabora cele mai eficiente și relevante strategii didactice de formare contunuă profesională și nonprofesională a adulților din perspectiva educației nonformale.

**Concluzii:**

Abordarea problematicii strategiilor didactice, cu referire la educația nonformală a adulților ne-a permis să dezvoltăm/ extindem noțiunea de ”strategie didactică”, modul de elaborare și implementare a acestora, dar și să identificăm strategiile prioritare pentru educația nonformală a adulților.

Totodată, problematica strategiilor didactice nu este epuizată. Perspectivile, în acest sens, țin de stabilirea rolului și locului strategiilor didactice în structura tehnologiilor didactice, precum și locul și rolul metodelor și procedurilor în structura strategiilor didactice.

**Bibliografie:**

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006, 315 p.
2. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 312 p.
3. Ghid metodologic. CNC. MEC, 2002.
4. Guțu VI. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013, 507 p.
5. Lebrun N. Plan pedagogique. Colecția Pedagogic and development – Problematiques et recherches. Otava, 1994.
6. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2006, 315 p.
7. Schaub H., Zenke K.G. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001, 344 p.

## PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE: REPERE EPISTEMICE

### LA PROFESSIONNALISATION DE LA CARRIÈRE DIDACTIQUE: REPÈRES ÉPISTÉMIQUES

**Aliona AFANAS**, dr. ped., conf. univ.  
Institutul de Științe ale Educației  
E-mail: afanasaliona@gmail.com  
ORCID ID:0000-0001-6369-0940

**Rezumat:** *Articolul reflectă viziunile autorilor referitoare la conceptul de profesionalizare a carierei didactice, a modelului de profesionalizare, a domeniilor de competență profesională și a profilului cadrului didactic în diverse cercetări științifice. Cercetarea prezintă identifică mai multe deficiențe prezente în documentele strategice și de politici, accentuându-se necesitatea de a continua procesul de modernizare a sistemului educațional. Prezentarea dimensiunilor cheie în orientările moderne accentuează dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Eficiența programelor de formare profesională continuă garantează un echilibru adecvat între teoria și practica educațională și reflectă colaborarea cadrelor didactice cu elevii, fie în clasă, fie la distanță.*

**Cuvinte cheie:** *profesionalizare, carieră didactică, traseu profesional, profesor, competență profesională.*

**Résumé:** *L'article reflète les visions des auteurs concernant le concept de professionnalisation de la carrière didactique, le modèle de professionnalisation, les domaines de compétence professionnelle et le profil de l'enseignant dans diverses recherches scientifiques. La présente recherche identifie plusieurs lacunes présentes aux niveaux des documents stratégiques et politiques, soulignant la nécessité de poursuivre le processus de modernisation du système éducatif. La présentation des dimensions clés dans les directives modernes met l'accent sur le développement professionnel continu des enseignants. L'efficacité des programmes de formation professionnelle continue garantit un équilibre adéquat entre la théorie et la pratique de l'éducation et reflète la collaboration des enseignants avec les élèves, dans la classe ou à distance.*

**Mots-clés:** *professionnalisation, carrière didactique, parcours professionnel, enseignant, compétence professionnelle.*

#### Introducere

Cercetarea de față prezintă reperele epistemice ale conceptului de profesionalizare a carierei didactice prin *formarea/dezvoltarea profesională continuă*, analizate în literatura de specialitate. Prin utilizarea unei analize complexe, care a inclus diverse surse de cercetare, și prin investigarea unor multiple categorii de actori, cercetarea propune o analiză sistematică a cadrului de politici educaționale, definițiilor și teoriilor științifice în domeniul profesionalizării carierei didactice la nivel internațional și național. Totodată, încă mai există o serie de deficiențe care se regăsesc în documentele strategice și de politici, acestea urmând a fi soluționate doar prin continuarea procesului de modernizare a sistemului educațional în urma implementării Codului Educației. În acest context menționăm doar câteva dintre aceste deficiențe majore [7, p.4-5]:

- diminuarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice afectează negativ calitatea educației și nu contribuie la dezvoltarea unei societăți și a unei economii bazate pe cunoaștere;
- sistemul de monitorizare, evaluare și asigurare a calității rezultatelor școlare nu este racordat la prevederile curriculare privind formarea de competențe, la rigorile programelor internaționale de evaluare;
- programele de formare profesională continuă sunt centrate parțial pe nevoile reale ale cadrelor didactice, axate pe formarea de competențe profesionale necesare asigurării unui proces educațional de calitate;
- cadrele didactice nu contribuie suficient la asigurarea calității în educație atât timp cât nu dețin competențele necesare pentru a aplica eficient documente de politici elaborate (*Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Standardele de eficiență a învățării, Curricula școlare dezvoltate în bază de competențe, ediția 2018 – 2019*) etc.

Problematica profesionalizării carierei didactice a fost analizată de mai mulți cercetători la nivel internațional și național: R. Iucu, F. R. Mogonea, I. Podlîsîi, M. Hincă, V. Chiș, N. Mitrofan, I. Al. Dumitru, E. Păun, T. Callo, Vl. Guțu, L. Pogolșa, N. Silistraru, V. Andrițchi, N. Petrovski, L. Lefter etc. Printre blocajele care cauzează insuficiența promovării și aplicării acestui concept se numără: insuficiența cercetărilor și lucrărilor cu aspect teoretico-conceptual de formare profesională continuă a cadrelor didactice; motivația intrinsecă scăzută a cadrelor didactice pentru formare/dezvoltare profesională și dezvoltare personală etc. Cercetarea se axează pe următoarele *obiective ale cercetării*: analiza conceptelor, abordărilor pedagogice în calitate de fundament al profesionalizării carierei didactice; fundamentarea teoriei formării profesionale continue a cadrelor didactice în baza domeniilor de competență; stabilirea instrumentelor metodologice de formare profesională continuă a cadrelor didactice în contextul schimbărilor educaționale.

### **Metodologia cercetării**

În cadrul cercetării au fost utilizate mai multe *metode* teoretice: documentarea științifică, modelarea teoretică, comparația, interpretarea, analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea, toate acestea concretizându-se în tezele științifice prezentate în articolul dat. Conceptul de *profesionalizare* a carierei didactice vizează mai multe componente: domenii de competență a cadrului didactic, modelul profesionalizării carierei didactice, profilul de competență al cadrului didactic.

### **Rezultate**

Conceptul de *profesionalizare* apare ca un concept și model în sociologia anglo-saxonă în anii 80 ai sec. XX, semnificând un mijloc de valorizare și ameliorare a poziției sociale a cadrelor didactice; un simbol și o garanție a calității; o cale pentru modernizarea educației; un mod de formare pedagogică, de oferire a instrumentelor de activitate științifică la nivel de activitate cu copiii. Astfel argumentându-se complexitatea profesiei de profesor și specificitatea formării profesionale a cadrului didactic și, în același timp, existența problemei formării competențelor practice opuse formării academice [3, p. 471].

Ca o componentă în educația adulților, formarea profesională continuă a cadrelor didactice aparține sistemului formal de organizare a activităților, acestea având ca scop *profesionalizarea carierei didactice*, concept foarte mult discutat și promovat în cadrul sistemului educațional. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice într-un local instituționalizat amplifică prin următoarele aspecte: stagiile de formare profesională continuă se adresează *unor subiecți delimitați* cu ajutorul unor criterii explicite (exemplu: cadre didactice din sistemul de învățământ general, profesori de la discipline din aceeași arie curriculară etc.), au la baza activități profesionale *obiective educaționale* cu un grad ridicat de operaționalitate (delimitează foarte concret, prin anumiți pași, direcțiile de activitate), sunt *proiectate psihopedagogic*, astfel încât să asigure dezvoltarea unor competențe profesionale clare (cadrele didactice au o formare profesională în domeniul pedagogiei și psihologiei, cunosc particularitățile de vârstă ale elevilor etc.), sunt realizate de *specialiști atestați în domeniu*, au o *bună delimitare în timp* (se desfășoară conform unui calendar aprobat la nivel instituțional, local și național) și se încheie cu *certificarea* cadrelor didactice care au promovat toate probele de *evaluare* în cadrul stagiilor de formare profesională continuă.

*Modelul profesionalizării* carierei didactice concretizează diversitatea rolurilor profesorului, accentuează rolul competențelor pedagogice pentru identitatea profesională a cadrului didactic. Modelul profesionalizării trasează calea de la profesorul debutant la profesorul experimentat, care își justifică științific activitatea; trecerea de la meseria didactică (rezultat al asimilărilor preponderent intuitive și imitative) la profesie, ca model acțional, standardizat, bazat pe criterii și indicatori specifici formării și exercitării competențelor metodologice, de comunicare și relaționare, a competențelor de evaluare, psihosociale, tehnice și antreprenoriale, menționează autorul Guțu Vl.

A profesionaliza implică și dezvoltarea competențelor necesare exercitării profesiei. Pentru instituțiile abilitate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice aplicarea modelului profesionalizării carierei didactice solicită redimensionarea structurii procesului de formare prin introducerea componentei de consiliere profesională a cadrelor didactice în contextul elaborării propriilor trasee de profesionalizare și a componentei de monitorizare; diversificarea formelor de organizare a stagiilor de formare prin introducerea atelierelor practice; reconceptualizarea formării profesionale continue din perspectivă teleologică prin introducerea competențelor dezvoltate pe parcursul stagiilor și a instrumentelor de măsurare a nivelului de dezvoltare a acestora din perspectiva praxiologică prin accentuarea transpunerii didactice a conținuturilor și explicarea/argumentarea științifică a acțiunii

didactice [3, p. 472]. Autorul Leter L. a fundamentat reperatele teoretice și condițiile psihopedagogice specifice necesare construirii unui model de formare profesională inițială a cadrelor didactice, care valorifică fundamentele sociale, psihologice și pedagogice din perspectiva paradigmei educației centrate pe elev, model care poate fi dezvoltat și implementat în cadrul formării profesionale continue [5].

În literatura de specialitate, există numeroase propuneri de seturi de competențe care să alcătuiască profilul profesorului modern. Prezentăm unele viziuni comparative ale profilului de competență al profesorului (tabelul 1):

**Tabelul 1. Profilul de competență al cadrului didactic: viziuni comparative**

Sistemul educațional francez	Sistemul educațional american	Sistemul educațional din Republica Moldova
Competențe relative la polivalența meseriei de profesor de școală în predarea diferitelor discipline	Competențe derivate din devotamentul față de elevul care învață	Competențe derivate din documentele de politici (Curriculumul școlar, Standarde de competență profesională, Standarde de eficiență a învățării etc.)
Competențe relative la situațiile de ucenicie din cadrul formării inițiale, când devine profesor stagiar	Cunoașterea disciplinei și a metodologiei specifice	Cunoașterea disciplinei predate, a metodologiei și conținuturilor respective
Competențe derivate din conduita la clasă și realizarea evaluării, prin înțelegerea diversității elevilor	Responsabilitatea pentru modul în care învață elevii, pentru managementul învățării și pentru monitorizarea activității de învățare	Mediul de învățare al elevului, construirea experiențelor de învățare, managementul clasei
Competențe legate de autoritate și relația pedagogică cu elevii	Competențe derivate din monitorizarea experienței proprii și derivate din statutul de membru al unei comunități care învață	Competențe derivate din comunicarea / cooperarea cu membrii comunității educaționale, colaborarea cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare

Tendențele dezvoltării sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel european și global determină perspectivele dezvoltării formării continue în plan național. Orientările moderne în dezvoltarea sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice sunt axate pe următoarele dimensiuni – cheie:

- orientarea la standardele de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru asigurarea calității formării profesionale continue;
- implementarea sistemului de credite profesionale transferabile pentru asigurarea mobilității în dezvoltarea profesională;
- trecerea de la abordarea sistemică a procesului de formare profesională continuă pe programe și proiecte în cadrul stagiilor de formare profesională continuă;
- orientarea sistemelor de formare profesională continuă spre competență pedagogică și performanță educațională, adoptarea abordării bazate pe rezultatele învățării;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive și al modelului profesionalizării științifice a carierei didactice, îmbunătățirea participării personale a cadrului didactic la dezvoltarea profesională, personală și învățarea pe tot parcursul vieții [3, p. 471].

Autorul M. Huncă constată insuficiența conceptelor teoretice și a mecanismelor metodologice de formare continuă a cadrelor didactice raportate la nevoile instituționale și personale și la realizarea conexiunii inverse, ca factor de profesionalizare a cadrelor didactice [4]. Prin urmare, după cum menționează cercetătorul Vladimir Guțu, „formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul

care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional” [4, p. 3].

Formarea continuă are ca obiectiv o mai bună adaptare a serviciilor educative la provocările școlii de astăzi. Dinamica societății conduce la evoluția unei participări mai active a cadrului didactic în formare, ținând cont de nevoile lor particulare și de experiența lor profesională. În plus, noile modalități de formare profesională continuă dețin întâietate: autoformarea, formarea de către colegi, participarea la diverse produse/lucrări pedagogice; formarea profesională online/la distanță, participarea la proiecte de cercetare-acțiune, utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare etc.

### Discuții

Cercetătorul Vl. Guțu menționează un șir de probleme ce vizează statutul profesorului în societatea de azi. Printre acestea, enumerăm următoarele [3, p. 442]:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi, produsele activității educaționale fiind de o calitate joasă;

- profesia de pedagog a devenit una neprestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

În literatura de specialitate sunt mai multe definiții ale conceptului de competență profesională/pedagogică. Cercetătorul N. Mitrofan identifică următoarele competențe pedagogice:

- *competența euristică*, care vizează nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă;
- *competența de comunicare și empatică*, care vizează relația de comunicare dintre elevi și profesor;
- *competența epistemică* vizează totalitatea cunoștințelor posedate, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului elevilor;

- *competența teleologică*, care vizează capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma scopului, obiectivelor informaționale, axiologice și pragmatice;

- *competența instrumentală și de conducere*, vizează cunoașterea mai multor limbi străine, utilizarea mai multor metode și mijloace ale educației necesare formării comportamentului elevilor;

- *competența operațională* vizează capacitatea de a utiliza o aplicație sau mai multe;

- *competența decizională* vizează alegerea acțiunii /acțiunilor cea/cele mai eficientă/e în crearea unei performanțe comportamentale a elevilor;

- *competența de evaluare* vizează măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu elevii [apud 1, p. 182].

În viziunea cercetătorului Vl. Guțu, competențele pedagogice pot fi structurate în modul următor: competențe profesionale generale; competențe în domeniul disciplinei predate și al didacticii particulare; competențe de predare – învățare – evaluare; competențe privind dezvoltarea personalității elevilor; competențe de comunicare și relaționale [3, p. 446].

Formarea cadrelor didactice este un factor determinant al succesului educațional și al evoluției în societate. Toate studiile arată că progresul elevului depinde în mod semnificativ de competențele profesorilor săi. Cele mai eficiente programe de formare profesională continuă sunt axate pe un echilibru adecvat între teoria și practica profesională și reflectă colaborarea dintre cadrele didactice în procesul educațional.

Ion Al. Dumitru consideră că un aspect important în formarea profesională continuă reprezintă profesionalizarea didactică, care presupune raportarea la mai multe standarde [2, p. 15 - 20]:

- standarde de natură instituțională, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor;

- standarde de natură curriculară care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (standarde de finalități), la conținutul acestor programe (standarde de conținut), la durata necesară formării continue a personalului didactic;

- standarde instructionale, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice;

- standarde de evaluare și certificare a competenței didactice și a nivelului acesteia care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le.

E. Păun consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a unui ansamblu de



capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”. Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiția dată de E. Păun sunt următoarele [apud 6, p. 12]:

- profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice”;

- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice [apud 6, p. 12].

### **Concluzii**

În concluzie, menționăm că profesionalizarea carierei didactice se axează pe un set de competențe necesare cadrului didactic în procesul educațional. Activitatea cadrului didactic este influențată și de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, de conversațiile cu părinții etc. În acest sens, menționăm că profesionalizarea carierei didactice vizează mai multe domenii de competență:

- relația cu elevii,
- activitatea de predare – învățare,
- managementul clasei,
- proiectare și planificare,
- evaluare – monitorizare,
- cunoștințe de specialitate la disciplina predată,
- comunicare/ cooperare cu membrii comunității educaționale,
- parteneriate cu comunitatea locală.

Pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții este necesar de realizat o evaluare, autoevaluare și vizarea unor etape pentru, eventual, îmbunătățirea competențelor profesionale în contextul provocărilor societale.

### **Bibliografie:**

1. Călin M., Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003. 207 p.
2. Dumitru I. Al. (coord.) Calitatea formării personalului didactic. Timisoara: Ed.Mirton, 2007
3. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508p.
4. Huncă M. Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic USM, 2016. 27 p.
5. Lefter L. Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic USM, 2018. 29 p.
6. Mogonea F. R. Pedagogie pentru viitorii profesori. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 221 p.
7. Pogolșa L.; Afanas A. (coord. șt.); Pogolșa L.; Vicol N.; Afanas A. [et al.] Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Acad. de Științe a Rep. Moldova, Inst. de Științe ale Educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017 (Tipogr. „Impressum”). 80 p.

## CREATIVITATEA: CUNOAȘTERE AUTENTICĂ ȘI CALITATIVĂ

### CREATIVITY: AUTHENTIC AND QUALITATIVE KNOWLEDGE

Nelu VICOL, dr., conf.univ.  
Institutul de Științe ale Educației

**Rezumat:** Începând cu anii '70 ai sec. al XX-lea, s-au efectuat multiple studii asupra creativității în știință, artă și învățământ. Inițial, studiile asupra creativității au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau de personalitate în general, situându-se astăzi pe niveluri calitative ce impun eforturile de gândire obișnuită a individului și pot implica un demers/un concept/un produs nou. Acestea dezvoltă cunoașterea autentică și creatoare ce îi facilitează individului orice acțiune novatoare și achiziție originală a valorilor aparținând „lumii ideilor” și prelungirea practică a acestora.

**Cuvinte cheie:** creativitate, cunoaștere, educație, elev, valori creative, produs creativ.

**Summary:** Starting with the 70s of the 20<sup>th</sup> century, multiple studies were conducted on creativity in science, art and education. Initially, studies on creativity were oriented towards motivational, emotional-affective or personality factors in general, being today on qualitative levels that require the efforts of ordinary thinking of the individual and may involve a new approach / concept / product. They develop authentic and creative knowledge that facilitates the individual with any innovative action and original acquisition of values belonging to the "world of ideas" and their practical extension.

**Keywords:** creativity, knowledge, education, student, creative values, creative product.

Pe parcursul evoluției sale, creativitatea a fost considerată în mod exclusiv apanajul unei minorități umane restrânse doar în cazul când reflectăm asupra nivelurilor creativității inovatoare și creativității emergente [1]. În acest context se disting trei aspecte ca fiind esențiale creativității: *actul, procesul și capacitatea complexă a individului*, care se manifestă în varia grade de noutate, de originalitate. Urmând linia logică a acestei esențe a creativității, A.L.Taylor [2] distinge cinci niveluri/trepte ale ei:

1. *creativitatea expresivă* ce se identifică în exprimarea liberă și spontană a persoanei, fără a fi proiectată utilitatea și valoarea acestei exprimări (de exemplu, desenele pe care le realizează copiii);
2. *creativitatea productivă* ce se identifică la individul care a acumulat și a achiziționat priceperi și deprinderi ce îi dau posibilitate să producă lucruri utile, însă cu un nivel de originalitate minim (acesta poate fi sesizat în produsele meșterilor populari sau a muncitorilor calificați);
3. *creativitatea inventivă* ce se identifică în invențiile de produse sau aparate etc. îmbunătățite la un nivel sporit de originalitate în scopul de a fi brevetate și difuzate în producție (este cazul inventatorilor);
4. *creativitatea inovatoare* ce se identifică în modificările principiilor ce fundamentează un anumit domeniu, în modalități noi de exprimare specifică indivizilor talentați (este cazul unei minorități de elită);
5. *creativitatea emergentă* ce se identifică în manifestarea individului de geniu la nivelul maxim de revoluționare a unui domeniu științific sau de creație artistică, deschizând noi orientări de intervenții creatoare.

O altă tipologie a creativității a stabilit-o Margaret Boden [2], și anume:

1. *creativitatea istorică* ce rezidă în rezultate istorice ale descoperirilor, ale invențiilor, ridicându-l pe autorul respectiv la rangul de geniu și deschizându-i porțile către o recunoaștere durabilă (dn perspectivă istorică: Arhimede, Pasteur, Einstein, Newton, Freud, Henri Coandă etc.);
2. *creativitatea psihologică* ce rezidă în rezultatul specific obținut de o anumită persoană care identifică o soluție necunoscută la o problemă anumită.

Astfel, în tipul al doilea de creativitate se încadrează majoritatea oamenilor care pot recurge la un act sau la un proces creativ ce semnifică și reliefează un anumit mod de a fi și o anumită modalitate de gândire: este suficient „să antrenăm” acest mod de a fi și de a gândi ca să putem să îl cultivăm cu ajutorul anumitor tehnici adecvate pentru ca el să devină o stare de spirit, o aptitudine, deci să devină creativitate.

În raport cu aceste niveluri sau trepte de creativitate, putem afirma că orice individ normal este capabil de o „creativitate productivă”, de anumite aptitudini; de exemplu, elevul se manifestă în procesul de învățare la nivelul creativității productive.

Aceste niveluri calitative în creație impun eforturile de gândire obișnuită a individului, ce pot implica un demers/un concept/un produs nou, „cel puțin pentru persoana aflată în impas” (A.

Cosmovici). Așadar, omul normal poate să realizeze o *intervenție corectivă* în scopul de îmbunătățire a activității sale, deci o mică inovație sau invenție a performanței, iar pentru aceasta i se solicită preocuparea (permanentă) specială în condiții favorabile dezvoltării creativității. Însă omul trebuie să simtă și o motivație, o dorință, să *năzuiască la aspirația creatoare*: însăși apariția unei idei, menționează A.Cosmovici, este valabilă în funcție de o anumită atitudine inovatoare, creatoare, ce duce la un mod aparte de a privi ambianța, fenomenele, aparatele, oamenii: cine se descurajează ușor și nu e capabil să țină greutățile nu poate ajunge la realizări notabile. Nici în artă, nimeni, chiar marile talente, n-au creat nimic remarcabil fără o luptă îndârjită pentru îmbogățirea mijlocului de expresie, fie el cuvântul, culoarea sau armonia sunetelor [1]. În atare „luptă îndârjită” sunt identificate entități, constrângeri și condiționări de factură socială și educațională.

Deseori se afirmă: după cum este educația, astfel sunt și țările, dacă una e bună, calitativă, atunci și cealaltă semnifică o consecință socială bună și calitativă. Fiecare dintre noi ne confruntăm constant, zi de zi, cu mediul nostru educativ ori social (familia sau cel profesional), cu probleme ce trebuie să le rezolvăm, cu îndatoriri neobișnuite sau cu proiecte ce trebuie să le realizăm și care ne solicită ingeniozitatea și spiritul inventiv, și fiecare dintre noi identifică în cele din urmă idei și trucuri pentru a dezvolta o metodă de lucru, pentru a ne cultiva gusturile, pentru a organiza o activitate etc.

Cu atât mai mult, notele/evaluările elevilor/ale studenților sunt considerate ca fiind indicatorii unici ai competențelor lor, de parcă experiența profesorilor, mediul educațional în care studiază, relațiile interumane în care se produce învățarea etc. nu ar semnifica nici un efect. Toate aceste ocazii, comportamente și circumstanțe corespund unor momente de creativitate: în situații obișnuite ne folosim de resursele personale pentru a organiza într-o manieră nouă cunoștințele sau capacitățile. Or, atare dispoziție și asumptii se cultivă: este cât se poate de suficient să îi cunoaștem mecanismele esențiale, să facem un bilanț al aspirațiilor, al expectanțelor și să ne antrenăm [2]. De ce? Pentru că propria capacitate de a produce idei noi, originale și utile este limitată în contextul anumitor entități, constrângeri și condiționări, fie acestea sociale, educative sau culturale. Este suficient ca un elev să fie etichetat doar o singură dată că ceea ce a realizat neobișnuit semnifică „un fleac”, atunci el abandonează intențiile sale de „a inventa” ceva; este suficient cu un membru al familiei să fie etichetat permanent că nu este „bun” la nimic, el devine „înstrăinat” de valorile membrilor unei atare familii; este suficient ca un coleg de birou/de profesie să fie etichetat că „nu este productiv” ceea ce face, el ori se izolează, ori abandonează peste un timp postul.

Care este aici morala sau concluzia? Este că:

- aceia care etichetează ori nu înțeleg că ceea ce face în mod specific și original elevul, membrul unei familii sau colegul de birou semnifică altceva, deosebit de ceea ce fac ceilalți în mod obișnuit, standardizat,
- ori că aceia care etichetează manifestă o stare de spirit negată față de elev, membru al familiei sau coleg.

Dacă lucrurile și ideile expuse sunt de o astfel de esență, atunci să răspundem ce este creativitatea, starea de spirit pozitivă, creativă a omului?

Devenind *homo sapiens*, sub semnul destinului de a fi creator, omul a început să-și făurească instrumentele teoretice și practice adecvate ființei sale. Astfel, *cunoașterea autentică și creatoare* i-a permis orice acțiune inovatoare și achiziție originală a valorilor aparținând „lumii ideilor” și prelungirea practică a acestora prin acte de transformare a relațiilor sociale și de potențare a producției materiale, prin acte de perfecționare a însăși ființei sale și a cadrului său de geneză. Istoria imaginației și creativității se suprapune însăși istoriei generale a umanității, afirmă T.Stănculesc [3]. Imaginația creatoare a omului a apărut și a evoluat în procesul activității de muncă. Imaginația completează golurile în cunoaștere, combină, creează o nouă îmbinare a informațiilor disponibile [4].

Istoria imaginației este lungă și extrem de complexă:

- lungă, deoarece a început în cele mai vechi timpuri și continuă până în zilele noastre;
- complexă, pentru că discuțiile contradictorii s-au manifestat și se manifestă cu o intensitate crescândă;
- afirmată și negată, admirată și detestată, ipostaziată și ignorată, imaginația a dat prilej de reflecție gânditorilor din toate timpurile.

Pentru Ch. Baudelaire, imaginația era *regina funcțiilor psihice*, în timp ce pentru un șir întreg de filosofi, printre care Malebranche, Descartes, Spinoza, ea era *nebuna casei*. Poate că cel mai bine a precizat statutul imaginației Meyerson, care o consideră *regină și cenușăreasă*... Pentru Kant, imaginația

reprezintă un *principiu de sinteză*; pentru Pascal, imaginația era *stăpânită de eroi și falsități*. Л.С. Выготский, încă în 1935, atenționa asupra faptului că vechea psihologie consideră imaginația *o enigmă de nedezlegat*. Ca răspuns la întrebarea *ce este imaginația?*, L. Milloet afirmă cu nonșalanță: *un cuvânt echivoc*, ea desemnând când *un proces general de cunoaștere*, când *puterea de a fabula*, când *o îngrămădire de imagini mentale*, ca într-un singur magazin cu produse. Imaginația continuă a fi obiectul preocupărilor de cunoaștere al gânditorilor Bachelard de W. James, în celebra sa operă *Principii de psihologie* (1890), Th. Ribot, în lucrarea *Essai sur l'imagination creatrice* (1900), L. Dugas, în *L'imagination* (1903). Sunt importante și lucrările lui J. Dewey, Ebbinghaus, J. Segond (1922), A. Alder (1927), Л.С. Выготский (1935), J.P. Sartre (1936, 1940), N. Loscroze (1938), M. Zlate (1991), C. Cosmovici (1996), T. Amabile (1997) [5].

Tradițional, imaginația și creativitatea au fost studiate într-o legătură strânsă. Wheeler-Brownlee (1985) descrie creativitatea ca expresie publică a imaginației, ultima fiind, în esență, un fenomen individual [6].

Termenul *creativitate* își are originea în cuvântul latin *creare*, ce înseamnă *a zămisli, a făuri, a crea, a naște*; termenul *creativitate* definește un *proces*, un *act dinamic* ce se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea, cât și scopul lui. O primă explicație a acestui fenomen au oferit-o totuși grecii antici. *Reinterpretarea experienței umane și a cunoașterii în vederea realizării unui produs nou, original*, era considerată, în Antichitatea greacă, drept *produsul unei nebunii divine, al stăpânirii individului de către zei*. Pentru acest fapt, ei aveau și un cuvânt special – *entuziasmos*. Creatorii inspirați erau denumiți *entuziast* – „om cu un Dumnezeu lăuntric”. Termenul a fost utilizat cu acest sens mult timp, fapt care explică refuzul unor creatori de a permite cercetarea izvoarelor creativității lor, descifrarea modalităților proprii prin care se instituie creația.

Într-o atmosferă intelectuală patronată de supunere în fața dogmei, în perioada *Evului mediu* totul era interpretat prin prisma autorităților divine și era firesc ca un asemenea fenomen să nu apară în orizonturile cercetării; mai mult ca atât, orice încercare în acest sens era considerată *erezie*.

Prima jumătate a *perioadei moderne* (sec. XX) înregistrează un interes prea puțin susținut în problemele imaginației și ale creativității. Se înregistrează evoluții extrem de interesante în studiul senzațiilor, gândirii, memoriei, inteligenței ș.a.

Soluțiile noi apar în condiții semiconștiente și relativ obscure. În stare de puternică concentrare asupra problemei de rezolvat, combinațiile noi nu apar, deoarece se operează în limite logice riguros controlate. Dimpotrivă, în condiții de relaxare, care succede unei activități încordate, se înregistrează posibilitatea apariției unor asociații și combinații neașteptate, cu mari șanse de originalitate [7].

Ținând cont de unele situații similare și bazându-se pe cercetări aprofundate în domeniu, psihologul american G.W. Allport introduce, pentru prima dată, în anul 1937, termenul *creativitate*. El simțise nevoia să transforme adjectivul *creative*, prin sufixare, în *creativity*, lărgindu-i sfera semantică și impunându-l ca substantiv cu drepturi depline, așa cum apare mai târziu în literatura și în dicționarele de specialitate. În opinia lui creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale.

Acesta este unul dintre motivele principale pentru care în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950 termenul *creativitate* nu este inclus. D. Caracostea folosea termenul încă în 1943, în lucrarea *Creativitatea eminesciană*, cu sensul de „originalitate” încorporată în opere de artă.

Cu toate acestea, menționează M. Roco, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au realizat și înainte de 1950, noțiunea fiind consemnată cu alte denumiri: *inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare* [8]. W. Duff a considerat, cu aproape două sute de ani în urmă, că cele trei facultăți ale minții umane implicate în creație sunt întâlnite la toți oamenii, fiind în special prezente la copii, la oamenii cu realizări excepționale, desigur în grad diferit. W. Duff a mai intuit că anumite trăsături ale creativității, cum ar fi spontaneitatea, asociativitatea, curiozitatea etc., le sunt specifice copiilor și adulților înalți creatori, cu precizarea că ele se realizează la niveluri diferite.

Majoritatea psihologilor consideră anul 1950 ca fiind data nașterii investigațiilor sistematice asupra creativității.

În România, începând cu anii '70 ai sec. al XX-lea, s-au efectuat multiple studii asupra creativității în știință, artă și învățământ. Inițial, studiile asupra creativității au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau de personalitate în general. Astfel, C. Rădulescu-Motru se referea la creație în termenii personalismului energetic și ai vocației; M. Ralea considera că originalitatea este mai mult dependentă de sentimente, decât de factorii intelectuali; V. Pavelcu aprecia că personalitatea

creatoare integrează specific motivațiile individului.

În psihologia românească nu exista teorii care să acorde, în mod reduționist, importanță doar anumitor factori ai creației, deoarece, în primul rând, s-a încercat validarea cât mai rapidă a unei idei, metode sau tehnici noi în condițiile specifice țării. Pe de altă parte, abordările creativității au beneficiat de o documentare completă, psihologii din România încercând să armonizeze sau să integreze pe cât e posibil diversele teorii sau idei formulate în plan internațional. De exemplu, P. Popescu-Neveanu considera că personalitatea creatoare se caracterizează prin interacțiunea optimă între aptitudini și atitudini [9].

Studiile asupra creativității au fost orientate spre investigarea procesului creativ, a persoanelor creative, etapelor creației, structurii individuale și de grup a creativității, mijloacelor de identificare, evaluare și educare a creativității. S-au creat organizații și organisme pluri- și interdisciplinare alcătuite din psihologi, sociologi, pedagogi, matematicieni, biologi, chimiști și alte categorii de specialiști, scopul lor final fiind educarea și stimularea creativității educabililor.

Larga putere de iradiere a conceptului este surprinsă nu numai în practica educațională, ci și în alte sfere ale vieții sociale. Toate studiile consacrate analizei actualei etape a dezvoltării civilizației evidențiază că una dintre trăsăturile caracteristice ale dinamismului deosebit, ale progresului tehnico-științific contemporan, ale ritmului fără precedent al amplificării volumului de cunoștințe și de creații umane se datorează imaginației creatoare și creativității, manifestate în variate domenii.

Așadar, *recunoașterea și promovarea imaginației creatoare și a creativității* este nu doar un deziderat, ci și o reală și stringentă necesitate. Încă acum două decenii în urmă, psihologul M. Stein anunța acest prag de minunată deschidere pentru creativitate și spiritele creative, specificând că o societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază:

- libertatea de studiu și pregătire,
- libertatea de explorare și investigare,
- libertatea de exprimare și
- libertatea de a fi ei înșiși;

Acestea semnifică atribuții firești și ale învățământului.

O cercetare mai detaliată a imaginației creatoare din punct de vedere istoric presupune cunoașterea principalelor contribuții teoretice realizate în acest domeniu, iar sintezele realizate au permis gruparea și sistematizarea teoriilor în următoarele categorii:

1. *Teoria factorială* (include teorii care analizează structura discursului creator prin raportare la trăsăturile psihofiziologice ale creatorului). Astfel, teoria trăsăturilor și factorilor, susținută inițial de C. Spearman și dezvoltată ulterior de J.P. Guilford, încearcă să sintetizeze într-un model tridimensional principalele aptitudini asociate indivizilor creativi [3]. Aceste dimensiuni sunt:

- *operații* (cunoaștere, memorie, gândire divergentă, gândire convergentă, evaluare);
- *conținuturi* (comportamental, semantic, simbolic, figural);
- *produse* (unități, clase, relații, sisteme etc.). De aici rezultă că, indiferent de domeniul în care se exercită, creativitatea poate fi transferată și în alte domenii. V. Lowenfeld (1960) susține că numai exersarea imaginației creatoare și a creativității în artă poate influența creativitatea în general [10].

P. Popescu-Neveanu a elaborat o teorie bifactorială a imaginației creatoare, ce situează creativitatea în „interacțiunea optimă și consubstanțialitatea dintre aptitudini și atitudini” [9]. Teoria factorială a creativității a contribuit la aprofundarea studiilor experimentale, cu ajutorul unor instrumente special elaborate în acest scop.

2. *Teorii care urmăresc elucidarea mecanismului psihologic ce însoțește actul de creație*. Ne putem raporta, în acest context, la câteva concepții relativ recente, cum ar fi:

- *Concepția asociaționistă*, dezvoltată de J. Malzaman, S. Mednick și alții, vizând mecanismul psihologic de găsire a noi combinații între elementele componente ale unor creații deja existente [10]. Astfel creativitatea semnifică un proces asociativ între elementele date, proces care este dirijat de anumite exigențe sau finalități și în urma cărora apar combinații noi, iar rezultatul este cu atât mai creativ, cu cât elementele sintetizate sunt mai puțin înrudite între ele. Totuși, procesul asociativ, chiar dacă este prezent, epuizează totalitatea mecanismelor implicate [10];

- *Concepția configuraționistă*, conturată de M. Wertheimer și dezvoltată de R. Arnheim, R. Mooney ș.a., se bazează pe raportarea preponderent intuitivă la întreg sistemul de valori în care se integrează problema ce trebuie rezolvată creator [3]. Această teorie este o contrareplică adresată concepției asociaționiste a creației, deoarece demersul creativ nu se desfășoară aleatoriu, ci trebuie să aibă permanent în vedere problema în întregime și să descopere structura internă a situației respective.

Conform lui M. Wertheimer, creativitatea presupune înțelegerea problemei prin intuiție [10];

- *Concepția transferului* (J.P. Guilford) definește actul de creație ca o tentativă a intelectului de a căuta probleme nerezolvate și de a le rezolva prin transferul de la general la specific;

- *Concepția comportamentalistă* (H. Pieron, C. Hull, E. Tolman, J. Rossman, J. Parnes ș.a.) explică activitatea creatoare prin legături inedite dintre stimuli și răspunsuri. După ei, creativitatea unui individ depinde considerabil de modul în care au fost stimulate manifestările sale creative [3].

3. *Teorii despre valoarea produsului* nou creat prin raportare la universul valorilor materiale și spirituale deja existente:

- *Concepția tehnicistă* a lui G. Simondon, în care accentul se pune pe rolul structurilor tehnice în crearea unor noi produse: se acreditează ideea că orice produs nou tehnic este rezultatul unei evoluții anterioare, urmând o anumită ordine tehnică, denumită *proces de concretizare*;

- *Concepția structuralistă*, elaborată de A.P. Usher, susține ideea înlănțuirii structurale a realizărilor tehnice succesive și definește creațiile tehnice drept *acte de penetrație* în diferite domenii de activitate.

4. *Teorii justificatoare ale mecanismului și particularităților discursului creator prin raportare la contextul social-istoric* în care „se mișcă” individul creativ de la natura determinismului social, politic, economic, cultural, căruia i se subordonează acesta, la efortul depășirii rupturii dintre ideal și real (vezi și concepția existențialistă a lui J.P. Sartre, R. May).

5. *Teorii explicative ale demersului creator atitudinal, din perspectiva motivelor-scop în măsură să conducă la declanșarea imaginației creatoare*, elaborate de S. Freud, A. Adler, A.D. Moore, H. Rugg ș.a. [10]. S. Freud proclamă capitalul instinctual (mai ales cel sexual) drept izvor al oricărei creații. După cum afirmă el, tensiunea generală de aglomerare a tuturor tendințelor ce au fost refulate în inconștient poate alimenta nu numai apariția lapsusurilor, viselor, aberațiilor sexuale, violenței, ci și a imaginației creatoare, a creației. Pentru A. Adler (1927), creativitatea constituie o modalitate privilegiată de a lichida complexul de inferioritate. Există și autori (A.D. Moore, H. Rugg) pentru care creativitatea reprezintă rodul unei munci ce reunește conștientul și inconștientul [Apud A. Munteanu, 5, pp. 46-47].

6. *Teorii ce îl raportează pe creator la universul social care îi receptează opera*. Spre exemplu, *concepția culturală* (E. Fromm) și *concepția interpersonală* (J.B. Moreno, C.R. Rogers) cercetează relațiile de comunicare stabilite între creatori în interiorul unor apropiate *comunități spirituale*, explicând imaginația creatoare și creativitatea prin capacitatea individuală de a condiționa interacțiunea dintre persoane, persoane și lucruri (creații materiale sau spirituale), lucruri și societăți etc.

Încercarea de a ordona după o anumită logică teoriile menționate mai sus cu privire la creativitate și imaginația creatoare impune următoarele considerații de principiu:

- Cu toate că aceste teorii integrează într-o măsură oarecare aspecte de natură pedagogică, psihologică, logică, sociologică, istorică, filosofică etc., ele sunt totuși incomplete, parțiale, unilaterale, limitându-se doar la explicația uneia sau alteia dintre dimensiunile atât de complexe ale imaginației creatoare și ale creativității.

- Având în vedere multidimensionalitatea creativității, aceasta ar trebui abordată printr-o teorie integratoare, sintetică, în măsură să-i unifice toate palierele componente.

Elaborarea unei asemenea teorii complexe se justifică nu numai prin rațiuni gnoseologice, ci și prin rațiuni praxiologice, impunând necesitatea implementării metodelor teoretice în acțiunea creatoare. Astfel, imperativul practic al educării și stimulării imaginației creatoare și creativității, în scopul realizării unor creații de valoare, presupune cercetarea și stimularea fiecărei verigi în parte a demersului creator [3].

Actualmente imaginația creatoare reprezintă un obiect de cercetare fundamentală, abordat din varia perspective. Astfel, U. Șchiopu și colab., R. Mihalevici și colab., E. Mare sunt preocupați de dezvoltarea creativității copiilor, relevând particularitățile evoluției acesteia pe vârste. M. Bejat, A. Perju-Liiceanu, Gr. Nicola, I. Mânzat, V. Negoescu-Bodor ș.a. au realizat studii experimentale de formare a gândirii științifice și rezolvare a problemelor ca premise ale dezvoltării imaginației creatoare a elevilor [Ibid.]. V. Radulian, P. Golu, I. Radu, C. Logofătu, P. Constantinescu, F. Turcu, R. Demetrescu, Gr. Nicola, N. C. Matei, D. Preoteasa, M. Zlate, I. Neașu, M. Diaconu, I. Mânzat ș.a. au realizat cercetări sistematice asupra condițiilor învățării creative la diferite discipline școlare. Contribuții importante la elucidarea proceselor și mecanismelor creației artistice au adus M. Bejat, P. Popescu-Neveanu, Gh. Neașu, S. Marcus ș.a. În cea mai largă măsură, cercetările asupra creativității s-au extins asupra domeniului științific și tehnico-industrial [Ibid.].

În educație, concluzionează C. Brian și P. Birch, creativitatea a fost multă vreme privită cu reticență,

deoarece periclita rezultatele dorite de sistemul social și tradiția instrucțională, centrată pe examene, iar examenele îi determina pe examinați să dea răspunsul dorit de examinatori, răspunsurile originale, creative fiind respinse ca incomode sau nepotrivite șablonului educațional. Viața reală însă, de cele mai multe ori, depășește șabloanele educației scolastice, punând probleme care pot avea mai multe soluții sau răspunsuri corecte. De aceea există nevoia de imaginație internă pentru a da cel mai bun, mai potrivit răspuns [11].

Acestui deziderat, menționează M. Roco, îi urmează cercetările de creativitate și imaginație creatoare din ultimele decenii, care sunt ferm axate, mai ales în domeniul educațional, pe criteriul eficienței, în centrul atenției situându-se problemele de metodologie, menite să înlăture factorii inhibitori și să stimuleze imaginația creativă a elevilor [8].

Deși cercetarea imaginației și a creativității a început încă în Antichitate și continuă pe parcursul întregii istorii umane, până în prezent n-a fost elaborată o definiție satisfăcătoare pentru toate tipurile de cunoaștere, învățare și educație. Primele definiții științifice ale imaginației creative datează din sec. XIX, la acestea contribuind, pe de o parte, modificarea concepțiilor despre rolul imaginației creatoare și al creativității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative și, pe de alta, dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii. Imaginația este considerată *categorie de manifestări ale personalității, trăsătură temperamentală, fantezie creatoare, inspirație, originalitate, talent, geniu*.

Definirea imaginației creatoare este deosebit de dificilă, angajând și cele mai multe și diverse reflecții, deoarece, deși se manifestă într-un număr enorm de activități umane, de fiecare dată operează cu noi obiecte și situații, rezultatele activității de imaginare fiind produse inedite din varia domenii. Definiția imaginației creatoare include atribuirea ei la caracteristicile omului de geniu, definirea ei ca proces, act dinamic care se dezvoltă, se desăvârșește, cuprinzând atât originea, cât și scopul producerii sale.

Atât elevul, membrul familiei, cât și colegul de birou, prin ceea ce fac neobișnuit, altfel, sau în mod inventiv, corespunde unui *demers mental* pe care îl abordează privind descoperirea unor *noi raporturi între lucruri, evenimente, situații, circumstanțe*, generând alte idei utile și originale în raport cu un anumit lucru, cu un anumit eveniment, cu o anumită situație, cu o anumită circumstanță.

Deci, starea de spirit pozitivă, favorabilă, semnifică un proces ce constă în utilizarea potențialului personal, cu scopul de a genera noi idei originale și utile și se numește creativitate. Oricare ar fi subiectul de cercetare în stare de spirit pozitivă, putem reține cinci principii de dezvoltare într-o manieră constructivă a creativității [2], și anume:

- apelul la experiența personală, la diferite cunoștințe dobândite;
- alocarea timpului și depunerea efortului;
- adoptarea unei stări de spirit pozitive față de sine și față de ceilalți, evitând reținerea pe care o manifestăm în mod spontan atunci când ne confruntăm cu o situație nouă;
- încrederea în devierile uneori iraționale ale gândirii noastre;
- confruntarea soluțiilor proprii cu cele ale altora pentru a surprinde mai multe perspective în privința unei situații anumite.

În procesul de creație intervin varia entități corelative animând omul în sentimente trainice, în veritabile pasiuni ce îi domină preocupările, aspirațiile, iar succesele (victoriile, culmile atinse, „reduțele cucerite”) îi cauzează emoții puternice, energizând și intensificând obsesiile lui creatoare [2].

În contextul educației tinerei generații, dar și în activitatea profesională a cadrelor didactice și în cultura organizațională, creativitatea semnifică o „iscusință care nu poate fi învățată” [12], însă unica modalitate de a fi identificată și de a-i spori unul dintre nivelurile menționate se întrevide în practicarea ei, deci ea se proliferază în procesul de *învățare bazată pe activitate*, pe conceptul de „je peux”, „nous pouvons”, deci *atare activitate este și creativă* însemnând una dintre următoarele presiuni ale competiției în procesul educațional:

- presiunea competiției la nivel instituțional / organizațional privind serviciile educaționale pe care le furnizează o anumită școală în competiție cu o altă școală;
- presiunea competiției la nivel personal a elevilor în procesul de învățare;
- presiunea timpului deoarece serviciile educaționale, dezvoltarea instituțională / organizațională se desfășoară în intervale scurte etc.

Pentru a depăși orice presiune la toate aceste niveluri există o unică soluție cu adevărat productivă în dezvoltarea și „schimbarea la față” atât a persoanei, cât și a instituției/a organizației/a produselor, și atare soluție se numește creativitate.

Deci, creativitatea este cheia schimbării, iar „inovația este cerința esențială pentru a nu ne scufunda

atunci când vine alt val de schimbări” [12]. Aici se pune problema personalului care este încadrat în activitatea instituției/organizației: acest personal poate fi obosit, stresat, plictisit, dezorientat, nedisciplinat etc. Or, un grup cu o atitudine negativă tinde să înăbușe ideile, nu să le încurajeze și să le dezvolte. În atare situație este suprimat potențialul creativ natural din cauza combinației între socializare și educație care, ambele, nu direcționează identificarea unei soluții creative. În acest context intervin *entitățile corelative ale creativității* ce pot injecta o doză „magică” de creativitate dintr-o seringă uriașă cu eticheta „inovație” și care pot fi un catalizator al eliberării unei părți din creativitatea naturală ce a fost înlănțuită de obișnuință, de pregătirea profesională insuficientă și de lipsa de energie mobilizatoare sau de stilul „laissez faire”.

Care, așadar, sunt aceste entități corelative ale creativității în educație?

Răspunsul rezidă în vizualizarea atitudinii fiecărui exponent/a fiecărui actor al instituției educaționale care este încadrat în schema procesului de schimbare, de acțiuni inovative.

Faptul că ți-a venit o idee nu este imperios suficient pentru a afirma că ai realizat o invenție, aceasta trebuie argumentată, demonstrată cu date și esențe calitative, cu modele și cu verificări multiple, toate parcurgând anumite etape, și anume [1; 12]:

- *perioada de preparare*, de „însemnare”: se adună informații, se fac observații, se delimitează problema, scopul urmărit, se schițează o ipoteză ori un proiect general;
- *incubația* sau „expectanța”: răstimp al eforturilor, al încercărilor sterile când nu se identifică soluția problemei/răspunsul la întrebări, când se aduc anumite concretizări proiectului inițial și când soluția nu e satisfăcătoare (incubația poate dura foarte mult, chiar ani de zile);
- *iluminarea* sau „înmugurirea”: momentul fericit când apare soluția sau, în artă, când opera e văzută integral; acest fenomen se produce uneori în mod spectaculos: i se spune „inspirație”, dacă artistul trăiește opera intens, conștient de toate componentele și detaliile ei; în știință se vorbește de „intuiție”;
- *intuiția* semnifică o cunoaștere sintetică, integrală a demonstrației ce elucidează toate aspectele problemei; se intuiesc soluții care, deseori, apar în mod surprinzător;
- *verificarea sau „culesul roadelor”*: este necesară după concepția inițială, pentru a elimina eventuale erori sau lacune; se revizuieste creația, se fac retușuri; sunt cazuri când mari părți din operă sunt rescrise de mai multe ori.

*Urmând firul logic al cultivării gândirii inovatoare, astăzi creativitatea a devenit o sarcină destul de importantă a școlii contemporane. În scopul dezvoltării creativității în procesul educațional, sunt identificate mijloace nespecifice fără o relație cu anume disciplină de învățământ, și metode specifice în raport cu o anumite materie, în funcție de conținutul ei.*

La prima sarcină de procedee se disting trei categorii de probe [1]:

1. de tip „imaginativ-inventiv”, când se cere copiilor să elaboreze o compunere având în centru un obiect extrem de simplu: o frunză, un nasture sau un gard de nuiele;
2. de tip „problematic”: elevii sunt solicitați să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiecte cunoscute: „piatră”, „foc”, „aer”, „stele”, „ocean” ș.a.;
3. de tip „combinat”, în care trebuie să realizeze mici compuneri pe marginea unor tablouri înfățișând diverse scene sau să formuleze morala ce se poate degaja dintr-o asemenea imagine etc.

Una dintre entitățile corelative creativității în educație o semnifică „inima filosofiei” ce pulsează în valori. Școlile noastre trebuie deci să ajute *tinerii noștri să cunoască necondiționat ce valori ne controlează și ne orientează deciziile, atitudinile, comportamentele, relațiile, acțiunile, pentru că omul este o ființă prin ea însăși valorizatoare* [13]. *Nu poți fi creativ dacă nu ai percepția valorilor, a sensului lor și a importanței lor pentru construcția vieții și a casei, dat fiind că valorile generează valori.* Așadar, „educația reprezintă o transformare a valorilor obiective în valori subiective; ea se adresează spiritului individual, căruia îi este proprie, personală, trăire a unui sentiment de apartenență la o comunitate de valori și destin; prin urmare, este nevoie să îi învățăm pe elevi să-și facă *bucurii active în mod creator*” [14], deci să simtă *stările de spirit creativ*. În context, Marilyn Fryer menționează că, pentru a te putea dedica vreunui lucru, trebuie să fii destul de organizat, aceasta este ceva legat de managementul clasei, de relațiile dintre profesor și elevi și de *simțul valorii* [6]. Este vorba aici de organizarea lecției în structuri creative, ele favorizând cel mai mult dezvoltarea creativității în baza anumitor caracteristici, și anume (după M. Fryer):

**Tabelul 3. Caracteristici ale lecției**

Caracteristici	Numărul de profesori care le consideră utile în dezvoltarea creativității (în %)
A dezvolta încrederea elevilor în sine	99



A încuraja elevii să pună întrebări	97
Profesorul însuși trebuie să manifeste creativitate	94
Elevii să aibă unele opțiuni libere pentru acasă	02
Unele posibilități de a-și alege sarcinile	90
O familie care să se implice și să susțină elevul	89
Unele posibilități de alegere a metodelor de învățare	75
Predarea să se realizeze non-formal	70
A pune întrebări provocatoare	68
A pune unele sarcini care să nu fie evaluate	64
A pune accentul pe succes	60
A urmări scopuri, expectanțe	54

Marilyn Fryer menționează (op.cit.) că atunci când profesorii selectează ori preferă anumite criterii pentru evaluarea creativității realizate de către elevi, cele mai des utilizate și mai populare par a fi criteriile „imaginativ” și „original”, deci produsele, lucrările, ideile „să fie proaspete”, „să reflecte inițiativă”, „să producă plăcere elevului”, „să exprime profunzimea sentimentelor”, însă mai puțin utilizate sunt criteriile „adecvat”, „util”, „elegant”, „originale”. Diferiți cercetători, punctează autorul citat, au ajuns la concluzia că pentru justificarea calificativului „creativ”, lucrarea trebuie să fie nu numai originală, ci și adecvată, utilizabilă și valoroasă; eleganța unei soluții este apreciată mult în științe, în matematică, în design; de asemenea, ea este prețuită și apreciată în procesul de rezolvare creativă a problemelor. Or, creativitatea răspunde unei necesități, confirmându-se prin *caracterul tranzacțional al relațiilor dintre creatori și apreciatori*: noi toți suntem implicați în procesul creativ, fie prin acțiunea creativă, fie prin aprecierea creativității (principiul „*conicipare*” al lui Elias Menachem Stein, deci *contribuție-participare*).

În perspectiva altei entități corelative a creativității educația semnifică un proces și o *activitate culturală* în esența sa de *transmitere culturală* și îi asigură elevului o cunoaștere exhaustivă, îi cultivă atitudinea și sensibilitatea față de valori, *tendința de contact* cu acestea și îi fortifică potențele creatoare și cele pentru crearea de valori [15].

O altă entitate a creativității se materializează în *procesele afective* (emoții, sentimente, pasiuni) și în comportarea emotivă și în sensibilitate. Pentru creativitate starea de spirit este de o importanță vitală; ea implică o foarte mare doză de profecție ce se realizează. Pedagogia eficientă este cea care dă posibilitatea fiecăruia să fie inteligent și de aceea are grijă de a ține seama de preferințele cerebrale în conformitate cu modurile ce le sunt specifice.

Pedagogia eficientă, subliniază Mihaela Roco [16], este cea care se adresează în diferite momente creierului în totalitatea lui și nu doar uneia dintre zonele lui. Astfel, în contextul entităților corelative se prefigurează *tipurile sinelui* [17] corespunzătoare modurilor (Limbic stâng, Limbic drept) de funcționare a sectoarelor cerebrale, și anume: sinele rațional – CoS; sinele sentimental – LiS; sinele experimental – CoD; sinele centrat pe securitate – LiD, în conformitate cu tabelul de mai jos (după N. Herman):

**Tabelul 4. Tipurile sinelui**

Tipurile sinelui corespunzătoare celor patru sectoare cerebrale			
Sinele rațional (CoS)	Sinele sentimental (LiS)	Sinele experimental (CoD)	Sinele centrat pe securitate (LiD)
Analizează	Sensibil față de alții	Deduce	Acționează preventiv
Calculează	Îi place să predea	Își imaginează	Stabilește procesuri
Este logic	Îi place să atingă	Speculează	Rezolvă probleme
Este critic	Este de ajutor	Își asumă riscuri	Este de încredere
Este realist	Este expresiv	Este impetuos	Organizează
Îi plac numerele	Este emoțional	Încalcă regulile	Este îngrijit
Se pricepe la bani	Vorbește mult	Îi plac surprizele	Este punctual
Este bine informat	Simte	Este curios / Se joacă	Planifică

Aceste moduri de funcționare a sectoarelor orientează persoana spre aspectele creativității comunicării în relațiile interpersonale.

În consonanța pedagogiei eficiente se profilează și *raționalitatea* ca fiind una dintre entitățile corelative creativității în educație. În fața oricărui gen de incertitudine ori provizorat, omul are nevoie de o conștiință a forței. Asemenea atitudine poate fi interpretată ca un joc al rațiunii în care, dacă te angajezi, totul sfârșește printr-o bucurie, o teodicee și o absolută afirmare a vieții [18], dat fiind că rațiunea unifică toate acțiunile omului și acoperă întreg domeniul culturii, este un proces dinamic și se caracterizează prin esența sa etică, este, deci, trăsătura caracteristică a omului, el fiind „un corelat al ideilor sale infinite” [19].

*Relația între oameni* semnifică și ea una dintre entitățile corelative ale creativității: relația umană este diversă și se multiplică prin faptul că se unifică fiind concomitent relație de unire prin cetățenie, religie, profesie etc., ce atrage, mai ales în profesii, dezbateri ale psihologilor și sociologilor și duce la creșterea productivității muncii [20]. Specialiștii iau în atenția lor conceptuală standardul relațiilor umane, ce facilitează solidarizări și idealuri comune, acesta semnificând optica relaxată asupra valorii reale a fiecărui om. Relațiile umane pot fi motivate și saturate în idei (sociale, culturale, politice, economice, religioase etc.) care alimentează dezvoltarea condiției/esenței umane și creează societatea cu progresele ei. Gabriel Albu punctează că toate formele de relații umane sunt relații umane sociale, legături psihologice conștiente și directe între două sau mai multe persoane; o relație e scop în sine, contează prin ea însăși, există pentru a ne dăruii celui alt, nu are sfârșit, nu are preț, nu este cuantificabilă, se întreține pe ea însăși, este sinceră, în afara timpului - e „illogică”, este unitate a blândeții și dăruirii, există o expunere fără rest, totală, nu contează inteligența, ci încrederea, sacrificiile sunt totale, fără limite, făcute din cea mai adâncă pornire etc. [21]. În gama entităților corelative creativității principalul motiv al relației comunicative este *tendința individului om de a se actualiza pe sine prin limbaj* urmărind scopul de „a se descoperi” în fața altora și de a deveni ceea ce este potențial. Comunicarea este imanentă fiecărui individ așteptând condiții și modalități optime pentru a fi eliberată și a fi exprimată prin limbaj. Or, în contextul creativității limbajul este determinat *de creația cuvântului*, care semnifică „deșteptarea” limbajului: nici un act creativ nu ar fi cu putință fără să fie integrat în creația cuvântului [22]. Se profilează, așadar, *valoarea de expresivitate, estetica și etica limbajului*, care sensibilizează elevii în integrarea lor în educația etică, morală și comportamentală ca răspuns oportun la frământările conștiinței contemporane.

Funcția principală a emisferei stângi este de a traduce orice percepție în reprezentări logice, semantice și fonice ale realității și de a comunica cu exteriorul pe baza acestui colaj logico-analitic al lumii (P. Watzlawick 1983). Preferința pentru detalii, pentru prezentarea logică a faptelor, a relațiilor cauză - efect sunt caracteristici ale emisferei stângi. Abordarea rațională este trăsătura tipică pentru această emisferă. Persoanele care au emisfera stângă mai dezvoltată tind să găsească cauze și explicații pentru orice lucru sau fenomen; ele procedează metodic și nu trec la etapa următoare până nu o epuizează pe cea anterioară; totul se înlănțuie logic, iar relativa rigiditate a demersului constituie o garanție a validității demersului (D. Chalvin, 1992). Emisfera dreaptă este universul gândirii fără limbaj, al înțelegerii nonverbale, al recunoașterii formelor, al percepției spațiale. Este considerată ca locul ritmului, al muzicii, imaginilor și imaginației; informațiile abordate de această emisferă se referă la culori, analogii, structuri, scheme, figuri; ea este universul visului, imaginației, al culorii, al vederii în relief. Sarcina acestei emisfere este să sintetizeze și să exprime experiența noastră într-o imagine; intuiția și imaginația sunt funcțiile ei dominante (M. Roco 2001). Contrar ideilor exprimate de unii autori, creativitatea nu este localizată în emisfera dreaptă. Artiștii și oamenii de știință au abordări variate, diferite și complementare. Descoperirea presupune demersul în ambele emisfere; creativitatea depinde de ambele emisfere. Cele două emisfere sunt complementare, pe de altă parte se opun și pe de altă parte se completează reciproc: una din ele analizează, cealaltă sintetizează, una folosește dominant rațiunea, cealaltă intuiția. De aceea numeroși autori prezintă modalitățile duale de lucru ale celor două emisfere sub forma unui duet, ele fiind (Edwards B., 1999) următoarele:

**Tabelul 5. Caracteristicile modale ale celor două emisfere**

<b>Emisfera stângă</b>	<b>Emisfera dreaptă</b>
VERBAL — utilizează cuvinte pentru a numi, a descrie, a defini	NON-VERBAL: conștiința lucrurilor, dar conexiune minimală cu cuvintele; dă tonul vocii (stimulare verbală)
ANALITIC: descoperă lucrurile etapă cu etapă, element cu element	SINTETIC: plasează lucrurile împreună pentru a forma întreguri

SIMBOLIC: folosește simboluri în locul lucrurilor	CONCRET: se raportează la lucruri așa cum sunt ele în momentul prezent
ABSTRACT: extrage o informație folosind-o pentru a reprezenta totul	ANALOGIC: vede legăturile între lucruri, înțelege metaforele
TEMPORAL: urmează firul timpului, se încadrează în timp organizând lucrurile secvențial, executându-le în ordine	ATEMPORAL: nici un sens al timpului
RAȚIONAL: trage concluzii fondate pe fapte și raționamente	NON-RAȚIONAL: nu are nevoie de fapte și raționamente; tendința de a nu judeca
NUMERIC sau DIGITAL: utilizează numerele și modul lor de folosire	SPAȚIAL: vede obiectele în relații unele cu altele și ca părți care formează un tot
LOGIC: trage concluzii fondate pe organizarea logică	INTUITIV: procedează prin salturi, pleacă de la impresii, sentimente, imagini vizuale, elemente de informare
LINEAR: gândește în termenii ideilor legate unele de altele; gândire convergentă	GLOBAL: percepe ansambluri, asociații ale părților, concluzii divergente

S-au adus numeroase dovezi științifice privind complementaritatea celor două emisfere, și anume:

- cele mai multe componente ale limbajului includ procese complementare ale emisferelor stângă și dreaptă (percepția limbii, decodificarea scrisului, înțelegerea propozițiilor, a discursului și a sintezei);
- emisfera dreaptă prelucrează informația legată de melodicitatea și intonația vorbirii și identificarea vorbitorului;
- percepția fonetică se realizează în ambele emisfere;
- ambele emisfere au contribuții proprii la decodificarea textelor scrise;
- ambele emisfere procesează sensurile cuvintelor, dar o realizează în moduri diferite (emisfera dreaptă pare să mențină activizarea relațiilor semantice îndepărtate ale cuvintelor, a sensurilor multiple ale cuvintelor ambigue și a interpretărilor metaforice; emisfera stângă selectează senzori înrudite și o unică interpretare pentru fiecare cuvânt);
- emisfera stângă este mai abilă în folosirea structurii propozițiilor pentru a ajunge la interpretarea de la acest nivel a mesajului;
- emisfera dreaptă pare să fie mai sensibilă la relațiile semantice între cuvinte decât la restricțiile de nivel semantic;
- emisfera stângă este specializată în deducții conective (care asigură unitatea textului);
- emisfera dreaptă este specializată în deducții anticipative.

Creativitatea este un fenomen extrem de complex care antrenează, presupune toate structurile personalității deci pare firesc să fie antrenate în aventura descoperirii și invenției ambele emisfere, de fapt creierul total (N. Herman 1982). Pare de asemenea plauzibil ca acest creier total cu complementaritățile pe orizontală (cortex stâng — cortex drept) și pe verticală (sistem cortical/gândire — sistem limbic/emoții) să fie implicat în totalitate atât în creația științifică dar și în cea artistică, atât în creativitatea generală (ca potențialitate) cât și în cea specifică (deci manifestă) desigur cu accente și implicații diferite ale complexelor, cu structuri și mecanisme mentale. În context, se prefigurează activitatea ca echivalent al conduitei creative (funcția creativ-proiectivă), dat fiind că activitatea constituie modalitatea fundamentală de existență a psihicului, a vieții umane: psihicul uman nu există decât în și prin activitate [23].

Principial vorbind și pornind de la aceea că sunt peste o sută de definiții ale creativității și de asemenea numeroase teorii care încearcă să găsească și să explice cauzele acestui fenomen extrem de complex, putem afirma că nu este creativitate ci doar creativități. Este un fenomen ce capătă contur doar atunci când se manifestă, și se manifestă principial prin individualizare (chiar dacă e vorba de grup creativ).

Nu întâmplător în privința procesualității creativității / creației variantele sunt mult mai puține. Procesualitatea, secvențele desfășurării în timp a fenomenului activității numită creativitate sunt mai vizibile, mai evidente, pe când cauzele și esența creativității se pierd în complexitatea halonului uman și în multitudinea relațiilor cu ceilalți haloni de deasupra și de dedesubt. Tendința de a vedea global, holist, coerent fenomenele duc la încercări de definire, circumscriere a creativității peste specificul domeniului de manifestare, construindu-se modele explicative sub zodia „creativității generale”.

Cercetarea, observarea concretă, realizarea unor experimente privind creativitatea în act a oamenilor vii, concreți se întâlnește, se intersectează întotdeauna cu manifestări concrete și specifice ale

creativității. Cu cât individul este orientat, educat spre o specializare anume cu atât manifestările creative sunt mai specifice. Cu cât individul este mai tânăr, mai nespecializat, eventualele manifestări creative sunt mai puțin diferențiate, sunt mai globale și probabil sunt mai mult de natură expresivă.

În concluzie putem afirma că entitățile corelative ale creativității menționate supra semnifică o anumită doctrină în educație - filosofia domeniului de care este preocupat specialistul -, și ea vizează fundamentele gândirii teoretice și creația științifică ce izvorăsc dintr-o sensibilitate aparte ale cadrelor didactice pentru cuvinte și idei, puse în slujba elevului ca spirit liber, activ și făuritor de produse ale *învățării active și creative*.

#### **Bibliografie:**

1. Cosmovici Andrei, Luminița Iacob (coordonatori), Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998
2. Carre Emmanuel, Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Polirom, 2002
3. Stănciulescu T., Introducere în filosofia creației umane. Iași: Junimea, 1999
4. Jelescu P. et alii, Psihologia generală. Chișinău: Tipografia centrală, 2007
5. Zlate M., Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999
6. Fryer, M., Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004
7. Negreț I., Ciocanu, I., Formarea personalității umane: semnificații și sensuri instructiv-educative. București: Editura Militară, 1981
8. Roco M., Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale. București: Editura Academiei Române, 1979
9. Popescu-Neveanu P., Evoluția conceptului de creativitate. București: Analele Universității București, Seria Psihologie, 1971
10. Munteanu A., Incursiuni în creatologie. Timișoara: Augusta, 1994
11. Brian C., Birch P., Creativitatea. Curs rapid. Iași: Polirom, 2003
12. Clegg Brian, Birch Paul, Creativitatea. Curs rapid. Iași: Polirom, 2003
13. Albu G., Cojocaru V-M., Universul valoric al profesorului. Iași: Institutul European, 2019.
14. Albulescu I., Doctrina pedagogice. București: EDP, 2007
15. Popescu Gabriela, Psihologia creativității. Ediția a III-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007
16. Roco M., Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004
17. Jung C.G., Les types psychologiques. Paris: PUF, 1993 ; 2. Milea D., Construcția de sine în ficțiunea autorului. Premisele formative ale discursului etic și estetic din literatura secolului al XX-lea, în: Promovarea artei și a culturii europene prin educație, Galați, 2006; 3. Știr C.-C., Ipostaze ale stimei de sine în condiții de competiție, respectiv de cooperare intragrupală, în: Promovarea artei și a culturii europene prin educație, Galați, 2006
18. Nietzsche Tr., Voința de putere. Eseu despre o transformare a tuturor valorilor. București: Antet, 2015
19. Ricoeur P., La școala fenomenologiei. București: Humanitas, 2012
20. Șchiopu U., Dicționar de psihologie. București: Editura Babel, 1997
21. Albu G., Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială. Pitești: Paralela 45, 2009
22. Vicol Nelu, Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării. Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2016
23. Popescu-Neveanu P., Psihologia ca știință: importanța studierii ei, în: Popescu-Neveanu P., Crețu T., Zlate M. (sub red.), Psihologie școlară. București: Tipografia Universității, 1987

## ÎNVĂȚAREA ÎN MEDIILE INCLUZIVE

### LEARNING IN INCLUSIVE ENVIRONMENTS

**Adriana Denisa MANEA**

**Maria BARBĂ**

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj –Naoca

Universitatea Bogdan Petriceicu Hașdeu, Cahul

E-mail: adriana.manea@ubbcluj.ro

**Rezumat:** *Mediile incluzive favorizează învățarea datorită organizării specifice ergonomice și ecologice cu accent pe oferirea de oportunități de învățare pentru fiecare educabil. Un mediu incluziv este perceput de fiecare educabil ca fiind un mediu prietenos, interesant, ușor accesibil, plăcut și distractiv, în același timp. Învățarea de profunzime, durabilă se produce printr-o anjarea conștientă și responsabilă a fiecărui actant educațional. Mediile incluzive susțin o învățare de tip interacțional, experiențial și constructivist bazat pe pedagogia angajamentului. Fiind o învățare activ-participativă ne așteptăm ca efortul investit (de natură intelectuală, psiho- motrică, fizică, temporală, materială, financiară) să fie direct proporțional cu rezultatele înregistrate, ceea ce generează satisfacție și reduce stresul, eliminând frustrarea.*

**Cuvinte cheie:** *incluziune, medii incluzive, învățare, eficiență.*

**Abstract:** *Inclusive environments promote learning due to the specific ergonomic and ecological organization with an emphasis on providing learning opportunities for each learner. An inclusive environment is perceived by everyone as an environment that is friendly, interesting, easily accessible, enjoyable and fun at the same time. In-depth, sustainable learning occurs through a conscious and responsible engagement of each educational actor. Inclusive environments propose and support an interactive, experiential and constructivist learning, based on the pedagogy of commitment. Being an active-participatory learning, we expect that the effort invested (intellectual, psychomotor, physical, temporal, material, financial) to be directly proportional to the results recorded, which generates satisfaction and reduces stress, eliminating frustration.*

**Keywords:** *inclusion, inclusive environments, learning, efficiency.*

#### Introducere

Reprezentând necesitate obiectivă a lumii contemporane învățarea poate fi privită ca o atitudine față de cunoaștere, față de viață; dobândirea și practicarea de noi metode, noi abilități și valori necesare pentru a trăi într-o lume în continuă schimbare; procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi (Neacșu, 2006). Prin urmare, învățarea reprezintă un fenomen extrem de complex, abordat și analizat din diferite perspective științifice. Din punct de vedere psihopedagogic ne interesează posibilitățile de a-l genera, de a-l impulsiona și susține în direcții dorite, deci de a promova o învățare eficientă.

Raportând înțelesul noțiunii de învățarea la un sens larg se apreciază că aceasta reprezintă o achiziție (intenționată sau spontană) care conduce la dobândire de experiență și la modificarea comportamentului individual. "Învățarea este acea modificare a dispoziției sau capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere" (Gagne, 1975, p.11). După Hilgard și Bower (1974), învățarea este un proces de achiziție în funcție de experiență, adică un proces grație căruia, anumite activități sau conduite iau naștere ori se modifică în raport cu condițiile variabile sau repetitive ale mediului.

Conform concepției R. Gagne (1975) orice învățare presupune trei elemente sau factori determinanți/condiționanți, interconexați: situația de învățare, condițiile interne și externe de realizare.

În procesul educativ contemporan, derulat sub presiunea societății aflată în continuă schimbare, se impune o adresabilitate deopotrivă tuturor și fiecăruia, iar soluțiile educaționale nu pot să survină înafara unor adaptabilități evidente față de *diversitatea și unicitatea umană*. Funcție de valoarea individuală și socială a experiențelor de învățare, de percepțiile și reprezentările sociale asupra rolului școlii într-o societate sau comunitate putem identifica două perspective:

✓ *perspectiva individuală* care pune accentul pe identificarea și evidențierea problemelor de învățare specific fiecăruia. În acest caz vorbim de o învățare centrată pe elev, ceea ce este sinonim cu realizarea unui proces de predarea-învățarea-evaluarea ce indiferent de context sau conținut să plece de la

nevoile de învățare și dezvoltare ale educabilului. Accentul cade pe creionarea experiențelor de învățare performante și pe structura unor situații de învățare propice acestor experiențe... care nu pot exclude noile tehnologii (Glava, 2009);

✓ *perspectiva de grup* se referă la relațiile elevului cu ceilalți colegi de clasă și la metodele de rezolvare în grup a problemelor de învățare sau la modalitățile de inter-cunoaștere între elevii. Condiția esențială, conform acestei perspective este reprezentată de acceptarea și recunoașterea reciprocă a valorii fiecărui individ în grupul din care acesta face parte (Manea, 2020).

Învățarea eficientă necesită autodeterminare și angajament, iar modul său de producere variază de la caz la caz, în funcție de particularități și experiențe circumscrise situațiilor înregistrate, cu atât mai mult cu cât acceptăm faptul că fiecare agent uman sau social reprezintă o entitate unică și independentă în procesul de învățare (Manea, 2014).

Astăzi, procesul de învățare omniprezent în actul educativ vizează cultivarea capacităților indivizilor de adaptare și integrare la locul de muncă și în comunitate, de comunicare eficientă într-o varietate de forme și contexte, de accesare, analizare și administrare a informațiilor prin utilizarea TIC și a mass-media, de colaborare și de lucru în echipă, de adaptare la diverse roluri și responsabilități, se stimulează creativitatea, curiozitatea intelectuală, gândirea critică și receptivitatea la nou, respectul pentru diversitate și diferență, responsabilitatea socială etc. (Albulescu, Albulescu, 2018).

### **Metodologia cercetării**

Investigația noastră de factură teoretică abordează problematica mediilor incluzive în scopul de a identifica caracteristicile acestora, precum și determinările asupra eficienței în învățare.

Din studiul documentelor și emergențelor praxisului educațional înțelegem că mediul de învățare se caracterizează prin două caracteristici: integrativitate și variabilitate. Integrativitatea reprezintă relația dintre subiecții procesului instructiv-educativ (pedagogi, elevi copii, parteneri sociali ș.a.), diverse condiții (spațial-temporari, psihopedagogici, sociopedagogici, socioculturali, didactici). Acceptăm variabilitatea mediului ca fiind situația obiectiv-realistă care în interacțiunea cu subiecții și conținuturile învățării favorizează eficiența procesului de dezvoltare holistică a personalității. Raportându-ne la mediul de învățare se consideră că favorabilitatea sa este asigurată de o serie de caracteristici: instructiv, dezvoltativ, educativ, informativ, ecologic, estetic, dialogat, uman, stimulat (Kukushin, 2006).

Învățarea eficientă presupune existența unui mediu de învățare favorizant producerii acesteia, ceea ce a generat abordări și direcții educaționale precum *concepțiile ecologice și interactive* asupra dificultăților de învățare. Acestea evidențiază posibilitatea ca schimbările organizaționale și metodologice să conducă la o învățare eficientă, atractivă și benefică pentru toți elevii. Din gama provocărilor lansate de introducerea acestui concept educațional regăsim:

- învățarea centrată pe elev - ca urmare a recunoașterii importanței și unicității individului;
- pedagogia angajamentului - o pedagogie respondentă la diversitatea nevoilor educaționale;
- inter și transdisciplinaritate curriculară - în acord cu pragmatismul socio-cultural;
- democrație și solidaritate umană - o școală mai echitabilă, umanistă, firească și naturală;
- pace și comprehensivitate intra și interpersonală - înțelegere și acceptare a diferențelor, a schimbărilor (Chiș & allt., 2013)

Strategiile incluzive reprezintă noua orientare îndreptată spre facilitarea învățării și eficientizarea acesteia. Sistemul de interrelații care acționează la nivelul strategiilor interactive vizează echipa de formatori și metodele participative și active ale pedagogiei: problematizarea, rezolvarea de probleme, descoperirea, învățarea în pereche, învățarea prin cercetare și investigare individuală și de grup, folosirea întrebărilor divergente, conversația euristică, luarea de decizii și negocierea conflictelor, rezolvare creativă a conflictelor, jocul de rol etc. (Manea, 2020).

Strategiile didactice eficiente în școala incluzivă sunt cele care valorifică potențialul intelectual, aptitudinal și experiențial al elevului, prin intermediul acțiunii-joc și nivelul de aplicabilitate practică a produsului finit. Exemplificări: la clasa a-II-a, Disciplina: Științe ale naturii, Subiectul: Transformări ale stărilor de agregare; Procedura: Întrebări și răspunsuri aplicând tehnica Mozaic: 1. Cum crezi că se formează fulgii de zăpadă? 2. Cum crezi că se formează florile de gheață de pe feresteele unor locuințe? 3. Ce crezi că se întâmplă cu apa din bălți și lacuri după ce se evaporă? . Cum s-au format picăturile de rouă?); Disciplina: Formarea abilităților de comunicare; Subiectul: Anotimpurile. Procedura: Se dau elevilor poezii cu cuvinte eliptice care se vor completa de către fiecare elev, ca de exemplu: pentru anotimpurile toamna, iarna: „Luna strugurilor copti.... Luna dantelei de brumă... Ultima lună de

toamnă... Ultima lună din an... Prima lună din an... Ultima lună de iarnă...”

Dacă politicile educaționale pot determina direcțiile de acțiune viitoare, pentru practici, schimbările preconizate sunt de profunzime. Conform acestei noi orientări schimbarea trebuie să pună în practică accentul pe *cooperare, parteneriat, învățare socială și valorizare a relațiilor pozitive, umaniste în educație* (Roșan & allt., 2006). Componentele vizate de schimbare sunt: *educație* – educație în general cu referire la principii, proces, produs și beneficiari; *școală* – educația școlară care se referă la abordarea generală, strategii și durată a programelor propuse; *societate* – legăturile necesare între formele educației și agenții acesteia ceea ce înseamnă în primul rând nevoia de parteneriat social (familie, comunitate, societate) pentru îndeplinirea sarcinilor educației moderne; *individ* – se pune accentul pe valorizarea fiecărei persoane, pe o abordare pozitivă, umanistă a relațiilor și a rolului fiecărui participant la procesul educațional.

Prin urmare, mediile incluzive de învățare nu pot exista înafara unui sistem educațional incluziv, caracterizat prin mediul incluziv promovat, ce poate fi creat doar în cazul în care societățile devin incluzive, iar școlile obișnuite sunt deschise și flexibile, asigură condiții corespunzătoare pentru educarea tuturor copiilor din comunitățile în care sunt amplasate.

Crearea mediilor incluzive de învățare impune ca întreg corpul profesoral să conștientizeze existența diversității în toate grupurile de copii, la toate nivelele de educație și că, abordarea corectă și eficientă a diferențelor este ceea ce marchează fundamental noile tendințe în educație. Modalitățile practice prin care obținem medii incluzive de învățare presupun:

- ✓ transformarea sălii de clasă/grupă într-un mediu confortabil de învățare, interesant, ergonomic, liber și plăcut;
- ✓ abordarea unei game diversificate de activități formale și nonformale pentru realizarea învățării;
- ✓ organizarea flexibilă a predării, învățării și evaluării în funcție de nevoile educabililor;
- ✓ construirea de situații de învățare diferențiată;
- ✓ acordarea sprijinului permanent tuturor elevilor în deprinde acțiunea de învățare în mod eficient constructiv și practic-aplicativ;
- ✓ încurajarea activităților de cooperare în defavoarea competiției;
- ✓ utilizarea de resurse pedagogice variate piate pe nevoile și interesele elevilor (mijloace de învățământ, metode și procedee didactice, forme de organizare a activității, tipuri de învățare, strategii de evaluare) (Manea, 2020).

La nivelul unor instituții de învățământ pragmatismul educațional a determinat realizarea unei oferte educaționale în dependență de cuceririle tehnologice, studiile experimentale și experiențele de bune practici, ceea ce a s-a concretizat nu doar în identificarea de resurse și strategii didactice noi, ci și angajarea deplină în utilizarea acestora. Conform studiilor de specialitate, toți elevii în medii incluzive au șansa de a se angaja în activități de învățare conforme cu nevoile și interesele proprii. Mai mult decât atât, mediile incluzive facilitează:

- performanță academică și comportament social îmbunătățite;
- dezvoltarea capacităților academice și creșterea intervalului de timp în care elevul este angajat în studiu datorită practicilor de instruire (instruire diferențiată, îndrumare elev-elev);
- conștientizarea nevoilor celorlalți și dezvoltarea abilităților necesare pentru a răspunde acestor nevoi;
- creșterea capacității de înțelegere și răbdare cu elevii care învață în ritmuri diferite. (Fisher & Frey, 2001; Salisbury & McGregor, 2002; apud.Carpenter & Dyal, 2007).

Condițiile de eficiență pe care le presupune învățarea în mediile incluzive țin atât de formatori cât și de formabili. Astfel, formatorii vor cunoaște individualitățile ce constituie grupul de elevi și particularitățile care presupun intervenții de specialitate. În același timp, aceștia vor cunoaște caracteristicile clasei de elevi, relațiile interpersonale la nivelul acesteia, vor accesa permanent tehnicile de negociere, cooperare, colaborare și comunicare în activitățile de grup, se vor informa permanent de practici și teorii noi pe care să le implementeze în activitățile lor. În ceea ce privește elevii, aceștia vor fi stimulați în a-și folosi experiența într-un mod reflexiv și empatic, vor colabora cu întreaga echipă de formatori inclusiv cu managerul școlii, părinții și/sau reprezentanții legali, alți parteneri din cadrul propriului lor proces de învățare, vor cunoaște și înțelege propriile lor nevoi de învățare și dezvoltare (Manea, 2020).

În același timp, se impune a semna existența unor cerințe educative valabile pentru toți copiii. Este vorba de acele cerințe legate de procesele de creștere, dezvoltare și educație, ca procese vitale în devenirea individualității. Sunt cerințele de bază, esențiale, care trebuie să satisfacă esența umană: nevoia de învățare și dezvoltare, respectarea ritmurilor relative ale dezvoltării, sensurile dezvoltării, curiozitatea

epistemică, nevoia de acțiune, nevoia de afirmare și recunoaștere, construcția personalității și identității (Vrăsmaș, 2014).

### Rezultate

Se consideră că o învățare eficientă este cea în care este asigurat sprijinul și suportul material necesar pentru fiecare elev, în funcție de nevoile sale personale. De aceea, vom acorda importanța cuvenită stilului de învățare al fiecărui elev, care reprezintă o caracteristică a componentelor cognitive, afective și psihologice ce servesc ca indicatori relativ stabili asupra felului în care învață, percepe, interrelaționează și răspunde la mediu.

Practicile educaționale demonstrează faptul că modelul multisenzorial al stilurilor de învățare propus de Bunch (1999) este foarte eficient. Cele cinci paliere pe care este dimensionat acest model sunt: *ambiental*: sunet, lumină, temperatură, dimensiuni formale și informale; *emoțional*: motivație, persistență, responsabilitate, structură; *sociologic*: perechile, echipa, grupurile, orientarea individuală, variațiile; *fizic*: preferințe perceptivă, timpul și nivelul energiei pe timp de zi și noapte, mobilitate; *psihologic*: stilul gândirii, control intern/extern

Strategiile de învățare abordate în școala incluzivă și cotate ca fiind eficiente sunt:

- » valorificarea cunoștințelor anterioare ale elevilor în desfășurarea lecțiilor noi și rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici, precum și a experiențelor zilnice ale elevilor prin crearea unor situații/scenarii tip;
- » utilizarea situațiilor de joc în învățare (jocul didactic, de rol, dramatizare, etc.);
- » folosirea problematizării pe secvențe didactice și aplicarea practică a rezultatelor prin metode și procedee de expresie cum sunt: desenul, lucrul manual, modelajul, etc.;
- » colaborarea cu familia și valorificarea resurselor din comunitate ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării;
- » valorificarea experiențelor acumulate prin educația non formală și informală (Manea, 2013).

### Discuții

În procesul de învățare strategiile incluzive acționează printr-un sistem de relații interdependente, interconectate activ-participativ cu cunoștințele și acțiunea educabililor. Astfel, asistăm la participarea elevului în însușirea de cunoștințe, elaborarea propriilor concluzii, la promovarea învățării prin descoperire, inițiativă personală, problematizarea, reflecție personală, conversație euristică, joc de rol, experimentare, brainstorming etc. În acțiunea de învățare sunt promovate și valorificate experiențele personale de viață, legătura cu familia și comunitatea. Le putem furniza copiilor lucruri la care să se gândească, care să-i provoace și să le stimuleze puterile imaginative cu care trebuie să gândească (Kieran 2007). De asemenea, pot fi create situații de învățare prin cooperare, respectiv așezarea elevilor în situații de interacțiune funcțională sporind complexitatea contextelor de învățare și asigurând valoare formativă suplimentară acestora prin ocazionarea construcției colaborative a cunoașterii (Glava, 2009).

### Concluzii

Implementarea de strategii incluzive produce schimbării în ceea ce privește *mediul de învățare* (acesta va fi unul stimulativ, motivant), *implicarea tuturor elevilor* (situațiile de învățare vor fi create pentru toți elevii, așa încât participarea acestora să fie una conștientă și activă), *feed-back privind nivelul de performanță* (atât elevul cât și profesorul vor avea posibilitatea receptării, înțelegerii și recunoașterii rezultatelor învățării, al performanțelor înregistrate, al meritelor dobândite) (Manea, 2014). Plecând de la principiul conform căruia, procesul învățării este mai important decât rezultatele obținute pe termen scurt, utilizarea strategiilor incluzive în clasa de elevi presupune ca cerințe de bază valorificarea eficientă și creativă a resursele interne și externe propuse de profesor și de ceilalți elevi.

### Bibliografie:

1. Albușescu I., Albușescu M.. Orientări în filosofia contemporană a educației, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018.
2. Bunch, G.. Inclusion: Howto: essentialclassroomstrategies, Inclusion Press, Toronto, 1999
3. Chiș, V, Manea, D., Stan, C., Molnar, P. Abordări curriculare. Aplicații în învățământul incluziv, Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2013, p.157
4. Carpenter, L., Dyal, A.. Secondary Inclusion: Strategies for Implementing the Consultative Teacher



- Model, in Education, vol.127, nr.3, 2007, p.344-350
5. Gagne, R. M. , Condițiile învățării, București: Editura Didactica, 1975, p.11.
  6. Hilgard, E. Gordon, H. B., Teorii ale învățării, București: Editura Didactica și Pedagogică , 1974.
  7. Glava, A.. Metacogniția și optimizarea învățării, Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2009, p.111, p. 69.
  8. Kieran E.. Predarea ca poveste. O abordare alternativă a predării și a curriculum-ului în școala primară, București: Editura Didactica Pres, 2007, p.28.
  9. Kukushin, V.S.. Bazele generale ale pedagogiei: ghid de studiu pentru studenții universităților pedagogice, Rostov n / a: Mart, M., 2006., p. 94.
  10. Manea A.D. Educația incluzivă - un imperativ al societății contemporane, în Astra Salvensis, Nr.3/2014, pp. 162-165
  11. Manea, A.D.. Abordări praxiologice ale învățării – Strategiile incluzive de învățare, în vol. Asigurarea calității în educație, Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2013, p. 310
  12. Manea, A.D.. Educația incluzivă-teorie și aplicații, Ediția a II-a revizuită și adăugită, Cluj-Napoca: Editura Eikon, Editura Școala Adreleană, 2020, p.186.
  13. Manea, A.D.- The efficient management of academic learning, Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia–Pedagogia, Nr.1./2014, pp.81-89.
  14. Roșan A, Marcu S. D., Bogdănescu, I., Neamțu, M.. Învățăm împreună – repere metodologice în educația incluzivă, Cluj-Napoca: Editura Alma-Mater, 2006, p.89
  15. Neacșu I. Independent academic learning. Methodological guidelines. URL:  
[http://www.unibuc.ro/n/despre/amfi-cad/docs/2011/apr/12\\_10\\_37\\_45Invatarea\\_academica\\_independenta.pdf](http://www.unibuc.ro/n/despre/amfi-cad/docs/2011/apr/12_10_37_45Invatarea_academica_independenta.pdf) 2006.
  16. Vrasmaș, E.. Educația timpurie. București: Editura Arlequin, 2014

## FACTORI PSIHOPEDAGOGICI AI CONTINUITĂȚII ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

### PSYCHOPEDAGOGICAL FACTORS OF CONTINUITY IN EARLY EDUCATION AND PRIMARY EDUCATION

Veronica CLICHICI

doctor în științe pedagogice  
Institutul de Științe ale Educației

**Abstract:** *This article reflects research approaches on continuity in early education and primary education. The new changes in the process of national curricular development reform in both Early Education and Primary Education aim at implementing the principle of continuity. Here are a scientifically presented set of conceptual definitions of continuity. At the same time, the psycho-pedagogical characteristics of the preschooler and the young schoolchild are described. Thus, the process of continuity is determined by the preparation and adaptation of the child either in kindergarten or school, influenced by internal factors (biopsychological) and external factors (pedagogical and socio-familial).*

**Keywords:** *child, factors, continuity, early education, primary education, curriculum, psycho-pedagogical characteristics.*

Actualmente *conceptul de continuitate* a devenit unul decisiv în educația copilului, abordat chiar și în documente de politici educaționale, ce ar reprezenta „o totalitate de relații reciproce între fazele dezvoltării personalității și este concepută în aspectul creării condițiilor medico-igienice și psihopedagogice în instituția de educație timpurie și pentru clasa întâi, care ar asigura un nivel optimal de dezvoltare al copiilor”<sup>1</sup>.

Noile schimbări în procesul reformei de dezvoltare curriculară națională atât în Educația timpurie, cât și în Învățământul primar vizează implementarea *principiului continuității* ce determină interferența dintre sistemul educațional și procesul educațional indispensabilă dezvoltării personalității, care are un impact asupra învățării pe tot parcursul vieții, care își are începuturile în copilărie.

Complexitatea educației necesită o viziune integratoare asupra fenomenului însăși prezența acestei abordări, care se cere a fi realizată *sine qua non*, presupune elementul continuității.

V. Pascari în lucrarea sa științifică<sup>2</sup> despre continuitate analizează un complex de definiții, care sunt esențiale și în cercetarea de față, sintetizate multispectual:

✓ *Filosofic* – continuitatea reprezintă „o manifestare indispensabilă a legii negării negației” (W.Hegel); „o condiție a procesului de dezvoltării” (C.Kovalenco); „o legătură obiectivă necesară între actual și precedent în procesul dezvoltării” (L.T.Frolov); „legătura dintre diverse stadii și etape de dezvoltare, esența căreia constă în păstrarea unor sau altor elemente ale întregului ori ale unor laturi separate” (A.Balter).

✓ *Fiziologic* – continuitatea este „interacțiunea dintre stereotipul format și continuitatea sistemului nou de reflexe condiționate” (I.Pavlov).

✓ *Psihologic* – continuitatea este reflectată în „fiecare stadiu de dezvoltare psihică ce se caracterizează printr-o structură de ansamblu în care diverse componente psihice se află într-o strânsă corelație; noul stadiu nu se subordonează stadiului anterior, ci se naște din el și-l subordonează” (J.Piajet); „psihicul omului ce este un sistem dinamic în perpetuă transformare, experiențele lui îmbogățindu-se continuu – fiecare pas nou de dezvoltare este condiționat de cel anterior (A. Cosmovici, L.Văgotsky).

✓ *Pedagogic* – continuitatea vizează „succesiunea ce se află într-o corelație cu logica expunerii materiei, ce se completează” (I.Bontaș); „principiu al organizării și funcționării sistemului didactic integral al învățământului continuu” (L.Zelenin); „o cerință cu caracter de principiu pentru învățare ca proces desfășurat sistematic și continuu” (A.Neculau, T.Coțma).

Potrivit autoarelor N.Socoliuc și V.Coșocaru, *continuitatea* poate fi caracterizată sub două aspecte<sup>3</sup>:

<sup>1</sup> *Cadrul de referință al educației timpurii*. /coord.: V.Guțu [et. al.]; aut. V.Clichici, L.Ciobanu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018. p.35.

<sup>2</sup> Pascari, V. *Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8ani*. Teză de dr. în pedagogie, Chișinău, 2006.

<sup>3</sup> Socoliuc N., Coșocaru V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*, Chișinău: Cartea

- *cel al dinamicii dezvoltării copiilor* – determinarea legăturilor reciproce dintre etapele dezvoltării personalității odată cu trecerea de la o vârstă la alta: antepreșcolară – preșcolară – școlară mică;
- *cel al organizării și realizării procesului educațional* – prin legăturile de perspectivă, determinate în sistemul competențelor, conținutului, formelor și metodelor de activitate ale instituției de educație timpurie și școlii primare.

Prin urmare, V. Pascari precizează care sunt *condițiile continuității*<sup>4</sup> din punct de vedere pedagogic, ce pune în valoare relațiile de continuitate dintre preșcolaritate și învățământ primar. Acestea sunt obligatorii pentru cadrele didactice din sistemul de învățământ general pentru a fi implementate cu succes, precum: • pregătirea obligatorie pentru școală; • evaluarea nivelului de achiziții și gradul de pregătire pentru școală; • coerența competențelor/unităților de competențe și indicatorii standard educaționali; • unitatea conținuturilor educaționale (instituție de educație timpurie – clasa I); • crearea condițiilor de tranziție; • respectarea particularităților și a tendințelor în dezvoltarea copiilor; • conturarea activității copiilor din grupa pregătitoare și clasa I, pentru a profila puncte de tangență; • evitarea dublării în formarea competențelor deja formate în grupa pregătitoare; • păstrarea în clasa I a unor caracteristici ale stilului de învățare din grădiniță cu dozarea graduală a cerințelor față de copil; • adaptarea de către învățător a strategiilor didactice la particularitățile psihofizice ale copilului. Totodată, autoarea precizează că *continuitatea în procesul pedagogic* este interpretată drept raporturi de perspectivă în sistemul de scopuri, conținuturi, forme și metode de colaborare a grădiniței de copii cu învățământul primar incipient.

Din experiențele pedagogice trecerea de la grădiniță la școală este necesară să fie firească, activitatea educatoarelor și a învățătoarelor să fie biunivocă; fiecare din cei doi factori să-și construiască un element comun sub aspectul relației cadru didactic – copil. De asemenea sub aspectul evaluării evoluției/Raportului de dezvoltare a copilului (obținut la finalul grupei pregătitoare) și randamentului școlar (observat pe parcursul clasei a I), vor fi apreciate în continuare, în cadrul rezultatelor școlare conform *Metodologiei evaluării criteriale prin descriptori*<sup>5</sup>. Efectele pregătirii copilului în grădiniță a fost și sunt resimțite responsabil de către învățătoarele claselor primare. Astfel, instituția de educație timpurie realizează sprijinirea viitoarei activități prin intermediul a două forme specifice: *jocul și învățarea*, precum „activitatea de învățare prin joc solicită formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, fapt care nu este posibil fără un fond de reprezentări și noțiuni dobândite prin învățare, în sensul apropiat de „cunoaștere”, considera J. Piaget, L. Vâgotsky, D. Elkonin etc.”<sup>6</sup>.

În acest sens, constatăm în lucrările S.Cemortan – primul savant în preșcolaritate din Republica Moldova – că „grădinița nu este o mini-școală care ar prelua direct sarcinile școlii primare, ci reprezintă o instituție ce pregătește copilul pentru școală, prin formarea deprinderilor de bază ale muncii intelectuale, cu utilizarea cunoștințelor, informației asimilate de către copil în cadrul activităților individuale și de grup”<sup>7</sup>, ceea ce ar reprezenta și un grad de maturitate școlară în pregătirea copilului pentru a fi școlar, conform indicatorilor standard<sup>8</sup> stabiliți în conformitate cu vârsta de 7 ani a copilului, expus și în tabelul de mai jos.

**Tabelul 1. Tabloul psihopedagogic privind specificul copiilor preșcolari și școlarului mic**<sup>9</sup>

Tipuri de caracteristici ale preșcolarului și școlarului mic	Caracteristici tipice copiilor preșcolari	Caracteristici tipice școlarului mic
--	---	--------------------------------------

Moldovei (F.E.-P., Tipografia Centrală”), 2005. p.304.

<sup>4</sup> Pascari, V. Repere epistemologice din perspectiva relațiilor de continuitate în activitatea instituției preșcolare și școala primară. În: *Studias Universitatis*, Revistă a USM, 2007, nr.5. p.69-72.

<sup>5</sup> *Metodologia evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar, clasa I-IV*. Aprobata prin Ordinul MECC nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău, 2019.

<sup>6</sup> *Cadrul de referință al educației timpurii*. /coord.: V.Guțu [et. al.]; aut. V.Clichici, L.Ciobanu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018. Chișinău: Lyceum, 2018. p.32.

<sup>7</sup> Cemortan S., Paladi O. (coord.) *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Chișinău: IȘE, 2015. p. 20-21.

<sup>8</sup> *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. /coord.: V.Guțu, M.Vrânceanu [et. al.]; aut. M. Pavlenco [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018.

<sup>9</sup> Baumgarten M. Analiză comparativă a comportamentelor tipice la copiii preșcolari și școlarii mici. Cluj-Napoca. În: <https://www.psiholog-mariab.ro/art-caract-scolar.php>

<p><i>Caracteristici fizice și motrice</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezistență și coordonare.</li> <li>• Creșterea de control la mâini și de utilizare a degetelor.</li> <li>• Îșiretarea pantofilor.</li> <li>• Încheierea nasturilor și a fermoarului.</li> <li>• Lovește / sare / prinde mingea.</li> <li>• Bate cuie.</li> <li>• Se îmbracă singur.</li> <li>• Utilizează toaletă independent.</li> <li>• Pictează, colorează, desenează.</li> <li>• Decupează cu foarfeca.</li> <li>• Înșiră mărgel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creșterea coordonării brațelor și a picioarelor.</li> <li>• Ridicarea și transportarea de greutate.</li> <li>• Târâre și împingere.</li> <li>• Dezvoltarea motricității fine.</li> <li>• Îmbunătățirea calităților motrice de bază: viteză, îndemânare, rezistență și forță.</li> </ul>
<p><i>Caracteristici de gândire și învățare</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Își exprimă curiozitatea.</li> <li>• Vede legătura dintre cauză și efect.</li> <li>• Recunoaște literele și numerele.</li> <li>• Dezvoltă o conștiință a timpului.</li> <li>• Recunoaște culori, forme și texturi.</li> <li>• Recunoaște dreapta și stânga.</li> <li>• Cresc abilitățile de memorare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizează logica și o strategie de rezolvare a problemelor.</li> <li>• Abilitatea de a secvenția lucruri, și „a gândi în sens invers”.</li> <li>• Înțelege legătura dintre cauză și efect.</li> <li>• Memoria este foarte bine dezvoltată.</li> <li>• Clasifică lucrurile după mai multe caracteristici.</li> <li>• Experiențe de învățare, de a deveni mai integrat; cunoștințe și competențe dintr-un domeniu sunt utilizate în alte domenii.</li> <li>• Se angajează în „metacogniții”.</li> <li>• Abilitățile de citire continuă să se dezvolte și să se îmbunătățească.</li> <li>• Citirea, scrierea și abilitățile de calcul sunt influențate de sentimentul de competență cu caracter personal.</li> <li>• Învățarea este îmbunătățită de auto-evaluare și auto-gestionare a aptitudinilor.</li> </ul>
<p><i>Caracteristici de exprimare a sentimentelor</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este afectos.</li> <li>• Are simțul umorului.</li> <li>• Demonstrează sentimente intense de frică, bucurie, furie, dragoste.</li> <li>• Exprimă dorința de atenție din partea celorlalți.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezvoltarea sentimentelor intelectuale.</li> <li>• Creșterea sensului moral afectiv a conduitei generale.</li> <li>• Dezvoltarea sentimentelor și emoțiilor afective legate de relațiile afective impuse de școală.</li> </ul>
<p><i>Caracteristici de conștientizare a propriei persoane și a altora</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Are capacități de auto-control.</li> <li>• Dezvoltă prietenii.</li> <li>• Arată respect pentru lucrurile altora.</li> <li>• Știe numele și prenumele, adresa, numărul de telefon, vârstă, sex.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abilitatea de a observa și evalua propriul comportament; se dezvoltă conștiința de sine.</li> <li>• Gândire dihotomică: „alb sau negru”, „corect sau greșit”, „bun sau rău”, nu vede încă modul în care o situație poate fi interpretată în mai multe feluri.</li> <li>• Abilitatea de a judeca propriile aptitudini și abilități.</li> <li>• De asemenea, se bazează pe feedback-ul de la alții în legătură cu competențele și aptitudinile personale.</li> <li>• Acceptă greu să fie comparat cu altcineva.</li> <li>• Identificarea de gen este puternică.</li> <li>• Prietenie reciprocă caracterizată prin interese comune, asistență reciprocă,</li> </ul>

		loialitate și încredere. • Înțeleg că alții pot avea gânduri și preferințe care sunt diferite de ale lor. • Se bazează încă pe adulți pentru orientarea în diferite situații sociale.
<i>Caracteristici de comunicare</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Întreabă: de ce / ce / cine / cum se face?</li> <li>• Dispune de un vocabular care se extinde rapid.</li> <li>• Se angajează în conversații mai complicate.</li> <li>• Poate povesti povești și reproduce poezii.</li> <li>• Își scrie numele.</li> <li>• Prezintă cunoștințe muzicale.</li> <li>• Îmbunătățește abilitățile de ascultare.</li> <li>• Utilizează fraze cu gramatica corectă.</li> <li>• Abilitatea de a rezolva conflicte verbal cu alți copii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbește în propoziții complete și solicită multe întrebări.</li> <li>• Abilitatea de a reproduce în detaliu aspecte ale trecutului.</li> <li>• Solicită informații și justificarea pentru modul în care sunt anumite lucruri.</li> <li>• Înțelege și vorbește despre perspectivele altora.</li> <li>• Cunoaște influențele comportamentale pe care le poate avea asupra unor persoane.</li> <li>• Abilitatea de a rezolva problemele.</li> <li>• Vorbește mai mult cu colegii și prietenii.</li> <li>• Abilitățile de scriere continuă să se îmbunătățească.</li> </ul>

În contextul procesului *continuității* nu putem evita conceptul de *adaptare a copilului* fie la grădiniță sau la școală. Acest concept este rezultatul confluentei, interacțiunii unui ansamblu de *factori*, care pot fi grupați în două categorii:

1) **factori interni (biopsihologici)** - se referă la absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimulant, existența unor boli psihice grave, care pot fi divizați în: *biologici* – se referă la starea sănătății organismului copilului, gradul de maturitate școlară, la anumite deficiențe ale analizatorilor, la echilibrul endocrin, la boli organice, tulburări nervoase și dezvoltarea fizică; *psihologici* – includ procesele psihice (cognitive, afective, volitive), însușirile psihice (temperament, atitudini, interese), fenomene psihice (atenția, limbajul) nivelul de inteligență și de aspirație, atitudinea față de muncă, voința de a învăța.

2) **factori externi (pedagogici și socio-familiali)** – se referă la mediu (prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine), din punct de vedere *pedagogic* acești factori se referă la: forma de organizare a procesului de învățământ; metodele și mijloacele didactice, adecvarea acestora la copil și la tipul de personalitate a acestuia; natura cerințelor școlare; personalitatea cadrului didactic; atitudinea pozitivă a învățătorului față de elevi, reguli școlare; relațiile elev-cadru didactic; relațiile elev-elev; relațiile elev-colectiv de elevi.

Așadar, *continuitatea dintre grădiniță și școală* este o dimensiune importantă în pregătirea și adaptarea copiilor, care necesită o colaborare eficientă, realizată pe baza interesului reciproc al educatoarei de la grupa de 6-7 ani și al învățătorului care va preda la clasa I, dar și a familiei în cunoașterea particularităților psihologice a copilului la vârsta școlarizării.

## ЗНАЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ

### MEANING OF MOTIVATION IN CONTINUING EDUCATION OF DIDACTIC PERSONNEL

**Мария ЯНИОГЛО**

доктор, конференциар университетар  
Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ  
e-mail: mariayan11@mail.ru

**Татьяна ЧОРНА**

студентка второго цикла высшего образования  
Комратский государственный университет  
г. Комрат, РМ  
e-mail: chorna.tatyana@bk.ru

**Аннотация:** В статье обоснована актуальность мотивации в непрерывном образовании дидактических кадров, конкретизированы основные понятия «мотив» и «мотивация», были представлены результаты исследования профессиональной мотивации дидактических кадров образовательного учреждения. Выявлено, что большинство опрошенных педагогов обладают умеренно высоким уровнем мотивации достижения цели и успеха в профессиональной деятельности. Данные, полученные в процессе исследования, свидетельствуют о том, что дидактические кадры проявляют мотивацию к повышению профессиональной квалификации, реализуемую посредством непрерывного образования.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, квалификация, непрерывное образование, потребность.

**Abstract:** The article reveals the relevance of motivation in the continuous education of didactic personnel. The basic concepts of “motive” and “motivation” were specified and the results of a study of the professional motivation of didactic personnel of a general educational institution were presented. It was revealed that the majority of surveyed teachers have a moderately high level of motivation to achieve goals and success in professional activities. As a result, it was established that didactic personnel are now ready for continuing education.

**Keywords:** motivation, qualification, continuous education, need.

#### Introducere

Изучение особенностей управления процессом мотивации дидактических кадров в целях повышения эффективности деятельности педагогического коллектива является актуальной проблемой в образовании. Здесь особое место уделяется содействию и работе администрации образовательного учреждения. Именно эти цели и задачи реализуются в государственных программах развития непрерывного образования дидактических кадров.

Мотивация дидактических кадров остается одним из самых острых вопросов, так как к дидактическим кадрам общество всегда выдвигало самые высокие требования, считая педагога - примером для подражания. В связи с этим, в Республике Молдова постоянно осуществляется реактуализация Программ непрерывного профессионального образования (повышения квалификации дидактических кадров), которые «структурируются по модулям и дисциплинам, адаптированные к социальным запросам и индивидуальным мотивам, чтобы обеспечить равный доступ к профессиональной подготовке в соответствии со стандартами обеспечения качества» [8].

#### Metodologia cercetării

Методы исследования: общетеоретические методы научного познания: междисциплинарный анализ и синтез научной и методической литературы по теме исследования; сравнение и сопоставление, обобщение; методы эмпирического исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование; методы математической обработки результатов эмпирических исследований и оценки их статистической достоверности.

В.П. Веснин отмечает, что состояние научной разработанности значения мотивации в

непрерывном образовании дидактических кадров свидетельствует о том, что «тема мотивации разрабатывается в философском, психологическом и педагогическом уровнях мировых исследованиях» [12, с. 517].

*Мотив* в специальной литературе определяется как динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость, состояние предрасположенности, готовности действовать определенным образом. Задача руководителя заключается в формировании и активизации такого состояния, то есть во внутреннем и внешнем управлении мотивацией [1; 3; 5: 6 и др.].

А.Н. Леонтьев оценивает «мотив» как «тот результат, то есть предмет, ради которого осуществляется деятельность», которая полимотивирована, что означает не то, что одна, деятельность, имеет несколько мотивов, а то, что в одном мотиве опредмечиваются, как правило, несколько потребностей в разной степени, благодаря чему смысл мотива является сложносоставным и задается его связями с разными потребностями [5, с. 18].

Изучая феномен влияния развития самой деятельности человека, ее мотивов и средств на трансформацию его потребностей, порождение новых потребностей, на динамику их иерархии, ученый указывает, что, что действенным мотивом является предмет деятельности, а мотив — это объект, который соответствует той или иной потребности, побуждая и направляя деятельность субъекта: именно социум влияет на содержание и направление потребностей человека, поскольку социальные условия отражают в себе мотивы и цели деятельности [5].

А.Г. Асмолов трактует «мотив» как приобретаемое субъектом системное качество, проявляющееся в его способности побуждать и направлять деятельность. Различают актуальные и потенциальные мотивы: актуальные мотивы фактически побуждают поведение и деятельность, а потенциальные мотивы - это такие побуждения, которые сформировались у личности, но не проявляются в деятельности [1].

Термин «*Мотивация*» (от лат. *movere*) — побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

А. Маслоу, определяя мотив – как «побудительная причина, повод к какому-нибудь действию», отмечает, что впервые термин «мотивация» употребил в статье «Четыре принципа достаточной причины» А. Шопенгауэр, который рассматривал мотивацию как «систему внутренних факторов, вызывающих и направляющих ориентирование на достижение цели поведения человека или животного» [6, с. 99].

Обращаясь к исследованиям С.С. Битюковой, видим, что мотивация труда дидактических кадров была освещена учеными в различных аспектах: В.Г. Асеев, А.Б. Бакурадзе, В.В. Гузеева, А. Маслоу вели исследования в области мотивации трудового поведения педагогов; Е.П. Ильин, Н.Н. Вересов изучали данную проблему в психологии управления; с позиции основ управленческой деятельности и оценки поведения дидактических кадров в условиях изменений раскрыли мотивацию П. Мартин и Ш. Ричи [2, с. 20-23].

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае - как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, в другом случае - как совокупность мотивов, в третьем - как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

Мотивация, по утверждению Е.Е. Насиновской, проявляется как «процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность» [7, с. 314-324].

В.К. Вилюнас подчеркивает, что «проблема мотивов и мотивации относится к тем, которые считаются вечными. Сложность явлений мотивации и мотивов, незавершенность их осмысления, а также большое разнообразие теоретических подходов к их изучению в науке объясняет неоднозначность трактовок понятийно-терминологического аппарата по данной проблеме» [3, с. 288].

Г.Г. Зайцев идентифицирует концепт мотивации как «побуждение к активной деятельности личностей, коллективов, групп, связанное со стремлением удовлетворить определенные потребности» [4, с. 84].

По убеждению Э.А. Уткина мотивация – это «состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации», именно мотивация является важным условием профессионального роста педагога и обеспечивает активность личности в процессе достижения значимых результатов дидактической деятельности [13, с. 11].

Таким образом, мотивация является понятием, которое используется не только при описании внутренних состояний, но и внешних воздействий, побуждающих дидактические кадры действовать определенным образом, неотъемлемый элемент профессионального роста каждого педагога.

В настоящее время мотивация, понимаемая как источник активности и, одновременно, как система побудителей любой деятельности, изучается в самых разных аспектах в различных сферах знания: в физиологии, в общей, возрастной, педагогической психологии, в педагогике и других отраслях.

В современном обществе управление современным образовательным учреждением является одним из сложных процессов, так как менеджеру уделяется особая ответственность. Ведь именно «менеджер образовательного учреждения должен обладать не только знанием тонкостей и спецификой профессиональной педагогической деятельности, но и практическими и теоретическими знаниями в области управления» [8].

Мотивация профессионального развития педагога является специфическим интегральным образованием, имеющим иерархическую структуру, которое включает внутренние побуждения:

- ✓ смысловые ориентации;
- ✓ цели, профессиональные ценности и смыслы;
- ✓ потребность быть компетентным в профессиональной деятельности.

Недостаточное внимание со стороны менеджеров к мотивации и стимулированию работников, как средства повышения эффективности управления, приводит к необходимости быстрого и некачественного создания и развития системы мотивации труда дидактических кадров в образовательных учреждениях. М.М. Поташник утверждает, что «повышение профессионального уровня дидактических кадров, соответствующего запросам современного общества – необходимое условие, которое предъявляется к менеджеру как работодателю, заинтересованному сегодня в высоком уровне профессионализма своих кадров» [9, с. 51].

Современному менеджеру образовательного учреждения следует точно определить систему моральных и материальных стимулов, которые лягут в общую систему мотивирования, для сохранения в образовательном учреждении лучших кадров и пополнения образовательных учреждений новым поколением, способным работать в кризисных условиях. Важно побудить дидактические кадры к продуктивной деятельности, создавая условия для удовлетворения их мотивов и потребностей.

Высокомотивированные кадры больше работают и, как правило, достигают лучших результатов в своей деятельности. Эффективная система мотивации, разработанная и используемая на практике, влияет не только на творческую инициативу и социальную активность отдельного педагога, но и на итоги деятельности всего образовательного учреждения. С этой целью менеджер должен совершенствовать все имеющиеся управленческие механизмы и повышать свою квалификацию по управлению.

По утверждению А. Маслоу, хороший менеджер должен уметь соответствовать «объективным требованиям объективной ситуации» [6]. Это предполагает выстраивание управленческой политики с учетом особенностей поведения дидактических кадров и типов личности. Перед администрацией учебного заведения постоянно стоит вопрос: «Как замотивировать педагога, чтобы он старательно выполнял собственные обязанности?»

Основная гарантия высококачественной работы – объективное и высокое поощрение педагогических услуг, по этой причине менеджер образования обязан уделять соответствующее внимание мотивации. Именно он определяет, в какой степени следует мотивировать дидактических кадров, чтобы они продуктивно выполняли свои обязанности и достигали намеченных целей. Чтобы добиться результативности от дидактических кадров, менеджеру предстоит конкретизировать положения:

- Требования дидактических кадров
- Структура требований
- Вес каждой потребности
- Причина повышения труда



- Предложения руководству по удовлетворению требований
- Объем удовлетворенных требований
- Оценка профессионализма каждого работника
- Соотношения уровня профессионализма с материальным вознаграждением
- Стимулирование дидактических кадров.

Опытный менеджер знает, что, кроме материальных мотивов в непрерывном образовании дидактических кадров, действуют и другие мотивы:

- оплата труда, связанная с достигнутыми результатами;
- повышение категории;
- признание и одобрение хорошо выполненной работы;
- хорошие шансы продвижения по службе;
- сложная, трудная, но интересная работа, позволяющая развивать себя;
- работа, требующая творческого подхода;
- высокий уровень ответственности.

Создание условий для личностного роста и творческой самореализации педагогов, обеспечивающих переживание успеха и формирующих стремление к саморазвитию, а также черты зрелой личности, происходит через организацию командного взаимодействия в контексте формирования единого ценностно-смыслового пространства.

Не случайно, в числе приоритетов модернизации системы повышения квалификации – развитие социального и профессионального партнерства, проектной культуры педагогов, научно-методического сопровождения экспериментальной деятельности, формирование профессиональных педагогических сообществ.

В перечень новых направлений деятельности образовательного учреждения прочно вошли дистанционное обучение, вебинары, онлайн-консультации, видео-конференции и др. Такие формы расцениваются как своеобразный механизм гибкого реагирования на запросы методического и технологического характера с мест.

Диагностика мотивов обучения, удовлетворенности профессионального роста становится важной составляющей частью мониторинга оценки эффективности курсовой подготовки в период обучения по программам повышения квалификации. В связи с тем, что результат освоения новой модели деятельности зависит от успешных действий каждого педагога, возникает необходимость определить направленность специалиста на достижение успеха. Известно, что при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно сильнее, чем при слабой мотивации.

Так в Теоретическом лицее с. Казаклия Республики Молдова, определенном базой исследования, проводилось изучение мотивации дидактических кадров в контексте непрерывного профессионального образования. Каждому педагогу был предложен тест Т. Элерса «Сила мотивации к достижению успеха», опубликованный в книге В.П. Пугачева [11, с. 285].

### **Rezultate**

В рамках данного исследования педагогам предлагалось 41 утверждение, с которыми, в случае согласия педагоги отмечали словом «да» или словом «нет» в случае несогласия. Анализ полученных данных показал, что средний уровень к достижению успеха показали 45% педагогов, умеренно высокий – 40%, высокий уровень – 15% преподавателей. Таким образом, 85% педагогов показали достаточную заинтересованность в достижении успеха.

Известно, что мотивация достижения (цели, успеха) выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей и оказывает влияние на всю деятельность человека не только профессиональную, но и личностную и социальную. Чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Потребность в достижениях со временем превращается в личностное свойство, которое формирует установку на успех. Исследование потребности педагога в достижениях проводилось по методике Н.П. Фетискина «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» [11, с. 277].

Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами

педагогического мастерства. Методика включает 10 утверждений, которые требовали ответа «всегда», «часто», «не очень часто», «редко», «никогда».

Анализ, полученных в результате исследования, данных показал, что 42% педагогов обладают низким уровнем профессионально-педагогической мотивации, 48% педагогов обладают средним уровнем профессионально-педагогической мотивации. Высоким уровнем профессионально-педагогической мотивации обладают всего лишь 10% опрошенных педагогов.

Изучение способности к саморазвитию проводилось по методике Т.М. Шамовой «Исследование барьеров педагогической деятельности», опубликованной в сборнике С. Касьянова [10, с. 608] и включало оценку 15 утверждений по заданной шкале в зависимости от собственных предпочтений. Результаты исследования показали, что средний уровень потребности имеют 42% педагогов, развитие которых находится в сильной зависимости от предоставленных им условий. Высокий уровень проявляют 58% педагогов, которые активно реализуют свои потребности в саморазвитии.

### **Discuții**

С помощью проведенной диагностики было установлено, что дидактические кадры сегодня готовы к непрерывному образованию, осознают необходимость и мотивированы в совершенствовании, развитии профессиональных компетенций. Однако, определенная часть преподавательского состава проходят курсы повышения квалификации, так как это является требованием образовательной системы и только небольшая часть, по собственному желанию, осознанно занимаются саморазвитием.

Идея непрерывного образования, предусматривающая реализацию и обеспечение удовлетворения специалистом его потребностей в знаниях на протяжении всей жизни выступает жизненной необходимостью. В контексте непрерывного профессионального образования, а именно, повышения квалификации дидактических кадров, изучение мотивации педагогов в образовательном учреждении обусловлено тем, что оно является одним из факторов управления личностью, воздействия на её потребности и желания в профессиональном росте и личностном развитии.

Организованное развитие мотивации дидактических кадров происходит эффективно при вовлечении педагогов в целенаправленную систему актуализации мотивации профессионального роста посредством имплементирования разработанных программ непрерывного образования / повышения квалификации дидактических кадров.

### **Concluzii**

Таким образом, в результате теоретического анализа источников по проблеме исследования пришли к выводу, что в основе мотивации профессионального роста педагога лежит система мотивов - иерархическая организация побуждений личности, активизирующая личность к профессиональной деятельности, придающая ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

Сравнительные результаты диагностики профессиональной мотивации педагогических кадров, свидетельствуют, что наиболее важными педагоги считают профессиональную самореализацию и самосовершенствование, что выбранная работа и профессия соответствуют их способностям и возможностям, их стремлению достигать высоких результатов в профессиональной деятельности. Однако, достойные цели, хорошая организация, перспективные планы будут малоэффективны, если не будет заинтересованности дидактических кадров в их реализации, то есть мотивации, поэтому менеджер образовательного учреждения призван поддерживать заинтересованность дидактических кадров к содержанию профессиональной деятельности, к участию в решении актуальных проблем в стремлении к личностному саморазвитию каждого педагога.

### **Библиография:**

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Академия, 2010. 448 с.
2. Битюкова С.С. Мотивация и стимулирование персонала образовательных учреждений//Молодой ученый. 2019. № 32, с. 20-23.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
4. Зайцев Г.Г. Управление персоналом: Учеб. Пособие. М.: Северо-Запад, 1998. 84 с.
5. Леонтьев А.Н. Понятие мотива и проблема качества мотивации//Вестник Московского

- университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2, с. 3-18.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2007. с. 99.
  7. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности//Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика/сост. И.В. Абакумова, П.Н. Ермакова, И.А. Рудакова. М.: Кредо, 2014. с. 314-324.
  8. Положение о непрерывном обучении взрослых Республики Молдова № 193 от 24 марта 2017 г. Непрерывная профессиональная подготовка взрослых. Ст. 24. URL: [https://vk.com/away.php?to=http%3A%2F%2Fflex.justice.md%2Findex.php%3Faction%3Dview%26view%3Ddoc%26lang%3D1%26id%3D369645&cc\\_key](https://vk.com/away.php?to=http%3A%2F%2Fflex.justice.md%2Findex.php%3Faction%3Dview%26view%3Ddoc%26lang%3D1%26id%3D369645&cc_key) (Дата обращения: 29.03.2020).
  9. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе // Методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2009. 448 с.
  10. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. М.: Эксмо, 2006. 608 с.
  11. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 285 с.
  12. Управление персоналом: Теория и практика. Электронный учебник. Под ред. В.Р. Веснина. М.: КНОРУС, 2009. 520 с.
  13. Уткин Э.А. Мотивационный менеджмент. М.: ЭКМОС, 2000. с. 253.

## SCHIMBAREA ATITUDINII CADRULUI DIDACTIC: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE PSIHOSOCIALE

### CHANGING THE TEACHER'S ATTITUDE: CHALLENGES AND PSYCHO-SOCIAL PERSPECTIVES

**Violeta VRABII**, doctor în psihologie  
Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova  
violetavrabii@mail.ru

**Rezumat:** În articol sunt sumarizate concepte ce descriu schimbarea atitudinii cadrului didactic prin prisma provocărilor în educație. Perspectivile schimbării atitudinale prin disonanțe cognitive, amorsare, angajament creează premise pentru pasiune în muncă, integritate, sensibilizare către acțiune.

**Cuvinte-cheie:** angajament, amorsare, integritate, dezvoltare personală, schimbare de atitudini, sensibilizare către acțiune.

**Abstract:** The article summarizes concepts that describe the change in the attitude of the teacher in terms of challenges in education. The perspectives of the attitudinal change through cognitive dissonances, priming, commitment create premises for passion in work, integrity, sensitization to action.

**Keywords:** commitment, initiation, integrity, personal development, change of attitudes, awareness of action.

În repertoriul profesiilor, cadru didactic și-a câștigat un loc de frunte, mai ales în societatea contemporană, dat fiind rolul educației pentru societate. Un bun profesionist transformă o profesiune într-un apostolat, de aceea este important ca în alegerea profesiei să ținem cont de compatibilitatea între aptitudinile personale/trăsăturile personale și cerințele profesiei pe care dorim s-o exercităm.

Prin urmare, a fi profesor înseamnă un risc asumat. Și asta deoarece pregătirea pentru a predă, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat. Totuși, la capătul acestui drum te pot aștepta multe bucurii și satisfacții. Iată de ce este necesar să atragem atenția celor ce doresc să îmbrățișeze această meserie asupra calităților pe care trebuie să le posedă un profesor bun, precum și asupra celor mai eficiente practici educaționale [apud 5, p.16].

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general identifică condițiile ce determinate scopurile de implementare a dezvoltării: motivarea cadrelor didactice pentru învățarea pe tot parcursul vieții; creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale [9].

La etapa actuală, Politica educațională se află într-o evoluție rapidă prin provocările: *condiții avansate informaționale TIC, noile abordări interdisciplinare, evaluare prin descriptori ș.a.* Educația are nevoie de un nou orizont de dezvoltare, ne-am conectat la lumea virtuală, iar energiile pedagogice revigorează la noi conexiuni de schimbare.

În acest context, dezvoltarea personală și profesională continue a cadrelor didactice ia dimensiunea schimbărilor atitudinale față de sine, profesie, familie, societate.

L. Mitrofan menționa, dezvoltarea personală este un concept ce desemnează o realitate psihologică, este un domeniu al cunoașterii și intervenției care a cunoscut în ultimele decenii o evoluție remarcabilă fiind „o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice” [4].

Astfel, dezvoltarea, în abordarea noastră, va reprezenta schimbarea persoanei, acea creștere ce va avea forma unei spirale ascensionale. Demersul ascensional al dezvoltării de-a lungul spiralei va cere de la cadrul didactic să învețe, să se angajeze, să acționeze. Nu se va produce schimbarea, dacă se va limita doar la o acțiune, de aceea pentru a progresa, persoana trebuie să învețe, să se angajeze, să acționeze, iarăși și iarăși, din ce în ce mai mult.

În același context, dezvoltarea personală în viziunea cadrului didactic reprezintă un proces de creștere, evoluție a abilităților, o înțelepciune practică, autocunoaștere, autoeficacitate, automotivare. Dar dezvoltarea personală este și o condiție pentru confruntarea trăsăturilor personale cu nevoile procesului

educațional [apud 11 p.57].

Schimbarea este inevitabilă, iar cadrul didactic rămâne cu o lecție a răbdării, integrității și sensibilizării către acțiune. Deseori suntem expuși schimbărilor și auzim răspunsul: dacă nu poți schimba lucrurile, schimbă atitudinea.

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.

*Schimbarea atitudinii* este abordată, conform opiniei autorului, ca o combinație tridimensională de reacții atitudinale: *afective, cognitive, comportamentale* față de un obiect. Cele mai consistente explicații privind mecanismul schimbării atitudinilor reprezintă teoria *disonanței cognitive* (Festinger, 1957). Ideea centrală a acestei teorii este că, în măsura în care oamenii constată o discrepanță între atitudinile lor sau atitudini și comportamente, întrucât ea este trăită ca tensiune și disconfort psihic, ei se străduiesc să o rezolve [apud 3 p.303].

Explicațiile *schimbării atitudinilor* în termenii teoriei disonanței se identifică cu trăirea unei stări *de tensiune*, stimularea fiziologică, fiind o condiție necesară a disonanței, dar nu și suficientă confirmă susținătorii *teoriei autopercepției* (Bem, 1965, 1967), astfel pentru ca schimbarea să se producă, starea de tensiune trebuie să fie atribuită comportamentului contra - atitudine, de aceea conform teoriei *auto-atribuirii* (autopercepției), simpla *auto-observare* a comportamentului propriu este suficientă pentru a explica rezultatele schimbării tridimensionale: cognitivă, afectivă, comportamentală [ibidem, p.304].

De aceea, disonanțele cognitive prin schimbări profesionale, globale de care suntem afectați în prezent, cer de la cadrele didactice o flexibilitate și acțiune rapidă, adaptare și creativitate acolo unde ești cu ceea ce ai.

„Șocul schimbării”, afirmă A. Neculau, poate bloca inițiativele, paraliza acțiunile, deforma percepția corectă a evenimentelor în care persoana este plasată, deoarece noțiunile, aspirațiile, dorințele, temerile, scopurile, modelele acționale nu intră în joc într-un mod articulate, coerent. Astfel numai după o *acumulare masivă de informații se schimbă atitudinile* și se declanșează apoi *modele* comportamentale adecvate [apud 7].

În acest context, *Amorsarea* ca principiu al schimbării atitudinii reprezintă ademenirea persoanei cu o propunere interesantă, fie a ascunde dezavantaje, fie evidențind unele detalii fictive, adevărul fiind spus după. Fenomenul amorsare se bazează și pe *teoria angajamentului* a lui Kiesler (1977), definiția oferită de Keisler la noțiunea centrală de angajament este dintre cele mai intuitive: *angajamentul corespunde pur și simplu legăturii ce unește un individ și faptele sale*. Prin urmare, *angajamentul* într-o acțiune având ca principala consecință o *mai mare rezistență* a acțiunii respective la schimbare, explică de ce subiecții lăsați să aleagă liber, rămân într-un număr mai mare la decizia inițială.

*Teoria angajamentului* permite, astfel remarcă autorul S. Moscovici, înțelegerea acestei dispoziții deosebite a persoanelor de a rămâne la o decizie atunci, când ea nu le mai permite obținerea avantajelor așteptate și pe care se bazează efectul de amorsare [apud 6, p.206].

Adevărata transformare a atitudinii după Meșișcev și Kovalev are loc atunci când modul de reacții va evolua în modul de relații [apud 12].

În acest context, dacă să ne referim la angajamentul și competența cadrului didactic, ne asociem opiniei că acestea sunt determinate de a empatiza și a înțelege universul copilului, simțul înăscut al copilăriei, căldura umană. O formare poate ajuta ca aceste să se dezvolte, dacă el există. În cazul în care acestea nu există, o bună pregătire ar micșora insuccesul.

Ne ancorăm și controlăm direcție prin busola timpului, ancorarea este un mecanism de declanșare, care poate fi acționat oricând, este un mod eficient prin care înveți permanent. Ancorarea nu se rezumă doar la cele mai profunde emoții și retrări, deoarece T. Roosevelt afirma în acest context: „Descurcă-te cum poți, cu ceea ce ai, acolo unde ești” [apud 8, p. 251].

Prin urmare, *schimbă atitudine* este: o condiție pentru creștere; acumulare masivă de informații, experiențe; reacții afective, cognitive, comportamentale; auto-atribuire; amorsare; angajament; ancorare; control și calitate.

Schimbarea atitudinii noastre ne poate schimba viața: „*Schimbă atitudinea*” este sfatul pe care îl primim când trebuie să schimbăm ceva în comportamentul nostru; este rezultatul final, dar trebuie să existe anumite *condiții* pentru o ajustare pe termen lung a atitudinii, astfel încât să observi schimbări pozitive în viața ta. Aceste condiții sunt: *Simț al scopului*. Atunci când simțim că acțiunile noastre conduc spre realizarea unui obiectiv dorit, atitudinea este aliată cu un scop pozitiv în așa mod trăim sentimentul că realizăm și avem o direcție pozitivă; *Pasiune*. În viață avem în repetate rânduri o pasiune arzătoare

pentru ceva, fie e vorba de carieră, o relație, atunci când există pasiune, efort și atenție pe care le acorzi zilnic, este mai mult decât probabil că întreaga viață să se modifice pozitiv. *Pasiunea* conduce atitudinea și îți permite să vezi dincolo de obstacole, deoarece imaginea de ansamblu este ceea ce contează cu adevărat; *Crede în muncă*. Fie că ne place sau nu, petrecem o mare parte din viață muncind în ocupația aleasă. Singurele limite sunt acelea pe care ni le punem înșine [apud 1, p.83].

Perspectivile facilitatoare în schimbarea atitudinii cadrului didactic în activitate vor fi direcționate de Sensibilizare către acțiune și Integritate personală.

În acest context, N. Vințanu menționează că educația adulților este un ansamblu de procese organizate de educație cu un conținut și metode specifice, formale și informale, prin care se prelungește educația inițială. Ea urmărește învățarea profesională, îmbogățirea cunoștințelor, dezvoltarea aptitudinilor, orientarea profesională nouă pentru dezvoltarea integrală a omului, pornind învățarea de la primul pas – *sensibilizarea către acțiune* [apud 10].

Sensibilizarea, va reprezenta procesul prim, operația primară, acest principiu este acel de la care pornește o dezvoltare, deoarece dă sens și organizare pentru climatului educativ, și face alegerea dominantă personală din evantaiul modalităților de convingere, a atenției și intereselor. În Figura 1 sunt expuse componentele angajării personale în acțiune.

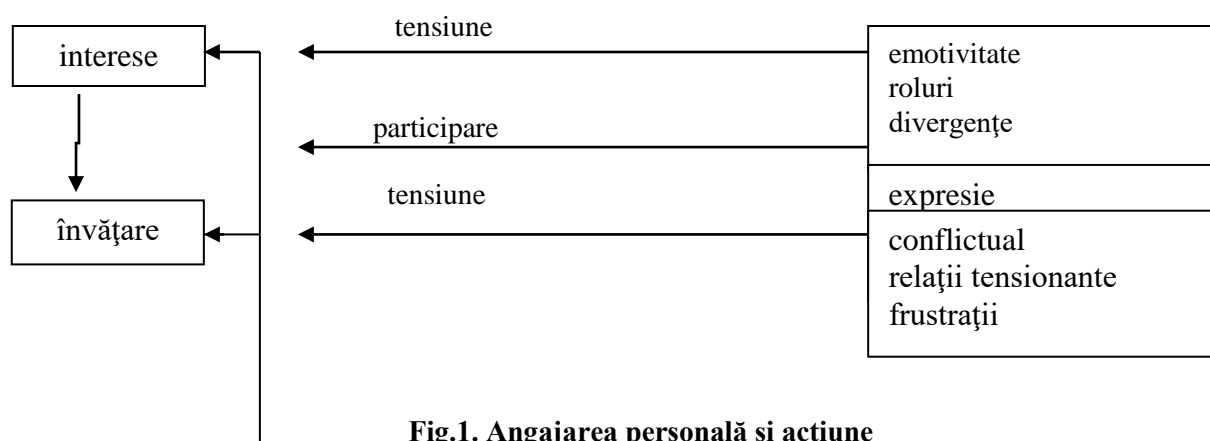


Fig.1. Angajarea personală și acțiune

În privința procesului *dezvoltare*, analizat în Fig.1, adulții sunt cei care decid în mod conștient, liber și independent dacă se angajează în programe de formare, dezvoltare, când trebuie s-o facă și cu ce scop. Cadrele didactice simt nevoia și își doresc să fie considerați de către ceilalți ca fiind persoane competente, capabile să-și organizeze și să-și gestioneze singuri viața, astfel încât să obțină succese și realizări. Aceste principii le folosim în realizarea programelor de formare continue, iar cadrele didactice determină direcțiile pentru schimbarea personală sau profesională, păstrând în același timp integritatea și identitatea personală, determinate de valori.

Deoarece ceea ce ne face valoric este *integritatea*, acel principiu prin care tratăm lumea conform acelorași reguli, valori, care aparent ar fi la fel tratate, dar foarte unice.

Integritatea presupune onestitate, dar o și depășește. A fi onest înseamnă a spune adevărul – adică a acorda spusele noastre cu realitatea; înseamnă a acorda realitatea cu spusele noastre.

A dovedi integritate personală, e cea care generează *încrederea*, și stă la temelia celorlalte.

Lipsa de integritate poate submina aproape orice alt efort de a face conturi de încredere.

Poți face eforturi de înțelegere, gesturi mărunte de afecțiune, îți poți îndeplini sarcinile, clasifica și realiza așteptările – și totuși eșua în investițiile tale de *încredere* dacă în sinea ta rămâi *duplicitar* [apud. 2].

Deci, *integritatea* presupune *onestitate*, dar o și depășește. A fi onest înseamnă a spune adevărul – adică a acorda spusele noastre cu realitatea; înseamnă a acorda realitatea cu spusele noastre. Unul dintre cele mai importante moduri de a dovedi integritatea este de a fi loial *față de cei ce nu sunt prezenți*. În felul acesta câștigăm încrederea celor prezenți. Apărînd drepturile celor absenți, păstrăm încrederea celor prezenți. *Integritatea* este a trata toată lumea conform acelorași *principii*, ai curajul opiniei, deoarece dragostea și disciplina unui singur copil, sunt cele care condiționează dragostea față de ceilalți. Felul în care tratați o persoană relevă felul în care pot fi primiți ceilalți 99%. *A fi integru* mai înseamnă a evita orice comunicare înșelătoare, și reală sau înjositoare. „Minciuna este orice comunicare făcută cu intenția de a înșela” [ibidem 2].

Astfel, fiecare dintre noi deținem ceea ce s-ar putea numi un „cont personal al integrității”, care reflectă suma încrederii în noi înșine. Atunci când facem promisiuni și le respectăm ne sporim depozitul din cont și ne putem mândri că suntem niște oameni de încredere, care sunt în stare să-și ia niște angajamente, să le respecte, atât față de ei înșiși, cât și față de ceilalți. Un cont echilibrat reprezintă o sursă importantă de forță și securitate. Dar atunci, când nu ne atingem scopurile, retragem din contul integrității, iar asta poate deveni o sursă de frustrare. În timp, aceste retrageri repetate duc la o pierdere a încrederii în abilitatea noastră de a ne respecta promisiunile făcute față de alții sau de noi înșine.

*Fiți proactivi* – a lua inițiative, suntem răspunzători de viețile noastre, să ne asumăm responsabilități. Persoanele proactive își asumă această responsabilitate și nu învinuiesc împrejurările sau condițiile. Se poartă conform unei opțiuni conștiente, bazate pe valori, și nu pe condiții supuse unor criterii afective. Persoanele proactive își poartă vremea cu sine, criteriul lor e valoarea [ibidem 2].

Prin urmare, unul din motivele schimbării opiniei sau atitudinii reprezintă: *imagea oamenilor despre ei înșiși și integritatea*. Imaginea persoanei despre sine este creată de persoanele de influență din cercul apropiat de Sinele personal, cât și de opinia celorlalți, adică persoanele cercului social, profesional. Astfel, cadrele didactice în procesul provocărilor își creează, devin fundamentul „hărții” individuale corecte, din care își poate extrage soluții și oportunități operaționale, folosind la maximum ocaziile favorabile, învață și se integrează continuu prin muncă, relaționare, implicare proactivă. Angajamentul și amorsarea facilitează stabilitatea funcțională, iar schimbările sociale le creează premise pentru a ieși din zona de confort și redirecționează creșterea spre dezvoltare. De aceea o perspectivă eficientă pentru pregătirea cadrelor didactice pentru a se adapta și depăși provocările educaționale sunt și programele de dezvoltare personală/profesională.

#### **Bibliografie:**

1. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Editura Litera, 2014. 240 p.
2. Covey S. Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente. Lecții importante pentru schimbarea personală. București: ELLFA, 2011, 333 p.
3. Dafinoiu I. Mecanisme și strategii ale persuasiunii. În: Neculau A. (coord.) Psihologia socială. Aspecte contemporane. Iași: Editura Polirom, 1996, p. 297-307
4. Mitrofan L.(coord.) Dezvoltarea personală – competență universitară transversală, o nouă paradigmă educațională, cap. 1-2. București: Editura Universitară, 2007.
5. Moise I. Cariera didactică între motivație și performanță București: Editura Sfântului Ierarh Nicolae, 2010. 41 p. <https://ru.scribd.com/doc/196995170/Cariera-Didactica-Intre-Motivatie-Si-Performanta-Moise-Io>.
6. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu ceilalți. Iași: Editura Polirom, 1999. 256 p.
7. Neculau A. O perspectivă psihologică asupra schimbării. În: Neculau A. (coord.) Psihologia socială. Aspecte contemporane. Iași: Editura Polirom, 1996, p. 223-247.
8. Robbins A. Știința dezvoltării personale. Puterea nemărginită. București: Editura Amaltea, 2011. 333 p.
9. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Chișinău, 2018. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_cadre\\_didactice.pdf3](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf3)
10. Vițanu N. Educația adulților. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 120 p.
11. Vrabii V. Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teza de doctor în psihologie, Chișinău 2019. [http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54303/violeta\\_vrabii\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54303/violeta_vrabii_thesis.pdf)
12. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Universitară, 2006. 461 p.

## RETROSPECTIVA MODELELOR DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

### RETROSPECTIVE OF EFFICIENT LEARNING MODELS

Ina GRIGOR

Institutul de Științe ale Educației

E-mail: grigorina72@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7913-8795

**Rezumat:** În acest articol sunt examinate modelele contemporane ale învățării: asociaționiste, constructiviste, ca procesare a informațiilor. S-a constatat că modelele de învățare examinate își iau expresia la nivelul științelor educației prin paradigma educațional-umanistă. Funcțiunea generală a acestei paradigme este organizarea educativă centrată pe ființa umană care devine subiect și care trebuie să poată funcționa din plin.

**Cuvinte cheie:** modele asociaționiste ale învățării, modele constructiviste ale învățării, modelul învățării ca procesare a informațiilor, etc.

**Abstract:** This article examines contemporary models of learning: associationist, constructivist, as information processing. It was found that the examined learning models take their expression at the level of education sciences through the educational-humanistic paradigm. The general function of this paradigm is the educational organization centered on the human being who becomes the subject and who must be able to function fully.

**Keywords:** associational models of learning, constructivist models of learning, model of learning as information processing

#### Introducere

Problematika învățării este abordată de mai multe discipline: pe de o parte biologia și biochimia, care sunt preocupate de determinarea mecanismelor neurofiziologie ale învățării, iar pe de altă parte, psihologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, care sunt preocupate de dimensiunea individuală și socială a învățării, de condițiile în care se produce învățarea, de optimizarea învățării școlare.

Încercările de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea sunt extrem de numeroase și de diverse, ceea ce a lăsat de multe ori impresia că elaborarea unui model unitar și coerent al acestei activități ar fi practic imposibilă. Au existat totuși și încercări de sistematizare. Preocupări mai recente de sistematizare a modelelor învățării sunt cele a lui R. E. Mayer (1992), care arată că până în prezent psihologia educațională a operat cu trei metafore (sau paradigme) ale învățării: *metafora asociaționistă, metafora constructivistă și metafora procesării informației* [apud 4, p. 20].

#### Metodologia cercetării

Demersul cognitiv și acțional pe care a implicat cercetarea prezentată este realizat cu un suport teoretico-metodologic. Metodele teoretice aplicate sunt: analiza, sinteza; abstractizare-concretizare, deducție-inducție, în baza acestora au fost evidențiate *modele asociaționiste ale învățării, modele constructiviste, model ca procesare a informației*.

#### Rezultate

**Modele asociaționiste ale învățării** susțin faptul că învățarea este produsul unor relații între două clase de evenimente cum ar fi stimulii și comportamentele, exprimate prin legătura stimul – răspuns. Exemplul cel mai tipic al învățării bazate pe asocierea stimul – răspuns îi oferă condiționările, care se împart în două categorii: condiționările „clasice” (numite și condiționări pavloviene) și condiționările instrumentale (numite și skinneriene). În condiționarea clasică operația de bază constă în asocierea a doi stimuli, cel condiționat trebuie să preceadă stimulul necondiționat, adică trebuie respectată ordinea anterogradă SC – SN; legea ordinii anterograde a fost considerată un argument incontestabil în favoarea interpretărilor cognitive ale condiționărilor.

În condiționarea instrumentală asocierea se face între un comportament produs spontan și un eveniment care – l urmează la un interval scurt de timp, or apariția evenimentului determină realizarea comportamentului dezirabil numit comportamentul operant sau instrumental, întrucât el acționează asupra



mediului înconjurător pentru a obține consecințele dorite.

Condiționarea operantă este acea formă de învățare în care consecințele comportamentului influențează posibilitatea apariției acestuia. Consecințele comportamentului, în concepția skinneriană capătă denumire de *întărire*. Acestei întăririi Skinner acordă un rol important în procesul de învățare, atribuind ei două moduri de realizare: *întărirea pozitivă (consecințele plăcute ale comportamentului)* și *ceea negativă (evitarea comportamentului care ca urmare va avea consecințe neplăcute)*. Tehnicile de întărire sunt importante atât pentru formarea unor noi comportamente cât și pentru consolidarea celor deja existente.

Aplicarea concepției teoretice despre învățare a lui Skinner la actul educațional nu s-a lăsat mult așteptată. Răspunsuri numeroase solicitate de la elev, care să pot fi imediat întărite, folosirea cu preponderență a întăririlor pozitive în raport cu cele negative, precum și parcurgerea secvențială a materiei de învățare au constituit premisele dezvoltării unei tehnologii a învățării cunoscute sub numele de *învățământ programat* [3]. Sistemul programării ia în considerație aproape toate cerințele elementare ce decurg din legile psihologice ale învățării. Acest sistem activează elevul, mobilizându-l pentru rezolvarea permanentă a problemelor variate, adaptează ritmul și conținutul învățării la particularitățile elevilor, furnizează imediat informații despre rezultatele obținute, respectă legea efectului și exercițiului, elaborate de Thorndike.

Interesul pentru învățământul programat a fost foarte mare în anii '70. Adepții învățământului programat susțin că dozarea materialului în pași mici și însușirea lui succesivă de către elev, precum și luarea în considerație a ritmului individual de lucru al fiecărui copil sunt argumente suficiente pentru a considera învățământul programat drept o cale de eficientizare a învățării. Astăzi principiile învățământului programat se regăsesc în instruirea asistată de calculator.

Numai o parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiționarea clasică și condiționarea instrumentală, susține psihologul american Albert Bandura, deoarece teoriile condiționării nu surprind fenomenele de învățare socială ce apar în contexte reale. Observându-i pe alții, individul codează informația despre comportamentul lor, iar în ocazii ulterioare folosește aceasta informație codată drept ghid pentru acțiunile proprii. Albert Bandura atrage atenția asupra **învățării observaționale**, când oamenii învață numai privindu-i pe ceilalți.

Preocupat din ce în ce mai mult de ideea învățării după un model în funcție de procesare cognitivă complexă, A. Bandura afirmă că în observarea modelului și în aplicarea informației despre comportamentul modelului sunt implicate următoarele procese: atenția, memoria, procesele de reproducere motorie, procesele motivaționale.

Aplicabilitatea acestui model de învățare în actul educațional se vizualizează în dobândirea unor comportamente verbale, în însușirea unor deprinderi motorii (scrisul), achiziționarea unor comportamente sociale, a unor atitudini prin identificare cu adult apreciat – fapt care determină sporirea influenței pozitive a profesorului asupra comportamentului elevului.

**Modelele constructiviste ale învățării** confirmă *cunoașterea drept proces de reconstrucție a realității care permite individului să se adapteze la mediului prin resursele sale interne* [1]. În opinia constructivistă, ceea ce contează, nu este acțiunea predeterminată, exercitată din exterior, asupra elevului, așa cum susțineau teoriile condiționării, ci acțiunea care își are originea în interioritatea copilului, care vine din proprie inițiativă și pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. Premisa de bază a concepției constructiviste este că un individ care învață trebuie să construiască „activ” învățarea. Pozițiile de pe care teoreticienii au abordat problema explicării și înțelegerii învățării au determinat conturarea mai multor direcții în cadrul paradigmei constructiviste.

Vom analiza teoriile constructiviste cu cea mai mare relevanță pentru practica educațională, cum este constructivismul cognitiv a lui Jean Piaget și constructivismul social, întemeietorii căruia sunt L. S. Vigotski și J. S. Bruner.

*Concepția lui Piaget despre învățare* este privită ca o *modificare a stării cunoștințelor*, ca „o construcție în care ceea ce este primit de la obiect și ceea ce este adus de subiect sunt indisolubil unite” [apud 4, p. 38]. Preocupat să ofere un răspuns la problema genezei învățării Piaget urmează o abordare ontogenetică privind învățarea copilului și adaptarea lui la mediu.

O conduită adaptată la un moment dat al dezvoltării și într-un anumit mediu presupune existența unei stări de echilibru între cele două procese – asimilarea acomodarea. Potrivit lui Piaget, această stare de echilibru poate fi considerată ca un stadiu în dezvoltarea copilului. Copilul trece prin fiecare dintre aceste stadii succesiv și cu viteze diferite. El trebuie să fie apt (din punct de vedere al maturizării) să progreseze în următorul stadiu. Stadii definite de Piaget sunt următoarele: *stadiul inteligenței senzorio-*

*motorii, stadiul preoperatorial, stadiul operațiilor concrete, stadiul operațiilor formale.*

Copiii aflați în *stadiul senzorio-motor* observă și înțeleg lumea înconjurătoare doar prin manipularea fizică a obiectelor. Or, inteligența copilului își are originea în percepție și acțiune, copilul absoarbe informațiile pe cale senzorială și cea motorie, astfel se dezvoltă o inteligență legată de acțiune, care are la bază mobilizarea constructelor senzorio-motorii.

*Stadiul preoperatorial* este caracterizat printr-o gândire intuitivă, simbolică a copiilor. Termenul *operație* se referă la acele procese, care sunt guvernate de reguli logice; preoperatorial implică faptul că copiii nu stăpânesc încă astfel de reguli. Ei practică noile deprinderi întemeiate pe reprezentarea obiectelor, chiar dacă organizarea reprezentării lor este incompletă.

În stadiul preoperatorial, limbajul copiilor și volumul lexicului se dezvoltă foarte rapid. Însă, mare parte din gândirea copilului rămâne primitivă, după Piaget, principalele limitări ale gândirii în perioada preoperatorie sunt: *egocentrismul* (copilul rămâne prizonierul propriei perspective), *centrarea* către o singură trăsătură a situației și ignorarea celorlalte, amestecul realului cu imaginarul, *ireversibilitatea* (inabilitatea copilului de a face operații mentale reversibile).

*Tranziția de la gândirea preoperatorie la cea concret operațională* este marcată de dezvoltarea acelor operații concrete care nu sunt posibile decât dacă se efectuează pe materialul concret, pentru că gândirea este determinată de experimentarea directă. La *stadiul operațiilor concrete* gândirea copilului evoluează de la o gândire prelogică la o gândire logică, de la o gândire intuitivă la cea operatorie. Operațiile gândirii sunt definite de Piaget: „*acțiuni interiorizate sau interiorizabile, reversibile și coordonate în structuri totale*” [apud 4, p. 42]. Primele operații pe care le pot efectua copiii sunt operații de seriere, de clasificare, de construire a sistemului numerelor întregi.

Deși diferențele dintre stadiul preoperatorial și cel al operațiilor concrete sunt majore, copiii din stadiul operațiilor concrete nu gândesc totuși ca și adulții. Ei sunt ancorați în realitatea imediată și întâmpina dificultăți în a gândi abstract.

*Stadiul operațiilor formale* evidențiază un progres substanțial al gândirii preadolescenților, aflați în stadiul operațiilor formale ei pot nu doar să înțeleagă realul sau concretul, ci și să opereze cu ideea posibilului - respectiv cu evenimente sau relații care nu există, dar pot fi imaginate. Pe parcursul acestui stadiu preadolescenți dobândesc, ceea ce denumește Piaget, gândire ipotetico-deductivă. Aceasta presupune abilitatea de a formula ipoteze despre anumite aspecte ale lumii externe, precum și de a gândi logic despre abstracțiuni, cum ar fi simbolurile și propozițiile.

Gândirea formală a preadolescentului, conform lui Piaget, implică patru aspecte majore: *metacogniția* (reflectare asupra propriei gândiri), *gândirea abstractă* (trecerea de la realitate spre posibilitate), *gândirea logică* (capacitatea de a lua în considerare toți factorii și ideile importante dintr-o problemă și de a formula pe baza lor concluzii corecte, cum ar fi capacitatea de a determina cauze și efecte) și *motivarea ipotetică* (formularea de ipoteze și examinarea probelor luând în considerare mai multe variabile).

Studiile a lui Piaget privind dezvoltarea stadială a inteligenței au avut un puternic impact asupra procesului educațional. Teoria piagetiană a arătat că **nivelul dezvoltării inteligenței determină gradul și calitatea învățării**. Structura intelectuală trasează limite pentru posibilele interacțiuni dintre subiect și mediu, limite care afectează ritmul învățării și al dezvoltării copilului, fapt care determină implicații asupra *planului cadru, curricula* în sensul armonizării materialelor de învățare, a conținuturilor prevăzute de curriculum cu operațiile de gândire ale elevilor. În momentul în care conținuturile abordate într-o disciplină de învățământ nu sunt adaptate operațiilor de gândire ale elevilor, aceștia nu le vor putea înțelege și asimila, pentru că nu posedă încă operațiile mentale adecvate.

Un merit deosebit îl are Piaget în susținerea faptului că *gândirea copiilor este calitativ diferită de cea a adulților* și, din acest motiv, apare nevoia centrării procesului de învățământ pe copil și adaptării sarcinilor de învățare la nivelul cognitiv al copilului. Astfel, problema pe care trebuie să și-o pună cadrul didactic este următoarea: în ce mod ar trebui prezentat elevului un material anume, astfel încât el să poată fi înțeles și asimilat?

Un alt aspect important este ideea privind *rolul activ al copiilor în învățare*. Copilul acționează ca un „mic om de știință”: este foarte curios, explorează, experimentează, astfel este exprimată *cerința implicării active a elevului într-un mediu stimulator, cu materiale și activități variate, care să-i ofere condiții optime pentru învățare prin acțiune*.

Învățarea prin acțiune confirmă ideea fundamentală a lui Piaget, precum că operațiile gândirii sunt acțiuni interiorizate și asimilarea reală a cunoștințelor presupune activitatea copilului, astfel orice act de

înțelegere implică un joc de operații, iar aceste operații nu reușesc să funcționeze adevărat (să producă rezultate ale gândirii) de cât în măsura în care au fost pregătite prin acțiuni propriu-zise. A gândi înseamnă a opera. Or, concluzionează Piaget școala trebuie să devină un mediu care să stimuleze și favorizeze *procesele de autoconstrucție*. Simplă observare a activității altuia este insuficientă pentru structurarea cunoștințelor. Numai activitatea desfășurată de elev devine puternică sursă de motivație intrinsecă, necesară construcției învățării.

Am putea spune că teoria piagetiană a determinat înnoiri metodologice fundamentale în actul educațional, ea a impus *realizarea intervențiilor didactice în concordanță cu normele de raționalitate atinse de elevi*, drept condiție esențială pentru desfășurarea eficientă a activității didactice.

L. S. *Vîgotski*, la rândul său, propune o altă abordare constructivistă, susținând ideea că copiii fac parte dintr-o cultură și dintr-un context social, iar dezvoltarea lor este indisolubil legată de specificul acestei culturi. Psihologul rus vede natura omului ca un produs sociocultural, copiii pot beneficia de înțelepciunea acumulată de generațiile anterioare, preluând cultura umană exprimată în realizările sale intelectuale, materiale, științifice și artistice. Pentru a denumi această zestre transmisă de la o generație la alta, *Vîgotski* a utilizat conceptul de *instrumente culturale*. Cel mai important instrument fiind limbajul, care este mijlocul principal de transmiterea experienței societății, de comunicare, de funcționalitate cognitivă a omului.

În timp ce Piaget descrie dezvoltarea ca pe o construcție internă a subiectului, născută din interacțiunea cu obiectele, L. *Vîgotski* *insistă asupra rolului interacțiunii sociale* în această dezvoltare. *Dezvoltarea cognitivă este în esență un proces social* – acesta este teza principală a scrierilor psihologului rus. Dezvoltarea este concepută ca o **socio-construcție în rezultatul unei duble formări, externă iar apoi internă**, într-o mișcare a cărei direcție este de la *social la individual*. Capacitățile copilului se manifestă mai întâi într-o relație interindividuală, când mediul social asigură ghidajul copilului și abia apoi are loc declanșarea și controlul individual al activităților, ca urmare a unui proces de interiorizare. Autorul invocă susține că fiecare funcție psihică superioară apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: mai întâi într-o activitate colectivă dirijată de adult (ca funcție interpsihică) și abia în al doilea rând ca activitate individuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului (ca funcție intrapsihică). Prin urmare, construcția cognitivă a copilului se realizează în contexte interactive, în cadrul cărora copilul și adultul se angajează într-o activitate comună. Cunoștințele și deprinderile copilului se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare, care implică un „expert” și un „novice”. Persoana mai experimentată asigură un cadru pe fondul căruia copilul operează în direcția unei mai bune înțelegeri.

În concepția piagetiană, capacitățile de învățare depind de nivelul dezvoltării individului, adică dezvoltarea cognitivă condiționează învățarea, *Vîgotski* susține însă un raport invers: „Învățarea poate să se transforme în dezvoltarea; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învățării, dar le urmează pe acestea, dând naștere la ceea ce am numit «zona proximei dezvoltări»” [apud 4, p. 50]. Acest concept poate fi numit și ca un „spațiu potențial de progres”, în care capacitățile individuale a copilului vor putea fi depășite dacă sunt îndeplinite anumite condiții și reprezintă aria dintre nivelul actual de dezvoltare a copilului și nivelul potențial de dezvoltare care poate fi atins (achiziționat) cu ajutorul adulților, adică „ceea ce copilul este capabil să facă astăzi cu ajutorul adulților va putea mâine să realizeze singur” [apud 3, p.65]. Zona proximei dezvoltări ne ajută să cunoaștem viitorii pași ai copilului, dinamica dezvoltării sale, luând în considerație nu numai rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de achiziție, fapt, care determină ideea: **învățarea precede dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura între ele.**

Fiind puternic influențat de cercetările lui *Vîgotski*, psihologul american Jerome S. Bruner a dezvoltat și a aplicat ideile acestuia în procesul educațional. Bruner convins de faptul că este imposibil de conceput dezvoltarea umană altfel decât ca un proces de asistență, de colaborare între copil și adult, acesta din urmă acționând ca mediator al culturii. Observând interacțiunea de tutelă dintre adult și copil, Bruner consideră că ea reflectă un *proces de sprijinire*. Noțiunea de *sprijinire* este strâns legată de conceptul *vîgotskian* de zonă a proximei dezvoltări și desemnează *ansamblul interacțiunilor de susținere și ghidaj, oferite de un adult sau un alt tutore (poate fi un copil cu un grad mai mare de competență), pentru a ajuta copilul să învețe să-și organizeze conduitele, astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu știa să o rezolve în prealabil* [1]. *Procesul de sprijinire* implică șase elemente interdependente:

- *angajarea subiectului în sarcina* – tutorele captivează interesul copilului și îl motivează pentru îndeplinirea acelei activități;
- *reducerea gradului de libertate* – tutorele simplifică sarcina de învățare, o descompune în secvențe mai mici pentru a asigura reușita copilului;

- *menținerea orientării* – tutorele asigură îndeplinirea obiectivelor fixate, încurajează copilul îl motivează pentru a-l menține în sarcină;
- *demonstrarea* – tutorele prezintă modele de soluționare a sarcinii și explică etapele de parcurs;
- *semnalarea caracteristicilor determinante* – tutore subliniază prin diferite mijloace, acele aspecte relevante ale activității care conduc spre soluția corectă;
- *controlul frustrării* – tutorele furnizează feedback-uri, derulează strategii de motivare pentru a evita că erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eșec și de resemnare.

Bruner elaborează o teorie a învățării prin care se indică modul de prezentare a cunoștințelor pe înțelesul fiecărui copil, în perspectiva dată sunt distinse următoarele modalități de reprezentare :

1. *modalitatea activă*, cunoștințe sunt achiziționate prin acțiuni directe asupra mediului;
2. *modalitatea iconică*, bazată pe folosirea unui ansamblu de imagini sau reprezentări;
3. *modalitatea simbolică*, în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), care permit o comprimare a realității.

Astfel J. Bruner susține ideea că orice conținut fiind structurat corespunzător poate fi prezentat oricărui copil, autorul exprimă ideea „nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă” [apud 3, p. 76]. Bruner crede că, atunci când sunt create condițiile și aplicate metodele de învățare adecvate, procesul de învățare poate influența activ momentul apariției capacității de asimilare cunoștințelor de un grad de complexitate anume. Dar, cea mai potrivită metodă de învățare, în opinia lui Bruner, este descoperirea, prin care elevul este pus în situația de a participa la formularea de probleme, la soluționarea acestora. Conținutul învățării, crede Bruner, trebuie prezentat astfel încât elevilor să fie oferită posibilitatea de a relua cunoștințele în trei manierele activă, iconică, simbolică adecvată unei anumite vârste. De exemplu, spune Bruner, putem să-i învățăm pe copiii filosofia plecând de la povestiri care să suscite anumite discuții între ei. Abia mai târziu vom utiliza termeni abstracți precum prietenie, dreptate, adevăr, conștiință.

**Modelul învățării ca procesare a informațiilor** a determinat înțelegerea învățării în funcție de receptarea, prelucrarea și utilizarea informației din mediu de către subiectul uman prin aplicarea diferitor strategii cognitive pentru explicarea, predicția și/sau construirea de sisteme cognitive mai performante. Respectiv acest mod în care subiectul uman procesează informația a fost studiată de *psihologia cognitivă*.

Vrând să înțeleagă ce se petrece în „cutia neagră” a psihismului uman, psihologii cognitiști au proiectat o nouă viziune asupra psihicului ca sistem de procesare a informațiilor. Modelul cognitiv pune accentul pe manifestările mentale mai mult sau mai puțin observabile, pe geneza cunoștințelor, pe modul în care individul relaționează cunoștințele în cadrul unei structuri cognitive, pe organizarea condițiilor învățării. Or, perspectiva psihologiei cognitive reflectă modul în care subiectul învață. Modelele învățării inspirate din psihologia cognitivă încearcă să răspundă atât la întrebarea: „Ce învățăm? ”, cât și la întrebarea: „Cum învățăm?”, care pot să dea seama de natura proceselor cognitive implicate în învățare. Această problematică a orientat atenția cercetătorilor către om ca un dispozitiv complex de tratare a informației, și uneori s-a recurs la analogia cu computerul. Calculatorul primește anumite tipuri de input, pe care transformă în forme simbolice pentru a înregistra și stoca datele. La fel se petrec lucrurile în sistemul cognitiv uman, procesarea informației presupune derularea unor etape cu funcții specifice: encodarea informației primite sub forma simbolurilor (vizuale, auditive, verbale), stocarea acestor simboluri, interpretarea lor, reactualizarea datelor, pentru a oferi un anumit output.

Focalizarea asupra mecanismelor de procesare a informațiilor este de maxim interes pentru psihologia educației. Ea permite avansarea în studierea unor probleme precum: modul în care procesările cognitive sunt influențate de cunoștințele anterioare ale subiectului, de organizarea cunoștințelor, de elaborare a strategiilor cognitive și metacognitive, de remediere a deficitelor în procesarea informației.

David Ausubel a fost printre primii psihologi care a subliniat faptul că cel mai important factor care influențează învățarea este acel a cunoștințelor anterioare ale elevului. Cunoștințele anterioare într-un domeniu dat sunt indispensabile procesului de învățare, deoarece o informație nouă care nu poate fi legată de una anterioară devine o informație nonpertinentă, care nu va fi memorată de sistemul cognitiv.

În acest context, sarcina profesorului este dublă: pe de o parte, e necesar ca el să procedeze la o analiză riguroasă a cunoștințelor inițiale ale elevului, iar pe de altă parte, trebuie să construiască situații pedagogice adaptate nivelului evaluat al acestuia.

David Ausubel expune ideea că elevul trebuie nu doar să dispună de cunoștințele anterioare necesare integrării celor noi, ci și, să fie capabil să mobilizeze cunoștințele existente în momentul învățării, deoarece procesele cognitive implicate în activitatea de învățare trebuie să fie automatizate.

Modelul învățării ca procesare a informațiilor determină caracterul activ al învățării, deoarece cel care învață fiind inițiatorul propriilor experiențe este în continuă căutare de informații utile pentru rezolvarea de situații problematice și reorganizare permanentă de cunoștințele.

**Tabelul 1: Perspectiva comparativă asupra modelelor ale învățării.**

<i>Modele asociaționiste ale învățării</i>	<i>Modele constructiviste ale învățării</i>	<i>Model ca procesare a informației</i>
Învățarea este achiziționarea unui nou comportament prin intermediul condiționării. Se manifestă prin schimbări în comportament. Mediul modelează comportamentul. Legea ordinii anterograde, Principiul contingenței și al întăririi sunt centrale pentru explicarea învățării.	Învățarea este un proces în care cel care învață activ construiește noi idei sau concepte pe baza experienței curente și a cunoașterii anterioare. Învățarea se realizează când individul se implică în mediul social, prin intermediul comunicării și al activităților de rezolvare a unor probleme și sarcini comune.	Explicare a învățării are la baza procesele care au loc în creier. Sistemul de organizare al memoriei este un procesor activ de informație. Cunoașterea dobândită anterior are un rol important în învățare

### Discuții

Expresia teoriilor analizate la nivelul științelor educației o regăsim în paradigma educațional-umanistă. În viziunea lui L. Bârlogeanu, „paradigma umanistă se bazează pe importanța autenticității imaginii de sine, pe importanța consonanței dintre tendințele actuale și orientarea proprie a subiectului” [2, p.23-26]. Funcția cognitivă a paradigmei educațional-umaniste este impregnată de ideea de subiectivitate și calitate a ființei, vizând înlocuirea învățării - achiziție, a învățării - posesiune cu învățarea - acțiune, cu învățarea de tipul a *ști să faci și a învăța să fii*, valorizând creativitatea subiectivă, expresia sinelui, comunicarea, bucuria deschiderii la experiența a celui ce învață. Abordările analizate, la rândul său, pledează pentru o învățare care implică, interacțiunea, negocierea socială, cunoștințele, experiențele anterioare ale subiectului, responsabilitatea personală. În cadrul paradigmei organizarea educativă este centrată pe ființa umană și cunoașterea teoretică a modelelor prezentate permite înțelegerea unor aspecte ale învățării pe care un model le explică cel mai bine.

### Concluzii

Modelele ale învățării nu ne oferă soluții privind eficientizarea învățării, un model prezintă o încercare de a descrie și a explica modul cum învață omul pentru a ne ajuta să ne îndreptăm atenția asupra acelor variabile importante care determină eficientizarea. Cunoașterea modelelor ne oferă un cadru conceptual și aplicativ, un vocabular și o structură pentru interpretarea exemplurilor de învățare practicate de elevii contemporani.

Afirmăm aceasta idee pentru ca școala contemporană trebuie să-i dezvolte elevului curiozitatea, încrederea în forțele proprii, capacitatea de comunicare, să-i dea o libertate mai mare în alegerea obiectivelor ținând cont de interesele sale, astfel, să-i provoace dorință de învățare – acțiune și învățare de tipul a *ști să faci și a învăța să fii*. Aceasta fiind un răspun la cerințele epocii contemporane, care impune un model de învățare bazată pe *schimbare, anticipare și noutate*.

### Bibliografie:

1. Neacșu I., Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași, Polirom, 2015, 358 p.
2. Păun, E., Potolea, D. Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2012, 456 p
3. Sălăvăstru D., Psihologia educației. Iași, Polirom, 2004, 243 p.
4. Sălăvăstru D., Psihologia învățării. Iași, Polirom, 2009, 286 p
5. Ștefan M., Teoria situațiilor educative. București, Editura Aramis, 2003, 208 p.
6. Teorii contemporane ale învățării: autori de referință. Knud Illeris (coord.) București, 2014, 423p.

## TENDINȚE PRIVIND TRANSFORMAREA EDUCAȚIEI ÎNTR-O SOCIETATE A ÎNVĂȚĂRII

### TRENDS FOR THE TRANSFORMATION OF EDUCATION IN A LEARNING SOCIETY

Maria HADÎRCĂ, dr., conf. univ.  
Institutul de Științe ale Educației  
R. Moldova

**Rezumat.** Scopul acestui articol este de a scoate în evidență tendințele privind proiectarea educației și formării în contextul societății informaționale, bazată pe cunoaștere, pe care autoarea le consideră de maximă actualitate pentru teoria și practica pedagogică din Republica Moldova și care pot servi drept bază în identificarea unor posibilități de reconfigurare a procesului educațional actual în vederea unei mai bune racordări a acestuia la cerințele individuale și sociale de dezvoltare în societatea cunoașterii.

**Cuvinte-cheie:** educație, învățare, sistem și proces educațional, curriculum, tendințe, noile educații, transformare, societatea cunoașterii, societatea învățării.

**Summary.** The objective of this article is to highlight the trends as regards the development of education and training in the context of an information-based society, grounded on knowledge; trends which the author believes are highly topical for pedagogical theory and practice in the Republic of Moldova. These trends may serve as a basis for reconfiguring the current educational process with a view to enhancing its alignment to the individual and social requirements of development, in the context of a learning society.

**Key words:** education, learning, educational system and process, curriculum, trends, new educations, transformation, knowledge-based society, learning society.

**Introducere.** Analiza evoluției sistemelor de învățământ la etapa actuală, urmărirea tendințelor de dezvoltare pe plan mondial a teoriilor și practicilor de învățare, identificarea perspectivelor de eficientizare a învățării constituie astăzi teme de mare interes pentru cercetătorii din domeniul științelor educației, inclusive al celor din Republica Moldova.

În acest sens, cei patru piloni ai dezvoltării sistemelor de educație, focusați pe o reconceptualizare a conceptului de învățare: *a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții și a învăța să fii*, evidențiați de J. Delors în raportul pentru UNESCO privind educația în secolul XXI [2], la care Shaeffer și colaboratorii săi au mai adăugat unul – *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* [5], au fost înțeleși și acceptați ca atare de către membrii comunității științifice pedagogice, iar anul 2000 a marcat nu doar începutul unui nou mileniu, ci și începutul **marilor schimbări de reformă în profunzime** a sistemelor educative în scopul în scopul racordării acestora la cerințele societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

Cercetarea pedagogică din Republica Moldova s-a angajat plenar în direcția adoptării acestor noi direcții strategice de dezvoltare a învățământului autohton și a sincronizării cu măsurile de reformă întreprinse la nivel european, concentrându-se, mai ales, asupra structurii de funcționare a procesului educațional, principalul subsistem al acestuia, prin analiza stării de fapt și a condițiilor de realizare a reformelor anticipate până în anul 2000, evidențierea problemelor și crizelor din sistem, identificarea căilor și domeniilor de reformare continuă a educației (curriculum, formarea cadrelor didactice, evaluarea rezultatelor școlare ș.a.).

În același timp, transformările și schimbările de tip reformă realizate în educație la început de mileniu III au fost puternic influențate de problemele majore cu care se confruntă pretutindeni oamenii în societatea contemporană – globalizarea economică și socială, dezvoltarea tehnologiilor informaționale și de comunicare, migrația unor populații, crizele din domeniile ecologic și sanitar etc., aceste noi provocări solicitând anumite răspunsuri și din partea sistemelor educaționale.

Or, în perioada de tranziție spre *societatea cunoașterii*, s-a constatat că anume educația a fost percepută ca un mecanism de schimbare a societății, iar învățarea permanentă – un mijloc eficient de cunoaștere și soluționare a problemelor cu care se confruntă societatea, pe când așa-numitele *noile educații* – educația pentru schimbare și dezvoltare, educația relativă la mediu, educația pentru mass-media, educația interculturală ș.a., care au apărut și s-au dezvoltat tocmai în această perioadă, au fost considerate drept răspunsuri ale sistemelor educaționale la *provocările lumii contemporane*.

Toate aceste reorientări, strategii de schimbare și probleme ale lumii contemporane s-au suprapus, în perioada de tranziție spre societatea informațională, bazată pe cunoaștere, cu acțiunile de reformă a sistemelor educative și au configurat, în opinia cercetătorului L. Ciolan, “emergența unui nou mod de producere a cunoașterii” [1, p.34], în general, și a cunoașterii educaționale, în particular, fapt ce impune cu necesitate o *reconfigurare* și a procesului de învățare dintr-o perspectivă mai funcțional-pragmatică, mai angajată social și mai centrată pe nevoile de formare ale elevului și pe rezolvarea de probleme.

**Premise pentru reconfigurarea procesului de învățare.** În ceea ce privește educația și formarea, în perioada de trecere la societatea informațională, bazată pe cunoaștere, s-au produs mai multe mutații de accent și chiar schimbări de paradigmă asupra modului de a concepe și produce cunoașterea educațională, implicit și învățarea, generate expres de transformările și problemele cu care se confruntă societatea actuală, între care evidențiem:

- Globalizarea economică și geopolitică, dar și a educației, care influențează tot mai mult câmpul educațional;
- Provocările la care trebuie să răspundă sistemele educaționale în acest context al globalizării;
- Asumarea învățării permanente ca principiu călăuzitor, ce se obiectivează deja într-o strategie internațională;
- Implicarea tehnologiei informaționale și de comunicare, care schimbă realitatea educațională; etc.

Or, s-a constatat: într-o societate a cunoașterii, în care accelerarea schimbărilor și globalizarea în ritm alert transformă radical relația fiecărui individ cu timpul și spațiul, tocmai învățarea continuă, realizată pe tot parcursul vieții devine o constantă și este esențială, pentru ca oamenii să rămână stăpâni pe propriul destin, iar *a învăța să știi/săcunoști* înseamnă a stăpâni instrumentele cunoașterii [2].

Respectiv, cercetările făcute în acest sens asupra procesului de învățare, în special, cele realizate de OCDE prin testările internaționale (PISA, PIRLS ș.a.), au demonstrat că modul tradițional în care elevii / studenții de astăzi sunt învățați în școli și universități *cum să învețe* s-a dovedit a fi ineficient și contraproductiv, prin urmare, abilitățile formate astăzi în școala de pretutindeni trebuie revăzute, precum și modurile în care se așteaptă să învețe elevii. Iar acolo unde conținutul curriculumului se schimbă, modul în care acesta este predat trebuie să se schimbe corespunzător. Învățarea trebuie așadar regândită, refocalizată pe probleme, incluzând contextul lor istoric și epistemologic.

Astfel, învățarea permanentă se transformă din principiu călăuzitor în strategie internațională, iar îabilitatea *a învăța să înveți* este identificată drept o competență-cheie, învățarea fiind asociată tot mai des cu un mecanism de schimbare și dezvoltare a persoanelor: procesele sale sunt generate de nevoia de a se schimba a entităților individuale, organizaționale sau sociale mai largi.

Totodată, s-a schimbat și percepția asupra învățării: însuși conceptul de învățare s-a dezvoltat și s-a extins pe tot parcursul vieții, învățarea permanentă a devenit noua strategie a educației, respectiv, *învățarea centrată pe formarea competențelor* – una dintre mișcărilor cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii 20 de ani, iar competența *a învăța să înveți* este considerată astăzi un indicator al eficienței educației.

În același timp, în contextul tranziției către o *societate a cunoașterii*, s-au conturat și alte noi concepte educaționale – *globalizarea învățării, organizații care învață, comunități de învățare, facilitatori ai învățării* și chiar *societate a învățării*, care, potrivit lui L. Ciolan, este tot ce ar fi putut visa educația și care arată că învățarea, atunci când se produce, este integrată în toate aspectele vieții și integrează, la rândul ei, toate laturile ființei umane, astfel desemnând o societate educată, angajată în direcția cetățeniei active și responsabile, a democrației liberale și a șanselor egale. [idem, p. 78]

În aceste condiții, când de la educație se cere să tindă să preceadă nivelul dezvoltării economice, cercetătorul, *care se află mereu la începutul nesfârșitului drum al cunoașterii*, după cum afirma Eugen Noveanu, personalitate cu o amplă rezonanță în știința pedagogică europeană, trebuie să-și asume responsabilitatea nu doar de a soluționa teoretic problemele educației, dar, mai ales, de a anticipa evoluțiile în planul cunoașterii din societate, având în vedere faptul că modul în care este folosită astăzi cunoașterea științifică, deci și cea educațională, este determinant pentru actualul context economic, social, politic și cultural.

Într-una din lucrările sale, cercetătorul a identificat astfel principala tendință în ceea ce privește schimbarea de paradigmă educațională, care s-a și produs, între timp, la nivel de sistem și proces educațional, în țările europene, dar și la noi: trecerea de la **centrarea pe predare** / pe profesor – la **centrarea pe învățare** / pe elev, autorul argumentând ideea că “la orizontul educațional se întrezăresc solii unei noi paradigme: diferențierea instruirii, instruirea individualizată, softul educațional inteligent,

problematica inteligențelor multiple etc. [4]

Noua paradigmă educațională – *abordarea instruirii în bază de competențe* (în franceză – *approche par competences*) – s-a impus ca cea mai puternică tendință de dezvoltare a educației și a vizat centrarea procesului de predare-învățare-evaluare pe formarea așa-numitelor competențe-cheie, despre care se crede că au nevoie toți oamenii pentru a se putea dezvolta cu succes în societatea actuală. Respectiv, competențele-cheie sunt considerate astăzi ca fiind indispensabile individului trăitor în secolul XXI, de aceea învățarea permanentă a devenit principiul de bază al dezvoltării societăților contemporane, iar sistemul de competențe-cheie stabilit la nivel european reprezintă astăzi țintele învățării sau *achizițiile de bază*, cu care trebuie înzestrați toți elevii până la finalul școlarității obligatorii.

În această nouă paradigmă curriculară, la nivel de sistem și proces educațional din Republica Moldova a fost conturat noul modelul educativ pentru formarea personalității în societatea cunoașterii, noile educații au fost valorificate ca elemente inovatoare în activitatea de formare-dezvoltare integrală a personalității [3], iar competența *a învăța să înveți* (în engleză – *lifelong learning*) face parte din lista de finalități/competențe-cheie a curriculumului național, recomandată de o serie de documente europene, cum ar fi: Memorandum privind învățarea permanentă (2000), Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea permanentă (2006), Programul de lucru Educație și Formare 2010 (2002), Programul OECD pentru evaluarea elevilor PISA (2006) ș.a. considerate ca necesare de format-evaluat actualmente prin educația școlară.

Cu toate acestea, la sfârșitul anului 2019, Comisia Europeană a publicat o analiză efectuată de EPSC (European Political Strategy Centre) pe tema: *10 trends transforming education as we know it*, conform căreia educația se schimbă și se transformă în continuare cu rapiditate, fiind dependentă mai mult ca oricând de contextele social și economic ale societății contemporane, iar tendințele orientează către o personalizare și o continuitate a învățării, a învăța să înveți devenind cea mai importantă aptitudine necesară astăzi de format.

Prezentăm în continuare șapte dintre cele 10 tendințe mondiale în educație identificate în această analiză și care se referă concret la posibilitățile de dezvoltare și transformare a domeniului, până la extinderea acestuia într-o societate a învățării:

1. *Cu cât mai devreme, cu atât mai bine* – educația primită în copilăria timpurie modelează adesea perspectivele vieții.

2. *Absolvirea școlii nu este sfârșitul învățării* – a învăța să înveți este cea mai importantă aptitudine dintre toate.

3. *Digitalizarea este noua alfabetizare* – competențele digitale devin educație de bază și tinerii sunt în avantaj.

4. *Oamenii nu sunt singurii care învață* – oamenii vor concura din ce în ce mai mult cu mașinile în dezvoltarea de idei noi.

5. *De la standardizare la personalizare* – de la educația de masă din epoca industrială la căi de învățare individualizate, activate digital.

6. *De la silozuri la un amestec* – spre învățare interdisciplinară, bazată pe tehnologie.

7. *Mulți pești noi în lacul educației* – furnizarea de educație formală este completată de noi proiecte antreprenoriale. [6]

În aceste tendințe, cercetarea pedagogică din Republica Moldova, angajată permanent în procesul de dezvoltare și reformare a curriculumului național, respectiv, și de reconfigurare a procesului de învățare, considerat deja *un mecanism de dezvoltare a entităților individuale, organizaționale și sociale*, poate identifica noi perspective de abordare a și de inovare a învățării, astfel încât să ofere noi soluții pentru numeroasele probleme din sistem, dar și pentru provocările lumii contemporane. Între acestea, o nouă viziune asupra învățării, o pedagogie reînnoită în toate aspectele, centrată direct pe formarea-dezvoltarea competențelor și a atitudinilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții, angajată continuu la valorificarea tuturor oportunităților de învățare.

**Concluzii.** În acest articol am încercat să surprindem, în linii mari, direcțiile în care fenomenul globalizării influențează educația, precum și principalele provocări la care trebuie să răspundă sistemele educaționale în acest context. Considerăm că orice strategie națională de dezvoltare a educației sau de reconfigurare a sistemului și procesului educațional, fie la nivel școlar sau universitar, trebuie să ia în considerare aceste direcții și tendințe, dacă se dorește cu adevărat reformarea sistemului și asigurarea unei educații de calitate în Republica Moldova. Totodată, transformarea societății actuale într-o societate a



învățării ar putea fi considerată direcția strategică de bază în proiectarea și realizarea acțiunii educative de formare-dezvoltare a personalității umane în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

**Bibliografie:**

1. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008
2. Delors, J. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Polirom, 2000
3. Hadîrcă, M. *Formarea integrală a personalității în societatea cunoașterii*. În: T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadîrcă et al. *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău, IȘE, 2013
4. Ilica, A. *Pedagogi români. Medalioane și interviuri*. Medalion despre Eugen Noveanu. București: Editura Pedagogică și Didactică, R.A., 2015
5. Shaefer, S. et al. *Learning for the 21st Century*, material tradus de UNICEF România.
6. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-1>

## ACTIVITATEA EXTRAȘCOLARĂ - COMPONENTĂ A EDUCAȚIEI NONFORMALE

### EXTRACURRICULAR ACTIVITY - NON-FORMAL EDUCATION COMPONENT

**Lilia CEBANU**, dr. în științe ale educației  
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

**Rezumat:** *Prezentul articol reflectă aspectele teoretice și practice ale activității extrașcolare ca componentă a educației nonformale. Sunt redată conceptele de activitate extrașcolară, extracurriculară, sunt analizate și descrise principiile ce stau la baza activității extrașcolare și profilurile de proiectare a activităților.*

**Cuvinte cheie:** *educație, educație nonformală, activitate extrașcolară, competențe*

**Summary:** *The article shows the theoretical and practical aspects of extracurricular activities as a component of non-formal education. The concepts of extracurricular and extracurricular activity are presented; the principles underlying the extracurricular activity and the design profiles of the activities are described.*

**Keywords:** *education, non-formal education, extracurricular activities, competences.*

*Introducere.* Problematika educației dobândește în societatea contemporană noi conotații, date de schimbările fără precedent din toate domeniile vieții sociale. Accentul trece de pe informativ pe formativ. Educația depășește limitele curriculumul-ui școlar și tinde spre o învățare pe tot parcursul vieții. Un curriculum unitar nu mai poate răspunde singur diversității umane, iar dezideratul educației permanente tinde să devină o realitate de necontestat. Astfel, fără a nega importanța educației de tip curricular, devine tot mai evident faptul că educația extrașcolară, adică cea realizată dincolo de procesul de învățământ, își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității tinerilor.

*Metodologia cercetării:* studiul bibliografic, analiza și sinteza informației.

A miza pe educație reprezintă astăzi modalitatea prin care societățile moderne își pot asigura dezvoltarea pe termen mediu și lung. Educația văzută, însă, nu doar ca sistem formal guvernat de reguli stricte, ci educația ca un proces continuu de învățare, educația „autoadministrată”, educația care se întâmplă nu doar într-un loc anume, ci care poate să aibă loc peste tot.

Poate că în contextul actual expresia „Ai competențe, ai parte!” este mult mai valabilă decât „Ai carte, ai parte!”.

Echiparea cu competențe, cu un întreg arsenal de abilități, atitudini, aptitudini, valori, cunoștințe apare tot mai des în discursul public, în documentele oficiale despre educația continuă, despre ceea ce trebuie făcut pentru a reuși în viitor. Ceea ce se spune nu reprezintă o noutate, nevoia de a avea un set de instrumente cu care să izbândești în viață fiind chiar foarte veche. Nou este contextul în care avem nevoie de acestea. Ce face, astăzi, școala dintr-un om? Ce am vrea să învățăm la școală? Ce anume ne ajută să învățăm?

Modelarea, formarea și educația omului cere timp și dăruire. Timpul istoric pe care îl trăim cere oameni în a căror formație caracterul și inteligența se completează pentru propria evoluție a individului.

În școala contemporană eficiența educației depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor, iar aceasta se produce atât în cadrul orelor de curs, cât și în afara lor, adică prin activități extrașcolare.

În acest cadru, învățământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psihointelectual, fizic și socio afectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială. Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extrașcolare.

Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate extracurricular asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitiv sau nu, asupra dezvoltării elevilor.

Meseria de învățător/profesor/manager/director adjunct pentru educație/instruire urmărește obiective deosebite: pregătirea copiilor și adolescenților din punct de vedere academic dar și pregătirea lor pentru viață. Schimbările continue care apar în mediul social, particularitățile curriculumului, diferențele

individuale între copii, fac ca această muncă să fie una provocatoare și solicitantă în același timp.

A face managementul activităților extrașcolare, înseamnă a proiecta, a organiza, a monitoriza și a utiliza un set de instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi pe de o parte, și dintre elevi pe de altă parte. Acest set de instrumente este oferit învățătorilor și profesorilor pentru a le facilita munca și pentru a-i ajuta să construiască un mediu de muncă sănătos. Utilizarea acestor instrumente la clasă urmărește două scopuri egale ca importanță:

- de a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în școală, prin organizarea eficientă a activităților extrașcolare și a relației cu elevii.

- de a proteja sănătatea emoțională a copiilor și a le asigura dezvoltarea armonioasă.

Aceste scopuri sunt deosebit de importante deoarece problemele emoționale determină problemele de comportament; cele mai multe dintre comportamentele violente și situațiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul școlar se datorează acestor probleme emoționale.

*Educația nonformală* reprezintă ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau/și extrașcolar sub îndrumarea unor cadre didactice specializate. Această formă a educației completează educația formală/de bază, căreia îi este complementară, asigurând o învățare mai mult implicită, practică, interdisciplinară. Ea se realizează atât sub egida școlii, ca activitate educativă *extracurriculară* (cercuri, serbări, concursuri, excursii), cât și extrașcolar, în *instituții* specializate în instruirea nonformală (centre, case, cluburi ale elevilor/studentilor, tabere pentru elevi/studenti etc.) și are menirea să valorifice, prin forme și metode specifice, conceptul de *educație globală* ce vizează formarea-dezvoltarea integrală a personalității.

Conform *Codului Educației al Republicii Moldova activitatea extrașcolară* se încadrează în cadrul învățământului extrașcolar, realizându-se în afara programului și activităților școlare, prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ având menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber [7, p.26-27].

Educația nonformală sprijină, direct și indirect, educația formală, care, deși prin curriculumul școlar țintește formarea unui set de competențe de bază pentru toți, rămâne totuși tributară învățământului monodisciplinar, abordat prin discipline academice tradiționale și „școlii uniforme”. Valoarea educației nonformale constă în abordarea multi-, inter- și transdisciplinară a unor domenii de mare interes pentru elev, fortificarea extracurriculară/extrașcolară a componentei variative a învățământului general, contribuția la realizarea transferului de cunoștințe și deprinderi acumulate de copii în școala de bază și la dezvoltarea unor competențe utile elevului, stimularea interesului și a motivației cognitive a educabililor pentru formare și dezvoltare personală.

Școala este una dintre instituțiile sociale ale cărei rezultate influențează atât evoluția beneficiarilor ei direcți cât și pe cea a comunității-beneficiarilor indirecti; instituție care oferă servicii educaționale, transmite cunoștințe, dezvoltă abilități, formează competențe, norme, valori recunoscute și acceptate social. Ea funcționează într-o societate alcătuită din mai mulți factori de educație, care au la rândul lor o ofertă educațională: familia, autoritățile, organizații guvernamentale, nonguvernamentale etc.

Activitățile școlii se desfășoară pe două coordonate pedagogice prin:

- *activități curriculare;*
- *activități extrașcolare.*

*Activitatea extrașcolară* ca fenomen educațional prezintă o serie de particularități și se supune unor exigențe pedagogice specifice pe care noi, dascălii, trebuie să le cunoaștem și să ținem cont de ele. Ea permite folosirea eficientă și plăcută a timpului liber al elevilor, dezvoltarea vieții asociative, dezvoltarea capacităților de a lucra în grup și de a coopera în rezolvarea unor sarcini complexe, dezvoltarea voinței și formarea trăsăturilor pozitive de caracter.

Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitiv sau nu, asupra dezvoltării elevilor.

Inițial, ideea activităților extrașcolare era menită să ofere copilului alternative educației școlare, care necesită un efort intelectual predominant. Astfel, erau activități care să ofere copilului posibilitatea să se miște, să se exprime liber, să facă lucruri care îi plac, să descopere, să experimenteze. De aceea, aceste activități erau mai mult cercuri destinate diferitelor hobby-uri (sculptură, aerodinamică, natură, dans etc.). În timp, însă, varietatea alegerilor a crescut foarte mult și aceste activități au devenit un supliment al

activităților școlare, perceput adesea de către părinți și copil ca fiind tot o școală, dar după școală. Activitățile extrașcolare s-au apropiat mai mult de ideea unor meditații sau a unei pregătiri suplimentare, a unei perfecționări continue în anumite domenii. Orice activitate școlară poate deveni extrașcolară prin prelungirea ei într-un context exterior școlii. Acesta este un motiv pentru care copilul poate simți că este prea mult pentru el, că este copleșit de activitățile sale, că este prea greu sau prea mult. Punctul de plecare în alegerea acestor activități este întotdeauna ceea ce își dorește copilul, activitățile spre care manifestă interes, pe care le face cu plăcere, în care se simte în largul său.

Conținutul activităților extrașcolare nu este fixat de programa școlară, ci este elaborat împreună cu elevii, conform intereselor și dorințelor lor. De cele mai multe ori acest conținut poate fi o continuare, la un nivel mai înalt, a ceea ce și-au însușit elevii în cadrul lecțiilor, dar uneori ei propun organizarea unor activități din domenii care nu figurează în planul de învățământ. Adesea opțiunile lor merg spre activități care corespund intereselor vârstei lor, spre teme de actualitate, care lasă câmp larg inițiativei și creativității.

În funcție de vârsta copilului, ei pot aprecia anumite activități, se pot implica în ele sau pot refuza să participe deoarece li se pare că nu este pe placul lor sau este prea greu. Este important să ținem cont de vârsta copilului și să alegem în funcție de posibilitățile acestuia. Un eșec poate atrage după sine refuzul și chiar o imagine negativă de sine a copilului.

La vârsta școlară, aceste activități pot crește ca și complexitate, copiii pot participa la cele cu anumite teme, au posibilitatea de a alege, de a-și exprima opinia, de a se implica, de a-și folosi resursele și creativitatea într-un scop precis.

Pentru adolescenți există astfel de activități în care ei se pot implica, însă natura lor este mai degrabă orientată spre dezvoltarea lor interioară, spre introspecție, spre exprimarea nevoilor și conflictelor, spre valorificarea creativității și originalității.

Părinții au nevoie să știe că impunerea obținerii unor performanțe în aceste activități extrașcolare conduce la crearea unei presiuni, a unei tensiuni și poate avea drept rezultat refuzul copilului, retragerea, dispariția oricărui interes și, pe termen mai lung, apariția unui complex de inferioritate.

Pe de altă parte, aceste activități pot contribui la creșterea încrederii în sine, la creșterea spontaneității și creativității, la dezvoltarea unor opinii și a unor inițiative. Copilul are capacitatea de a transmite în ce se poate implica, ce poate păstra, ce nu îi este de folos sau ce nu este atractiv pentru el. A experimenta și a cunoaște liber îi poate permite apoi să simtă ceea ce este potrivit pentru el.

Activitatea educativă școlară și cea extrașcolară reprezintă spațiul aplicativ comun care permite transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților și competențelor dobândite în sistemul de învățământ. Prin formele sale specifice, activitatea educativă școlară și extrașcolară dezvoltă creativitatea, gândirea critică și stimulează implicarea tinerei generații în actul decizional în contextul respectării drepturilor omului și al asumării responsabilităților sociale, realizându-se, astfel, o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea atitudinal - comportamentală.

*Activitățile extrașcolare sunt activități complementare* atractive care au o anumită strategie de desfășurare și scopuri concrete: aduc noul, surpriza intelectuală și afectivă, îmbină utilul cu plăcutul, creează posibilitatea de a observa fapte comportamentale ale elevilor în afara clasei, dezvoltă anumite laturi ale personalității elevilor. Ele se referă la acele activități extracurriculare realizate în afara mediului școlar, în afara instituției de învățământ, cu participarea clasei, a mai multor clase de elevi sau a mai multor instituții de învățământ [6].

*Scopul activităților extrașcolare* constă în dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietății și să-și maximizeze potențialul intelectual.

Prioritățile de bază urmărite prin educația extrașcolară sunt următoarele:

- întărirea statutului învățării nonformale ca spațiu de dezvoltare personală;
- recunoașterea educației nonformale ca dimensiune importantă a procesului de educație permanentă și ca parte integrantă a învățării pe tot parcursul vieții;
- utilizarea potențialului activităților educative extrașcolare ca mijloc complementar de dezvoltare personală și de integrare socială;
- asigurarea didactică și formarea resursei umane în domeniul educației extrașcolare.

În opinia noastră activitățile educative școlare și extrașcolare trebuie să fie proiectate conform

următoarelor principii: [5]

- *principiul accesului egal la educație – conform Constituției și Convenției ONU a Drepturilor Copilului, fiecare copil are dreptul la educație;*
- *principiul abordării globale, unitare, multidisciplinare și integrate.*
- *principiul continuității activităților care au caracter permanent și se bazează pe experiența anterioară;*
- *principiul complementarității formal –non-formal;*
- *principiul interculturalității;*
- *principiul flexibilității organizaționale și informaționale;*

Alături de respectarea și de promovarea acestor principii, adăugăm și principiul educației centrate pe valori: respect, non-discriminare, egalitate, solidaritate, toleranță, adevăr, libertate, integritate, demnitate, onoare, onestitate originalitate, dragoste, încredere.

În acest context, valorile asigură cadrul în care normele sociale sunt stabilite și explicate. Ele stau la baza formării atitudinilor, a procesului de luare a deciziei și influențează puternic comportamentul. Este importantă identificarea valorilor elevilor, profesorilor, adulților în vederea găsirii unui numitor comun al valorilor reprezentative ale comunității care să producă schimbări pozitive la nivelul eficientizării sistemului educațional.

Împreună, copiii, profesorii și părinții pot face din școală un loc plăcut pentru toți cei implicați în procesul educativ, un mediu bazat pe încredere, comunicare, respect și flexibilitate.

*De obicei activitățile extrașcolare tradiționale sunt planificate de conducerea școlii (directori, diriginți, învățători și aprobate de Consiliul Pedagogic și de Consiliul de Administrație). Coordonarea acestor activități este realizată de managerul școlii și de responsabilii numiți în acest scop.*

*Totodată, există și activități extrașcolare ocazionale, care se stabilesc și se organizează respectându-se următoarele proceduri:*

1. *Se propun de diriginți, psihologul școlar, cadre didactice sau la inițiativa elevilor/ părinților.*
2. *Se analizează și se aprobă de managerul școlii - orientativ înainte de începerea anului școlar.*
3. *Se organizează sub răspunderea și prin grija inițiatorului, sub monitorizarea managerului.*
4. *Activitățile extrașcolare nu trebuie să afecteze orarul elevilor.*
5. *Participarea elevilor la activitățile extrașcolare este benevolă și, în funcție de specificul activității, poate fi rezultatul unui proces de selecție aplicat de organizatori.*
6. *Respectarea de către elevi pe parcursul activităților extrașcolare a regulilor unui comportament civilizat și decent.*

Fiind un element prioritar în politicile educaționale actuale, activitățile extrașcolare au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității elevului, adolescentului și tânărului, asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale în general:

- *performanță și rezultate școlare mai bune;*
- *coeficienți de abandon școlar mai scăzuți;*
- *o stare psihologică mai bună, incluzând un nivel de stimă de sine mai bun, mai puține griji privind viitorul și sentiment redus de izolare socială;*
- *un nivel scăzut de comportamente delincvenței comportamente antisociale.*

Problema care se pune astăzi în fața educației, în general, și a educației extrașcolare, în special, este cunoașterea cât mai devreme a *profilului dominant de inteligență* pe care elevul îl posedă și pe care dorește să și-l dezvolte, înțelegerea resorturilor care determină dezvoltarea acestui tip de inteligență, crearea, atât la nivelul învățământului formal cât și a celui nonformal, a condițiilor favorabile pentru dezvoltarea acestui profil, selectarea cu discernământ a profilului de instruire și a domeniului de conținuturi educaționale necesare în acest scop, stabilirea corectă a strategiilor didactice de formare, dezvoltarea graduală a inteligenței respective prin activități diferențiate și individualizate și evaluarea neformalizată a produselor acesteia [4, p., 5].

Educația extrașcolară ca componentă a educației nonformale este prezentată în documentul reglator Curriculumul de educație nonformală, care orientează proiectarea activităților extrașcolare conform următoarele profiluri:[ibidem, p., 15]:

- *Profilul artistic și estetic, ce include domenii de conținut, precum Literatură, Pictură, Sculptură, Muzică, Arte plastice, Arte decorative, Coregrafie etc.*
- *Profilul științific și tehnologic, ce include domenii de conținut, precum Matematică, Științe și Tehnologii (Informatică, Fizică, Chimie, Astronomie etc.) Activitățile de instruire nonformală pe aceste*

domenii se proiectează în programele de autor și se realizează în cadrul grupelor pe interese, cercurilor de fizică, chimie, astronomie, matematică, tehnologii informaționale etc.

- *Profilul social-pedagogic*, ce include domenii de conținut, precum *Educația pentru timpul liber*, *Educația pentru mass-media*, *Educația pentru mediu*, *Deprinderi și abilități de viață* etc.

- *Profilul social-economic și financiar*, ce include domenii precum *Educație civică*, *Educație socială*, *Educație economică*, *Educație financiară*, *Educație casnică* etc. și vizează pregătirea tinerilor pentru practicile economice, incluziunea socială și financiară, orientarea în lumea bunurilor și pe piața muncii etc.

- *Profilul tehnic*, activitățile căruia se desfășoară în cadrul cercurilor de creație tehnică - aviomodelism, navomodelism, automodelism, radioelectronică, precum și a asociațiilor și cluburilor de carting, studiourilor de cinema, foto, video etc.

- *Profilul intercultural și etnocultural*, care include domenii de conținut, precum *Educație interculturală*, *Educație etnoculturală*, *Obiceiuri și datini strămoșești*, *Meșteșuguri populare*, *Etnografie și folclor*, *Cultura comunicării*, *Muzee școlare* etc.

- *Profilul istorico-patriotic* - include domenii precum *Istoria localității*, *Istoria regiunii*, *Istoria neamului*, *Istoria patriei*, *Personalități istorice*, *Tradiții istorice* etc. și vizează activități cu caracter patriotic, de cercetare ce se desfășoară în cadrul cercurilor de istorie, de studiere a ținutului natal, cluburilor civico-patriotice, de cercetași etc.

- *Profilul ecologo-biologic*, care include domenii de conținut, precum *Științe ale naturii*, *Ecologie*, *Biologie*, *Chimie*, *Geografie* etc.

- *Profilul turism și etnografie regională* - include domenii de conținut, precum *Țări și capitale europene*, *Istoria Europei*, *Geografia Europei*, *Cultură și civilizație* etc.

- *Profilul sport și agrement*, care include domenii de conținut, precum *Tenis de masă*, *Fotbal*, *Volei*, *Baschet*, *Badminton*, *Șah* etc.

**Concluzie:** în baza profilurilor sus menționate considerăm că activitățile extrașcolare organizate împreună cu elevii trebuie să dispună de un conținut cultural, artistic, spiritual, științific, tehnico-aplicativ, sportiv sau simple activități de joc sau de participare la viața și activitatea comunității locale organizate prin diverse forme de organizare a activităților extrașcolare.

#### Referințe bibliografice:

1. Cristea S., *Rolul educației extracurriculare în formarea personalității copiilor*//*Tribuna învățământului*, Nr. 1223, 25 noiembrie-1 decembrie 2013.
2. Cebanu L., *Aspecte metodologice ale activităților extrașcolare în învățământul preuniversitar*. În: *Materialele Conferinței științifice – internaționale 18-19 octombrie*, Chișinău, 2013.
3. Cojocaru V., Slutu L., *Management educațional*. Editura Cartea Moldovei, Chișinău, 2007.
4. Hadîrcă M., coord. ș.a. *Educația nonformală. Curriculum de bază*, Chișinău, 2014.
5. <http://www.nonformalii.ro/concepte/caracteristicile-educatiei-nonformale>.
6. [www.edu.md/file/Statut-model](http://www.edu.md/file/Statut-model)
7. <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>

## MENTORATUL ÎN CONTEXTUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE

## MENTORING IN THE CONTEXT OF TEACHING ACTIVITY

Maria IANIOGLO, dr., conf.univ.  
Universitatea de Stat din Comrat  
mariayan11@mail.ru

**Rezumat:** În articolul sunt evidențiate cele mai importante aspecte ale mentoratului care reprezintă o problemă complexă și încă neexplorată suficient. Tot mai frecvent se discută în mediul educațional despre valoarea mentoratului pentru formarea profesională inițială a viitorilor pedagogi și profesorii debutanți, aflați la începutul carierei didactice. Cadrele didactice debutanți se confruntă cu numeroase provocări în activitatea profesională și au nevoie de sprijin și ajutor, ghidare și consultare acordate de către instituția unde activează tinerii specialiști într-o formă organizată, formală și valorizată. Astfel, se va facilita transferul cunoștințelor teoretice asimilate în cadrul programei de studii la specialitatea sau specializarea concretă, încât să-și aibă oportunitatea de a-și dezvolta competențele profesionale.

**Cuvinte-cheie:** mentor, mentorat, debut profesional, succes profesional.

**Abstract:** The article highlights the most important aspects of mentoring which is a complex issue and not yet sufficiently explored. The value of mentoring for the initial professional training of future pedagogues and teachers at the beginning of their teaching career is being discussed more and more frequently in the educational environment. Beginning teachers face many challenges at the beginning of their professional career and need support and help, guidance and consultation provided by the institution where they work in an organized, formal and valued way. Thus, there will be facilitated the transfer of the theoretical knowledge assimilated within the study program to the concrete specialty or specialization in order to have the opportunity to develop their professional skills.

**Keywords:** mentor, mentoring, professional debut, professional success.

### Introducere

Epoca informatizării și transformărilor globale economice, social-politice și culturale necesită din partea pedagogului modern manifestarea flexibilității și receptivității în contextul activității profesionale care devine tot mai complexă pe fonul dinamicii sociale, personale și profesionale, fiind solicitată permanent la noi provocări, ajustări și întrebări. Promovarea în învățământ a capitalului uman de calitate devine o prioritate și oportunitate direcționată spre investiția și dezvoltarea profesională a cadrului didactic. Strategiile de modernizare a furnării și dezvoltării profesionale a cadrului didactic necesită noi viziuni și completări referitor la îmbunătățirea paradigelor de dezvoltare profesională și, în acest context, formarea continuă în cadrul instituției de învățământ devine necesară și relevantă. Prin urmare, pentru evitarea efortului individual inefficient sunt oportune activitățile de mentorat.

Problema cercetării rezultă din necesitatea de implementare în învățământul superior a mentoratului generator de valori profesionale ale competențelor pedagogice. Una dintre principalele dificultăți ce apare în prezent cu referire la reperele conceptuale ale mentoratului este existența unui număr foarte mare de definiții. Actualitatea și problema cercetării au determinat următoarele obiective: analiza reperelor teoretice referitoare la mentoratul în cadrul procesului de formare profesională inițială a viitorilor pedagogi; concretizarea rolurilor al unui mentor în contextul activității didactice; identificarea premiselor pentru realizarea unui mentorat autentic.

### Metodologia cercetării

Sinteza metodologiei de cercetare: metode teoretice – documentarea științifică; metodele analitico-sintetice: observația, conversația.

### Rezultate

Etimologic, cuvântul „mentor” provine din poemul epic homerian „*Odissea*”, pentru ca ulterior, în diverse timpuri și culturi, modelul antic de mentorat să fie exprimat în termeni: „maestru”, „dascăl”, „guru”, „sponsor”, „sensei”, „părinte spiritual”, „antrenor” etc. Sensul primar al noțiunii de mentor este cel de sfetnic sau povățuitor înțelept care se bucură de încrederea discipolului. La începutul activității

profesionale a oricărei persoane alături se afla cineva care se preocupă de creșterea și dezvoltarea carierei profesionale a discipolului și anume această persoană se numește mentor. Mentorul își investește cunoștințele, abilitățile și timpul în dezvoltarea abilităților manageriale și a carierei profesionale a discipolului său.

Mentorul are rolul de a-l susține pe cel ce se află în procesul de dezvoltare personală și profesională prin implicarea în diferite activități și asigurarea vizibilității în carieră. Totodată, mentorul îi va identifica punctele tari și îi va oferi feedback permanent, îl va ajuta în dezvoltarea capacităților profesionale. Mentorul va trece de la inițiere la susținere până va ajunge la faza de separare, dar va rămâne tot timpul consilierul, prietenul și sprijinul discipolului său. Sintetizând dimensiunile rolului unui mentor, Barbara R. Frey și Ruth B. Noller, le reduc la principalele trei:

- mentorul își îndeplinește această sarcină în paralel cu alte responsabilități;
- servește drept canal de înțelepciune;
- este o sursă continuă de ghidare până ce discipolul „își ia zborul” ca o personalitate independentă

[Apud 4, p. 14 ].

Misiunea fundamentală a mentorului constă în următoarele:

- își ajută discipolul să studieze noi direcții, să însușească metode noi de activitate;
- îi oferă discipolului consultații în cazul unor situații dificile ce țin de activitatea profesională și de management;
- își expune opinia independentă vizavi de activitatea discipolului;
- ascultă temerile împărtășite de metodistul, conducătorul practicii, respectând în același timp principiul confidențialității;
- analizează împreună cu mentee-ul cazurile din practica acestuia (case-study);
- îi împărtășește discipolului experiența proprie;
- își ajută și își ghidează discipolul respectând principiul obiectivității și imparțialității;
- oferă un feedback corect și constructiv cu privire la abilitățile personale și comportamentul discipolului;
- oferă instrumente și metode pentru structurarea procesului de mentoring;
- își ajută discipolul în luarea unor decizii corecte propunându-i alternative în baza experienței personale;
- stimulează interesul discipolului în ceea ce privește necesitatea permanentă de a face studii suplimentare și de a acumula cunoștințe noi;
- își motivează și încurajează discipolul;
- își ajută discipolul (mentee-ul) să studieze, să-și analizeze succese și rezerve;
- își susține și permanent încurajează discipolul.

Mentoratul este un mod de a recunoaște experiența unor profesioniști în educație. Cu atât mai mult, acivitatea de mentorat este reglementată prin prevederile Codului Educației (art. 3, art. 57) [1]:

Aricolul 3. Noțiuni de referință și definiții „mentor – cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională”;

mentorat – proces interactiv de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului pe care îl dețin;

Aricolul 57. Acivitatea de mentorat. În învățământul general este promovată acivitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență, mentorul, oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe [Ibidem].

În mod tradițional, mentoratul este examinat ca o relație diadică, față-în-față, pe termen lung dintre un supervisor adult și cel ce învață pentru a-i întări celui din urmă dezvoltarea academică, profesională și personală. În context educațional, mentoratul este o relație de colaborare temporară între doi profesori, bazată pe relația dintre un cadru didactic și student- stagiari sau un profesor mai experimentat și un novice/ un pedagog debutant.

Obiectivul principal al mentoratului este de a-i ajuta discipolului (mentee-ul) să acumuleze/formeze abilități didactice noi și de a le dezvolta pe cele cu care deja este înzestrat și care contribuie la inițierea și dezvoltarea profesională personală.

Lista activităților de mentorat conține următoarele:

- consecutivitatea și etapele acțiunilor mentorului și a discipolului;



- studierea aspectelor teoretice și practice ce țin de dezvoltarea și consolidarea activității discipolului;

- executarea unor sarcini practice de către discipol;

- consolidarea cunoștințelor și abilităților profesionale necesare discipolului pentru a-și dezvolta propria carieră ș.a.

Activitățile de mentorat pot fi desfășurate prin intermediul diverselor forme de ghidare/facilitare:

- discipolul studiază materialul independent și realizează sarcinile;

- mentorul îi oferă discipolului răspunsuri la întrebările adresate prin poșta electronică (e-mail), prin intermediul telefonului ș.a.;

- mentorul îi oferă discipolului consultații personale în orele prestabilite sau atunci când apare o astfel de necesitate;

- mentorul și discipolul analizează împreună modul în care au fost realizate sarcinile practice și alte modalități posibile. Concomitent, discipolul (mentee-ul) este obligat să se familiarizeze cu lista activităților de mentorat.

În cadrul unei ședințe de mentorat activitatea este centrată pe:

- orientare spre atingerea scopului propus: mentorul și mentee-ul stabilesc scopurile de dezvoltare pe care își propun să le realizeze împreună;

- participarea benevolă: opțiunea făcută de mentor și discipol, iar discuțiile și întrevederile mentorului și discipolului se desfășoară în timpul și locul agreed de participanții acestei activități;

- respect: mentorul și discipolul se manifestă în mod tolerant la opiniile diferite de cele proprii;

- confidențialitate: comunicarea se bazează pe încrederea reciprocă; toate informațiile și chestiunile sunt absolut confidențiale;

- perfecționarea capacităților decizionale: misiunea mentorului constă în explicarea aspectelor dificile pentru mentee-ul, concomitent, mentorul încurajarea acestuia în procesul de discuții prin transmiterea experienței personale;

- perfecționarea comportamentului mentee-ului, crearea imaginii morale a viitorului pedagog/pedagog debutant.

Astfel, mentorului îi revin următoarele funcții:

- îi permite discipolului să analizeze independent căile alternative de soluționare a problemelor apărute;

- îi ajută discipolului să acumuleze abilități, cunoștințe și experiențe noi;

- îi ajută discipolului să-și dezvolte abilități și modele comportamentale pozitive;

- susține discipolul să-și dezvolte inventivitatea și ingeniozitatea;

- asigură condiții favorabile: mentorul nu oferă sfaturi, numai discipolul valorifică informațiile obținute de la mentor.

Cu referire la statutul mentee-ului, este cel ce învață, viitorul specialist/un student-stagiar, pedagog-debutant, mai puțin experimentat, care are nevoie de asistență și facilitare din partea unui coleg, mai experimentat, capabil nu doar să-l ajute în remedierea unor situații dificile, dar și să-i acorde susținerea morală în cazul diferitor probleme apărute în cadrul activității profesionale, dar și din viața personală. Motivația mentoring-ului constă nu numai în ajutor, ci și în susținerea mentee-ului privind dezvoltarea personală și profesională.

Concomitent, discipolul își asumă responsabilitatea pentru propria dezvoltare personală; evaluează sistematic abilitățile, capacitățile și progresele de dezvoltare; obține următoarele abilități: capacitatea de a gândi critic și de a oferi o apreciere relevantă; capacitatea de a oferi și a primi feedback-uri; perfecționarea abilităților de comunicare; sporirea nivelului de conștientizare, perfecționarea capacităților de organizare; capacitatea de a-i motiva pe alții; acumularea unor cunoștințe noi la subiectul studiat, dar și în multe alte domenii; stabilirea unor contacte și relații noi; capacitatea de a conduce elevii; satisfacția pe care o generează de ajutorul oferit altor persoane. Discipolul are dreptul să-i ceară mentorului un feedback constructiv despre acțiunile sale și să acționeze corespunzător.

E foarte important ca mentorii să se întâlnească regulat cu discipolii lor și să le asigure un mediu „sigur” de comunicare, stimulent și de susținere. Mentorul nu-i va demonstra discipolului superioritatea sa în anumite domenii, ci îl va ghida pe acesta pe calea cea dreaptă în procesul decizional și în dezvoltarea calităților personale și competențelor profesionale. În acest scop, mentorul îi oferă discipolului (mentee-ului) comentarii constructive despre careva dintre acțiunile acestuia, îl încurajează și îi stabilește scopuri. Mentorul îi poate ajuta discipolul (mentee-ul) să-și identifice necesitățile și competențele, să-și elaboreze un

plan de perfecționare a cunoștințelor și a abilităților. Totuși rolul principal al unui mentor constă în acordarea susținerii pentru discipolul său, oferirea unor sfaturi în chestiunile ce țin de abilitățile de comunicare, abilitățile decizionale, etică, viață personală etc. Mentorul nu va afișa diferențele de statut, acesta trebuie să aibă o relație de încredere, de la egal la egal, cu mentee-ul său.

Mentoratul solicită o încredere care este imposibilă în relațiile cu discipolul dacă mentorul, asemeni unui profesor sever, îi va solicita în permanență discipolului disciplină, măiestrie și profesionalism. Mentorul – conducător de practică trebuie să fie capabil: să asculte și să adreseze întrebări, să înțeleagă și să accepte opiniile discipolului său, să susțină și să contribuie la soluționarea problemelor apărute, să consulte și să ofere sfaturi privind îmbunătățirea situației dificile, să arate și să demonstreze exemple pozitive, să ajute și să ghideze menteeul, să-și împărtășească entuziasmul și practici bune în raport cu activitatea sa, să încurajeze faptele pozitive și acțiunile de succes ale discipolului.

Instituirea sistemului de mentorat la cele trei niveluri este menționată în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Astfel, procesul de implementare a activităților de mentorat vor viza: „mentoratul pentru stagiile de practică pedagogică, mentoratul pentru tinerii specialiști (de inserție), mentoratul de dezvoltare profesională la locul de muncă [5].

În acest context și numeroasele cercetări [2; 3; 4 ș.a.] în domeniul formării profesionale definesc mentoratul ca:

a. mentorat de practică: mentorat are drept bază acorduri de colaborare dintre universitate și alte instituții de învățământ general (școala primară, gimnaziu), contract de studiu al studentului privind realizarea practicii, organizarea/monitorizarea/evaluarea activității de mentorat conform programei de practică. Activitatea de mentorat de practică se încheie cu semnarea agendei de practică de către mentor cu constatările, concluziile și recomandările.

b) mentorat de inserție profesională. Această formă de mentorat este necesară, atât pentru pedagogii debutanți, cât și pentru profesorii cu experiență din domeniul educației, deoarece fiecare instituție vine cu speciicul propriu: proiectarea de lungă durată, proiectul lecției, completarea documentației, organizarea procesului educațional etc.

c) mentorat de dezvoltare profesională: această formă este necesară pentru dezvoltarea personală și avansarea în carieră a cadrelor didactice, formarea abilităților practice, predarea cunoștințelor, evaluarea rezultatelor învățării și elaborarea materialelor didactice. De aceste formări au beneficiat circa 80% din profesorii de specialitate. Din rândul acestor profesori s-au format perechi de formatori, care ghidează cadrele didactice în cadrul programelor de formare continuă la diferite subiecte.

## Discuții

Mentoratul, fiind un proces cronofag, exprimă deosebite relații în cadrul cărora un rol important revine imparțialității, siguranței și unui anumit grad de confidențialitate. Mentorul îl instruește pe discipolul (mentee-ul) său pentru ca acesta să parcurgă cu succes perioada de mentorat. Din aceste considerente, nu sunt recomandate astfel de metode de acțiune precum: ordinele date, restricțiile impuse, tendința de a frapa prin cunoștințele sau măiestria proprie. Rolul de mentor este încredințat unui specialist cu experiență care posedă un nivel de calificare superior în raport cu mentee-ul său. Astfel, mentorul: nu va reacționa negativ la întrebările adresate de discipolul său; nu va ridiculiza situațiile când discipolul uită sau nu reușește să înțeleagă ceva; nu va crea situații în care discipolul va avea frică că nu va reuși să facă ceva corect sau va suferi un eșec; nu-l va instrui fără a ține cont de părerea, capacitățile și potențialul discipolului însuși; nu va ignora întrebările și solicitările discipolului, nu-l va trata cu un refuz când acesta are nevoie de explicații și ajutor, nu-l va îndemna în permanență să învețe totul independent.

Astfel, studentului-stagiar nu trebuie să-i fie frică să comită greșeli sau să-și manifeste vulnerabilitățile chiar și în niște situații simple care, în alte circumstanțe, nu i-ar fi părut dificile. Cel mai pregnant aceasta se manifestă în situațiile de predare-învățare-evaluare. În procesul de mentorat este recomandată abordarea „*colegi egali*” care îl orientează pe discipol/mentee-u către un proces reciproc de instruire și acumulare a cunoștințelor. La încheierea perioadei de stagiere, mentorul și discipolul vor pregăti rapoarte. Durata perioadei de mentorat conform planului de învățământ poate dura de la 2 săptămâni până la 6 săptămâni în dependență de specialitate și tipul practicii pedagogice. Mentorii urmează să-și planifice detaliat procesul de mentorat luând în considerație limitele temporale, obiectivele și specificul sarcinilor în conformitate cu curriculum-ul la practica pedagogică ce va fi desfășurată într-o instituție de învățământ timpuriu/școala primară/gimnaziu.

Prin analiza SWOT a procesului de mentorat s-au constatat următoarele puncte forte:

- planificarea orei didactice se realizează în baza cadrului de învățare ERRE, folosind tehnici eficiente de învățare;
- evaluarea didactică este efectuată cu utilizarea itemilor de diferit nivel de gândire;
- procesul didactic devine mai atractiv, apare motivația în procesul de învățare pentru toți actorii implicați;
- mentorii fac progrese în analiză, sinteză și evaluare a informației și a procesului de învățare;
- discipolii au parte de un proces de integrare mult mai eficient și de scurtă durată.

### **Concluzii**

Formarea mentorilor vizează cunoașterea aspectelor specifice formării și dezvoltării adulților și necesitatea pregătirii complete a acestora pentru o posibilă extindere a relației de colaborare; ghidare și facilitare. Dacă în instituție este dezvoltat un sistem de mentorat, sistem care asigură continuitatea în formare inițială – formare continuă, sistem care dezvoltă toate trei ipuri de mentorat: mentoratul pentru practică, cel de inserție și mentoratul de dezvoltare profesională, atunci va spori calitatea procesului educațional și calitatea educației în general, deoarece: prin mentorat se transmite experiența acumulată de cadre didactice, se face tranziția de la o generație de profesori la alta; mentoratul pune în valoare specialiștii și profesionalismul lor; mentoratul oferă oportunități de învățare și de dezvoltare profesională tuturor agenților implicați în activitatea didactică: mentori, cadre didactice debutante, managerii ș.a.

### **Bibliografie:**

1. Codul Educației al Republicii Moldova, Nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
2. Datcu M. Mentoratul – modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2011. Disponibil la: [http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea\\_publica/rezume/2011/stiintele\\_educatiei/datcu\\_crasovan\\_mariana\\_ro.pdf](http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezume/2011/stiintele_educatiei/datcu_crasovan_mariana_ro.pdf) (vizitat 15.05.2020).
3. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut internațional, 1998.
4. Nicola, G. Comunicare didactică și creatologie. Sibiu: Editura Psihomedica, 2004.
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014).

## DIMENSIUNI ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE: ABORDĂRI CONCEPTUALE

## DIMENSIONS OF SCHOOL TEACHING: CONCEPTUAL APPROACHES

**Ludmila FRANȚUZAN**, dr. conf. cerc.  
Institutul de Științe ale Educației  
liuda.frantuzan@gmail.com  
ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

**Rezumat:** În acest articol este examinat conceptul de învățare școlară. Sunt prezentate dimensiunile procesului de învățare: dimensiunea cognitivă, emoțională și socială, și definit conceptul de învățare. Dimensiunea cognitive vizează. Învățarea eficientă este o necesitate în societatea contemporană. Dimensiunea cognitive vizează dezvoltarea sistemul de capacități specifice domeniului cognitiv. Dimensiunea emoțională se referă la sfera emotivă, starea de pregătire pentru învățare, care stimulează procesul de învățare. Dimensiunea socială se referă la mediul în care are loc învățarea. În baza acestor abordări a fost dezvoltată definiția învățării eficiente prezentată în text. În sistemul educațional învățarea este abordată ca un proces specific domeniului cognitiv, dar realizarea unei învățări eficiente include și dimensiunea emoțională și socială. Astfel este necesar de a realiza unele schimbări la nivelul paradigmei educaționale a procesului de învățare.

**Cuvinte cheie:** învățare, dimensiunile învățării, schimbare, dezvoltare, transformare.

**Abstract:** This article examines the concept of school learning. The dimensions of the teaching process are presented: the cognitive, emotional and social dimension. The cognitive dimension aims at developing the system of abilities specific to the cognitive domain. The emotional dimension refers to the emotional sphere, the state of readiness for learning, which stimulates the learning process. The social dimension refers to the environment in which learning takes place. In based on these approaches, the definition of effective learning presented in the text has been developed. Effective learning is a necessity in contemporary society. In the education system learning is approached as a process specific to the cognitive field, but the achievement of effective learning also includes the emotional and social dimension. Thus it is necessary to make some changes in the educational paradigm of the learning process.

**Cuvinte cheie:** learning, dimensions of learning, change, development, transformation

De-a lungul a milioane de ani, creierul uman a evoluat pentru a învăța. Pentru ființa umană învățarea îi permite să se adapteze pe măsură ce primește informația din mediu. Schimbarea produsă prin învățare se realizează la nivelul structurilor cognitive și conduce la schimbări comportamentale. Psihologia cognitivă menționează că fiecare zonă a creierului are propriul ritm de dezvoltare. Cea mai dinamică zonă cerebrală este cea emoțională care are capacitatea de a varia, de a lua forme și aspecte diferite în special sub acțiunea emoțiilor: negative or positive [8, p.53].

Învățarea este un proces continuu. Conștient sau inconștient, spontan sau sistemic, direct sau implicit, suntem supuși unor influențe de învățare diverse. Peste tot în jurul nostrum există posibilități de învățare, consider G.Pânișoară [9]. Sistemul educațional are un rol determinant în formarea tinerii generații care pentru a reuși în viață au nevoie de valorizare socială a învățării. Învățarea școlară este atât un proces de formare - dezvoltare cognitivă a elevului, cât și un proces de schimbare - transformare. Conceptul de *învățare* este unul complex, iar la moment sunt dezvoltate un număr mare de teorii ale învățării mai mult sau mai puțin acceptate în cadrul procesului educațional. Plasând învățarea în contextul procesului de instruire, psihologii educației ne oferă și un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc învățarea drept *o activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat (instituții specializate de instruire și educație), orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate* [3]. Învățarea desfășurată într-un sistem instituționalizat este numită *învățare școlară*. Ea este forma dominantă de activitate pe perioada școlarității obligatorii. Deci, *învățarea*, din punct de vedere pedagogic reprezintă activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive.

Abordarea pedagogică ocupă un loc important în studiile pe tema învățării umane și, în special, a celei școlare. Din acest punct de vedere, ea poate fi înțeleasă, pe de o parte, ca însușire de cunoștințe și, pe

de altă parte, ca însușire/formare de priceperi, deprinderi și atitudini. Învățare, afirmă H. Löwe, prezintă „o *latură cognitivă* (de cunoaștere) și una *practică* (de acțiune). Ea duce pe de o parte, la cunoștințe, iar pe de altă parte, la activitate” [Apud. 7, p.15].

Autorul I. Neacșu desemnează prin învățare o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime [7].

Produsul învățării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale și psihomotorii), strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente; principii, legi), atitudini cognitive obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în cadrul programelor (pre)școlare/(post)-universitare.

Învățarea reprezintă o schimbare permanentă de conduită umană sau un potențial de a performa care apare ca rezultat al experienței (n.n cognitivă, emoțională, socială etc.) celui care învață și a interacțiunii sale cu lumea. (M.Discoll, 2000).

S.Cristea în Dicționarul de pedagogie, prezintă următoarea definiție a conceptului de învățare: reprezintă activitatea proiectată de către cadrul didactic pentru a determina schimbările comportamentale la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestora de a dobândi cunoștințe, deprinderi, strategii și aptitudini cognitive. Procesul de învățare angajează dimensiunile cognitivă, dar și cele afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susține *modificarea sau transformarea intenționată a comportamentului uman, condiționată de învățare* [4].

Tradițional, învățarea a fost înțeleasă ca achiziție de cunoștințe și deprinderi, însă astăzi conceptul include și alte dimensiuni – emoțională și socială.

În lucrarea coordonată de Illeris Knud *Teoriile contemporane ale învățării*, conceptul de învățare este definit ca fiind „orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii [5, p. 22]. Autorul consideră că învățarea include un set extins și complex de procese, astfel învățarea școlară este procesul de formare a personalității la bază căruia stă ceea ce învață și devine elevul [Apud. 1].

Autorul subliniază trei dimensiuni ale învățării: *cognitivă, emoțională și socială*. Conținuturile educaționale contribuie la formarea/dezvoltarea de abilități, atitudini, valori, dar rezolvarea de situații/contexte cu semnificație profundă socială dezvoltă la nivel cognitiv o *funcționalitate* personală generală, care și contribuie la transformarea cunoașterii și devenirea personală.

Prezentăm în cele ce urmează dimensiunile învățării după Illeris Knud:

• **Dimensiunea Cognitivă**, (conținut, cunoștințe, abilități) cel care învață își construiește activ propriile structuri cognitive pentru învățare. astfel dezvoltând sistemul de capacități specifice domeniului cognitiv: memorarea, înțelegerea, aplicarea, analiza, reflecția, evaluarea;

• **Dimensiunea Emoțională**, (emoție, motivație, voință) se referă la sfera emotivă, starea de pregătire pentru învățare, care stimulează procesul de învățare. emoția generează învățarea, orice proces de învățare este generat de un stimul motivational ce determină voința pentru învățare.

• **Dimensiunea Socială**, (acțiune, comunicare, cooperare) mediul are un rol semnificativ în realizarea învățării și asigură cooperare, relaționare, comunicare. Valoare elementului social este importantă.

Schematic dimensiunile procesului de învățare pot fi prezentate astfel:

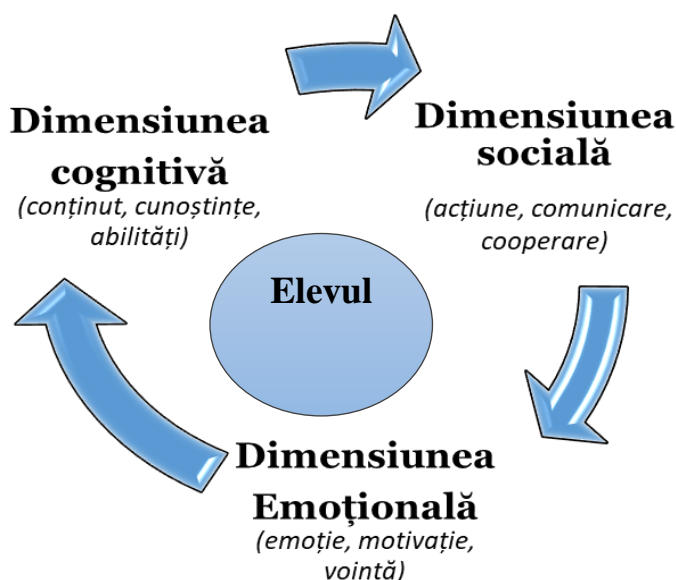


Fig. 1 Dimensiunile procesului de învățare școlară

Dimensiunea emoțională este partea care stimelează energia și o direcționează către dimensiunea cognitivă ce se activează pentru a avea loc procesul de învățare. Studiile neurologice au demonstrat că ambele dimensiuni sunt întotdeauna implicate în procesul de învățare. Dimensiunea emoțională este elementul care face să crească energia pentru rezolvarea contextelor sociale ce dirijează energia mentală și înglobează sentimente emoții, motivație, voință și exprimă legătura strânsă dintre cognitiv și emoțional. Acest aspect al învățării, legătura dintre cognitiv și emoțional este demonstrat în mai multe studii din psihologia cognitivă. Interacțiunea realizată la nivelul dimensiunii sociale produce impulsurile care inițiază procesul de învățare, servește la integrarea personală în comunități sociale construind sociabilitatea celui care învață. Rezolvarea contextului social trebuie să fie stimulator, incitant, revelant pentru cel care învață și să se soldeze cu dezvoltarea proceselor cognitive de nivel superior. Emoțiile pozitive sunt legate de o serie de beneficii cognitive: o mai bună atenție, memorare, activismul în învățare. În acest sens: "Imagistica (RMN – ul cerebral) ne arată că recompensele biochimice apar doar atunci când cel care învață are propriul control asupra învățării, activând centrii mișcărilor voluntare" [Apud. 9, p.22]. Astfel, valoarea și durabilitatea rezultatului învățării se află în strânsă legătură cu dimensiunea stimuloare a procesului de învățare. Deaceia, în cadrul lecției, momentul evocării procesului de învățare trebuie să fie impresionant pentru cel care învață. Prin urmare conceptul de învățare școlară poate fi definit: **Învățarea școlară este un proces ce integrează dimensiunile cognitivă, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental.**

Învățarea presupune integrarea a două procese fundamentale diferite: procesul interacțiunii externe dintre cel care învață și mediul social sau cultural și procesul psihologic intern de elaborare și achiziție. Astfel unele teorii ale învățării, abordând doar unul dintre aceste procese, nu acoperă întregul domeniu, de exemplu: *teoriile cognitive* se axează pe procesul psihologic intern, iar cele ale învățării sociale - pe procesul interacțiunii externe. Pentru a face posibilă o învățare eficientă este necesar să se țină cont de ambele procese [5].

Fiecare disciplină școlară implică o teorie a învățării. Teoriile urmăresc să ofere instrumente pentru sintetizarea noțiunilor. Învățarea este o călătorie personală pentru profesor și pentru elev în care profesorul trebuie să se conecteze la realitate de învățare a elevilor. Dimensiunea emoțională este la fel de importantă ca și cea cognitivă și socială. Emoția este cea care ne definește ca oameni. Emoția este vectorul de comunicare cel mai rapid din lume. Este semnificativ ce ne dăruiește persoana pe care o avem în față și această emoție ne determină motivația și interesul pentru învățare, dar și durabilitatea rezultatului învățării.

În lucrarea lui L.Coolino *Predarea bazată pe atașament*, autorul susține: „*Avem nevoie, mai mult ca oricând de o transformare profundă a modului în care definim și practicăm învățarea pentru că, deși toată lumea spune că trăim într-o societate bazată pe cunoaștere și pe învățare, aproape nimeni nu mai*

vrea să învețe. *Învățarea a fost schimbată de evaluări fără sens, de presiunile administrative și sociale și mai ales de neînțelegerea modului în care ne angajăm ca ființe umane în acest proces*” [2].

L. Cozolino ne propune o soluție naturală, și anume: readucerea dimensiunii sociale și emoționale în învățare în baza atașamentului. Cercetătorul precizează că creierul se dezvoltă prin învățare în următoarele situații:

- în contextul relațiilor pline de sprijin
- în contextul unor niveluri reduse de activitate emoțională
- în focalizare echilibrată a gândirii și emoției
- în construirea prin colaborare a narațiunilor [2, p. 50].

Considerăm aceste abordări relevante în contextul realizării unui proces de învățare eficient la clasă.

### **Concluzii**

Actualmente învățarea este o problemă la nivelul școlii ca comunitate, dar și la nivelul societății. Prin învățare devenim persoane schimbate, dar numai fiind putem deveni și procesul devenirii este posibil doar prin învățare. Calitatea procesului educațional este determinată de eficiența procesului de învățare, iar pentru a fi realizată *eficient* învățarea este nevoie de climat corespunzător, atmosferă de descoperire, colaborare, dezvoltarea capacităților de reflecție și autoînvățare. Școala contemporană abuzează de dimensiunea cognitivă, dar personalitatea are și o dimensiune emoțională - fiecare elev vine la școală cu lumea sa cu tot, cu istoricul, cu experiențe, are și o dimensiune socială învățăm prin interacțiune, învățăm cel mai bine atunci când o facem împreună, când avem ocazii să reflectăm și să găsim soluții.

Așadar, metodologia didactică urmează a fi dezvoltată în contextul accentuării în procesul de învățare a dimensiunilor: emoționale și sociale, și valorificarea personalității elevului prin învățare.

### **Bibliografie:**

1. Bălici V. Generalitate și concretețe în învățare. În: Tehnologii didactice moderne. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 26-27 mai 2016. Coord. șt. Pogolșa L. Bucun N. Chișinău: IȘE (Tipografia Cavaioli), 2016, p.18-23. 400p.
2. Cozolino L. Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală. București: Editura Trei, 2017. 311p.
3. Cerghit I., Oprescu N. 1988, Curs de pedagogie, coordonatori: Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988. 111p.
4. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. Disponibil: [cademia.edu/36303246/Sorin\\_Cristea\\_-\\_dictionar\\_de\\_termeni\\_pedagogici](http://cademia.edu/36303246/Sorin_Cristea_-_dictionar_de_termeni_pedagogici).
5. Illeris K. Teorii contemporane ale învățării. București: Editura TREI, 2014. 423p.
6. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004. 288 p.
7. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Editura Polirom, 2015. 314p.
8. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme. Editura Polirom, 2019. 192p.
9. Pânișoara G. (coord. ) Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții? Iași: Editura Polirom, 2019.

## COMPORTAMENTULUI ANTISOCIAL LA COPII: CAUZE, CARACTERISTICI, FORME, PREVENȚIE

### ANTI-SOCIAL BEHAVIOR IN CHILDREN: CAUSES, CHARACTERISTICS, FORMS, PREVENTION

**Angela CUCER**

Institutul de Științe ale Educației

E-mail: [cucer.angela@gmail.com](mailto:cucer.angela@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0001-9304-9791

**Rezumat:** *Articolul abordează problema comportamentului antisocial la copii. Sunt prezentate cauzele ce pot provoca astfel de comportamente, modul de manifestare a acestora. În final sunt propuse unele recomandări de prevenție în vederea diminuării comportamentului antisocial.*

**Cuvinte cheie:** *comportament antisocial, comportament delicvent, huliganism, vandalism, furt, dependență de jocuri pe calculator.*

**Abstract:** *The article addresses the issue of antisocial behavior in children. The causes that can cause such behaviors are presented, the way they manifest. Finally, some prevention recommendations are proposed in order to reduce antisocial behavior.*

**Keywords:** *antisocial behavior, delinquent behavior, hooliganism, vandalism, theft, addiction to computer games.*

#### Introducere:

Schimbările ce au loc astăzi în societate au scos în evidență un șir de probleme, una dintre care este problema comportamentului antisocial la copii. Actualitatea acestei probleme constă în faptul, că în fiecare an, există o creștere a criminalității adolescenților, dependenței de droguri, a huliganizmului, jafurilor. Din acest considerent ne-am propus să elucidăm cauzele ce pot provoca astfel de comportamente, modul de manifestare a acestora, să propunem unele recomandări.

#### Discuții:

Comportamentul antisocial este considerat acel comportament, care încalcă normele sociale, morale, administrative, familiale. Analiza conceptului de „comportament antisocial” a demonstrat că acesta este echivalat fie cu un comportament deviant, fie este strâns legat de acesta.

Însăși comportamentul, în sens larg, este o reacție a unei persoane, prin care ea răspunde la o situație trăită, în funcție de stimulările mediului și de tensiunile sale interne, ale cărei mișcări succesive sunt orientate într-o direcție semnificativă. Înțelegerea comportamentului nu poate fi deplină decât dacă se vor lua în considerare și aspectele patologice ale acestuia. Tulburările de comportament se manifestă printr-un dezechilibru psihologic, pierderea contactului cu realitatea, slăbirea judecății și autocriticii, având un caracter diferențiat raportat la vârsta adolescentului, sau a subiectului în general.

Mai mulți savanți consideră că comportamentul antisocial se referă la comportamentul care contravine normelor legale, amenințând ordinea publică și bunăstarea celorlalți. Tulburarea de personalitate antisocială este o tulburare de personalitate caracterizată printr-un model, pe termen lung, de nerespectare sau încălcare a drepturilor altora. Adesea, este afișat un sens moral scăzut sau conștiință, precum și o istorie a criminalității, a problemelor de natură juridică sau a comportamentului impulsiv și agresiv. [2]

Studiul realizat de UNICEF în Republica Moldova (2015) a scos în evidență *factorii de risc* ce contribuie la apariția comportamentului antisocial:

- *La nivel individual:* inteligență și empatie redusă, impulsivitate și hiperactivitate, necesități educaționale speciale, sănătate mintală precară, experiență de pierdere a unei persoane apropiate, vulnerabilitate la influențe negative, consum de alcool și alte substanțe.

- *La nivel de familie:* administrarea proastă în familie (eșec în stabilirea unor așteptări clare pentru comportament, supraveghere sau monitorizare proastă, inconsistență sau disciplină dură); conflicte în familie, venituri reduse, condiții de trai precare, abuz, violență, îngrijire necorespunzătoare sau neglijare, abandon, abuz de alcool sau alte substanțe de către părinți, dizabilitatea acestora, abilități parentale reduse, sărăcie și migrație.



• *La nivel de școală:* neimplicare, reușită scăzută, lipsa resurselor din școli și incapacitatea satisfacerii necesităților elevilor, inclusiv a cerințelor educaționale speciale, hărțuirea din partea colegilor mai mari, neimplicarea și absenteismul elevilor.

• *La nivelul comunității locale:* amplasarea în regiuni cu multiple lipsuri, asocierea cu persoane de aceeași vârstă cu comportament delinvent și cu experiență de înstrăinare, lipsa unor activități accesibile, ajustate vârstei și captivante, precum și stigmatizarea romilor, a copiilor adoptați, copiilor din familii vulnerabile și sărace. [1] Toți acești factori afectează direct sau indirect individul, însă nu există o relație directă între factorii de risc și natura comportamentului uman.

Unii cercetători precum T.P. Алимханова, Ю.А. Клейберг, А.В. Мисько disting doar *trei factori* ce joacă un rol important în apariția comportamentului antisocial:

- *Factorul biologic* se referă la caracteristicile fiziologice ale individului;
- *Factorul psihologic* se referă la trăsăturile temperamentale ale individului, accentuarea caracterului;

- *Factorul social* se referă la interacțiunea cu cei din jur (familia, semenii, societatea).

În general, cele mai frecvente cauze ale apariției unui comportament antisocial sunt:

- 1) prezența dizabilităților mintale sau altor boli psihice la membrii familiei adolescentului;
- 2) dependența tinerilor de droguri, alcool;
- 3) relațiile precare între părinți (neînțelegere, lipsă de respect unul față de celălalt), precum și manifestarea urii și agresivității asupra copiilor. Ex: *Un factor care cauzează comportamentul asocial al adolescentului este sistemul de pedepse și recompense practicat în familie. Atât cruzimea părinților, cât și iubirea excesivă sunt la fel de periculoase în educația adolescentului;*

- 4) neimplicarea tatălui în educația copilului;

5) în familie este acceptat un stil autoritar al educației copiilor sau hipertutelare. Autoritarismul, cruzimea și dominarea excesivă a mamei sunt deosebit de periculoase. În caz că copilul are un tip slab de sistem nervos, aceasta poate provoca boli neuropsihice, probleme a sferei emoționale, lipsă de empatie, agresiune și infracțiuni. [4]

În dependență de vîrstă, au fost evidențiate următoarele *forme* ale comportamentului antisocial:

1. infracțiuni care au implicat răspundere penală sau civilă și pedeapsă corespunzătoare (pentru persoanele peste 18 ani);
2. huliganism, vandalism, furt, dependență de jocuri pe calculator, diverse tipuri de violență, trafic de droguri, utilizarea substanțelor psihoactive (la adolescenți - de la 13 ani);
3. huliganism mic, încălcarea disciplinei, cerșitul, fumatul, violența împotriva copiilor mai mici și neputeincioși, furt, incendii, daune aduse proprietății (la copii între 5 și 12 ani).

S-a constatat că aceste forme de comportament antisocial influențează negativ psihicul și persoanei, cauzând lipsă de predispoziție și atașament față de oameni, nivel scăzut de empatie, impulsivitate, nerespectarea standardelor morale, lipsa de regret și remușcări cu privire la încălcările făcute.[5]

Alte cercetări ne demonstrează că unele persoane cu comportament antisocial pot fi dezvoltate intelectual, având un vocabular bogat și logică în vorbire, pot să aprecieze corect situația, creând o impresie favorabilă celor din jur. [5] Astfel, în discuțiile cu psihologul acestea, având capacitatea de a se concentra asupra întrebărilor, își crează o imagine bună și obțin o evaluare pozitivă. Doar în urma unui studiu complex al comportamentului acestora pe o perioadă mai îndelungată, psihologul poate determina manifestările antisociale.[4]

Semnele unui comportament antisocial pot include următoarele manifestări: adolescenții și tinerii pot pleca de acasă și nu revin noaptea; ei aplică violență mentală și fizică împotriva celor mai slabi; manifestă cruzime față de alte persoane și față de animale; dăunează cu bună știință proprietăților care nu le aparțin; în mod conștient dau foc băncilor din parcuri și piețe, coșurilor de gunoi, căsuțelor poștale, standurilor de informație și publicitate; permanent spun minciuni; sunt predispuși la furt și jaf; încearcă să impună persoane de sex opus la activități sexuale violente. După cum subliniază mai mulți cercetători, manifestarea în comportamentul persoanei a trei sau mai multe semne ne permite s-o caracterizăm ca pe o persoană cu semne evidente de comportament antisocial.

Cunoașterea cauzelor și manifestărilor descrise mai sus sunt necesare specialiștilor nu doar din domeniul educației (psihologi, pedagogi, educatori), ci și specialiștilor din alte domenii cum ar fi: asistența socială, drept, etc. pentru a înțelege esența acestui comportament și a găsi căile de profilaxie și corecție. Practica ne demonstrează că lipsa măsurilor de profilaxie, diagnostic, corecție psihologică în activitatea cu elevii pot provoca la unii dintre ei probleme mai grave, așa ca alcoolism, dependență de

droguri, închisoare etc.

În urma celor expuse, considerăm că serviciul psihologic al unei instituții de învățământ ar trebui să devină un suport pentru copiii cu comportament antisocial, să-i învețe cum să se protejeze de influențele negative, să-i ajute să-și găsească locul lor în societate, să-și construiască în mod corect relațiile cu alte persoane, să-și îmbunătățească bunăstarea etc.

Principalele direcții ale psihoprofilaxiei și psiocorecției comportamentului antisocial la elevi sunt:

- organizarea și desfășurarea consilierii individuale și de grup pe probleme de educație, precum și alegerea formelor și metodelor de influență;
- implementarea educației psihologice a părinților, prin organizarea adunărilor de părinți, trainingurilor, seminarelor, meselor rotunde etc.;
- schimbarea viziunii pedagogilor și a părinților privind comportamentul antisocial al copilului, soluționând conflictele care afectează negativ dezvoltarea socială a elevilor;
- consilierea părinților și a profesorilor pe probleme de gen, vârstă și caracteristicile psihologice individuale ale adolescenților și tinerilor;
- implementarea activităților ce ar contribui la o schimbare pozitivă în relațiile de familie (consiliere, interviuri);
- discutarea și elaborarea în comun a regulilor pentru crearea unei interacțiuni sigure a tuturor participanților la mediul educațional;
- crearea unui climat psihologic favorabil în instituția de învățământ prin optimizarea formelor de comunicare a personalului didactic; îmbunătățirea formelor de comunicare între profesori și elevi, părinți - copii, elevi - elevi;
- petrecerea unui consiliu psihologo-pedagogic care vizează studierea caracteristicilor personale ale elevilor și a formelor de asistență psihologică și pedagogică;
- sporirea competenței psihologo-pedagogice și sociale a participanților la procesul educațional privind siguranța psihologică în timpul diverselor instruirii, seminarii, discuții de grup etc.

Sarcinile psihoprofilaxiei comportamentului antisocial la copii sunt:

- identificarea elevilor predispuși spre devianță sau care manifestă caracteristici ale comportamentului antisocial;
- control permanent și multilateral (la locul de trai, în școală, societate) a comportamentului și a stilului de viață al elevului, efectuat de diriginte, educator social și psiholog;
- determinarea modalităților și dezvoltarea unui set de măsuri psihologice și pedagogice pentru crearea unui mediu favorabil care ar împiedica sau exclude posibilitatea săvârșirii unor infracțiuni.[3]

Activitatea de corecție include următoarele etape: 1. Desemnarea problemei socio-pedagogice și psihologice. 2. Determinarea cauzelor unui comportament asocial. 3. Diagnostica. 4. Determinarea metodelor și tehnologiilor de corecție și aplicarea acestora. 5. Dezvoltarea, implementarea și monitorizarea eficacității programului psihocorecțional. [6]

### **Concluzii:**

În concluzie conchidem că studiul problemei comportamentului antisocial la copii ne demonstrează că asigurarea materială și statutul social ridicat al părinților nu reprezintă o garanție a respectării de către tineri a normelor sociale. Remarcăm că printre motivele apariției comportamentului antisocial la copii, sunt neajunsurile educației. Cea mai bună prevenire a comportamentului antisocial la elevi este organizarea eficientă, planificată a educației lor. Din acest considerent, sunt importante: proiectarea de către psiholog a unui program individual de lucru cu elevul cu comportament antisocial; elaborarea de ghiduri pentru profesori și psihologi privind prevenirea și corectarea comportamentului antisocial al copiilor.

### **Bibliografie:**

1. Copiii în conflict cu legea. Raport privind evaluarea necesităților pentru serviciile primare, secundare și terțiare de prevenire pentru copiii aflați în conflict cu legea în Republica Moldova. UNICEF, 2015.
2. Mayo Clinic. *Antisocial personality disorder - Symptoms and causes*. 2018. Documentul este disponibil online la adresa: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/antisocial-personality-disorder/symptoms-causes/syc-20353928> [Accesat la 20.04. 2020].
3. Бубнова Л. И. Работа социально-психологической службы ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 46 г. Ишима» по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся // Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования : мат-лы

- Всерос. науч.-практ. конф. (1–2 марта 2006 г.). В 4 ч. Ч. 4. Воспитание детей с особыми нуждами и содействие здоровому образу жизни. Тюмень: ТОГИРРО, 2006. С. 15–19.
4. Бочанцева Л. И. Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста): дис.канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2007. 256 с.
  5. Дмитриева Н. В., Бочанцева Л. И. Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста) : монография. Ишим : ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013. 192 с.
  6. Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика. Обучение трудных школьников [Текст] / К. Гилленбранд. – М.: Academia, 2007. – 237 с.

## DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE LA PREȘCOLARI

### DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS TO PRESCHOOL CHILDREN

**Nadejda BARALIUC**, doctor în pedagogie  
Institutul de Științe ale Educației  
E-mail: n.baralitic@mail.ru  
Tel: 069211906

**Rezumat:** *Dezvoltarea competențelor sociale este cheia succesului în viață. Cercetările științifice demonstrează importanța dezvoltării intelectuale în concordanță cu dezvoltarea competențelor sociale. Spre deosebire de competențele intelectuale, competențele sociale pot fi îmbunătățite semnificativ, deoarece sunt mai puternic modelate de influențele parvenite din mediu. Acest lucru facilitează intervenția în vederea dezvoltării și optimizării competențelor sociale. În articol sunt sintetizate câteva intervenții socio-emoționale de dezvoltare a competențelor sociale.*

**Cuvinte cheie:** *competență socială, competențe intelectuale, influențe mediului.*

**Abstract:** *Developing social skills is the key to success in life. Scientific research demonstrates the importance of the acquisition of social skills. Unlike intellectual skills, social skills can be considered important when they are stronger shaping the influences from the environment. This facilitates country intervention and the optimization of social skills. The article summarizes the following socio-emotional interventions following a social competence.*

**Keywords:** *social competence, intellectual competences, environmental influences.*

**Introducere.** Abilitățile sociale dezvoltate până la vârsta de 6-7 ani sunt principalul predictor pentru performanța și adaptarea școlară a preșcolarilor. Deși educarea preșcolarilor în acest sens poate părea prematură, ea este inevitabilă deoarece oferă premisele unei dezvoltări holistice. Această perioadă din viața copiilor se caracterizează prin transformări rapide, pe care educatorii trebuie să le gestioneze cu mult tact și răbdare.

Copiii ale căror competențe sociale sunt insuficient dezvoltate întâmpină dificultăți în formarea și menținerea relațiilor sociale cu semenii și adulții.

A avea abilități sociale înseamnă a fi eficient în interacțiunile cu ceilalți, de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și cu adulții din viața lor.

**Metodologia cercetării.** Studiile științifice analizate indică faptul că: copii care au dezvoltate abilitățile sociale se vor adapta mai bine la mediul școlar și vor avea rezultate școlare mai bune; copiii cu abilități sociale slab dezvoltate (ex. copiii agresivi, copiii care au dificultăți în a se integra într-un grup de persoane noi) au o probabilitate mai mare de a fi respinși de ceilalți și de a dezvolta probleme de comportament; astfel, copiii care sunt izolați de grup au un risc crescut pentru abandon școlar, delincvență juvenilă, probleme emoționale - anxietate, depresie.

Deci, a ști să-ți faci prieteni și să interacționezi cu ei în mod adecvat influențează sănătatea emoțională a persoanei. Lipsa abilităților sociale îi face pe unii copii să fie ținta ironiilor din partea altor colegi deoarece copiii mai agresivi observă că aceștia nu au modalități de a se apăra. Ei au mai multe probleme de adaptare la școală.

Până de curând, succesul în viață se asocia cu nivelul de dezvoltare al abilităților intelectuale (funcții cognitive: memoria, atenția, raționamentul, decizia, etc.), separând tranșant raționalitatea adaptării sociale. Cu cât o persoană avea un nivel mai ridicat de inteligență, cu atât șansele sale de adaptare și reușită în viață păreau să fie mai mari, ignorând aproape total adaptarea socială ale copilului și efectele acesteia asupra sa și a celor din jur. În mod interesant, cercetările din domeniul psihologiei au arătat că un nivel ridicat de abilități intelectuale poate contribui semnificativ la rezultate bune în diferite domenii cum ar fi cel școlar, dar nu este suficient pentru o bună adaptare și nici nu asigură succesul deplin în viață. Studii efectuate mai ales în Statele Unite au relevat faptul că un număr mare de elevi/studenti deosebit de inteligenți (IQ mult peste medie), au eșuat din punct de vedere profesional și personal în viața adultă, comparativ cu cei cu nivele medii de IQ.

Cu toate acestea nu putem nega abilitățile intelectuale care sunt foarte importante, abilitățile sociale

sunt o sursă de informații esențiale pentru adaptarea în viața reală.

În acumularea comportamentelor sociale preșcolarii parcurg câteva etape specifice.

**La 2 - 3 ani:** conștientizează apartenența de gen (ex. sunt fetiță sau băiat); anunță când au nevoie să meargă la baie; își manifestă preferințele în fața adultului (de ex. „Nu vreau rochița asta, nu-mi place, o vreau pe cealaltă!”); se autoevaluează: „sunt rapid/ă”, „sunt frumos/ă”, „sunt murdar/ă” etc.; sunt conștienți de emoțiile pe care le trăiesc ei și celorlalți pot discuta despre ele; simt furie și manifestă agresivitate în comportament; manifestă frică față de anumite lucruri (de ex. de întuneric, de fantome etc.).

**La 3 - 4 ani:** copiii devin mult mai independenți; pot realiza instrucțiuni simple (de ex. „Spală-te pe mâini!”); realizează sarcini simple fără ajutor: să mănânce, să bea apă, se spală pe mâini sau își șterg nasul atunci când sunt rugați; sunt mult mai interesați de alți copii; împart jucăriile cu ceilalți semeni, își așteaptă rândul în timpul jocului (de ex. când se dau pe tobogan); inițiază, inventează jocuri împreună cu alți copii; apare „jocul cu subiect și rol” – copiii se prefac că sunt animale, medici, educatori etc.

**La 4 - 7 ani:** Copiii sunt mult mai conștienți de personalitatea sa și sunt interesați în a stabili relații de prietenie cu ceilalți; încep să înțeleagă judecățile morale (de ex. „Copilul din curte se comportă urât!”); se compară cu ceilalți (de ex. „coafura mea seamănă cu a mamei!”); stabilesc relații de prietenie; explorează diferențele între apartenența de gen; creează jocuri dramatizări mai aproape de realitate ținând cont de detalii (ex. timp, spațiu în care se desfășoară acțiunea).

**Rezultate** Copiii își pot dezvolta competențele sociale dacă au condiții să interacționeze cu copii de aceeași vârstă. Dacă sunt încurajați și învățați să-și formeze o imagine de sine pozitivă. Dacă sunt protejați și încurajați când au dubii și frici și alinați când sunt jigniți și frustrați. Explicați copiilor că ei de fapt nu au pierdut, aceasta este o ocazie de a învăța a aduna experiență. Important să nu ne facem că nu observăm ne-reușitele dar să subliniem faptul că sunt normale și firești. Nu poți trece prin viață având numai victorii.

**Discuții.** Ce pot face cadrele didactice pentru a facilita dezvoltarea abilităților sociale:

1. stimulați jocul în grup al fetelor și jocul în diade al băieților deoarece jocul în diade stimulează abilitățile de comunicare ale băieților, în timp ce jocul în grup stimulează cooperarea și competiția la fetițe;
2. în timpul jocului cu copilul oferiți un model de comportament corespunzător situației;
3. poveștile și desene animate vizionate trebuie să relateze relațiile dintre doi prieteni, discutați la final cum se comportau cele două personaje. Încurajați copii să-și expună opinia. După ce citiți o poveste întrebați-i ce crede despre personaje sau cele întâmplate;
4. încurajați în permanență și ghidați copii în inițierea a cât mai multe interacțiuni cu ceilalți copii (ex. „Ce zici, îl chemăm și pe Sergiu să ne ajute să construim castelul?”);

În preșcolăritate, de multe ori a iniția o interacțiune presupune a ști să intri într-un joc aflat în plină acțiune. Dacă un copil pătrunde într-un mod abuziv și deranjează jocul celorlalți este foarte probabil ca el să fie respins, iar pe viitor copiii să evite relaționarea cu el. Când copiii doresc să se integreze în jocul celorlalți pot fi învățați să aplice mai multe strategii:

- copiii mai mici folosesc semnale nonverbale cum ar fi zâmbetele, gesturi care manifestă interes, stau lângă ceilalți copii și se uită cum se joacă sperând că cineva îi va observa și îi va chema să se joace cu ei;
- priviți împreună cum se joacă alți copii, jucați-vă apoi lângă ei, iar în final cu ei. Aceste etape sunt foarte importante pentru copiii mai timizi;
- învățați copii să folosească anumite formule de politețe: „Pot să mă joc și eu cu voi?”, „Tu de-a ce te joci acum, pot participa și eu?” ș.a.;
- copiii sunt învățați să stea și să privesc jocul așteptând o oportunitate de a se implica în joc;
- la această vârstă s-a observat că strategia cea mai eficientă este cea de a se implica într-un joc paralel și de a contribui cu ceva semnificativ la desfășurarea acestuia.

O tehnică eficientă de dezvoltare a competențelor sociale este cea de a te împărți cu cei din jur. Este comportamentul prosocial cel mai ușor de învățat de către copii deoarece apare cu cea mai mare frecvență la această vârstă. De asemenea, apar multe oportunități de a-l exersa și aplica în practica educațională; copiii trebuie să împartă toate materialele de la grădiniță. Împărțirea jucăriilor cu ceilalți semeni crește posibilitatea de a-și face noi prieteni.

Acest tehnică de a împărți obiecte reflectă foarte bine comportamentul adulților. Copiii au nevoie de modele pentru a învăța acest comportament, iar cei care nu-l știu înseamnă că nu au fost învățați să se

comporte astfel și nu-i cunosc beneficiile.

- Chemați-i lângă dumneavoastră și realizați o activitate împreună, cum ar fi desenatul și aduceți doar o singură cutie de creioane astfel încât să fiți nevoiți să împărțiți creioanele. În timp ce desenați, comunicați copilului acest lucru, cereți-i creionul cu care desenează el și lăudați-l pentru gestul său (ex. „Dă-mi te rog și mie creionul galben! Mulțumesc! Ce frumos desenăm împreună!”).

- Dați copiilor explicații privind importanța acestui comportament (ex. „Ce bine ne pare când un copil ne dă o jucărie! Suntem bucuroși și ne jucăm frumos împreună! De aceea și noi putem da altor copii jucăriile noastre!”).

- Încurajați copilul să își exprime emoția atunci când alți copii nu vor să împartă jucării cu el, pentru a conștientiza mai bine consecințele negative ale acestui comportament.

- **Concluzii.** Dezvoltarea abilităților sociale reduce factorii de risc asociați cu performanțele școlare scăzute și asigură sănătatea emoțională a persoanei. Adaptarea socială vizează o serie de formule verbale și comportamente care îl ajută pe copil să stabilească relații cu cei din jur. Prașcolarii învață acest tip de comportamente prin imitarea adulților sau a altor copii care s-au aflat în situații similare.

#### **Bibliografie:**

1. Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28, No. 2
2. Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A., & Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 518–529.
3. Czaja, C. F., 2001, Identifying social-emotional problems in young children: a special educator's view, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 16, pg. 421-426.
4. Jo Frost, *Supernanny*, Editura Litera, 2005
5. Denham, S. A., & Groot, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205-227.
6. Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928–936.
7. Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449–470.

## ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN CONTEXTUL FILOSOFIEI CONTEMPORANE CONSTRUCTIVIST LEARNING IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PHILOSOPHY

Ioana AXENTII

Universitatea de stat "B.P.Hasdeu" din Cahul

E-mail: iaxentii@mail.ru

**Rezumat:** *Procesele care au loc în societate într-o permanentă schimbare de anvergură locală și planetară impun insistent și cu pregnanță actorilor educaționali să cerceteze și organizeze un proces de învățământ schimbat prin prisma filosofiei contemporane. Relația dintre filosofie și pedagogie nu a încetat nicicând să existe, ele aflându-se mereu într-un raport complex de potențare reciprocă, iar în abordarea multor probleme se află într-o strânsă legătură cu mentalitatea oamenilor dintr-o anumită epocă cu privire la politica educațională și culturală. În acest sens este binevenită paradigma constructivistă a învățării, prin fundamentarea unei teorii conform căreia fiecare individ, reflectând asupra experiențelor pe care le are, construiește propria concepție despre lume. Învățarea constructivistă se bazează pe investigarea directă a realității de către elev și producerea noilor cunoștințe prin efort propriu etc., astfel elevul având libertatea de a-și construi propria lume.*

**Cuvinte cheie:** *învățare constructivistă, realitate, aplicare, cunoaștere*

**Abstract:** *The processes taking place in a society that is in a permanent change on a local and planetary scale require insistently and strongly the educational actors to research and organize an educational process changed through the prism of contemporary philosophy. The relationship between philosophy and pedagogy has never ceased to exist, and they are always in a complex relationship of mutual empowerment. Philosophy and pedagogy, when solving many issues, are closely related to the mentality of people in a certain era with respect to educational and cultural policies. In this sense, the constructivist paradigm of learning is welcome, by substantiating a theory according to which each individual, reflecting on the experiences they have, build their own conception of the world. Constructivist learning is based on the direct investigation of reality by the students and the production of new knowledge through their own effort, etc. thus the students having the freedom to build their own world.*

**Keywords:** *constructivist learning, reality, application, knowledge*

### Introducere

Actualitatea subiectului abordat este justificată de amplificarea continuă a valorii teoretice a paradigmei învățării constructiviste în contextul filosofiei contemporane când trăim în condițiile unei societăți în permanentă schimbare la nivel economic, politic, cultural și social unde procesul de învățământ este supus continuu influențelor și provocărilor venite din exterior. În aceste condiții actorii educaționali trebuie să cerceteze și organizeze procesul de învățare restructurat prin prisma filosofiei contemporane. Nu putem nega faptul că mult timp, preocupările privind educația au stat sub semnul principiilor filosofice, care configurau, sistematic și coerent, o concepție de ansamblu asupra omului. Mulți filosofi, precum Platon, Aristotel, Locke sau Kant, chiar dacă nu au făcut din educație un subiect a reflecției lor, totuși, au abordat în scrierile elaborate și acest fenomen definitoriu pentru existența umană. Și atunci când pedagogia s-a constituit ca o știință distinctă și autonomă, asumându-și ca domeniu propriu de cercetare educația, teoriile elaborate au fost marcate hotărâtor de concepția filosofică a autorilor lor, din care și-au tras seva. Și aici îi putem invoca pentru ilustrare pe marii pedagogi clasici ai secolului XVII, XVIII - Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, ai secolului XIX - Sp.Haret; sec.XX- XXI - J. Piaget, L. S. Viġotski, G.G.Antonescu, C.Harly etc. [1, p.9].

Actualitatea temei este argumentată și de interpretările făcute de exegeții filosofilor și pedagogilor clasici sus nominalizați. Studii de valoare în domeniul reconceptualizării pe temeuri filosofice a conceptelor pedagogice au fost efectuate de pedagogii contemporani de renume cum sunt: S.Cristea, I.Albulescu, Fl.Voiculescu, L.Șoitu, Vl.Pâslaru, V.Guțu etc. care și-au dezvoltat concepția despre educație pornind de la principii filosofice.

Problema cercetării constă în analiza teoriei privind concepția filosofică și pedagogică a învățării constructiviste în vederea cunoașterii acestora și a racordării ideilor inovatoare identificate la necesitățile învățământului actual. Studiul prezentat este fundamentat pe o cercetare teoretică.

Obiectivele cercetării:

1. Identificarea reperelor epistemologice de organizare a învățării constructiviste.

2. Examinarea rolului filosofiei în stabilirea scopurilor și orientarea axiologică a învățării.

3. Elucidarea teoriei constructiviste a învățării axată pe fundamentarea unei teorii conform căreia fiecare individ, în procesul învățării se bazează, în mare măsură, pe investigarea directă a realității de către elev și producerea noilor cunoștințe prin efort propriu.

04. Descrierea avantajelor învățării constructiviste.

Metodologia de cercetare pedagogică filosofică este axată pe metode de analiză și sinteză filosofică a educației; metoda comparației; observația; metoda cronologică; metoda analizei de text etc.

Analizând studiile savanților menționați mai sus putem remarca cu certitudine că relația dintre filosofie și pedagogie nu a încetat nicicând să existe, ele aflându-se mereu într-un raport complex de potențare reciprocă. În abordarea principalelor probleme pedagogice, orice poziție de natură teoretică sau practică este strâns legată de o concepție despre lume, de o filosofie. Sistemele pedagogice poartă, în chiar structura lor interioară, amprenta filosofiei căreia îi corespund. Astfel, filosofia este un univers ideatic deosebit de productiv din care pedagogii se hrănesc spiritual, racordându-și preocupările la marile interogații, curente de gândire și idei ale epocii în care trăiesc, asigurând astfel sistemelor educative fundamente valorice solide. La baza oricărei educații stă o concepție despre lume și viață, o explicare a rostului lumii și al vieții, într-un cuvânt o filosofie, care are rolul de a orienta activitatea educativă, atât în ceea ce privește stabilirea scopurilor și orientarea axiologică, cât și în alegerea căilor de a le realiza. În același timp nu putem să nu observăm că raportul oricărui sistem pedagogic cu filozofia, în abordarea multor probleme se află într-o strânsă legătură cu mentalitatea oamenilor dintr-o anumită peripadă cu privire la politica educațională și culturală. La rândul ei, pedagogia, prin eforturile teoretice și aplicative întreprinse, confirmă sau infirmă valoarea unor concepții filosofice, contribuie la validarea și dezvoltarea lor, dă concretețe și o orientare pragmatică unor idei filosofice abstracte, deschide noi posibilități de dezvoltare și nuanțare a discursului filosofic prin asumarea unui referențial specific, care este educația.

În acest sens menționăm că nu numai celor preocupați să stabilească norme pedagogice le revine datoria unei culturi filosofice, ci și celor care urmează să le aplice. Acestora le este necesară o cultură filosofică, pentru consolidarea independenței lor morale și intelectuale, căci aprofundând conținuturile, normele și metodele educative le vor adopta și promova din convingere și înțelegere, nu în mod rutinar. Fapt confirmat și de J. Dewey care accentua că o educație este bine organizată dacă există o idee clară despre scopul și modul ei de desfășurare [3, p.74]. Profesorul își formează un set de credințe legate de o filosofie a educației, care influențează modul în care le predă elevilor. O filosofie a educației nu poate stabili odată pentru totdeauna modul în care vor fi rezolvate probleme, dar poate întări percepția asupra naturii și importanței acestora și poate oferi sugestii valoroase privind modalitățile în care ele pot fi abordate cu succes.

W. Doll (1993), fiind inspirat de noile paradigme apărute în cunoașterea științifică, consideră că este pe cale să se instaleze o nouă ordine a educației, caracterizată de noi tipuri de relații între profesori și elevi și de o nouă concepție asupra Curriculumului [apud 1, p.201].

De unde putem constata că educația este declanșată de fenomenele care se produc și care provoacă o nouă interpretare a procesului educațional, sub alt aspect, observăm că ea depinde de modificările care se produc în plan practic. În acest context considerăm că școala astăzi trebuie organizată astfel încât să reprezinte viața actuală, reală a copilului în mediul familiei în care trăiește, în mediul social în care crește și stabilește relații de colaborare cu semenii săi, cu vecinii etc. Într-o astfel de instituție de învățământ copiii nu trebuie să învețe nimic pur teoretic, ci numai acele informații care au legătură cu activitatea lui practică, cu modul de organizare a vieții lui în mediul social care îi vor ajuta să se acomodeze cerințelor epocii în care trăiește. În așa mod școala poate asigura pregătirea profesională și integrarea socială cu succes a tinerilor. Astfel procesul de învățământ se va realiza prin organizarea și reorganizarea experienței și rezolvarea de probleme pornindu-se de la interesele elevilor etc.

Cele expuse mai sus ne dau posibilitatea să constatăm că pedagogia postmodernă a configurat o altă filozofie a cunoașterii și anume stabilirea legăturii dintre cunoașterea științifică și aplicarea în activitatea practică a lor de către elevi. Mai mult chiar, tinerii să poată interpreta informațiile științifice prin producerea de noi informații.

Din această perspectivă remarcăm că o astfel de filosofie este oportună unei învățări aflate în relație strânsă și continuă cu realitatea, care ar facilita punerea ei în slujba avansării domeniului economic, politic, social-cultural etc. Aceștia fiind considerați drept factori importanți în transformarea socială. De fapt aceasta



ar însemna ca în procesul învățării elevilor să li se dezvolte competențe intelectuale și profesionale care ar corespunde exigențelor societății actuale întemeiate pe cunoaștere etc. [4, p.4].

Or, neîncrederea în valorile modernității și în concepția că știința este construită pe o bază solidă de fapte observabile a grăbit configurarea postmodernismului ca paradigmă axată pe relativism. Tradiția cunoașterii fundamentate pe principii absolute este repudiată. Certitudinea epistemică și granițele fixe ale cunoașterii academice au fost subminate prin respingerea totalității și dezaprobarea existenței unei singure, atotcuprinzătoare imagini despre lume. Astfel, în aceste circumstanțe s-a dezvoltat epistemologia constructivistă, pentru care adevărul privit ca descriere precisă, obiectivă a realității reprezintă o imposibilitate, lumea fiind mai degrabă construcția individului, investiția sa de cunoaștere și afectivitate. Epistemologia constructivistă se referă la realitatea construită de experiență și nu la realitatea ontologică, pe care nu o pune în discuție și nu o contestă. Este important să menționăm și faptul că teoria constructivistă a învățării vizează cunoașterea și nu existența. Conceptele nu reprezintă descrieri iconice ale realității, ci, mai degrabă, structuri de acțiune sau de operare, care pot fi completate cu date experimentale. Astfel, elevii se vor instrui acționând, mai bine zis își vor organiza și reorganiza experiența. În așa mod cunoașterea se va referi permanent la ansamblul interacțiunilor individului cu lumea obiectivă, reflectată în conștiința lui și abstracțiunile (conceptele, relațiile, teoriile, modelele) construite în încercarea de a cauza apariția unei lumi cât se poate de previzibilă.

Paradigma constructivistă are, inevitabil, consecințe și în ceea ce privește perspectivele asupra învățării, prin fundamentarea unei teorii conform căreia fiecare individ, reflectând asupra experiențelor pe care le are, construiește propria concepție despre lume. Învățarea se bazează, în mare măsură, pe investigarea directă a realității de către elev și producerea noilor cunoștințe prin efort propriu. Activitatea elevului este esențială în procesul de construire a propriului edificiu al cunoașterii, de învățare a comportamentelor în mod special prin stabilirea unor influențe permanente a subiectului cunoașterii cu obiectul, a individului cu mediul în care trăiește și activează.

În contextul afirmației de mai sus nu putem nega faptul că constructivismul este principala teorie postmodernă a învățării. Fiecare individ își elaborează propriile reguli și modele mentale, pe care le va utiliza pentru a-și înțelege experiențele, în acest fel, învățarea este procesul de reajustare a modelelor mintale în vederea acomodării lor cu experiențe noi. Toți actorii implicați în procesul de învățământ vor lua în considerație acest concept și îl vor pune pe elev să învețe ceea ce îi va fi necesar în viață, îl va ajuta să se orienteze în mediul în care trăiește, astfel reușind să exercite acțiuni eficiente.

Efectuând o cercetare a concepțiilor lui J. Piaget, pe care le considerăm a fi actuale, observăm că cercetătorul acordă o atenție deosebită dezvoltării inteligenței copilului, care constituie o continuare a mecanismelor biologice de adaptare adecvată, productivă în circumstanțe noi, nesigure, prin reorganizarea experienței.

Concepția lui J. Piaget despre învățare privită ca o modificare a stării cunoștințelor, dar și ca „o construcție în care ceea ce este primit de la obiect și ceea ce este adus de subiect sunt indisolubil unite”, se integrează coerent în ansamblul cercetărilor privind dezvoltarea inteligenței. Adaptarea, vizează ”concordanța între asimilare și acomodare ” [6, p.14].

La rândul ei asimilarea constituie un proces de învățare și încorporare a informațiilor noi despre realitate în vechile structuri intelectuale ale copilului unde, după cum afirmă J. Piaget ”...*inteligenta este asimilare în măsura în care ea integrează întregul dat al experienței. Fie că e vorba de gândire care, datorită judecății, face ca noul să se includă în ceea ce este cunoscut și reduce astfel universul la propriile ei noțiuni..., adaptarea intelectuală comportă în toate cazurile un element de asimilare, adică de structurare prin încorporarea realității exterioare în forme datorate activității subiectului*” [ibidem].

De unde putem deduce că viața mintală constituie o adaptare la mediul înconjurător, care nu poate fi niciodată pură, deoarece încorporând elementele noi de cunoaștere în schemele anterioare, inteligența schimbă permanent aceste scheme, pentru a le adapta conform datelor noi. Dar și invers, lucrurile nu sunt niciodată cunoscute în sine, deoarece această activitate de acomodare nu este posibilă decât în funcție de procesul de asimilare. Așa de exemplu în primii ani de viață ai copilului acestea au un caracter concret, fiind specifică gândirea concret intuitivă. La această vârstă, pentru ca copilul să poată cunoaște un obiect/jucărie el trebuie numaidecât să acționeze cu el, să-l desfacă, să se uite, să-l transforme pentru a putea observa mecanismele cu care s-a obținut transformarea. Or, părinții de cele mai multe ori în loc să susțină copilul în aceste acțiuni îl dojenesc de ce strică jucăriile. Doar în acest mod putem observa cum cunoștințele copilului rezultă din acțiune. Ulterior, acțiunile se interiorizează devenind operații logico-matematice. Inteligența constă, acum, în executarea și coordonarea acțiunilor sub formă reflexivă,

gândirea fiind logică și operatorie [1, p. 204].

Este necesar de reținut că inteligența în așa mod derivă din acțiune. Chiar în manifestările sale superioare, în care nu mai acționează decât datorită mecanismelor gândirii, inteligența constă în a executa și coordona acțiuni, dar sub o formă interiorizată și reflexivă.

Adevărul concordanță, ideea centrală în paradigma modernității, este substituit cu adevărul construit prin experiență relevantă pentru subiect. Rolul educatorilor de **transmițători calificați** ai cunoașterii se schimbă, deoarece întreaga **cunoaștere** este inventată sau construită în mintea celor care se educă. Cadrele didactice sunt facilitatorii cunoașterii, participă la construirea cunoașterii de către elevi, având propriile prejudecăți și concepții. În fond, copilul se construiește pe sine, prin propriile experiențe de cunoaștere.

În același timp nu putem să negăm faptul că sunt și adevăruri care s-au construit de-a lungul timpului. Avem în vedere aici valorilor materiale și spirituale create de omenire și instituțiile necesare pentru comunicarea acestor valori. În acest sens prezintă interes conceptele cercetătorului Ioan - Aurel Pop, (2018) care atenționează asupra faptului că "nimeni nu poate elabora o creație spirituală - oricât talent ar avea - dacă nu este depozitarul acestei moșteniri..." În mod special cercetătorul se oprește asupra acelei culturi a comunități umane numită națiune și anume cultura națională românească care nu ar avea nici o semnificație fără componenta ei istorică [7].

Pentru nimeni nu este un secret că în societatea postmodernă există o rezervă față de trecut, de istorie renegat din cel puțin două scuze: 1. că trecutul nu mai prezintă nici un interes, nu mai are nici o importanță pentru prezent și nici pentru viitor, oamenii trebuie să fie interesați de ceea ce este acum și ce va fi în viitor și 2. precum că trecutul este imposibil de cunoscut, de refăcut în dependență de criteriul adevărului întrucât acesta nu există, fapt cu care nu putem fi de acord. Or, postmoderniștii încearcă să ne convingă că trăim într-o epocă a postadevărului și în așa mod putem liber să ne construim s-au să concepem fiecare propriile "adevăruri" în funcție de necesități, impresionabilitate, preferințe, curiozități, formare, etc.

În acest context credem că nu putem fi de acord nici cu acele opinii care neagă valoarea culturilor naționale în general și a culturii naționale în special. Drept mărturie în acest context la inițierea unor discuții cu studenții am constatat că aceștia au încercat să spună că nu este neapărată nevoie de a-și osteni mintea cu prea multe informații, totul pot afla și de pe telefon (70%). Alții mai curajoși au spus că lumea trebuie cercetată și știută la nivel global, fără obstacole și fără domenii (60%). Ba mai mult, 80% din numărul studenților chestionați, au mărturisit că aceste concepte sunt depășite în timp, că numai bătrânii care au nostalgie după trecut ar putea discuta despre aceste culturi.

În conformitate cu cele relatate cercetătorul I. A. Pop (2018) atenționează și asupra faptului că prin intermediul unor astfel de idei ale noilor "propagandiști" tinerii ajung să aibă o cultură generală și națională slab dezvoltată care nu favorizează orientarea lor în mediul social în care trăiesc [7, p. 161]. Și dacă tinerii de azi cunosc bine cine este Harry Poterrer, Pokemoni, au auzit de Războiul stelelor etc. nu știu s-au n-au auzit de eroii povestilor populare, cum ar fi Ileana Cozânzana, Făt-Frumos; de personalitățile de valoare ale neamului: Ștefan cel Mare, Mihai Viteazu, Kogălniceanu, Matcovschii etc etc.

Indiscutabil că nu este rău ca tinerii să cunoască aceste lucruri, dar credem că este de neiertat să fie privați programatic din zestrea lor mentală de moștenirea culturală a omenirii.

Este drept că "noi, oamenii, nu stăpânim adevărul absolut, că este relativ, dar oricum rămâne a fi adevăr. Așa de exemplu avem un creator de talia lui Mihai Eminescu și ne dezicem uneori de el, avem o sărbătoare a culturii naționale și ne rușinăm de ea... Noi nu suntem, firește creatorii culturii universale, dar fără noi (ca și fără ceilalți) cu siguranță, cultura lumii ar fi mai săracă" [ibidem, p.164].

Pentru teoria constructivistă a învățării, asimilarea cunoștințelor trebuie înțeleasă ca o formă a raportării la nou, altfel spus, experiențele individului sunt adaptate la structurile sale cognitive, ceea ce înseamnă că se învață prin integrarea noului în ceea ce este deja cunoscut. Dacă structurile cognitive existente nu mai sunt viabile, individul intrând în imposibilitate de comunicare cu cei din jurul său, este necesară o modificare a lor, o reînvățare sau acomodare. Cei care învață construiesc cunoașterea pentru ei înșiși, în ritmul în care învață. Mediile de învățare constructiviste trebuie să garanteze imagini diverse ale realității, autentice în contexte de importanță majoră. Să nu prefere o instruire abstractă în afara contextului și să încurajeze reflecția asupra experienței. În acest sens este binevenit să ne amintim că pedagogia constructivistă proiectează trei tipuri de învățare constructivistă:

- 1) *învățarea prin construcție;*
- 2) *învățare prin reconstrucție;*

3) *învățare prin deconstrucție*[2, p.544].

Conform acestor teorii constructiviste, învățarea se bazează pe structurile cognitive existente, noile experiențe raportându-se la cele anterioare. Învățarea nu este un proces mecanic de acumulare a cunoștințelor, același pentru toți, desfașurându-se în conformitate cu scheme și repere fixe, ci este determinată de semnificațiile pe care cel care învață le atribuie celor învățate. Din acest punct de vedere, profesorul nu poate hotărî în locul elevului ce este important și ce nu este important să învețe, ce merită învățat și ce nu. Conform constructivismului piagetian, elevii vin la școală cu idei, opinii, credințe ce trebuie modificate sau dezvoltate de profesor, prin formularea unor sarcini și probleme adecvate. Construirea cunoașterii apare ca rezultat al activității depuse de elev pentru rezolvarea respectivelor sarcini într-un mod activ în care esențiale sunt experiența directă, căutarea soluțiilor, descoperirea. În așa mod putem descrie învățarea ca pe un proces de construire a realității, un proces care presupune rețelele, schemele cognitive existente, precum și un context.

În epoca modernă, ideea de natură umană era centrală în teoria pedagogică. Ea se asocia cu convingerea existenței unui sine stabil, care poate fi cunoscut în mod obiectiv. Se considera că menirea educației este de a-i ajuta pe tineri să se dezvolte conform naturii lor esențiale. Indivizii progresează învățând și aplicând cunoașterea obiectivă. O cu totul altă abordare observăm în postmodernism. Eurile sunt considerate constructe sociale, teoria lui L. S. Vîgotski fiind foarte influentă în acest sens. Educația ajută indivizii mai degrabă să își construiască identitățile, decât să le descopere. Însăși conștiința trebuie să se ia pe sine ca obiect, să recunoască faptul că procesul de formare a identității trebuie să se bazeze nu pe reprezentări formale legate de scopurile la care trebuie să aspire elevii, ci pe ceea ce elevii înșiși vor, simt și, mai important, pe ceea ce deja știu și gândesc[apud 1, p.207].

Postmodernismul diferă de alte abordări ale învățării, menționează Kilgore D. W. ( 2001 ) îndeosebi sub două aspecte fundamentale:

- 1) raționalitatea și logica nu mai sunt considerate decisive în obținerea cunoștințelor;
- 2) cunoașterea poate fi contradictorie, în sensul că, din cauza naturii ei contextuale, indivizii pot avea, în același timp, mai multe puncte de vedere incongruente cu privire la un subiect[ibidem, p. 208].

Concept demn de apreciat și care este în conformitate cu conținutul idealului educațional al școlii din Republica Moldova al cărei esență constă în acceptarea independenței de opinie și acțiune etc. [5].

Astfel, cunoașterea devine o încercare, este fragmentată, prezentând numeroase fațete, este schimbătoare și nu neapărat rațională. Și, dacă modernitatea a pus accentul pe individualitatea construită în funcție de repere absolute și de metoda științifică, în postmodernitate, totul este relativ și supus deconstrucției. Nu există adevăr sau norme universale, în funcție de care să se judece validitatea cunoașterii. Mai degrabă se optează pentru o construcție continuă a adevărului și mai multe alternative sunt incluse în ansamblul informațiilor cunoscute.

Dacă pedagogii moderni tratau elevii îndeosebi prin prisma diferențelor dintre grupurile de vârstă și puneau accentul pe predarea conținutului, postmodernii acordă o deosebită atenție diferențelor dintre elevi în cadrul grupelor de vârstă și le oferă activități de învățare în care să dobândească conținutul, pe cât se poate prin efort propriu. Educatorii postmoderni se concentrează asupra diferențelor individuale în procesul de învățare, mai degrabă decât pe uniformitatea de gândire, cunoaștere, practică. Ei identifică și răspund nevoilor individuale ale elevilor acceptând și încurajând stilurile diferite de învățare. Posibilitatea de a alege caracterizează educația în epoca postmodernă. Pentru profesori, cuvântul „alegere” desemnează acceptarea diversității și acordarea autonomiei elevilor, care au libertatea de a alege materialele curriculare și strategiile de instruire. Astfel, ei devin „factori de decizie în sălile lor de clasă”.

Conținutul învățării, ca și contextul în care se produce, ar trebui să depindă într-o mai mare măsură de cel care învață. De obicei, indivizii învață atunci când vor și nu atunci când trebuie, concluzie importantă în ceea ce privește relația profesor - elev (H. Siebert, 2001) [8]. Această relație este afectată de diferențele care se manifestă în ceea ce privește modul în care fiecare învață. În această situație cadrul didactic se află în relație de parteneriat cu elevii săi, analizând regulile explicite, dar și ascunse ale vieții în clasă, negociind obiectivele învățării, formele de evaluare, tratând clasa ca pe o lume reală și valorificând lumea reală ca pe o scenă a situațiilor de învățare, evitând ierarhizările rezultate din evaluări reciproce. În acest fel, observăm că *învățarea constructivistă are o serie de avantaje* printre care menționăm:

- creșterea responsabilității elevilor față de propria învățare;
- particularitățile și interesele individuale sunt respectate și valorificate de către pedagog;
- se construiesc alternative ale procesului de învățare;

- învățarea are aspecte ludice;
- fecvent, învățarea este realizată pe bază de proiecte;
- este încurajată exprimarea personală, atitudinea critic- reflexivă și autonomia individului;
- se stimulează cooperarea pentru a se evita marginalizarea și excluderea celui care învață;
- clasa devine o comunitate de învățare, o rețea formată din indivizi a căror individualitate este respectată.

**În concluzie** remarcăm că teoria constructivistă arată că învățarea presupune interacțiunea elevilor cu realitatea, pe de o parte, dar și libertatea de a-și construi propria lume, pe de altă parte. Orice cunoștință nouă reprezintă o combinație a învățării anterioare cu informațiile noi și cu dorința de a învăța. Venind la școală, copilul aduce cu el un volum de cunoștințe, deprinderi, priceperi, experiențe emoționale și sociale, toate acestea constituind fondul apercceptiv pe care îl are la dispoziție ca să învețe în continuare și de care trebuie să țină cont profesorul. Acesta va trebui să observe care sunt conceptele de care dispune elevul și cum operează cu ele. Numai pe această bază, el poate elabora și utiliza mijloace și modalități care să ghideze sau să modifice operațiile mentale ale elevilor, pentru că nu există modalități care să permită transferul conceptelor și structurilor conceptuale de la un elev la altul. Scopul învățării este ca individul să își construiască propriul înțeles al lucrurilor nu doar să memoreze răspunsuri corecte și să asimileze înțelesul stabilit de altul.

#### **Bibliografie:**

1. Albușescu I., Albușescu M. Orientări în filozofia contemporană a educației. București EDP S.A. 2018.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. Traducere de V. Nicolescu. București: EDP, 1992.
4. Guțu V. Profesorul în societatea contemporană: între modernism și postmodernism. În *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*. Materialele Conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2013.
5. Legea Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014, art.6.
6. Piaget J. Nașterea inteligenței la copil. Traducere de Dan Răutu. București: EDP, 1973.
7. Pop I.A. Cultura română și dimensiunea sa istorică națională. În *Educația la Centenar. Idei. Instituții. Personalități*. Iași: Polirom, 2018.
8. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Traducere de A. Lazăr. Iași: Editura Institutul European, 2001.

## DIMENSIUNEA ESTETICĂ A CONȘTIINȚEI ECOLOGICE

### THE AESTHETIC DIMENSION OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS

Snejana COJOCARI-LUCHIAN

Universitatea de Stat B.P.Hasdeu

E-mail: scfulgusor81@gmail.com

**Rezumat:** *Definirea noțiunii conștiință ecologică se realizează prin apelarea la idei/definiții din domeniul aferente formării conștiinței ecologice: filosofiei, psihologiei și pedagogiei, precum și la idei, concepte, principii, aferente formării conștiinței ecologice din domeniul filosofiei ecologice, psihologiei ecologice, pedagogiei și ecologiei: - restructurarea și reevaluarea valorilor moral-estetice, principiilor morale față de natură; - formarea de noi reprezentări despre om-natură și a sentimentului unității cu natura; - ecologizarea conștiinței în toate sferile ființei umane: cognitivă, psihomotorie și atitudinală, prin formarea unui sistem de competențe ecologice prin promovarea/realizarea educației ecologice în diferite dimensiuni ale educației. Problema formării conștiinței ecologice rămâne însă deschisă pentru noi realizări nu numai în filosofia ecologică, psihologia ecologică, ecologie, dar și în pedagogie.*

**Cuvinte cheie:** *conștiință ecologică; abordare estetic-filosofică, eco-estetic, pedagogică*

**Abstract:** *The definition of the notion of ecological consciousness is achieved by appealing to ideas / definitions from fields related to the formation of ecological consciousness: philosophy, psychology and pedagogy, as well as ideas, concepts, principles, related to the formation of ecological consciousness in the field of ecological philosophy, ecological psychology, pedagogy and ecology; - restructuring and re-evaluation of moral-aesthetic values, moral principles towards nature; - the formation of new representations about man-nature and the feeling of unity with nature; - greening consciousness in all spheres of the human being: cognitive, psychomotor and attitudinal, by forming a system of ecological skills by promoting / achieving ecological education in different dimensions of education. However, the problem of the formation of ecological consciousness remains open for new achievements not only in ecological philosophy, ecological psychology, ecology, but also in pedagogy.*

**Keywords:** *ecological awareness; aesthetic-philosophical, eco-aesthetic, pedagogical approach*

#### Introducere

Abordarea strict educațională a chestiunii schimbării mediului și a ființei umane ține de realitatea educațională din țară și din lume, de conceptul educațional modern și de reforma învățământului, din țară și din lume, problema principală fiind formarea la elevii contemporani a *conștiinței ecologice*. Încă Socrate spunea că omul poate fi descris doar în termenii conștiinței sale, iar J.Dewey scria despre conștiință că „este autoritate corectă în direcționarea conduitei”.

Reperul axiologic principal pentru această acțiune este faptul că valorile produse de poporul nostru prin diverse tipuri și forme de activitate, inclusiv prin activitate educațională, sunt în cea mai mare parte aferente educației ecologice. Astfel, mesajul principal al capodoperei creației populare românești, balada *Miorița*, constă în autodefinirea omului (baciului moldovean) ca parte indispensabilă și armonioasă a Naturii, Cosmosului, Universului (Cf. I.Chimet, Vl.Pâslaru). Menținând la un nivel net superior, față de alte popoare europene, valorile creației orale, poporul nostru se definește ca unul cu conștiința ecologică moștenită/constituită congenital, ceea ce sugerează temelii axiologice perene și pentru educația ecologică a educaților.

Considerăm, de asemenea, că relația corectă om-natură este nu atât o problemă de civilizație cât una de educație, demersul nostru fiind întemeiat pe natura triadică a ființei umane: *biologică, intelectuală, spirituală*.

Ca entitate biologică, omul se definește prin atitudinea sa față de natură, a cărei parte organică este. Fiind însă o ființă triadică, și atitudinea față de natură este una complexă, care angajează concomitent și atitudini intelectuale, și atitudini spirituale. De aceea și calitatea atitudinii față de mediu și natură are repercusiuni semnificative și asupra ființei sale intelectuale și celei spirituale.

A doua idee este că în atitudinea sa față de mediu, omul este și principalul factor subiectiv al schimbării din natură. Atitudinea sa față de schimbarea naturii a fost (și mai este!) una de culturalizare moderată, deci este o atitudine pozitivă. Conform stoicilor, omul are un sentiment profund de armonie cu

natura și unul de independență față de ea - relații reciproce; omul se află în echilibru perfect cu Universul, și el știe că acest echilibru nu trebuie să fie tulburat de nici o forță subiectivă. Și educația este prin definiție un domeniu orientat pozitiv, deci și omul este integrat congenital în mediu în mod pozitiv.

Dar omul contemporan tot mai mult se produce ca agent distructiv al mediului înconjurător, având o atitudine consumistă, dominatoare față de el.

Speranța în soluționarea problemei este în caracterul global al problemelor lumii contemporane, care au generat imperativul pentru formarea unor noi demersuri educaționale, comune tuturor țărilor și popoarelor - *noile educații*, printre care și *educația ecologică*. În acest context, sensul educației ecologice a fost precizat în cadrul Conferinței Interguvernamentale de la Tbilisi, desfășurată sub egida UNESCO (1977) - urmărirea *gradului de conștiință* și a simțului responsabilității față de ambient prin dobândirea cunoștințelor, atitudinilor și motivației pentru a acționa în vederea soluționării problemelor actuale de mediu și prevenirii apariției altora, noi.

Acțiuni de îmbunătățire a situației ecologice pe planetă, elaborarea de noi idei și a unei *noi atitudini* față de natură, utilizarea rațională a resurselor naturale și protecția ambientului sunt prevăzute de *Concepția dezvoltării durabile* (ONU, *Agenda 21*). Noua atitudine față de mediul înconjurător se axează pe asigurarea protecției mediului ambiant, crearea condițiilor favorabile creșterii și dezvoltării omului, asigurând armonia om-natură-societate. Interacțiunea dintre om și natură, se menționează în document, se desfășoară în coevoluție sau degradare.

În consens cu documentul ONU, *Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a R.Moldova* stipulează necesitatea asigurării la tână generație a cunoașterii conștiente a problemelor de mediu, ecologizarea cunoștințelor, remodelarea mentalității, reorientarea sistemului educațional, etico-moral, cultural, științific spre noi valori intelectuale și spirituale - principii conținute implicit de obiectivele strategice de dezvoltare durabilă a R.Moldova: bunăstarea, sănătatea și *educația societății* în corelare cu garanțiile pentru generațiile viitoare.

O premisă practică a cercetării este faptul că cadrele didactice nu dețin abilități de integrare a valorilor ecologiei în disciplina pe care o predau, deci nu favorizează suficient liceenii la o înțelegere *spirituală* a problemelor de mediu și la formarea viziunii unitare asupra naturii/mediului înconjurător, dar subscriu unanim imperativului formării la elevi a *atitudinii ecocentrice* față de natură prin mijloacele disciplinei pe care o predau.

Actualitatea temei investigate pentru R.Moldova este determinată și de nivelul scăzut de conștientizare a problemelor ecologice, atitudinea intolerantă față de natură, lipsa responsabilității ecologice - în consecință, generația actuală manifestă un comportament puțin responsabil față de/in mediul înconjurător. Studiile lui Gh.Calcâi și A.Crivoi asupra stării mediului înconjurător din R.Moldova, de ex., demonstrează că țara noastră este una dintre cele mai poluate țări din lume: activitatea nerațională în mediul înconjurător a condus la dispariția multor resurse naturale, epuizarea cărora face ca urmările activității umane să devină tot mai evidente; se constată o emisie masivă a CO<sub>2</sub> în atmosferă și crearea efectului de seră. Cantitatea de deșeuri toxice în R.Moldova, conform datelor Institutului de Ecologie, constituie circa 13 mii tone și doar jumătate din ele sunt îngropate etc.

În demersul nostru științific am pornit de la ipoteza că abordarea integră a componentelor teleologică, axiologică și metodologică ale educației ecologice pe dimensiunea estetică-filosofică, eco-estetică și pedagogică, va conduce implicit la formarea la liceeni a caracteristicilor conștiinței ecologice ecocentrice.

Demersul nostru este întemeiat pe concepte fundamentale din domeniile:

- *filosofiei*: concepția cu privire la îndoiala metodică (R.Descartes); despre unitatea sintetică a a percepției (Im.Kant); cunoașterea realului prin conștiință și identitatea cu sine a ființei umane prin conștiință (Hegel); cu privire la om ca singura ființă care ființează și poate avea conștiința a ceea ce și-a reprezentat - unitatea ontologică ființă-gândire, ființa cu ea însăși (M.Heidegger); conștiința ca valoare a omului și a unității cu mediul exterior sieși (A.Camus); conștiința ca atitudine față de mediul exterior formată prin conștiința de sine (L.Blaga); ideea cu privire la devenirea conștientă a conștiinței (Ed.Husserl, M.Florian, L.Filimon); conceptul de spațiu mioritic și de adaptare la mediu (L.Blaga); ideea cunoașterii de sine (E.Cassirer, C.Noica);

- *ecologiei*: ideea cu privire la calitatea mediului și a vieții de calitate (I.Scurtu et al); conceptul *unitatea om-natură* (Gh. Mohan, A.Ardelean); legile și principiile naturii (B.Stugren, A.Capcelea, E.Popovici); conceptul de noosferă (V.Wernadsky); teoria generală a sistemelor (Botnariuc și Lewis); conceptul de ecoetică (I.Sârbu); ideile cu privire la specificul adolescenței (E.Fonari);

- *psihologiei*: concepția constituirii conștiinței în/prin practică, în procesul comunicării prin limbaj (A.Leontiev); ideea cu privire la devenirea conștiinței și rolul activ al omului în procesul formării conștiinței (A.Chircev et al); cunoașterea de sine prin introspecție (A.Dicu); devenirea conștiinței prin formarea tabloului ierarhic al lumii (H.Ey); ideea reflexivității ca și cunoaștere de sine (A.Cosmovici); concepția integrativă a conștiinței (M.Zlate); ideile cu privire la specificul vârstei adolescente (C.Ceobanu);

- *pedagogiei*: preceptul identificării conștiinței umane cu ființa umană (C.Noica); preceptul cu privire la formarea conștiinței prin educație (M.Ștefan, S.Cristea, Vl.Pâslaru); ideea cunoașterii mediului înconjurător prin conștiință (J.Dewey); ideea cu privire la conștiință ca factor de bază în reglementarea comportamentului (T.Țârdea); conceptul de adaptare la mediu (A.Arhip și L.Papuc); conceptul de educație ecologică (M.Marinescu, M.Leonte, A.Arhip, Ia.Bumbu), conceptul de educație pentru mediu (C.Bucovală, D.Perniu); ideile cu privire la specificul vârstei adolescente (I.Bontaș).

### Metodologia cercetării

În cadrul cercetării au fost utilizate mai multe *metode* teoretice: documentarea științifică, modelarea teoretică, comparația, interpretarea, analiza, sinteza, generalizarea, toate acestea concretizându-se în tezele științifice prezentate în articolul dat. *Conștiința* umană se manifestă în câteva tipuri de conștiință, în funcție de domeniile mai importante ale activității umane și de tipurile de cunoaștere care s-au stabilit istoric, de aceea și investigații cu referire la conștiință au fost realizate din diverse perspective.

### Rezultate

**A. Argumentul estetic-filosofic.** Atributul *estetic* al educației în general și al celei ecologice în special este menționat începând cu cele mai vechi concepte filosofice și educaționale până la cele de azi. Conceptul definitoriu care explicitează cele două domenii este *cunoașterea de sine*.

Heraclit era convins, scrie Cassirer, că este imposibil să pătrunzi în secretul naturii fără să fi studiat secretul omului, deci gândirea noastră trebuie să devină un *să te cauți pe tine însuși* [1, p. 16]. Socrate, citat de același autor, considera că omul poate fi descris doar în termenii conștiinței sale, că în natură contează atitudinea interioară a sufletului. Cel ce trăiește în armonie cu sinele său - trăiește în armonie și cu natura [ibid., p. 19]. Însuși E.Cassirer menționează că cunoaștem și înțelegem natura doar dacă privirea noastră este orientată spre universul nostru intim, cunoașterea căruia este completată apoi de cunoașterea universului exterior [ibid., p. 20].

C.Noica vede necesitatea cunoașterii de sine, a sinelui, din perspectiva comuniunii: omul este legat cu lumea exterioară prin sine; sinele se ivește din nemijlocitul lumii și exprimă comuniunea cu lucrurile din natură; sinele nu ne depășește; el este orizontul în care te recunoști în adâncuri. Sinele există în noi congenital, omul este de la început o ființă comunitară. De aici și ivirea sinelui din nemijlocitul lumii și comuniunea cu lucrurile ce se află în natură, deci și legarea pe viață cu natura, între om și natură stabilindu-se un un feed-back, de aceea omul săvârșește acțiuni în conformitate cu firea sa, firea reprezentând ființa în actul său de ființare, iar natura, asemenea firii, exprimând realitatea, felul de a fi și răspunzând acțiunii lui [2, p.15, 44].

L.Bлага gândește problema adaptării în raportul *poporul român-spațiu natural de existență*. Românii s-au adaptat inconștient și continuu la mediul înconjurător, care este un *spațiu ondulat* (cu dealuri și văi). Acest orizont spațial al inconștientului există în identitatea noastră indiferent de peisaj, de realitatea pe care o trăim sau în care ne aflăm. Sentimentul adaptării este congenital, deoarece inconștientul nostru este legat de orizontul spațial, deci de natură, care este o realitate psiho-spirituală, ea oferind posibilități de dezvoltare bio-psihică ca parte a sufletului. Natura mai este numită de filosoful român și *matricea nașterii de sine* a omului [3, p. 123-124]. Noțiunea de spațiu este definitorie ființei noastre, scrie L.Bлага. „Orizontul spațial al inconștientului este înzestrat cu accente sufletești: omul este sensibil la frumusețile naturii și el asociază fenomenele sale <...> cu acest orizont spațial se simte organic și indispensabil sufletul nostru inconștient, cu acest spațiu matrice, indefinit ondulat, înzestrat cu o structură fundamentală și orchestrat din anumite accente sufletești trebuie socotit cadrul necesar, neschimbător al spiritului nostru inconștient, care fac din el cadrul unui anumit destin. Numim acest spațiu-matrice - spațiu mioritic: *pe-un picior de plai, pe-o gură de rai*” [Ibid., p. 124-125].

Suntem deci mioritici nu în sensul că ne-am împăcat cu soarta (balada nici nu conține acest mesaj), ci în sensul că, asemenea baciului moldovean, trăim în armonie cu natura, potrivit cu natura – adică în armonie cu spațiul nostru existențial, spațiul mioritic [4, p. 52; 112, 115].

Orice concept filosofic are și caracter pozitivist implicit. Acesta se deschide întâi și-ntâi în *educație*, fapt care-i demonstrează caracter filosofic congenital. Educația intervine între subiect și obiect cu demersuri specifice, menite să provoace conceptelor filosofice germinație praxiologică. Socrate numea acest exercițiu *maieutică* - arta de "a moși adevărul", de a dobândi adevărul prin dialog, adică împreună cu celălalt. Pozitivismul educației se manifestă și în faptul că educația ecologică, de ex., a fost conștientizată ca unul din răspunsurile cele mai importante pe care le poate da omenirea problemei protecției mediului. Dar fiind cauzată de activitatea economică a omului, protecția mediului rămâne a fi mai mult o problemă economică (activitatea economică în ultimă analiză este o intervenție a omului în natură) decât una a educației, și doar abordarea ei din perspectiva omului, a conștiinței sale ecologice îi atribuie valoare de obiect al educației, dar deja al unui obiect spiritualizat. Astfel educația ecologică, ca fenomen al cunoașterii, avansează de la protecția mediului la centrarea pe ființa umană, dintr-o problemă economică devenind problemă a științelor umaniste, în primul rând, a educației.

Natura este subiect în raport cu omul; omul, ca parte a naturii, este obiectul naturii. Dar omul e o parte a naturii care, datorită conștiinței, influențează natura, îi impune voința, determinând-o, pe anumite segmente, chiar la schimbări nocive sieși. Această calitate dublă a sa, de voință subordonată și de voință imperativă, îi atribuie și calitatea de subiect în raport cu natura. Problema este ca, *avansând din natură în cultură*, omul să nu devină imperativ ci participativ în raport cu natura, să devină o ființă culturală în armonie cu principiile naturii.

Expresia de vârf a stării de armonie a omului cu natura se regăsește în operele de literatură și artă: în calitate de creator sau de receptor al operelor de literatură și artă despre natură - dar nu numai, căci, ca parte organică a naturii, o exprimă prin tot ce creează/receptează - omul avansează de la starea de culegător/vânător și invadator-profititor la cea de *conștiință supremă a naturii* [J.Lovelock, 5; E.Pora, 6; D.Drăgănescu, 7], stare de conștiință care nu-i doar una dezirabilă; o pleiadă enormă de artiști, prin operele create, începând cu autorul anonim și până în prezent, demonstrează continuu că starea de armonie cu natura și, implicit, calitatea de conștiință supremă a naturii, sunt imanente și perene ființei umane, deci avansarea până la această *stare culturală*, obținută prin educație! este dintotdeauna și un obiectiv educațional.

Individualismul feroce, care îi caracterizează pe tot mai mulți oameni, relaționarea lor tot mai multă cu economicul (=fizicul), creează și o distanță tot mai mare între omul modern și existența artistic-estetică a omenirii (metafizicul), denaturându-l în consecință și ca ființă a naturii; deci nu atât natura ca organism integru suferă de pe urma despiritualizării omului, ci omul însuși autodegenerează, sugerează G.Allport, căci doar omul încearcă să modeleze lumea și spațiul după pofta inimii sale, devenind o ființă rațională care pierde legătura cu natura din dorința de a fi posesorul naturii, afirmându-se drept un consumator al acesteia [8, p. 562].

În această perspectivă, educația ecologică obține tot mai mult calitatea de educație totală, fiind concurată doar de educația artistic-estetică, cea mai importantă în devenirea spirituală a omului, căci se produce în spirit, este spirit, produce spirit. Prin urmare, educația ecologică în actualitate se impune tot mai mult ca ocrotitoare a omului-ființă a naturii, căci, la scară cosmic-planetară, natura autogenerază, iar omul, raportat la natură, degenerează: omul modern este tot mai puțin în contact direct cu natura și tot mai săracă este relația sa cu arta și literatura.

**B. Argumentul eco-estetic.** *Conștiința ecologică/eco-estetică* este finalitatea principală a educației ecologice; ea sintetizează competențe, trăsături caracteriale, aptitudini/talente și comportamente eco-estetice.

Conștiința este integritatea tuturor proceselor, stărilor și trăirilor personale, schimbare permanentă și organizare a impresiilor și a imaginilor, statuează S.Comoroșan [9, p. 64], expresia integrării ierarhice a coordonatelor *generală, particulară, biologic, socială*, completează A.Dicu [10, p. 87], prin general înțelegându-se natura ca individ format din lucruri particulare, explicitează M.Florian [11, p. 52], iar prin particular - omul biologic și social, relațiile dintre oameni.

Omul este congenital predispus să înțeleagă lumea/natura ca un tot unitar, și pe sine drept element al acestui întreg. Concepția sistemică prescrie echilibru între conceptul de întreg (natura) și cel de parte (omul), necesitatea de a recunoaște și a explora atât părțile (omul în soluționarea

problemelor de mediu prin formarea conștiinței ecologice) cât și întregul, astfel fiind posibilă și o temeinică cunoaștere a întregului [P.Bănărescu, V.Barbu, 12, p. 27].

J.Dewey consideră că omul trebuie înțeles în natură și nu în afara ei [13, p. 27], iar Fenerbach, citat de A.Marga, propune reducerea a ceea ce este supranatural - la natură, prin intermediul omului, și a ceea



ce este supraomenesc - la uman, prin intermediul naturii, omul fiind cheia înțelegerii supranaturalului și supraomnescului. Unitatea *om-natură* se autodepășește continuu prin cultivarea unei ființe puternice, aptă pentru schimbare [14, p. 28].

La nivel de structură, constată C.Bucovală, conștiința ecologică *integrează aspectul teoretic și praxiologic*, deci și formarea ei va antrena optimizarea ambelor aspecte [15, p. 3].

I.Neacșu evidențiază drept componente ale conștiinței ecologice inițierea empirică, științifică, tehnică și practică sau operațională; inițierea în gestiunea resurselor naturale și artificiale, acestea interacționând în procesul formării și manifestării lor [16, p. 53], iar T.Țârdea - *resorturile etice și morale*, care-i prezintă poziția justă față de natură. Informarea asupra calității vieții, naturii, explică el, duce la cultivarea omului de a fi în situația de *a cunoaște*, iar cunoașterea la rândul ei duce la luarea unei decizii etic-morale juste. A fi moral înseamnă a avea un comportament logic, iar a avea un comportament logic înseamnă a fi integrat în natură, în Existența fundamentală. Etica și morala formulează teoretic și aplică practic logosul, iar logosul este expresia umană a legilor Universului, adică a naturii [17, p. 9-10].

O idee similară exprimă V.Torii-Caciuc, care consideră că conștiința ecologică include *judicata moral-ecologică*, definită de drept capacitatea evolutivă, puterea de a surprinde substratul moral al unor situații concrete de problematică a lumii contemporane, la influențele acțiunii oamenilor asupra naturii, care se regăsesc în realitatea înconjurătoare, și deprinderea de a lua o atitudine adecvată față de ele, de protejare și ameliorare a mediului [18, p. 108-112].

Gh.Mohan și A.Ardelean menționează caracterul *dinamic* al integrării armonioase a omului în mediul său natural, prin cunoașterea legilor naturii - căci însăși natura are structură dinamică, contribuind astfel la menținerea echilibrului ecologic [19, p. 338], deci conștiința ecologică are caracter dinamic.

*Componenta estetică* a conștiinței ecologice este recunoscută ca definitorie acesteia de un mare număr de cercetători, căci implică reflectarea artistică a frumosului naturii și receptarea acestuia în operele de literatură și artă [Cf. VI.Pâslaru, 20] și prin care omul se manifestă în calitatea sa de conștiință supremă a naturii.

**C. Argumentul pedagogic.** Orice problemă umană este posibil a fi soluționată prin educație. Înțeleasă ca schimbare în pozitiv a ființei umane, educația este prioritară în topul activităților umane de *devenire într-o ființă* [C.Noica, 21] - de creare și desăvârșire spirituală a omului.

Modelându-se pe sine însă, omul modifică și natura, producând un dezechilibru cu aceasta. Pentru a reobține starea de echilibru și armonie cu natura, omul modern are o singură soluție: să integralizeze factorul genetic, predispoziția congenitală de a armoniza cu sistemul naturii (valoare dată), cu educația ecologică (valoare cultivată) - să treacă de la *explorarea* naturii la *valorificarea* ei ca sistem din care face parte el însuși ca sistem bio-psiho-social, deci și etic-estetic, predeterminată teocentric și realizată educațional.

Teza noastră este susținută de toate cele patru tipuri de cunoaștere:

*religioasă* - în conceptul creștin, viața îi este dată omului pentru a se desăvârși;

*artistic-estetică* - unitatea și armonia omului cu natura (de ex., figura baciului moldovean din balada *Miorița*);

*științifică* - de ex., conceptul de spațiu mioritic al lui L.Bloga;

*empirică* - prin percepție personală stabilim că în pădure și la munte aerul este mai curat decât în oraș.

Astfel concepută, finalitatea educației ecologice este *armonia afectiv-volitiv-conștientă a educatului cu natura și cu sine însuși*, deci *conștiința ecologică*.

Calea către această finalitate este ghidată de un sistem de obiective generale, sugerate de caracteristicile conștiinței ecologice, pe care le regăsim la mai mulți autori.

Maxima socratică *Cunoaște-te pe tine însuși* se identifică în fond cu formarea conștiinței: a te cunoaște pe tine înseamnă a-ți forma propria cunoaștere-conștiință. Fiind definitorie ființei umane, expresia ne este dată de spiritul limbii în mai multe forme. C.Cucoș, de ex., afirmă despre formarea la tânără generație a *spiritului ecologic* (conștiința se identifică cu spiritul) - prin formarea unor caracteristici ecocentrice ale conștiinței ecologice, prin constituirea unor *raporturi armonioase cu natura*, căci omul a avut și are *rolul determinant în natură*; prin adoptarea *atitudinii active față de natură*, el și-a format *atitudine și față de propria persoană*, precum și *simțul răspunderii față de generațiile viitoare* (evid.n.-VI.P., Sn.C.) [22, p. 14]. Omul primitiv era integrat armonios în natură în mod firesc; nu putea să supraviețuiască altfel decât asociat comunitar, pe când omul modern, fiind aparent mai liber de natură și societate, este și mai individualist. Astăzi omul, precum o spune și cea mai frumoasă definiție metaforică a educației - *avansarea din natură în cultură*, își depășește condiția pur biologică, construind *prin locuire*

[M.Heidegger, 23] un nou spațiu existențial, unul marcat de conștiință, spirit și dumnezeire. Îndumnezeirea spațiului existențial prin activitatea culturală a omului a fost remarcată încă de Heraclit, apogeul căreia este conștiința artistic-estetică.

Cea mai mare parte a spațiului existențial al omului îl formează natura, care, statuează ecologistul J.Lovelock, este un *superorganism* format din toate ființele vii și din lumea materială; deci și omul ar trebui s-o înțeleagă și s-o trateze ca superorganism din care face parte și el însuși [5].

Între om și univers circulă o informație, omul prin efortul conștiinței sale descoperă această informație care îl plasează în poziția de receptor integral, se cunoaște pe sine însuși și societatea, se formează ca personalitate capabilă să transforme ceea ce știe în a fi, devenind desăvârșit, realizat, integrat în natură. Pentru ca omul să conștientizeze și să-și apropieze valoarea naturii, nu doar s-o exploreze, este necesară, consideră Gh.Bunescu, o nouă educație pentru valori, care să pună în evidență o axiologie ce rezidă în omul însuși, liber și responsabil [22, p. 230].

Omul se definește ca trinitate biologică-rațională-spirituală:

*ca ființă biologică*, se înscrie și se percepe în tabloul unitar general al naturii, ca entitate biologică, pentru care prezența conștiinței are și rațiunea de a fi în natură/ființă a naturii;

*ca ființă intelectuală sau rațională*, gândește realitatea subiectiv-obiectiv și pe sine în realitate, prin urmare, își gândește și propria gândire; gândindu-și propria gândire, poate să-și aprecieze atitudinea și comportamentul față de/în natură;

*ca ființă spirituală*, poate percepe și crea frumosul din/în natură, căci omul este o ființă artistic-estetică, este singura ființă care creează și percepe frumosul, deci educației ecologice îi revine și sarcina de a-l conștientiza pe om cu privire la locul și rolul său în natură și de formare prioritară unor comportamente eco-estetice unitare, precum:

- plăcerea estetică de a se afla în natură și conștientizarea acțiunilor sale în natură,
- perceperea estetică a frumosului naturii și responsabilitatea față de natură ca sferă unitară,
- înțelegerea unicității frumosului naturii și inițiativa ecologică de menținere a acestuia,
- atitudinea estetică față de natură și prevenirea acțiunilor nocive față de ea.

### Concluzii

• Definierea noțiunii *conștiință ecologică* se realizează prin apelarea la idei/definiții din domenii aferente formării conștiinței ecologice: filosofiei, psihologiei și pedagogiei. Conștiința ecologică se prezintă drept un concept generalizat ce implică: percepția subiectivă, reprezentări despre natură, cunoștințe, capacități, atitudini (convingeri, viziuni, opinii, concepții, comportamente), deci toate caracteristicile/achizițiile ființei umane în raport cu natura.

• Formarea conștiinței ecologice este un proces complex și îndelungat; realizarea lui implică studii și cercetări cu privire la conceptul *conștiință* din diverse perspective: filosofică, psihologică și pedagogică, precum și la *idei, concepte, principii*, aferente formării conștiinței ecologice din domeniul filosofiei ecologice, psihologiei ecologice, pedagogiei și ecologiei:

- restructurarea și reevaluarea valorilor moral-estetice, principiilor morale față de natură;
- formarea de noi reprezentări despre om-natură și a sentimentului unității cu natura;
- ecologizarea conștiinței în toate sferele ființei umane: cognitivă, psihomotorie și atitudinală, prin formarea unui sistem de competențe ecologice în cadrul disciplinelor școlare prin promovarea/realizarea educației ecologice în diferite dimensiuni ale educației. Problema formării conștiinței ecologice rămâne însă deschisă pentru noi realizări nu numai în filosofia ecologică, psihologia ecologică, ecologie, dar și în pedagogie.

### Bibliografie:

1. Cassirer Er. Eseu despre om. Introducere în filozofia culturii umane. București: Humanitas, 1994
2. Noica C. Cuvânt despre rostirea românească. București: Humanitas, 1996
3. Blaga L. Trilogia culturii. București: Editura pentru literatură universitară, 1969
4. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003
5. <http://www.ecolo.org/lovelock/book-covers/lovelock>. Ages Gaia. en. couv.jpg
6. Pora E. Omul și natura. Cluj-Napoca: Dacia, 1975
7. Allport G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991
8. Comoroșan S. Ce este conștiința? În: Rev. *Academica*, 1997, nr. 8, p. 13-14
9. Dicu A. Conștiință și comportament. Oradea: Facla, 1977
10. Florian M. Recesivitatea ca structură a lumii. București: Eminescu, 1983

11. Bănărescu P., Barbu V. Probleme moderne de ecologie. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982
12. Dewey J. Democrație și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972
13. Marga A. Introducere în filosofia contemporană. Iași: Polirom, 2002
14. Bucovală C. Ecoetica și educația pentru mediu. Constanța: Mare Nostrum, 2004
15. Neacșu I. Educație și acțiune. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986
16. Țârdea T. Elemente de bioetică. Chișinău: Univers Pedagogic, 2005
17. Torii-Caciuc V. Judecata moral-ecologică la preadolescenți și adolescenți. În: Direcții de optimizare a activității educaționale. Lucrările conf. internaț. Galați, 2005, p. 108-112
18. Mohan Gh., Ardelean A. Ecologie și protecția mediului. București: Scaiul, 1993
19. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003
20. Pâslaru VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Rev. *Didactica Pro*, 2006, nr.1, p. 3-8
21. Noica C. Cuvânt despre rostirea românească. București: Humanitas, 1996
22. Bunescu Gh. Școala și valorile morale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998
23. Heidegger M. Introducere la *Ce este metafizica?* În: Repere pe drumul gândirii. București: Editura Politică, 1988

## NIVELUL STĂRII DEPRESIVE A TINERILOR CONTEMPORANI

### THE LEVEL OF DEPRESSIVE STATE OF CONTEMPORARY YOUNG PEOPLE

Natalia MIHĂILESCU

Universitatea de Stat "B.P.Hasdeu" din Cahul

Departamentul de Istorie și Teoria educației

E-mail: mihailescu.natalia@usch.md

**Rezumat:** Depresia este o cauză importantă a reducerii calității vieții atât pentru tineri cât și pentru bătrâni, datorită impactului puternic pe care manifestările din spectrul afectiv îl au asupra acestora, prin scăderea numărului și complexității activităților zilnice, a eficienței îndeplinirii sarcinilor gospodărești, relații interpersonale și satisfacția acțiunilor zilnice. Astfel, am decis să investighez această dificultate special pentru generația tânără, deoarece depresia a devenit o problemă serioasă la nivel mondial, inclusiv în Moldova, dar tinerii sunt considerați viitorul nostru.

**Cuvinte-cheie:** depresie, sindrom depresiv, tinerețe, nivel depresiv etc.

**Abstract:** Depression is an important cause of reducing the quality of life for both young and old people, due to the strong impact that the manifestations in the affective spectrum have on them, by decreasing the number and complexity of daily activities, the efficiency of performing household tasks, interpersonal relationships and the satisfaction of daily actions. Thus, I decided to investigate this difficulty specifically for the young generation because depression has become a serious problem worldwide including in Moldova, but young people are considered our future.

**Keywords:** depression, depressive syndrome, youth, depression

#### Introducere

Cercetarea de față prezintă reperele epistemice ale conceptului de depresie, factorii determinanți în apariția depresiei descriși în literatura de specialitate.

După părerea mea această temă este foarte actuală, necesară și oportună, deoarece depresia este o boală frecventă în rândul tinerilor de azi. Cu toți știm că depresia este una dintre cele mai răspândite boli ale mileniului trei, într-o lume a socializării și relațiilor virtuale intense, oamenii se simt tot mai singuri și depresivi, toate acestea nu ne lasă să fim indiferenți de consecințele acesteia asupra personalității.

Depresia este numită o „boală a sufletului”, în momentul în care se îmbolnăvește sufletul se îmbolnăvește și mintea care este partea rațională din partea sufletească a trupului nostru, omul fiind alcătuit din trei părți: parte rațională (mintea), parte irascibilă (inima) și parte trupului biologic. O altă idee ar fi ca depresia este o consecință a nevoilor corpului.

Problema cercetării: rezidă în stabilirea nivelurilor depresive la vârsta tinereții. Din aceasta au fost formulate următoarele obiective ale cercetării: analiza conceptului de depresie, enumerarea și descrierea factorilor determinanți în apariția depresiei, fundamentarea teoretică și practică a manifestării stării depresive la vârsta tinereții.

#### Metodologia cercetării

În cadrul cercetării au fost utilizate *metode teoretice* - documentarea științifică, analiza și sinteza, generalizarea; *metode practice* - experimentul pedagogic; pe bază de test și *metode statistice*: inventarierea datelor cercetării în tabele și diagrame.

#### Rezultate

La vârsta tinereții stările depresive se manifestă diferit. Caracterul și comportarea tânărului amintesc de constituțiile nevrotice sau psihopatice, fără însă a fi vorba despre așa ceva. Este vorba despre o stare de criză, de care igiena mintală trebuie să țină seama. Părinții și cadrele didactice trebuie să stimuleze tânărul în a-și descoperi, alege și urma drumul în viață și profesiunea conform propriilor sale vocații. Entuziasmul este o trăsătură specifică vârstei. Apar false vocații legate de influența ambianței, părinților, colegilor, a sugestiilor sau a tradiției. Vocația trebuie însă susținută de aptitudini.

Activitatea profesională trebuie aleasă conform vocației și aptitudinilor fiecăreia, deoarece este cunoscut faptul că pe parcursul vieții fetele vor mai avea și alte obligații, legate de creșterea copiilor,

administrarea gospodăriei etc., activități pentru care să fie pregătite [9, p.57].

Beck A.T. menționează că factorii determinanți în apariția depresiei, în special la vârsta tinereții, sunt următorii:

❖ *Factorii genetici.* În cazul în care o rudă de gradul întâi a avut careva stări de depresie, ar putea apărea depresia la persoana respectivă care poate fi destul de mare în comparație cu populația generală. Apariția depresiei poate fi influențată de mai multe aspecte care i-a făcut pe cercetători să realizeze studii bazate pe copiii gemeni și pe cei adoptați.

❖ *Factorii biologici.* La acest grup de factori, apariția depresiei este influențată de către deficiențe de oxigenare cerebrală, disfuncții hepatice în asociere cu disfuncții splenice și tiroidiene, alimentație necorespunzătoare, etc.

❖ *Factorii subconștienți.* Conform celor spuse de Freud, problemele apărute în faza orală a dezvoltării psihosexuale (în primul rând privare de dragoste și sprijinul matern) împiedică dezvoltarea afectivă normală. Pierderile precoce ne fiind coordonate îngreunează prelucrarea pierderilor ulterioare [2, p.7].

❖ *Factorii cognitivi.* Triada cognitivă descrisă de psihiatrul Aaron Beck prezintă domeniile în care tinerii depresivi manifestă negativism: imaginea de sine fiind scăzută, persistă interpretarea negativă a trăirilor, privire negativă asupra planurilor de viitor etc.

❖ *Stare de sănătate* este determinată de durerile cronice, precum: diferite afecțiunile grave - cancerul, bolile cardiovasculare, probleme cu glanda teroidă pot determina apariția depresiei în rândul tinerilor.

❖ *Genul.* Depresia apare de trei ori mai frecvent la femei decât la bărbați.

❖ *Evenimente din viață.* Aici depresia apare în urma decesul unei persoane dragi, despărțire de persoană iubită, nașterea recentă, tulburare disforică premenstruală, intrare în șomaj și alte evenimente cu care să întâlnește tânără generație.

❖ *Situații stresante.* Problemele personale, anxietate excesivă, abuzul sexual sau fizic din copilărie, izolare socială sau anumite dispute la rândul lor pot declanșa în consecință depresia.

❖ *Abuz de substanțe.* Substanțele precum drogurile și alcoolul determină apariția unui dezechilibru biochimic la nivelul creierului. De asemenea administrarea unor medicamente cum ar fi steroizii, pot provoca tulburări depresive.

❖ *Probleme de natură psihică.* Tulburările de personalitate, anxietate, insomnia, demență, sindromul de burnout sau tulburarea de tip ADHD [1, p.123].

❖ *Contextul socio-financiar defavorabil.* Sărăcia, izolarea socială, lipsa unei locuințe adecvate, nivelul redus de educație, carențe nutriționale, absența asigurării medicale sau accesul limitat la serviciile medicale pot drept servi pentru apariția stărilor depresive.

❖ *Factorii de mediu* precum violență, neglijare, abuz sau sărăcia ar putea fi factorii cei mai vulnerabili în provocarea depresie.

❖ *Calamități naturale* ca război, incendii, inundații, cutremur.

❖ *Personalitate.* Persoanele cu stima de sine scăzută, care sunt ușor "manipulate" de stres sau care sunt pesimiste, par să fie mai predispuse la stările depresive.

❖ *Stresul.* Un factor important în apariția depresiei și principalul dușman al stării de bine este stresul care produce tristețe [Ibidem].

Stările depresive la rândul lor pot avea și efecte negative care să manifestă asupra psihosomaticii tinereții generații pentru că tot ce se întâmplă la nivel mental are efect în plan fizic și invers.

Știința a demonstrat deja că starea psihică a fiecărei ființe umane generează nu doar boli psihice ci și cele somatice, denumite psihosomatice. Bolile psihosomatice apar în momentul când apare discordanță între conștient și inconștient iar atunci corpul reacționează alarmant prin tensiuni fizice sau nervozitate, traumatismele psihologice și bolile organice sau psihologice.

În momentul în care emoțiile se acumulează din cauza unei agitații psihice, acestea se manifestă prin stări de anxietate, atacuri de panică, insomnie, dureri de cap, de stomac, dureri abdominale, tensiuni dorsale, dificultăți digestive, coșmaruri, bolile interne (boala ulceroasă, infarctul miocardic, și alte boli cardiace ischemice), bolile alergice - astm, bolile dermatologice, bolile infecțioase, bolile endocrine etc.

Dacă ne axăm pe instinctul de supraviețuire tulburările apar deoarece organismul uman are nevoie să găsească un mod de a descărca ceea ce este periculos pentru sănătatea noastră. În opinia multor cercetători în cazul în care acumularea de emoții depășească pragul de suportabilitate, aceste descărcări emoționale ajung în plan fizic și încep să se manifeste tot felul de afecțiuni ale corpului, de la cele mai ușoare boli până la cele mai grave [7, p.43].

De mult timp depresia este înțeleasă ca fiind mai mult decât tristețe sau supărare, aceasta fiind un complex de sentimente care presupune lipsă de speranță, culpabilitate, inutilitate și lipsă de interes pentru ceea ce este în jur. Individul pare *anesteziat* față de ceea ce e în jur, trăind însă dureros suferința sa interioară și în plus, suferind pentru incapacitatea sa de implicare [6, p.67].

Sindromul depresiv se poate asocia cu anxietate, tulburări fobice, expresivitate pantomimică caracteristică, constipație, acuze somatice multiple, ideate delirantă mai amplă de sărăcie, de ruină, negare, pierdere [4, p.23].

Pentru stabilirea diagnosticului de depresie se ține cont dacă simptomele determină o deteriorare semnificativă clinic cu consecințe în activitatea socială, profesională sau în alte domenii. Aceste domenii fiind de funcționare, simptomele nu se datorează efectelor fiziologice directe ale unei substanțe (abuz de drog sau medicament) ori al unei condiții generale medicale, simptomele nu sunt explicate mai bine de doliu, adică patologie determinată de pierderea unei ființe iubite.

Diagnosticul de depresie se formulează doar în condițiile prezenței a cel puțin cinci dintre simptomele enumerate anterior, printre care trebuie să fie, în mod obligatoriu prezente, fie dispoziția depresivă, fie pierderea interesului și a plăcerii pentru activitate. Mănunchiul de simptome depresive este necesar să se manifeste clinic, pe o perioadă de minimum două săptămâni [10, p.76].

Dacă ne referim la mijloace de diagnosticare a depresiei, cele mai frecvent utilizate instrumente/teste sau chestionare sunt: Diagnostic Interview for children and adolescent (Reich, 1982), SADS pentru copii și adolescenți (Puing -Antich, 1984), Scala de evaluare a depresiei (Hamilton Depression Rating Scale - HDRS), Scala de melancolie Bech-Rafaelsen (Melancholia Scale Bech-Rafaelsen - MES), Scala de depresie Montgomery-Asberg (Montgomery-Asberg Depression Rating Scale -MADRS), (Hospital Anxiety and Depression Scale -HADS), Scalele de depresie Newcastle (Newcastle Depression Scales), Inventarul de depresie Beck (Beck's Depression Inventory - BDI), Scala Zung de autoevaluare a depresiei (Zung Self-Rating Depression Scale- SDS), Scala Carroll de evaluare a depresiei (Carroll Rating Scale for Depression - CRS), Scala de depresie a centrului de studii epidemiologice (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale - CES-D), Inventarul Zimmerman de diagnostic al depresiei (Zimmerman Inventory to Diagnose Depression - IDD), Inventarul Zimmerman de diagnostic al depresiei (Zimmerman Inventory to Diagnose Depression - IDD) etc., [8, p.89].

Depresia devine a fi cea mai răspândită boală care afectează mai mult de 300 de milioane de persoane la nivel mondial, aceasta fiind de o intensitate medie sau crescută poate avea o influență negativă majoră asupra persoanelor afectate, scăzându-le funcționalitatea atât la locul de muncă, la studii cât și în cadrul familiei. Dacă ne conducem după rezultatele obținute la nivel mondial, anual, aproape 800.000 de persoane devin jertfe ale suicidului. Cele mai dese cazuri de suicid erau "realizate" la vârsta de 15-29 de ani [3, p.52].

Depresia este o tulburare psihică tratabilă. Între 80% și 90% dintre persoanele cu depresie sunt conștiente de faptul că ar fi mai bine să se trateze. Înainte de a efectua un diagnostic sau un tratament, fiecare specialist în domeniul sănătății trebuie să efectueze o evaluare mai minuțioasă a unui diagnostic. Însă, uneori, ar fi suficient efectuarea unui test de sânge pentru a se asigura că depresia nu este apărută în urma unei probleme tiroidiană. Această evaluare are ca scop de a identifica un anumit simptom specific, istoric medical și familial, factori culturali și factori de mediu pentru a ajunge la un diagnostic și un plan de acțiune.

Cele mai importante obstacole împotriva tratamentului le constituie lipsa de resurse, lipsa personalului medical calificat și stima socială asociată afecțiunilor psihice și nu în ultimul rând lipsa de acuratețe diagnostică, supra- sau subdiagnosticarea, limitează accesul pacienților cu depresie la tratament [8, p.89].

Aici *psihoterapia* ca una dintre metode de tratament reprezintă o strategie importantă aplicată la un grup relativ mic de pacienți cu depresie ușoară și moderată. Ea este o abordare esențială pentru tinerii care nu pot lua medicamente. Aceasta e realizată de către psihoterapeuți. Psihoterapia necesită timp pentru a obține beneficii, ședințele durează de obicei aproximativ o oră și e nevoie de cinci până la treizeci de sesiuni [5, p.123].

Pentru determinarea nivelului depresiv în rândul tinerilor contemporani, a fost efectuată o cercetare cu ajutorul testului propus de către Zung. Acest instrument a fost dezvoltat de Zung (Zung Self-Rating Depression Scale - SDS) în 1965 cu scopul de a fi un instrument de autoevaluare cantitativă rapidă a subiecților.

Este o scală de apreciere a severității depresiei. SDS conține 20 de itemi selectați din experiența

clinică a autorului și din literatura de specialitate, itemi ce acoperă trei domenii: afectivitate (2 itemi: 1, 17), concomitente somatice (8 itemi: 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13) și concomitente psihologice (10 itemi: 2, 3, 6, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20).

La acest experiment au participat 50 de tineri cu vârste cuprinse între 25-35 ani. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul ce urmează.

**Tabelul 1. Testului propus de către Zung**

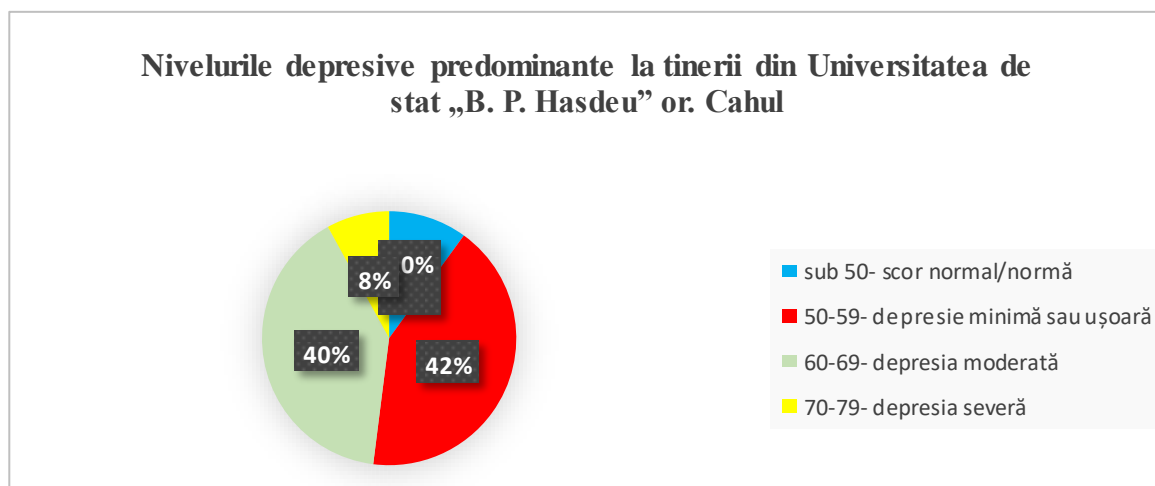
	Foarte rar	Uneori	Deseori	Aproape mereu
1. Sunt deprimat și trist	14 / 28%	28 / 6%	6 / 12%	2 / 4%
2. Dimineața mă simt cel mai bine	3 / 6%	19 / 38%	10 / 20%	18 / 36%
3. Am momente când plâng sau mă simt trist	16 / 32%	18 / 36%	13 / 26%	3 / 6%
4. Noaptea am un somn agitat	19 / 38%	21 / 42%	4 / 8%	6 / 12%
5. Mănânc la fel de mult ca de obicei	13 / 26%	20 / 40%	8 / 16%	9 / 18%
6. Mai am încă plăcerea vieții sexuale	8 / 16%	15 / 30%	10 / 20%	17 / 34%
7. Am observant că am pierdut în greutate	28 / 56%	16 / 32%	3 / 6%	3 / 6%
8. Am constipație	29 / 58%	13 / 26%	4 / 8%	4 / 8%
9. Inima mea bate mai mult ca de obicei	11 / 22%	29 / 58%	8 / 16%	2 / 4%
10. Mă simt obosit fără nici un motiv	13 / 26%	20 / 40%	9 / 18%	8 / 16%
11. Mintea îmi este la fel de clară ca de obicei	4 / 8%	11 / 22%	18 / 36%	17 / 34%
12. Constat că fac ușor diverse lucruri ca de obicei	4 / 8%	22 / 44%	12 / 24%	12 / 24%
13. Nu mă pot odihni și nu pot sta liniștit	17 / 34%	14 / 28%	13 / 26%	6 / 12%
14. Sunt optimist cu privire la viitor	5 / 10%	10 / 20%	17 / 34%	18 / 36%
15. Sunt mult mai nervos ca de obicei	15 / 30%	15 / 30%	12 / 24%	8 / 16%
16. Constat că iau ușor diverse hotărâri	7 / 14%	19 / 38%	14 / 28%	10 / 20%
17. Simt că sunt util și necesar	8 / 16%	10 / 20%	15 / 30%	17 / 34%
18. Viața mea este o viață plină	10 / 20%	10 / 20%	11 / 22%	19 / 38%
19. Consider că alții s-ar simți mai bine dacă aș fi mort	34 / 68%	11 / 22%	2 / 4%	3 / 6%
20. Fac cu plăcere lucrurile pe care obișnuiesc să le fac	0 / 0%	10 / 20%	18 / 36%	22 / 44%

În continuare după analiza rezultatelor observăm că din 50 de subiecți – 21 persoane au acumulat un scor de la 50 până la 59, aceasta integrând depresia minimă sau ușoară.

$\frac{50 \text{ pers.}}{21 \text{ pers.}} \times \frac{100\%}{x\%} = \frac{21 \times 100}{50} = \frac{2100}{50} = 42\%$  (subiecți cercetați se confruntă cu o depresia minimă sau ușoară).

Depresia moderată variată dintre 60 – 69 de puncte, dețin 20 de subiecți cercetați. Proporția efectuată:  $\frac{50 \text{ pers.}}{20 \text{ pers.}} \times \frac{100\%}{x\%} = \frac{20 \times 100}{50} = \frac{2000}{50} = 40\%$ . Aceasta reprezintă faptul că, 40% din total au un nivel moderat al depresiei după scala SDS, Zung.

Depresia severă caracterizată ca una dintre cele mai grave persistă la 4 subiecți dintre cei 50 supuși chestionării.  $\frac{50 \text{ pers.}}{4 \text{ pers.}} \times \frac{100\%}{x\%} = \frac{4 \times 100}{50} = \frac{400}{50} = 8\%$  Conform proporției date observăm că din numărul tinerilor cercetați 8% se confruntă cu un grad ridicat al depresie care desigur necesită un ajutor din partea specialistului, căci știm că depresia netratată duce la agravarea situației atât psihice cât și fizice.



**Fig. 1. Punctajul acumulat pentru fiecare nivel depresiv predominant la tinerii**

După analiza testelor și efectuarea calculului observăm că la cea mai mare parte dintre tinerii supuși cercetării, (42%) persistă depresia minimă sau ușoară, acesta poate fi numit *episodul depresiv ușor* și este caracterizat prin intensitatea mică a simptomelor depresive. Există o dificultate în desfășurarea activităților de lucru și sociale, dar nu este probabil să renunțe complet la ele. Subiectului îi scade pofta de mâncare și scade și libidoul. Este posibil să apară și insomnia matinală.

*Episodul depresiv moderat (mediu)* – se caracterizează prin intensitate medie a simptomelor depresive. Aceasta se descrie prin dificultăți în desfășurarea activităților de lucru iar unele evenimentele sociale pot deveni deastatoare.

*Episod depresiv sever (major)* – se caracterizează prin intensitate mare a simptomelor depresive. Subiectul devine absent din activitățile de zi cu zi – inhibiția psihomotorie este la un punct maxim, acest fapt ducând la lentoare și stupor. Persoana devine necomunicativă și refuză să se alimenteze, apar tulburări de somn, iar riscul de suicid crește.

### Concluzii

În concluzie, referindu-mă toate aspectele menționate mai sus, pot menționa că vârsta tinereții ”îndeplinește” viața psihică și crează premise pentru a dezvolta ființa umană. O tinerețe fericită, cu realizări foarte bune în toate planurile (profesional, familial, social) și cu noi perspective de viitor, reprezintă baza dezvoltării unor adulți care vor realiza pe deplin capacitățile lor fizice și vor îndeplini optim toate rolurile care le revin.

În integrarea profesională a tinerilor și în reușita pe plan profesional, defecte precum lenea, egoismul, minciuna, duritatea (agresivitatea), aroganța, alcoolismul, împiedică realizarea. Tânărul va trebui să facă eforturi să se integreze în programul de lucru, să cunoască condițiile și exigențele îndeplinirii sarcinilor, să-și adapteze capacitățile fizice și psihice la acestea. Comunicarea și relaționarea va trebui să se lărgescă progresiv, tânărul trebuind să se împace cu situații în care va avea roluri secundare și cu momente de suprasolicitare. Toate acestea activități, dificultăți și interacțiuni noi pot duce la apariția depresiei la vârsta tinereții, atunci când tinerii nu sunt ghidați de modul de integrare în plan fie socio-profesional, familial și cultural și nu sunt pregătiți psihologic pentru schimbările aparente.

Fiecare dintre noi avem perioade când starea noastră e deprimată și ne simțim triști sau nefericiți în legătură cu viața noastră. De obicei aceste stări sunt trecătoare. Dar însă astfel de stări interferează cu viața dumneavoastră și nu par să treacă după o perioadă de două săptămâni, sau dacă revin iar și iar pe parcursul a câteva zile ar putea fi un semn al episodului depresiv.

### Bibliografie:

1. Bebbington P., Tennat J. Life events and the nature of psychiatric disorder in the community, New York, Ed.: Blumer 2012, p.123.
2. Beck A. T. The diagnosis and management of Depression. Philadelphia: Univ Pennsylvania Press, 2011, p.7.
3. Cărăușu Gh. Psihoterapia depresiilor persistente. România, Editura: Accent, 2005, p.52.



4. Chirița R. Depresie și suicid, dimensiuni biologice și axiologice. Constanța, Ed.: Fundația Andrei Saguna, 2002, p.23.
5. Collier J. A., Longmore J., Hodgetts T. Manual de medicină clinică. București, Ed.: Medicală, 1997, p.123.
6. Finlay R., ș.a. Depression and anxiety in the community: replicating the diagnosis of a case. London, Ed.: Psychol Med. 1999, p.67.
7. Gabos Grecu I. Depresie și boli psihosomatice. Ed. University Press, Tg. Mureș, 2005, p.43.
8. Harghidau V. Metode de psihodiagnostic. București: Editura Didactică și pedagogică, 1994, p.89.
9. Lemperiere, Th. La depression avant 20 ans. Paris, Editeur: Elsevier, 1998, p.57
10. Secareanu A. Implicațiile diagnostice și terapeutice ale cognițiilor în cadrul tulburărilor depresive. București, Info Medica, 1998, p.76.

## MODALITĂȚI EFICIENTE DE MOTIVARE A ELEVILOR PENTRU ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL PARTENERIATULUI EDUCATIV ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

### EFFECTIVE WAYS TO MOTIVATE STUDENTS TO LEARN IN THE SCHOOL-FAMILY- COMMUNITY EDUCATIONAL PARTNERSHIP

Maria BRAGHIȘ, dr. în pedagogie  
lector universitar, IȘE  
E-mail: braghis.m@mail.ru  
ORCID ID: 1961803018747

**Motto:** „O motivație corectă este mai puternică decât forța!”  
James Garfield

**Rezumat:** *Articolul abordează parteneriatul educativ ca pe una din modalitățile eficiente de motivare a elevilor pentru învățare. Motivația, fiind o stare interioară, personală, un mod de a fi, care diferă de la persoană la persoană, poate fi stimulată de cadrul didactic, în colaborare cu părinții și actorii educativi comunitari. Utilizând diverse metode, forme de activitate, resurse materiale adecvate în cadrul lecțiilor și activităților extracurriculare, învățătorul poate dezvolta în aceeași măsură motivația internă a elevilor, cât și pe cea externă. Afirmăm că o condiție prioritară de motivare a elevilor claselor primare pentru învățare este capacitatea cadrului didactic de a colabora cu toți factorii educativi: școala, familia și comunitatea.*

**Cuvinte-cheie:** *parteneriat educativ, motivație, proces educațional, învățământ primar*

**Summary:** *The article addresses the educational partnership as one of the effective ways to motivate students for learning. Motivation, being an internal, personal state, a way of being, which differs from person to person, can be stimulated by the teacher, in collaboration with parents and community educational actors. Using various methods, forms of activity, adequate material resources in the extracurricular lessons and activities, the teacher can develop the internal motivation of the students, as well as the external one. A priority condition for motivating primary school students for learning is the ability of the teacher to collaborate with all educational factors: school, family and community.*

**Keywords:** *educational partnership, motivation, educational process, primary education*

#### Introducere

Colaborarea dintre școală și familie presupune o comunicare eficientă, o unitate de cerințe și acțiuni în interesul copilului. Ea concepe cele două instituții sociale în schimburi de opinii și discuții, centrate pe luarea unor decizii privind motivarea elevilor din învățământul primar pentru învățare.

În aceeași ordine de idei, cercetătoarea L. Cuznețov [3] susține că *colaborarea* familiei cu școala și comunitatea are un impact benefic nu numai asupra dezvoltării personalității elevului, ci și asupra armonizării relațiilor intrafamiliale și ameliorării climatului familial, la fel și asupra stabilirii unor relații de parteneriat cu agenții educativi din comunitate.

În ceea ce privește *colaborarea* dintre școală și familie, Larisa Cuznețov evidențiază acțiunile învățătorului, care necesită o direcționare a eforturilor lui pentru a facilita optimizarea parteneriatului educativ în treapta învățământului primar. În această ipostază învățătorul, conștient de rolul său de educator al elevilor și îndrumător al părinților, dar și coordonator al relațiilor cu agenții educativi din cadrul parteneriatului inițiat, își proiectează activitatea, în accepțiunea cercetătoarei, în baza unor *reguli: studiază copiii și familiile acestora; organizează colectivul de părinți; stabilește un program de activități cu părinții; contactează agenții educativi și stabilește tematica întâlnirilor colective cu părinții; pregătește și desfășoară adunările din cadrul școlii pentru părinți; menține permanent relații cu părinții; inițiază și dirijează programul de lucru cu părinții și elevii; invită părinții și alți actori educativi la lecții, la activitățile extracurriculare; organizează lectorate pentru părinți și elevi; pleacă, împreună cu copiii și părinții, în excursie, la teatru, la cinema etc.* [3, p. 150-151].

Prin urmare, școala, în opinia noastră, trebuie să abordeze parteneriatul cu familia și cu alți actori din comunitate ca pe o primă resursă în promovarea învățării, formării și dezvoltării elevilor din clasele primare.

Recent a fost organizat și desfășurat un studiu privind modalitățile de motivare a elevilor claselor

primare pentru învățare în colaborare cu părinții și alți actori educativi comunitari.

Premisele indicate au condus la definirea **problemei studiului**, care rezidă în necesitatea motivării elevilor din învățământul primar pentru învățare în cadrul parteneriatului școală-familie-comunitate și oferirea unor modalități eficiente în acest scop.

**Scopul** studiului a fost *aplicarea diverselor modalități de motivare pentru învățare a elevilor din învățământul primar prin prisma parteneriatului educativ școală-familie-comunitate.*

**Ipoteza** studiului: Aplicarea modalităților eficiente de motivare a elevilor pentru învățare prin prisma parteneriatului educativ va contribui la realizarea unei educații de calitate în învățământul primar, dacă se va întemeia pe:

- un parteneriat educativ autentic între școală, familie și comunitate;
- o colaborare eficientă a cadrelor didactice cu colegii, membrii administrației, bibliotecara școlii și cu instituțiile educative din comunitate;
- modalități eficiente de implicare a elevilor în activități educative;
- identificarea blocajelor pedagogice de motivare a elevilor pentru învățare;
- utilizarea mijloacelor tehnice de instruire în procesul educațional.

**Obiectivele** studiului:

1. Promovarea parteneriatului educativ întru formarea atitudinii pozitive față de învățare la elevii din învățământul primar;
2. Comprehensiunea rolului parteneriatului educativ școală-familie-comunitate în promovarea unei educații de calitate;
3. Modalități de implicare a părinților și a altor actori educativi comunitari în motivarea elevilor claselor primare pentru învățare;
4. Aplicarea metodelor și formelor interactive de predare-învățare-evaluare care ar motiva elevii claselor primare pentru învățare;
5. Utilizarea în cadrul lecțiilor a mijloacelor tehnice de instruire, materialelor didactice și demonstrative în scopul motivării elevilor pentru învățare.

În cadrul studiului realizat au fost implicate cadre didactice din învățământul primar, elevi, părinți, actori educativi din comunitate și au fost folosite diverse mijloace de investigare: cercetarea literaturii de specialitate privind tema vizată, asistări la lecții, verificarea portofoliilor de colaborare a școlii cu familia, a agendelor de lectură în familie, a cartotecii elevilor claselor primare din biblioteca școlară /municipală, a caietului de notițe al elevului, asistări la ședințele cu părinții, discuții cu elevii, părinții și actorii educativi comunitari, cu cadrele didactice și cu membrii administrației.

**Metodologia** studiului

Pentru realizarea scopului propus am monitorizat activitatea cadrului didactic orientată spre motivarea elevilor pentru învățare prin:

- utilizarea metodelor didactice interactive și diverselor forme de activitate în cadrul lecțiilor și activităților extracurriculare;
- implicarea părinților și actorilor educativi comunitari în procesul educațional;
- promovarea parteneriatului educativ întru formarea atitudinii pozitive față de învățare;
- optimizarea relațiilor dintre școală, familie și comunitate în scopul formării la elevi a unei viziuni clare privind învățarea;
- sensibilizarea comunității educative în vederea creării diverselor relații de parteneriat în scopul promovării unei educații de calitate.

În lista instrumentelor de evaluare utilizate pentru desfășurarea studiului am inclus următoarele: proiectările de lungă durată și proiectele didactice, fișa de observare a lecției și a activităților extracurriculare, fișa de autoevaluare, portofoliile cadrului didactic și al elevului, caietele elevilor, discuții asupra lecțiilor asistate sub forma unui dialog constructiv, profesionist referitor la strategia didactică utilizată, stilul de predare, gestionarea resurselor materiale, calitatea comunicării elev-învățător, gradul de implicare a părinților și a altor actori educativi în procesul de motivare a elevilor pentru învățare, schimbul de experiență care s-a realizat în cadrul interasistențelor și în cadrul unei mese rotunde - toate raportate la scopul urmărit.

Preventiv, cadrele didactice au fost familiarizate cu tematica studiului în cadrul unui seminar organizat și desfășurat în acest scop. Au fost acumulate materiale specifice temei vizate, iar suportul teoretic

a fost distribuit fiecărui cadru didactic. Pentru a mobiliza membrii comisiei metodice privind studiul preconizat, la etapa de pregătire a acestuia, au fost organizate dezbateri referitor la tema propusă. Asistările la lecții, discuțiile cu elevii, învățătorii, părinții și agenții educativi din comunitate, aplicarea testelor de evaluare, generalizarea rezultatelor obținute au avut drept obiectiv motivarea elevului pentru învățare.

În cadrul seminarului și a ședințelor comisiei metodice a învățătorilor claselor primare au fost prezentate comunicări la tema vizată:

➤ *Importanța parteneriatului școală-familie-comunitate privind motivarea elevilor pentru învățare în scopul realizării unei educații de calitate;*

➤ *Strategii de motivare a elevilor pentru rezolvarea și formularea de probleme în cadrul orelor de matematică.*

➤ *Aplicarea strategiilor didactice interactive potrivite scopului propus pentru organizarea și desfășurarea studiului.*

Astfel, participanții la activitățile desfășurate au fost inițiați în tema studiului preconizat.

Inițial, a fost explicată noțiunea de **motivație** ca fiind *o stare interioară, personală, un mod de a fi, care diferă de la persoană la persoană și care face diferența între o viață de succes și una ... fără satisfacții. Motivația pleacă din noi, este o stare care nu îți dă pace, ca o obsesie care te împinge să-ți atingi scopul* (serviciu, studii, navigarea pe Internet, procurarea produselor cosmetice etc.) [5].

Mai mulți psihologi cu renume mondial consideră *motivația ca fiind principalul resort intern al eforturilor omului de a se perfecționa prin învățare* [4]. Pentru a stimula dezvoltarea copilului, educația îi formulează noi cerințe, care prin gradul lor de dificultate se situează în „*zona proximei dezvoltări*” (Vîgotski L.S.). O definiție mai completă este cea oferită de Al. Roșea (1943, p.8): *Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte.*

*Motivația reprezintă ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ*, menționa Sillamy [6].

Problema motivației umane nu trebuie înțeleasă într-un mod simplu, mecanicist. Nu există un comutator magic al motivației, care să determine oamenii să dorească să învețe, să lucreze mai mult, să acționeze într-o manieră mai responsabilă. Facilitarea, și nu controlul, ar trebui să ne ghideze ideile, când încercăm să schimbăm anumite comportamente în școală. [7]

Ținând cont de cele două tipuri de motivație, internă și externă, învățătorul le poate dezvolta în aceeași măsură pe ambele în cadrul lecțiilor și activităților extracurriculare. Motivația internă vine din 3 factori importanți:

- *autonomie* – senzația de putere și control asupra sarcinilor pe care le ai de făcut, capacitatea de organizare și planificare;

- *dezvoltarea abilităților* – să devii din ce în ce mai bun în domeniul în care activezi;

- *scop* – să simți că faci o diferență, că îi ajuți pe ceilalți, că lupti pentru o cauză nobilă, să vrei să ajungi cel mai bun.

Cadrul didactic îi poate îndruma pe elevii săi spre atingerea unui scop bine determinat.

*Motivația este o abilitate care se învață*, de aceea, învățătorul are misiunea, în colaborare cu familia și actorii educativi din comunitate, de a dezvolta abilitățile de care dispun elevii, de a-i încuraja pentru succesele obținute, de a-i susține în toate inițiativele lor.

Pentru ca elevii să rămână motivați în realizarea unor sarcini, cadrul didactic le poate propune să-și scrie pe o foaie de hârtie scopul și să-l citească în fiecare zi, să fie dispuși să facă eforturi suplimentare, să-și întocmească un plan de acțiuni.

Motivația vine din dorință, din aspirație, din program și face parte din fiecare din noi, este motorul care pune totul în mișcare. E recomandabil ca fiecare persoană să-și amintească mereu care este scopul său și să-l realizeze pas cu pas. Dacă îți dorești ceva foarte mult, este oportun să faci eforturi suplimentare ca să obții acel ceva.

Motivația este importantă pe tot parcursul procesului, ajută să depășești obstacolele și greutățile, ea trebuie reinventată și construită în fiecare zi, e necesar *de gândit la motivație ca la...apă*.

Învățătorul, membrii familiei și actorii educativi comunitari trebuie să aducă exemple din viața cotidiană, care i-ar convinge pe elevi că oamenii de succes, care dețin sau conduc afaceri impresionante sunt oameni motivați. Nu există persoane care au succes și cărora să le lipsească motivația. Oamenii de succes au învățat abilitatea de a se motiva. Pentru a-i convinge pe elevi de cele spuse, se invită la lecții oameni de afaceri care au succes în activitatea lor.

Bine ar fi să le spunem elevilor că cel mai important factor de motivație este *eșecul*, de care să nu se teamă. Odată ce nu i-a reușit ceva, să mai încerce, să nu-și piardă speranța. Astfel, elevii vor înțelege că ei sunt de vină și că *responsabilitatea* lor nu trebuie aruncată în spatele altora: al părinților, al prietenilor, al colegului de bancă, de grup, al învățătorului, sub formă de acuzație.

Încă din clasele primare, elevii trebuie să înțeleagă că noi suntem sută la sută responsabili de gradul de motivație pe care îl avem: *să fii motivat înseamnă să te cunoști, să știi ce îți place, să știi ce vrei, să-ți stabilești obiective*.

Deseori, învățătorii își pun întrebarea de ce unii copii învață cu satisfacție, alții fără ea? Ce-i de făcut pentru ca învățătura să fie pentru toți interesantă și de succes? Răspunsul este simplu: formarea motivelor, însă nu vorbim despre transferul de cunoștințe gata în mintea elevului, dar de crearea unor condiții din partea profesorului pentru ai trezi motivele intrinseci (scop, emoții, motive) către învățatură. Acesta este un îndemn către activitate, legat de satisfacerea necesităților omului. Ca sursă de activitate, motivația se consideră „motorul” personalității, având rol distinct în achizițiile elevului și formarea lui ca personalitate [9].

La modul practic, învățarea are la bază atât motive externe (nota, lauda, pedeapsa), cât și motive interne, cele cognitive, sociale și cu cele două structuri complexe ale sistemului nervos uman: cel al evitării eșecului (voința) și cel al apropierii succesului (emoționalul).

Cuvintele ce-i aparțin Maicii Tereza – „*Nu contează atât de mult ce faci, ci câtă dragoste pui în ceea ce faci*” – reprezintă unul dintre cele mai frumoase citate despre motivație și, la sigur, aceste cuvinte se referă la noi, cadrele didactice, pentru că fără dragoste, atitudine pozitivă față de profesia de pedagog și față de copii, nu am fi motivați, respectiv, nu am putea avea succes. Motivația ne permite să ne alegem profesia, să ne integrăm în muncă, să evoluăm socio-profesional. Motivația determină comportamentul, îl orientează și îl dirijează. Toate acestea trebuie să le insuflăm elevilor noștri și, prin exemplul propriu, să-i convingem că ei trebuie să învețe bine pentru că învățătura este principala ocupație a unui copil.

Psihopedagogul James Garfield menționa că *o motivație corectă este mai puternică decât forța* [8].

Colaborarea între toți factorii educativi: școală, familie, comunitate este o acțiune necesară în motivarea elevilor pentru învățare.

### Discuții

Astfel, în cadrul unei mese rotunde, participanții au făcut schimb de experiență, au descris cele mai eficiente modalități de motivare a elevilor pentru învățare și de implicare a părinților și actorilor educativi comunitari în acest scop. De asemenea, au menționat necesitatea colaborării școlii cu membrii familiei și actorii educativi comunitari în scopul formării-dezvoltării personalității elevului, inclusiv, motivarea acestuia pentru obținerea unei educații de calitate.

În perioada de referință, cadrele didactice au cercetat literatura la tema vizată. Au fost organizate discuții în cadrul ședințelor comisiei metodice, întâlniri individuale și de grup privind motivarea elevilor pentru învățare în cadrul orelor de curs și în afara lor, au fost asistate lecții și activități extracurriculare, s-au organizat vizite la biblioteca Transilvania, la muzeul din școală, au fost vizionate spectacole la teatrele „Guguță” și „Ginta Latină”, au fost invitați la ore părinți, bunici, s-au organizat întâlniri cu scriitori, poeți, compozitori, economiști, participanți la războiul de pe Nistru (anul 1992), reprezentanți ai bisericii, reprezentantul avocatului poporului, oameni cu renume din comunitate /țară. Au avut loc discuții privind excursiile organizate, spectacolele vizionate și muzeele vizitate.

În cadrul activităților (seminar, masă rotundă, discuții individuale și de grup) s-au stabilit tipurile de motivație, metodele prin intermediul cărora se pot motiva elevii pentru învățare, formele de activitate aplicate de învățător pentru a implica elevii în studiul materiei predate – toate acestea au contribuit la formarea-dezvoltarea competențelor specifice la elevii de vârstă școlară mică, dar și la motivarea pentru învățare a acestora. De asemenea, pentru lecții, cadrele didactice au stabilit sarcini de lucru care au motivat elevii pentru participare activă. S-a menționat importanța implicării părinților și a actorilor educativi comunitari în procesul de motivare a elevilor pentru frecventarea școlii și pentru învățare.

### Rezultate

Pentru a constata nivelul de aplicare de către cadrele didactice a *modalităților eficiente de motivare a elevilor pentru învățare în cadrul parteneriatului educativ școală-familie-comunitate*, s-a asistat la lecții și la activități extracurriculare, care au fost analizate și generalizate din punct de vedere al temei studiului, utilizând tehnica SWOT - un *instrument de analiză* care ne-a ajutat să identificăm *punctele forte* și

*punctele slabe* privind motivarea elevilor pentru învățare, *oportunitățile* - prilej favorabil pentru redresarea situației, precum și *amenințările* ce ne împiedică să ne atingem scopul proiectat.

*Puncte forte*

1. Aplicarea în cadrul lecțiilor a jocului didactic cu participarea elevilor, părinților, actorilor educativi comunitari;

2. Utilizarea eficientă a resurselor materiale și a mijloacelor tehnice de instruire;

3. Aplicarea interdisciplinarității în cadrul lecțiilor la diferite discipline;

4. Utilizarea, pe larg, a terminologiei privind disciplina predată;

5. Autoevaluarea: autoverificarea, autocorectarea greșelilor, autoaprecierea;

6. Utilizarea cuvintelor încurajatoare, judecăților de valoare; evaluarea reciprocă;

7. Practicarea lucrului individual și diferențiat, independent, în grup, în perechi, în cooperare;

8. Dezvoltarea creativității /gândirii laterale a elevilor în cadrul lecțiilor în clasele primare;

9. Aplicarea în cadrul lecțiilor a metodelor interactive, moderne de învățare;

10. Organizarea activităților practice cu implicarea elevilor, părinților și actorilor educativi comunitari în acțiuni de măsurare a unor obiecte, construire a unor tabele, grafice, diagrame;

11. Practicarea diferitor tipuri de lectură; reproducerea textului în baza planului întocmit; implicarea elevilor în explicația cuvintelor noi, motto-ului, expresiilor idiomatice /frazologice;

În cadrul studiului, am constatat că unii învățători nu doresc sau nu au competențe suficient formate pentru a activa elevii, motivându-i pentru învățare. Foarte rar implică familia și comunitatea în acest sens. Astfel, distingem:

*Puncte slabe*

1. Lecții organizate și desfășurate în mod tradițional /obișnuit, plictisitoare pentru elevi;

2. În cadrul lecțiilor nu se organizează lucrul independent, în grup, în cooperare, care i-ar motiva pe elevi pentru învățare;

3. Incapacitatea unor cadre didactice de a folosi mijloacele tehnice de instruire în cadrul lecțiilor și a activităților extracurriculare;

4. Comiterea greșelilor în exprimare atât a elevilor, cât și a învățătorului – fapt destul de des auzit în cadrul lecțiilor;

5. Incapacitatea cadrului didactic de a explica corect unele definiții, reguli, noțiuni, rezolvări de probleme;

6. Lipsa, în unele clase, a colaborării cu părinții, actorii educativi comunitari;

7. Utilizarea insuficientă a terminologiei disciplinei predate în cadrul lecțiilor;

8. Efortul insuficient depus pentru dezvoltarea creativității elevilor - lucru care, dacă ar fi dezvoltat, ar contribui esențial la motivarea acestora pentru învățare.

Dificultățile prezentate mai sus se explică prin nevoia de oportunitate în activitatea cadrelor didactice.

*Oportunități*

1. E bine să vorbim corect!

- Este atât de important acest lucru în ziua de astăzi?

- Da, este vital.

2. Optimizarea parteneriatului cu părinții și actorii educativi comunitari în scopul utilizării eficiente a resurselor didactice și mijloacelor tehnice de instruire;

3. Antrenarea elevilor în activități individuale și de grup.

4. Interasistențe, schimb de experiență, invitarea administrației școlii sau a colegilor la lecții;

5. Revenirea la didacticile disciplinelor din învățământul primar, autoinstruirea;

6. Implicarea elevilor în explicarea temelor noi, solicitarea răspunsurilor corecte și complete;

7. Colaborarea cu colegii din școală, din alte instituții educative din țară și de peste hotare;

8. Organizarea trainingurilor, master-class-urilor privind motivarea elevilor pentru învățare;

9. Încheierea acordurilor de parteneriat cu instituții educative din municipiu, din țară și de peste hotare.

*Temeri / Sentimente de îndoială*

1. Mediul lingvistic al elevilor /învățătorilor;

2. Timpul limitat folosit pentru autoinstruire;

3. Lipsa literaturii de specialitate în biblioteca școlii și a mijloacelor tehnice moderne de instruire;

4. Lipsa motivației pentru studierea literaturii de specialitate;

5. Cerințele limitate din partea administrației instituției de învățământ;  
6. Neîncrederea în părinți, actori educativi comunitari, care ar putea veni în sprijinul cadrului didactic;

7. Uneori orgoliul, încrederea prea mare în sine a învățătorului îl îndepărtează de colegi, de membrii administrației și de familiile elevilor.

În școală, se practică diverse forme colective de colaborare, cum ar fi: ședințe cu părinții, consultații colective, lectorate pentru părinți, în cadrul cărora se pun în discuții unele teme din psihopedagogie. În acest scop, psihologul școlii desfășoară consultații individuale și de grup, activități de informare a părinților, aplică elevilor, învățătorilor și părinților anchete /chestionare.

Lipsa de colaborare direcționează spre eșec și, din păcate, cel învins este copilul [2, 5]. De măiestria pedagogică a învățătorului-diriginte depinde, în mare măsură, colaborarea eficientă a acestuia cu părinții și actorii educativi comunitari.

### **Concluzii**

În concluzie, putem afirma cu certitudine că prima și condiția prioritară de motivare a elevilor claselor primare pentru învățare este capacitatea cadrului didactic de a implica familia și actorii educativi comunitari în activități cu caracter educativ în cadrul orelor și în afara lor.

Participanții la parteneriat, pe parcurs, învață că e nevoie de motivare, toleranță față de opinia celuilalt, de implicarea fiecăruia, mai ales atunci când e vorba despre creșterea școlarului mic. Implicarea tuturor părților în motivarea elevilor pentru o educație de calitate, având aceleași repere educaționale, face să progreseze învățarea și dezvoltarea copiilor. Fiind prezenți în sala de clasă, părinții au posibilitate să-și observe copilul în activitate și să învețe cum să participe, alături de cadrul didactic, la realizările lui, iar cunoașterea acestuia pornește de la informații mult mai solide și împărtășite de ambele categorii de adulți. Cadrul didactic îi poate indica părintelui ce să facă și cum să intervină în activitățile ce se desfășoară în diverse situații. Succesul intervențiilor educaționale se bazează pe coerență, consecvență și continuitate. Cu cât influențele educaționale sunt caracterizate mai mult de aceleași repere în educația copilului, cu atât dezvoltarea și învățarea copilului cunoaște un mai mare progres.

### **Repere bibliografice:**

1. Ausubel, D.P., Robinson, F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. Braghiș M., Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar, Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013, 188 p.
3. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
4. Golu, I.; Dicu, A. Introducere în psihologie, Editura Paideia, București, 2005, 265 p.
5. Neacșu, I. Motivație și învățare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, 239 p.
6. Sillamy, N. Dicționar de Psihologie. Larousse, Univers Enciclopedic, București, 1998, 347 p.
7. <http://www.didactic.ro/rolul-factorilor-ambientali-in-dezvoltarea-motivatiei-la-elevi>.
8. <http://www.andyszekely.ro/motivarea-inconstienta-cele-doua.../>
9. <https://socioumane.wordpress.com/20./motivatia-pentru-invatare-o-provocare-gabriela-crudu/>.

## GESTIONAREA STĂRILOR EMOȚIONALE ÎN CONTEXTUL NOILOR PROVOCĂRI SOCIETALE – PREMISĂ A SĂNĂTĂȚII MINTALE

### MANAGING EMOTIONAL STATES IN THE CONTEXT OF NEW SOCIETAL CHALLENGES-THE PREMISE OF MENTAL HEALTH

**Mariana BATOG**

Istituto de Științe ale Educației

E-mail: batog.mariana@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3310-2495

**Rezumat:** *Consolidarea bunăstării emoționale și păstrarea sănătății mintale a elevilor și a altor actori educaționali implicați în procesul educațional, sunt preocupări importante ale politicilor educaționale promovate la nivel global. Articolul evidențiază importanța gestionării stărilor emoționale în contextul provocărilor societale și al situațiilor dificile actuale. Gestionarea emoțiilor, didactica emoțiilor, cultura emoțională și sănătatea mintală devin repere de conținut relevante abordate în acest articol.*

**Cuvinte cheie:** *gestionarea emoțiilor, provocări societale, didactica emoțiilor, bunăstarea emoțională, sănătatea mintală.*

**Abstract:** *Strengthening the emotional well-being and maintaining the mental health of pupils and other educational actors involved in the educational process are important concerns of the educational policies promoted globally. The article highlights the importance of managing emotional states in the context of societal challenges and current difficult situations. Emotion management, didactics of emotions, emotional culture and mental health become relevant content milestones addressed in this article.*

**Cuvinte cheie:** *managing emotions, societal challenges, emotional education, didactics of emotions, emotional well-being, mental health.*

#### Introducere

Bunăstarea emoțională a copiilor și adolescenților, dar și a altor actori educaționali prin gestionarea eficientă a emoțiilor, devine actualmente o preocupare prioritară a politicilor educaționale naționale și internaționale. Prevenția stărilor emoționale disfuncționale, optimizarea funcționalității psihologice, educația afectivă, dezvoltarea culturii emoționale, consolidarea sănătății emoționale a elevilor în contextul numeroaselor provocări societale, or și eficientizarea politicilor educaționale în acest sens, în contextul situației epidemice din țară, sunt actualmente repere importante în menținerea și păstrarea sănătății mintale a populației. Asigurarea sănătății psihologice în ansamblu, a fost și rămâne una din problemele cele mai importante ale societății.

*Provocările societale actuale permit constatarea unei situații complicate de dezvoltare a omului contemporan și înaintea sarcini complexe în fața științei și practicii psihologice și pedagogice [2, p.5]. Cercetarea și inovarea reprezintă motorul creșterii economice și generatorul de soluții pentru depășirea provocărilor cu care se confruntă societatea. Gradul de dezvoltare al acestor domenii influențează direct atât competitivitatea economică a unei țări, cât și nivelul de rezistență al populației față de consecințele schimbărilor prin care trece umanitatea.*

Provocările societale sunt reliefate ca fiind una din prioritățile strategice ale domeniilor cercetării și inovării în Republica Moldova stipulate în cadrul „Programului Național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023”, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.381/2019 [8]. Programul menționat, intervine cu o abordare sistemică pe termen lung a dezvoltării durabile a unei societăți sănătoase, armonioase, bazate pe cunoaștere, competitive, capabile să răspundă la provocările timpului, luând în considerare cerințele contemporane pentru dezvoltarea durabilă.

Una din provocările societății actualmente, este situația de urgență în sănătate publică și situația de criză, în condițiile create de epidemia Covid-19. Incertitudinea condițiilor sociale, economice și ideologice; discreditarea valorilor morale, situațiile dificile de viață și cele de criză, dar și alte provocări societale invocă stres psihologic masiv, încordare, frică, confuzie, afectând sănătatea spirituală, mentală și fizică a persoanelor, uneori provocând indiferență și pasivitate, alteleori anxietate, ostilitate, alertă și panică. O criză ne scoate din ordinea firească a vieții, ne pune sub semnul întrebării modul în care trăim, proiectele noastre de viață, menționează profesorul, cercetătorul și psihologul român Mircea Miclea [6].



Credem că gândim realist, când, de fapt, atenția devine captivă știrilor negative, veștile rele sunt memorate mai repede și reamintite mai ușor; construim scenarii catastrofice despre viitor, iar situațiile neutre sunt înțelese ca fiind periculoase. Vedem peste tot răul și nu mai vedem binele. Devenim, suprasenzitivi și suprareactivi.

**Problema de cercetare** se conturează din faptul că, impactul situației de epidemie și a stării de urgență în sănătate publică, dar și criză social - economică cauzate de această, asupra stărilor emoționale a copiilor și adolescenților în cadrul național este încă puțin cercetat, or și efectele situației de urgență asupra sănătății emoționale a adulților. Soluționarea ei va contribui la asigurarea psihologică mai eficientă a populației și la realizarea contribuțiilor complexe în păstrarea sănătății mintale a populației.

Demersul investigativ are ca punct de plecare ipoteza conform căreia se presupune că provocările societale prin crearea situațiilor dificile de viață influențează stările emoționale ale elevilor și sănătatea lor mintală.

#### **Obiectivele cercetării:**

- Analiza resurselor bibliografice în domeniul psihologiei vizând gestionarea emoțiilor în contextul multiplelor provocări ale societății.
- Identificarea problemelor societale și impactul acestora asupra stărilor emoționale ale elevilor și a altor actori educaționali.
- Determinarea modalităților de gestionare eficientă a emoțiilor la elevi în situații dificile de viață;
- Elaborarea recomandărilor psihologice pentru gestionarea eficientă a stărilor emoționale și consolidarea sănătății mintale.

În acest context, remarcăm nevoia majoră a persoanelor în a îngriji, gestiona și monitoriza stările emoționale proprii în condițiile provocărilor complexe prin care trece societatea astăzi. Îngrijirea emoțiilor înseamnă a avea grijă de „rețeaua noastră umană”, de dezvoltarea noastră, de societatea noastră în general. Potrivit lui Danilo Dolci, emoțiile constituie instrumentele necesare pentru a descoperi și a aprecia viața și toate relațiile pe care le dezvoltăm în viața noastră [4, p.5]. A. Baban susține că, emoțiile sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau discrepanța dintre trebuințele sau expectanțele unei persoane și realitate; sunt stări interne caracterizate prin: reacții fiziologice, gânduri specifice și expresii comportamentale [1, p.54].

Abilitatea de a recunoaște, înțelege, consimți și exprima emoțiile într-un mod acceptabil reprezintă predictorii al problemelor de sănătate mintală [3]. Gestionarea emoțiilor poate fi explicată diferit:

- ❖ să le ascuți și să hotărăști felul în care le vei exprima, fără să le negi, fără să le ascunzi sub „preș”. Atunci când dezvolți capacitatea de a gestiona echilibrat emoțiile tale, ai șansa de a trăi în liniște și armonie și vei avea relații echilibrate cu tine și cu ceilalți [5];
- ❖ să ai controlul emoțiilor tale, înseamnă că este în puterea ta să abordezi orice situație în mod rațional [11].

Starea emoțională a copilului se reflectă în mod considerabil asupra sănătății lui; dacă acesta este sistematic supus unor *trăiri emoționale negative* profunde, atunci mai frecvent se îmbolnăvește ori simulează în unele situații boala, pentru a se apăra, a evita o eventuală furtună emoțională. Atmosfera psihologică tensionată creată în jurul elevului, atitudinile negativiste ale profesorilor, preluate de colegi, insuccesele la învățare au un efect respectiv față de studii, școală, cadre didactice și colegi.

**Metodologia cercetării** implică documentarea științifică, analiza, sinteza și generalizarea literaturii de specialitate privind problema de cercetare; studierea documentelor; metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea demersurilor psihologice promovate în cadrul cercetării științifice.

Deținerea strategiilor de gestionare a emoțiilor au un efect benefic asupra sănătății mintale a persoanelor. Psihologul educațional **Sian Templeton** precizează referitor la creșterea nevoilor de sănătate mintală în rândul tinerilor din societatea noastră. Putem să îi învățăm despre emoții; dacă îi educăm să gestioneze și să-și regleze emoțiile în condiții de excitare emoțională intensă, acest lucru este pozitiv. Când învață strategii de gestionare a emoțiilor, acestea îi vor ajuta să aibă abilități de viață și, sperăm, vor contribui și la reducerea impactului asupra sănătății lor mintale [4, p.11].

**Educația afectivă** – deține un rol esențial în prevenirea afectivității negative la elevi și gestionarea emoțiilor. Acest concept educațional este în sinergie cu conceptul de inteligență emoțională. **Inteligența emoțională** se referă la abilitatea persoanei de a identifica, exprima și controla emoțiile. În viziunea lui

Robert, K. Cooper, inteligența emoțională constituie abilitatea de a intuit, înțelege și de a aplica eficient puterea emoțiilor ca sursă de energie umană, informație, conexiuni și influență [apud 10].

Astfel, în scopul furnizării asistenței psihologice pragmatice, concrete, punctuale, adaptative copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice, în vederea asigurării stabilității emoționale a beneficiarului, reducerea duratei și intensității reacțiilor sale dezadaptative și restabilirea funcționalității adaptative, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC) adoptă *Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice a copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional* [7]. Conform acesteia, asistența psihologică pe perioada suspendării procesului educațional se va desfășura preponderent la distanță, prin mijloacele tehnice disponibile și accesibile tuturor beneficiarilor (telefon, aplicații de video call, platforme on-line, messenger, Viber, e-mail etc.).

Actualmente, în țară demarează *Programul Educațional de Asistență Psihologică, dedicat părinților, pedagogilor și psihopedagogilor din Republica Moldova*, în contextul epidemiei COVID-19 [9], lansat în data de 30 aprilie 2020 de către MECC, CRAP, cu susținerea Elveției prin intermediul proiectului moldo-elvețian MENSANA „Suport pentru reforma serviciilor de sănătate mintală în Moldova”. Acesta implică două componente semnificative de instruire online:

❖ **Scoala părinților informați** – prin care se promovează tutoriale video dedicate părinților în privința comunicării cu copiii de 7-14 ani, pe durata stării de urgență în sănătate; sunt abordate subiecte referitoare la adaptarea în situația de izolare, gestionarea stărilor emoționale și anxietății etc.

❖ **Ciclul de webinare destinate psihologilor și psihopedagogilor** din structurile de asistență psihopedagogică și instituțiile de învățământ profesional tehnic prin intermediul cărora aceștia sunt pregătiți să transmită mesaje pe etape de vârstă în managementul anxietății la copii, mecanisme de reglare emoțională și grijă față de sine pentru adulții care exercită roluri parentale și profesionale, dar și particularitățile ajutorului psihologic online/telefonic în timp de criză etc.

Activitățile menționate anterior, pot fi utile tuturor psihologilor, psihopedagogilor, părinților, cadrelor didactice din diverse tipuri de instituții educaționale pentru a proteja și menține bunăstarea emoțională a actorilor educaționali, ce constituie o componentă indispensabilă în asigurarea unui proces educațional de calitate. „Aceste acțiuni tind să sublinieze că echilibrul psiho-emoțional este absolut necesar pentru confruntarea cu avalanșă de emoții și temeri generate de pandemie”, a menționat directorul *Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică*, V. Rusnac [9].

## Discuții

Cultivarea emoțiilor pozitive este importantă în această perioadă complicată, susține profesorul român Mircea Miclea [6]. O parte din emoții pozitive le obținem din perseverența în proiecte personale, din autodisciplină, din trăirea valorilor sau acordarea de ajutor celor în nevoie. Dar sunt multe alte căi prin care ne putem echilibra emoțiile. Călugării iezuiți, când aveau o apăsare sufletească, erau sfătuiți să se plimbe prin natură și să privească departe în zare. Să înțeleagă că durerea lor e mai nimic față de lumea asta mare. Bucuriile mărunte fac muzica vieții. Acum trebuie să ni le cultivăm deliberat, ca să ne menținem echilibrul emoțional.

Dezvoltarea bunăstării psihologice pentru a diminua disconfortul emoțional și factorii de risc asociați la elevi, prin educație emoțională; creșterea abilităților profesionale ale cadrelor didactice și ale practicienilor prin oferirea unei metodologii de intervenție accesibilă; sprijinirea colaborării europene în domeniul practicilor de predare prin intermediul rețelelor; schimbul de bune practici pentru a aborda și sprijini copiii și tinerii dezavantajați etc. sunt reliefate printre obiectivele specifice ale **Proiectului EUMOSCHOOL** ce promovează introducerea educației emoționale în sistemul educațional din șase țări (Italia, Marea Britanie, Ungaria, România, Turcia și Austria). Acest proiect promovează instrumente importante și instrucțiuni pas cu pas despre modul în care se implementează *Didactica Emoțiilor*, după o metodologie italiană.

**Proiectul EUMOSCHOOL** reflectă experiența unui parteneriat de implementare eficientă a educației emoționale în sistemul educațional european. Proiectul dat, urmărește dezvoltarea, testarea și implementarea unei noi metodologii coerente și a unui curriculum inovator; se bazează pe adaptarea la nivel european a metodologiei italiene „Didattica delle Emozioni” (Didactics of Emotions, DoE), dezvoltată pe baza a 18 ani de experiență și cercetare în educație emoțională [4, p.14]. EUMOSCHOOL își propune să răspândească metodologia abordată la o gamă largă de elevi, profesori și școli.

**Didactica emoțiilor** reprezintă un program educațional de nouă generație, orientat atât spre promovarea stării de bine în clasă, cât și spre prevenirea disconfortului la copii și adolescenți, în special la

cei caracterizați prin dependențe patologice. Face parte din practicile de prevenire timpurie și se bazează pe ipoteza științifică care spune că o bună stăpânire a propriei lumi emoționale constituie un factor excelent de protecție [4]. *Didactica emoțiilor* constituie o nouă modalitate și o abordare eficientă, compatibilă cu sistemul școlar, pentru a preveni părăsirea timpurie a școlii, a reduce abandonul școlar și alte comportamente nocive ale elevilor și pentru a promova sănătatea mintală în mediul școlar. Această metodologie este dezvoltată în *Emotional Training Centre* din Italia. Materialele metodologice elaborate în urma implementării acestui proiect conțin sugestii și recomandări concrete pentru toți acei profesori care doresc să integreze tehnicile din *Didactica Emoțiilor* în lecțiile lor, pentru a garanta climatul emoțional pozitiv în clasă și starea de bine a elevilor.

Implementarea educației emoționale în școli, introducerea și aplicarea metodologiei italiene la nivel european, extinderea acestui program educațional în toată Europa sunt acele sarcini principale ale dezvoltatorilor și partenerilor proiectului EUMOSCHOOL, realizat prin elaborarea produselor intelectuale: ghidurilor și instrumentelor specifice, oferind resurse educaționale deschise și recomandări de politici publice.

Proiectul EUMOSCHOOL reprezintă practici relevante și eficiente pentru a fi preluate, adaptate și implementate în instituțiile educaționale la nivel național. Actualmente, în țară sunt necesare cercetări experimentale privind stările emoționale ale elevilor în situații de pandemie Covid -19, reacțiile emoționale ale elevilor în condițiile de adaptare la noile cerințe și schimbări din sistemul educațional și din societate per ansamblu. Aceste date vor fi utile psihologilor în acordarea suportului psihologic tuturor actorilor educaționali.

### Concluzii

În concluzie tindem să reliefăm importanța gestionării stărilor emoționale atât a elevilor, cât și a părinților, cadrelor didactice, cadrelor de conducere în contextul noilor provocări societale, inclusiv a situației de epidemie Covid -19, în condițiile de criză și incertitudine instalată la nivel global. Gestionarea emoțiilor constituie o componentă valoroasă de igienă mintală, pentru a preveni instalarea unor stări emoționale distructive, a depăși varii impedimente în cadrul procesului de învățare, ce are loc online și a păstra sănătatea mintală a tuturor beneficiarilor procesului educațional. În acest sens, considerăm relevante promovarea proiectelor, activităților ce ar implementa educația emoțională, cultura și sănătatea emoțională, atât în cadrul național cât și internațional.

În cele din urmă, propunem unele recomandări psihologice favorabile în gestionarea eficace a stărilor emoționale:

- **Susținerea copiilor și adolescenților** pentru a se simți bine din punct de vedere emoțional constituie un punct forte în a obține rezultate academice mai bune. Dificultățile în plan emoțional împiedică elevii să se conecteze la diverse oportunități de învățare.
- **Crearea unui mediu pozitiv** pentru copii și adolescenți prin implicarea diferitor actori, mediu capabil să reducă riscurile și situațiile care duc la disconfortul și stresul elevilor, și pot fi cauza atitudinilor negative față de școală, față de activitățile educaționale și cauza abandonul școlar.
- **Dezvoltarea și creșterea personală** poate asigura unui elev o mai mare satisfacție de viață, mai multă încredere, autoeficacitate și sentimente de mai mare rezistență și sănătate.
- **Bucuria sau prezența emoțiilor pozitive** poate ameliora starea de bine a unui elev. Învățarea are loc mai eficient în contextul emoțiilor pozitive. Bucuria unui elev extinde capacitatea lui de gândire creativă, inovatoare, contribuind la rezolvarea eficientă a problemelor.
- **Exprimarea emoțională a adultului** contează și este un model de comportament pentru copil. Verbalizarea emoției pe care o simte adultul îi permite copilului să observe comportamentele asociate etichetei verbale și să imite exprimarea emoției.
- **Alegerea** este importantă deoarece are impact pozitiv asupra învățării și implicării în școlarizare. Când elevii au posibilitatea de alegere și oportunități de a se angaja în activități care sunt de interes și valoare pentru ei, starea lor este ameliorată.
- **Autodisciplinarea**. În criză, realitatea îți oferă oricâte motive dorești să nu te mai focalizezi pe sarcini, ci pe stările pe care le trăiești. Dacă urmărim regulile pe care noi ni le-am stabilit (autodisciplinarea), la finalul zilei vom avea un sentiment de control și de eficiență personală, care devin esențiale pentru echilibrul emoțional. Dar ele trebuie dobândite prin faptele noastre. Dezordinea indusă de orice criză poate fi contracarată cu un plus de ordine interioară.
- **Solicitarea consilierii psihologice online sau consilierii psihologice la telefon** pentru

susținerea stării psihoemoționale benefice, gestionarea stresului și menținerea stării psihologice de bine. Această formă de ajutor psihologic este oferită de specialiștii psihologi din centrele psihologice, centrele de sănătate mintală sau psihologii din cabinetele particulare.

• **Realizare și autoeficiență.** Să facem în fiecare zi câte ceva, ce ar contribui la realizarea noastră, autoeficiență și emoții pozitive contribuind în complex la starea noastră psihologică de bine.

#### **Bibliografie:**

1. Baban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Prima ediție. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 2001. p.54.
2. Batog M. Asigurarea psihologică a personalității în contextul provocărilor societale. În: Ziarul Univers Pedagogic Pro, nr.11 (706), 19 martie, 2020. p.5.
3. Batog M. Bunăstarea emoțională a elevilor: implicații psihologice. În: Ziarul Univers Pedagogic Pro, nr.17 (712), 30 aprilie, 2020. p.2; 6.
4. Dolci D., Biondo A., Alessi A. et.al. EUMOSCHOOL. Produs intelectual 3: Ghid pentru implementarea EUMOSCHOOL ca abordare holistică pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii. Co funded Erasmus +Programme of the European Union. 2018. 101 p.
5. Gestionarea emoțiilor negative. [citat 22.05.2020]. Disponibil: [https://equatorial.ro/wp-content/uploads/2019/11/Gestionarea\\_emotiilor\\_negative](https://equatorial.ro/wp-content/uploads/2019/11/Gestionarea_emotiilor_negative).
6. Miclea M. *Arta de a trăi în vremuri de criză*. 2020. [citat 15.05.2020]. Disponibil: <https://www.g4media.ro/mircea-miclea-arta-de-a-trai-in-vremuri-de-criza.html?fbclid=IwAR1UlnTsjqDzbALL9CxYYGjpbIYqYekpyoLqUZJtavDWmoy5hUYvVixJI>
7. Ordin nr.380 din 26.03.2020, cu privire la aprobarea *Instrucțiunii privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional*. [citat 14.05.2020]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune\\_asistenta\\_psihologica](https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_asistenta_psihologica).
8. Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.381/2019. [citat 20.05.2020]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci\\_romana.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf).
9. Programul Educațional de Asistență Psihologică în contextul epidemiei Covid 19. 2020. [citat 22.05.2020]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-culturii-si-cercetarii-cu-sustinerea-elvetiei-si-organizatiei>,
10. Săsărman M. Inteligența umană –de la teorie la posibilități de aplicare practică. [citat: 15.05.2020] Disponibil: [https://prezi.com/u5\\_rpfnm4tz/inteligenta-emotionala-de-la-teorie-la-posibilitati-de](https://prezi.com/u5_rpfnm4tz/inteligenta-emotionala-de-la-teorie-la-posibilitati-de)
11. Tănase D. Emoțiile.[citat 15.05.2020]. Disponibil: <https://danieltanase.com/emotiile>

## ИНТЕГРАЦИЯ КУЛЬТУРНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В АСПЕКТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДРОСТКА И ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

### INTEGRATION OF CULTURAL AND MORAL VALUES IN THE ASPECT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TEENAGER AND HIS PERSONAL GROWTH

Анатолий КАУШАН

священослужитель, докторанд

Филатов Демьян докторанд

ГПУ «Иона Крянгэ» г.Кишинёв

**Аннотация:** *Воспитание рассматривается как «пробуждение детей к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, воли, их воображения и их творческих замыслов в аспекте формирования культурно-нравственных ценностей. Здесь главная задача - постепенное созидание духовного фундамента личности, что может происходить только посредством глубокого ознакомления детей с основами румынской православной культуры и с ориентацией на мировую культуру.*

**Ключевые слова:** *аксиологическое воспитание, педагогические основы, культурно-нравственные ценности, личность подростка, воспитательный процесс, образование, образовательный процесс, православные традиции, навыки общественной и личной духовной жизни подростка.*

**Annotation:** *Parenting is seen as “awakening children to national spiritual experience, strengthening their hearts, wills, their imagination and their creative ideas in it in the aspect of the formation of cultural and moral values. Here, the main task is the gradual creation of the spiritual foundation of the personality, which can only happen through deep acquaintance of children with the basics of Romanian Orthodox culture and with an orientation towards world culture.*

**Key words:** *axiological education, pedagogical foundations, cultural and moral values, personality of a teenager, educational process, education, educational process, Orthodox traditions, skills of social and personal spiritual life of a teenager.*

#### Введение

В настоящее время идет трудный, противоречивый, порой неоднозначный процесс возрождения духовных начал и ориентиров на ценности православия и Православной Церкви в жизни нашего общества, ее институтов, семьи и каждого человека. Это не может не затрагивать такую важную сферу, как образование, которая связана с формированием нравственных начал в человеке.

В настоящее время система духовно - нравственного воспитания представлена либо православным воспитанием (образованием, обучением), организованным Православной Церковью, либо светским образованием, в той или иной мере использующим элементы православия. Первое находит выражение в работе Воскресных церковных школ, имеющих в своем основании те принципы, которые заложены в жизнь Церкви, конкретно - в жизнь прихода. Их отличительная черта - это присутствие живой общности между священником и воспитанниками, в основе которой - Литургическое и молитвенное единение. Возникла потребность в изучении духовности как явления и принципов духовного формирования человека. Следует раскрыть основные тенденции развития духовно - нравственного воспитания в наши дни, его характерные черты и закономерности, что важно не только для науки, но и для практики. Это поможет сформировать новые ориентиры его развития и повести поиск исследования по пути интеграции высочайших духовных и интеллектуальных истин.

Важнейшей особенностью духовно - нравственного воспитания является ее восстановление и функционирование в системе общего образования и воспитания следовательно заключается в анализе: эволюционных аспектов воспитания посредством и с целью достижения ценностей; педагогических факторов и условий эффективного аксиологического православного воспитания. Сегодня ещё не возможно в полной мере уяснить определяющие черты новой школы. Но, совершенно определенно, она должна унаследовать лучшие особенности отечественной школы и

выполнить главное назначение - показать нравственные и ценностные ориентиры.

Но для этого потребуется решить следующие задачи:

- нормативно и с учетом курикулума - методически обеспечить деятельность системы образования в соответствии с Законом «О свободе совести и о религиозных объединениях», разработать новое содержание образования, предполагающее единство культурной и образовательной деятельности с целью формирования духовно - нравственных основ развития учащегося и защиту системой образования национальной культуры,[5]

- сформировать систему подготовки и переподготовки преподавателей, отвечающих образовательным требованиям в новых условиях. Попытки решения данных задач осуществляется в нескольких направлениях. Во-первых, и, видимо, это будет главный путь, идет формирование «школьного православия», которое призвано познакомить учащихся с миром православия, его ценностями, показать значение православия в развитии всех сфер жизни молдавского общества и в жизни человека. Практически систематическое представление о православии учащиеся могут получить на занятиях по изучению «ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ (ОБРАЗОВАНИЕ)» «Православных ценностей» Их преподавание не противоречит Конституции и законам РМ, но являются в качестве факультативным образованием и по выбору для школьника. Самое главное, такие занятия повышают эффективность школьного нравственного и патриотического воспитания учащихся через приобщение их к нравственным устоям православия, через самораскрытие нравственных ценностей православного христианства, через получение твердых ориентиров добра, истины, в образцах православной жизни на основе веры, надежды, любви; научают каждого быть отзывчивым, развивают способность к сопереживанию, делают добрее. [4]

### **Методология исследования**

В ходе эксперимента использовались различные формы диагностики: анкетирование, тестирование учащихся, методы обработки исследовательских" данных. В; диссертационном исследовании мы. использовали адаптированный вариант методики М. Рокича, основанный на прямом ранжировании списка ценностей.

В параллели 9-х классов воспитанники городской школы характеризуются более устойчивой мотивацией жизненной активности. Наиболее принимаемые ценности в экспериментальных классах сельской школы - наличие хороших и верных друзей - 10%, здоровье - 10%, любовь — 9%, уверенность в себе: — 8%, активная жизненная позиция - 8%, терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки) - 8%, ответственность (чувство долга, умение держать слово) — 9%, исполнительность (дисциплинированность) - 9%, аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах) - 7%, самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) - 8%. Познание как возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуального развития, а также возможность творческой деятельности становятся приоритетными. Многие респонденты выделяют счастье других, их благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа и человечества в целом и уверенность в себе как свободу от внутренних противоречий.

В ходе экспериментальной работы нам необходимо было определить каким образом изменялись жизненные цели учащихся, ориентированные на духовно-нравственные ценности.

В условиях экспериментальной работы мы определяли позитивные тенденции духовно-нравственного развития учащихся разных школ, сравнивая данные по двум группам.

### **Результаты исследования**

Для сравнительного анализа нами была использована методика «Анкета личностного роста» (Д.В. Григорьева, П.В. Степанова).

Данные таблицы говорят об эффективности проведенной работы, направленной на воспитание ценностных ориентаций старшеклассников школы в контексте православных традиций. Анализ ответов показал следующее: в 7-х классах (экспериментальная группа) - 79% старшеклассников имеют устойчиво- позитивное отношение к семье (т.е. ценность семьи для них высоко значима), в 7-х классах (контрольная группа) устойчиво-позитивное отношение к семье назвали — 49% старшеклассников. Таким образом, для старшеклассников экспериментальной группы семья представляет определенную ценность, в будущем они хотят создать счастливую семью.

Анализ данных полученных в процессе опроса, показал, что у старшеклассников экспериментальной группы 7-х классов экологическое сознание развито еще недостаточно, экологические проблемы воспринимаются им как объективно важные, но при этом не зависящие от него лично (устойчиво-позитивное отношение к природе - 58%; однако к выпускному классу ситуация меняется - 83%).

В параллели 7-х классов такое распределение вызвано тем, что, во-первых, подростки, в силу возрастных особенностей, имеют достаточно высокий уровень агрессии, во-вторых, боятся показаться слабыми в глазах окружающих, в-третьих, школа военно-патриотической направленности, а подобный статус предусматривает военно-профессиональный компонент. В 9-ом классе ситуация меняется. Подростки направляют свою агрессию в мирное русло, реализовывая себя в здоровом соперничестве спортивных видах деятельности. Отношение к труду у воспитанников выпускного класса (экспериментальная группа) преобладает устойчиво-позитивное, так как сам жизненный уклад специализированной школы предполагает большую настойчивость в достижении цели и трудолюбие, как в интеллектуальном отношении, так и в физической работе.

Воспитание уважения к культурным традициям и культуры поведения среди воспитанников школы, по данным тестирования, позволило выявить, заметную позитивную динамику (с 45% до 72%). К выпускному классу культурные формы поведения, безусловно, лично значимы для старшеклассника и детально реализуются им в повседневной жизни. В школе значительное внимание уделяется формированию ценностных ориентаций и убеждений учащихся на основе личностного осмысления социального, духовного, нравственного опыта; приобщению учащихся к ценностям национальной культуры, воспитанию уважения к прошлому, к традициям своего народа. Положительному отношению к культурным традициям способствует развивающаяся личность подростка и система воспитательной работы школы, которая обеспечивает получение кадетами опыта общения в нормативной социальной среде, организации досуга, в спортивных играх, в кружковой работе, в посещении воспитанниками учреждений культуры. В контрольной группе наблюдалось незначительное увеличение показателей развития отношения старшеклассников к культуре (с 41% до 49%).

Отношение к знаниям у подростков зависит от психологических, индивидуальных особенностей взрослеющего организма. В параллели 9-х классов у старшеклассников (экспериментальная группа) преобладает ситуативно-позитивное отношение к знаниям (49%) и небольшой процент ситуативно-негативного отношения, (23%) это связано с пробелами в навыках учебного труда, несформированности мотивации учения, в особенностях семейного воспитания, затянувшимся адаптационном периоде. При изучении предметов общеобразовательного цикла учащиеся проявляют избирательность. С развитием самосознания подростков, с возрастающей потребностью профессиональной идентификации, с изменением представлений о себе, о своих обязанностях и ответственности изменяется и отношение к знаниям. Старшеклассники считают, что успешность в профессиональном росте напрямую связана с прочными и глубокими знаниями. К выпускному классу наблюдается значительное увеличение отношения старшеклассников к знаниям (от 48% до 78%). У воспитанников 7-х классов (контрольная группа) преобладает ситуативно-позитивное отношение к знаниям (38%). К выпускному классу ситуация меняется в пользу устойчиво-позитивного отношения к знаниям (46%).

Цель педагогической помощи - создание таких условий, в которых проявляется инициатива, энергия, предприимчивость, лидерство, в которых возможно свободное и интересное общение. [7]

Поиск для подростков интересного увлекательного дела с элементами контролируемого экстрима, где бы он мог проявить инициативу и реализовать свои лидерские качества.

Полученный результат - фиксация внимания на одном деле, в успешном завершении которого он заинтересован; формирование волевых способностей продолжать деятельность и, как следствие, адекватность самооценки. [2]

Продолжая анализировать ответы детей, мы замечаем, что на уроках или благодаря урокам православной культуры, у детей реализуется потребность в самопознании, в работе над собой, которая может проходить в различных формах. Например, с точки зрения гуманистической психологии акцент делается на развитии самости. И только лишь православная традиция воспитания способна пробудить самые глубинные слои личности ребенка, его духовное -Я, соединить воедино чувство, мысль, веру и пробудить разум. На вопрос «Выполняешь ли ты

заповеди Божьи», утвердительно ответили 75% детей ; 24% детей указали на «частичное исполнение заповедей» (на частичное исполнение указали ученики старших классов, что связано, видимо, и с уходом от норм поведения, и, может быть, самое главное, с проявлением самокритики. Лишь только 9 человека (6 %) указали на то, что он «не исполняет заповедей», а 5% не дали ответа. Таким образом, большая часть учащихся прямо или косвенно, полностью или частично придерживаются заповедей. Если мы соотнесем эту цифру с тем, что 94 % детей указали на изменения, которые произошли в них после изучения православной культуры, то это заставит задуматься о достоверности полученных ответов. Что касается тех качеств, которые по мнению учащихся являются наиболее популярными в современном обществе, то мнения респондентов можно условно разделить на две группы. Среди перечисленных качеств явно выделяются качества, которые «обращены к другим людям, выражающие позитивное отношение к другим, и качества, «обращенные на себя», связанные с материальными благами, мы разделили их соответственно на две группы. Так, рассмотрим данные качества в виде таблицы:

#### Классификация качеств личности подростка

1 группа качеств	2 группа качеств
Сочувствие, трудолюбие, умение прощать, оптимизм, честность, строгость, инициативность, требовательность, доброта	Умение добиваться своей цели любыми путями, жестокость, хитрость, предприимчивость, целеустремленность, расчетливость, лезть

Таблица 2

#### Наиболее популярные качества человека в современном обществе по мнению подростка

Качества личности	Начальный этап		Заключительный этап	
	Абсол. кол.(чел)	Относ. кол. (%)	Абсолют, кол.(чел)	Относ. кол.(чел)
1. Сочувствие	31	57,1	35	66
2. Трудолюбие	21	37,5	26	46,4
3. Умение прощать	21	37,5	31	55,3
4. Инициативность	16	28,5	16	28,5
5. Оптимизм	36	64,2	37	66
6. Требовательность	20	35,7	24	42,8
7. Жестокость	12	21,4	11	19,6
8. Предприимчивость	34	60,7	25	44,6
9. Хитрость	14	25	10	17,8
10. Честность	13	23,2	19	33,9
11. Лезть	13	23,2	11	19,6
12. Расчетливость	9	16	9	16
13. Сила воли	22	39,2	25	44,6

Итак, можно отметить, что произошло смещение приоритетов в сторону первой группы, однако, не кардинально изменились результаты оценивания качеств личности второй группы.

Представим результаты в таблице в общем виде (в таблице перечислены наиболее употребляемые качества)

Анализ результатов по третьему показателю (поведенческие навыки) позволил определить, что учащиеся не всегда правильно оценивают свои поступки и поступки друзей. Из первой ситуации на вопрос: «Как ты поступишь, если тебя обзовали?», большинство (62%) решили ответить тем же или выяснить отношения. Во второй ситуации меньшее количество учащихся высказались за честное высказывание своего мнения (21,4%), остальные же предпочли либо ничего не сказать, либо солгать. Анализ третьей ситуации показала следующие результаты: Выскажут то, что думают 42% респондентов, солгут - 33,1%, промолчат - 27,6%. Как видно из результатов, школьники боятся высказывать свое мнение, боятся быть непонятыми, боятся мнения толпы. Согласно основным положениям работы школы, образовательный процесс неотъемлем от процесса воспитания, так как истинный процесс образования личности опирается на качества



души и развитие духа и конечной целью своей видит проявление и бережное последовательное развитие заложенного в каждом человеке образа Божия. Исходя из этого, выдвигается принцип приоритетности духовно-нравственного воспитания, который пронизывает преподавание всех учебных предметов [7]. Воспитание рассматривается как «пробуждение детей к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, воли, их воображения и их творческих замыслов» (И. Ильин). [9].

Здесь главная задача - постепенное созидание духовного фундамента личности, что происходит посредством глубокого ознакомления детей с основами румынской православной культуры и с ориентацией на мировую культуру. [5] Формирование знаний о культуре и истории родного края невозможно, как считают педагоги, без организации в школе целенаправленного духовно - нравственного воспитания. В основу философии и культурологии образования кладется аксиология [4]. В основе ценностей гуманистического типа лежат понимание и утверждение гармонично развитой личности и ценности ее образования, которое рассматривается как фактор становления и развития человека. При этом важно учитывать идеи современной философской антропологии: человек - не столько биологическое, сколько духовное существо. Причем духовность - это и устремленность человека к возвышенному, к идеалам, высшим ценностям, нравственным императивам; и способность создавать внутренний мир идеальных сущностей - индивидуальных смыслов. [8].

Духовное развитие человека усматривается в присвоении новых духовных ценностей, в непрерывном процессе «выстраивания себя» как нравственной, творческой личности. Поэтому сегодня лишь духовные ценности могут являться источником содержания образования, приобретая аксиологический аспект. [3] Исходя из вышесказанного, теоретической проблемой педагогики является определение в содержании образования его ценностных аспектов, создание в образовательном процессе условий для развития в учащихся духовно - ценностных ориентации. Результаты воспитания духовности усматриваются «в развитии позитивных, гуманистически ориентированных чувств в их направленности к высшему проявлению, освященных разумом, оплодотворенных волей к действию».

Духовно-нравственное воспитание формирует ядро личности, а потому благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром, на этическое и эстетическое развитие, формирование мировоззрения гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию.

### **Заключение**

Школа призвана содействовать формированию целостной структуры личности, что позволит ребенку в будущем позитивно преодолеть кризисные периоды взросления (периоды отрочества и юношества) и, достигнув зрелого возраста, быть духовно здоровым человеком, подлинным гражданином своего Отечества.

Задачи духовно-нравственного воспитания в школе: создавать благоприятные условия для формирования целостной духовно-нравственной личности ребенка; способствовать усвоению ребенком духовно-нравственных норм; использовать развивающие методы работы с детьми, которые содействуют закреплению в личности ребенка иерархии ценностей, потребностей в нравственном поведении, не подавляя ее свободы; равномерно развивать природные способности ребенка (ум, волю, чувства); прививать навыки трудовой деятельности. Школа, как и семья, призвана охранять ребенка от мыслей, чувств, стремлений и таких форм нравственно-духовной жизни, которые принадлежат зрелому возрасту.

Условия успеха духовно-нравственного воспитания в школе: умение учителя легко приспособить общие требования к личным качествам воспитанника; способность педагога укрощать или активизировать душевные порывы детей, обращать ученика внутри себя или во вне, согревать или охлаждать его сердце; учитель должен исследовать, как реагирует ребенок на противоположные методы обращения с ним и избрать наиболее подходящие; необходимо особо обращать внимание на те способности, которые в ребенке не развиты, чтобы они развивались в гармонии с хорошо развитыми силами; педагог должен предоставлять возможность особенно много заниматься тем, к чему у него есть явная способность, избегая при этом односторонности; учителю необходимо ясно представлять духовное устройство внутреннего мира воспитанника.

**Список литературы:**

1. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex-com SRL., 2010. 159 p.
2. Cristea S. Educația prin și pentru valori. În: Didactica Pro, 2006, nr. 1 (35), p. 54-56.
3. Cristea S. Fundamentele Științelor educației. Teoria generala a educației. București: Litera Internațional, 2003. 240 p.
4. Pâslaru V. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Didactica Pro, 2006, nr.1 (35), p. 3-8.
5. Pâslaru V. Valorile educației. [www.proeducation.md/dw.php3?.../Educatie%](http://www.proeducation.md/dw.php3?.../Educatie%) (vizitat 10.09.2019).
6. Mincu, M., Horga, I., The Governance of Teacher Education in Romania: Modern Professionals in the Europeanisation era? In: Karras, K., Wolhuter, C. (eds.), International Handbook of Teacher Education World-Wide. Issues and Challenges for Teacher Profession, Atrapos Editions, Athens, Greek, 2010,
7. Pâslaru V., Papuc L. (coord.) Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadrul teoretic. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005.
8. Frumos F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. Iași, 2008. 213 p.
9. Чернилевский Д.В. Духовные и нравственные ценности детей и молодежи: (По материалам науч.-практич. Семинара, Москва, 2003) // Педагогика. -2004.-№3.-С. 103-108.

## ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

### CONCEPTUAL APPROACHES TO SCHOOL LEARNING

**Cristina STRAISTARI-LUNGU**

Institutul de Științe ale Educației

crisrina.straistari.lungu@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7672-4388

**Rezumat:** *Conceptul ei central, învățarea, poate fi exprimat atât restrictiv, vizând lumea școlii, deci ca proces dirijat sau, mai larg, la nivel social. Termenul de învățare cuprinde achiziționarea și practicarea de noi metodologii, noi priceperi, noi atitudini și noi valori necesare pentru a trăi într-o lume în continuă schimbare. Învățarea este procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi. Ea se poate produce conștient, sau deseori inconștient, de obicei din experiența unor situații de viață, cu toate că situații similare sau imaginate pot și ele declanșa învățarea.*

**Cuvinte cheie:** *învățare, adaptare, experiență, ființa umană.*

**Abstract:** *Its central concept, learning, can be expressed both restrictively, targeting the school world, so as a guided process or, more broadly, at the social level. The term learning includes the acquisition and practice of new methodologies, new skills, new attitudes and new values necessary to live in a constantly changing world. Learning is the process of preparation to deal with new situations. It can occur consciously, or often unconsciously, usually from the experience of life situations, although similar or imagined situations can also trigger learning.*

**Keywords:** *learning, adaptation, experience, the human being.*

#### Introducere

Atunci când vorbim despre *învățare*, suntem mereu tentați să o raportăm la ființa umană. Învățarea nu este însă un fenomen exclusiv uman. Ea se regăsește și în conduita animalelor și, în general, în întreaga lume vie, împletindu-se strâns cu un alt fenomen, anume cel de adaptare. Unii autori chiar definesc *învățarea* ca fiind un proces de adaptare a organismului la mediu. *Învățarea* este răspândită în întreaga lume vie, dar sfera, conținutul, complexitatea și, mai ales, semnificația ei pentru organism depind de treapta de evoluție pe care se află organismele care sunt supuse învățării. Marea diferență între animal și om, spunea psihopedagogul francez A. Clausse, este că la primul creșterea și dezvoltarea sunt conținute între propriile lor limite, în timp ce la om, limita învățării este practic nelimitată [5, p. 13].

Conceptul ei central, *învățarea*, poate fi exprimat atât restrictiv, vizând lumea școlii, deci ca proces dirijat sau, mai larg, la nivel social. În acest sens, autorii J. Botkin, M. Elmandjira, M. Malița, scriau „*Învățarea ... trebuie înțeleasă într-un sens larg, dincolo de noțiunile de educație și școală. Pentru noi, învățarea înseamnă o atitudine atât față de cunoaștere, cât și față de viață, care pune accent pe inițiativa omului. Termenul de învățare cuprinde achiziționarea și practicarea de noi metodologii, noi priceperi, noi atitudini și noi valori necesare pentru a trăi într-o lume în continuă schimbare. Învățarea este procesul de pregătire pentru a face față unor situații noi. Ea se poate produce conștient, sau deseori inconștient, de obicei din experiența unor situații de viață, cu toate că situații similare sau imaginate pot și ele declanșa învățarea*” [1, p. 24-25].

Problematica *învățării* este abordată de mai multe discipline: pe de o parte, biologia și biochimia, care sunt preocupate de determinarea mecanismelor neurofiziologice ale *învățării*, iar pe de altă parte, psihologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, care sunt preocupate de dimensiunea individuală și socială a *învățării*, de condițiile în care se produce *învățarea*, de optimizarea *învățării* școlare. Cu toată această arie largă de abordări, putem spune că prioritatea istorică și științifică aparține psihologiei și ea a fost impusă de pionierii domeniului: Hermann Ebbinghaus (1885), Edward Thorndike (1898), John B. Watson (1919) [5, p. 13].

**Problema cercetării** constă în determinarea abordărilor conceptuale privind învățarea specifică mediului educațional școlar.

#### Obiectivele cercetării:

1. Examinarea conceptelor de învățare;
2. Analiza abordărilor teoretice privind învățarea școlară;
3. Determinarea aspectelor definiției ale învățării școlare.

**Metodologia cercetării** a inclus utilizarea în demersul investigațional a următoarelor metode *teoretice*: cercetarea sub aspect teoretic a tezelor, ideilor, principiilor și conceptelor; documentarea științifică; analiza; modelarea teoretică.

### Rezultate

Datorită punctelor de vedere diferite din care a fost cercetată *învățarea*, definițiile date conceptului de *învățare* sunt numeroase. Astfel, psihologul rus A.N. Leontiev (1903-1979) definește *învățarea* drept „*procesul dobândirii experienței individuale de comportare*”. Pentru Leontiev, elementul esențial al învățării umane este asimilarea experienței speciei, a experienței socioculturale a umanității. De asemenea, *învățarea* nu determină numai o schimbare de comportament, ci contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua și de a se autoforma.

Pentru A. Clausse, *învățarea* este „*o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul*”, iar pentru psihologul R. Gagne *învățarea* reprezintă „*acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere*”. Gagne atrage atenția asupra faptului că modificarea denumită *învățare* se manifestă ca o modificare a comportamentului, iar producerea ei este dedusă din compararea comportamentului de care era capabil individul înainte de a fi pus într-o situație de *învățare* oarecare cu comportamentul de care dă dovadă după acest tratament.

J. Piaget tratează *învățarea* ca un sistem plurinivelar de activitate cognitivă și aplicativă care se materializează în variate forme și produse comportamentale. Plecând de la ideea unui comportament explorativ, *învățarea* apare ca efect cumulativ al tatonării, al unui comportament specific bazat pe asimilare reproductivă, recognitivă și generalizatoare, precum și pe rezultate (cunoștințe, performanțe) asimilate prin experiență personală. Sintetizând, putem spune că în primele ei faze *învățarea* are statut de „*achiziție realizată prin intermediul experienței anterioare, dar fără controlul sistematic și dirijat din partea subiectului*” [3, p. 101].

M. Melvin definește *învățarea* drept, o „*achiziție de cunoștințe și deprinderi, achiziții de comportament sau schimbări de comportament ce prezintă o relativă rezistență la o funcție anterioară a comportamentului*”, în timp ce A. Clausse o definește ca fiind un „*efort constant al oricărui subiect de a rezolva problemele prin elaborarea de noi soluții*”.

Din aceeași perspectivă a modificării comportamentale este definită *învățarea* de către A. Roșca: „*o modificare sistematică, relativ permanentă, în conduită, în modul de a răspunde la o situație, ca rezultat al practicii, al îndeplinirii aceluiași sarcini, o achiziție nouă a organismului care are drept efect o schimbare în comportamentul acțional sau verbal*”, iar J. Wlodarski o considera „*o schimbare de comportament relativ trainică, consecință a schimbărilor centrale și a experienței individuale*”.

Introducând semnificația relațională și adaptivă a proceselor implicate, A. Tucicov-Bogdan definește *învățarea* ca „*o achiziție nouă de comportament, rezultat al exersării individului, menită să satisfacă adaptarea la mediu; însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care acesta nu deține posibilități filogenetice*” [4].

Teoreticienii care concep *învățarea* drept o schimbare în comportament subliniază faptul că nu toate modificările produse în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale și nu pot fi explicate prin cauze biologice, cum ar fi maturizarea organismului, oboseala, ingerarea de droguri. În plus, modificarea comportamentului trebuie să fie relativ trainică, adică să fie aptă de a se menține un timp.

Aceste definiții surprind sensul larg al conceptului de *învățare*. Plasând *învățarea* în contextul procesului de instruire, psihologii educației ne oferă și un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc *învățarea* drept *o activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat (instituții specializate de instruire și educație), orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate*. *Învățarea* desfășurată într-un sistem instituționalizat - sistemul de învățământ - poartă numele de *învățare școlară*. Ea este forma dominantă de activitate pe perioada școlarității obligatorii, iar pentru cei ce continuă cu formele învățământului de profesionalizare, *învățarea* rămâne activitatea dominantă până la vârste mai înaintate [5].

Deci, *învățarea*, din punct de vedere pedagogic reprezintă activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive.

## Discuții

Abordarea pedagogică ocupă un loc important în studiile pe tema învățării umane și, în special, a celei școlare. Din acest punct de vedere, ea poate fi înțeleasă, pe de o parte, ca însușire de cunoștințe și, pe de altă parte, ca însușire/formare de priceperi, deprinderi și atitudini. Învățare, afirmă H. Löwe, prezintă „o latură cognitivă (de cunoaștere) și una practică (de acțiune). Ea duce pe de o parte, la cunoștințe, iar pe de altă parte, la activitate”.

Plasând *învățarea* în contextul procesului de instruire, G. Rosenfeld consideră că acesta semnifică „*însușirea și generalizarea modelelor de comportament social*”. Firește, nu este vorba de orice fel de structuri și comportamente care se învață, ci de acelea care pot contura un concept al învățării legat de sensul valorilor.

Subliniind complexitatea procesului de învățare, H. Löwe lărgeste semnificația conceptului, afirmând că el „*vizează ameliorarea sau o nouă însușire a comportamentelor și performanțelor sub aspectul lor formal și de conținut și este rezultatul confruntării active a individului cu mediul său în procesul de interiorizare*”.

În sensul cel mai larg, *învățarea* este un proces al cărui rezultat constă într-o „schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formele de obținere a experienței noi – exersare, observare etc., în schimbări durabile de toate tipurile care au avut loc în comportamentul vizibil sau invizibil” [4].

Într-o definiție de lucru, prin termenul *învățare*, autorul I. Neacșu desemnează o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime.

Produsul învățării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale și psihomotorii), strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente; principii, legi), atitudini cognitive obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în cadrul programelor (pre)școlare/(post)-universitare.

Procesul învățării angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susțin „modificarea sau transformarea intențională a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” [2, p. 111].

Raportându-ne la asemenea rațiuni s-ar putea considera că *învățarea* este „procesul care determină o schimbare în cunoaștere sau comportament”. (Woolfolk E. A. *Educational Psychology*. New York, 1990.)

După cum rezultă din definiția adoptată, *învățarea* implică cu necesitate o schimbare relativ permanentă în cunoașterea și comportamentul individual. Ea poate fi dobândită prin experiență, ca urmare a interacțiunii persoanei cu ea însăși sau cu mediul din care face parte. Nota definitorie este deci o schimbare sau o modificare în cunoaștere și conduită.

Așadar, definiția adoptată de Ioan Nicola include două categorii de modificări: în cunoaștere și în conduită (comportament). Și unele și altele se exprimă în cele din urmă printr-o performanță. Indicatorul învățării este performanța, ea implicând un sens adaptativ. Performanța este expresia învățării. Cu toate acestea *învățarea* și *performanța* nu se confundă. *Învățarea* este un proces care generează performanța, este o precondiție a performanței: „nu orice performanță este un rezultat al învățării și nu orice învățare va avea ca rezultat o performanță observabilă”.

Considerată o categorie fundamentală în unele discipline socioumane, *învățarea* se corelează structural și funcțional cu câteva concepte mai importante: *dezvoltarea, creșterea, adaptarea și maturizarea*.

*Dezvoltarea* este o lege universal valabilă și aplicabilă atât sistemului psihic-individual, cât și celui social. Întregul proces de adaptare a sistemului psihic individual la cel social nu se poate realiza fără *învățare*. Avem în vedere acea *învățare* prin care subiectul asimilează, selectează, prelucrează și elaborează un minimum necesar de informație, în baza căreia își structurează sau restructurează modalitățile funcționale și comportamentale.

*Dezvoltarea psihică* reprezintă procesul de formare la subiectul uman a noi seturi de procese, însușiri și dimensiuni psihice – și de revenire a lor continuă, - proces care se sprijină pe terenul eredității, își extrage conținuturile din mediul socio-cultural, este ghidat de educație, se desfășoară în contextul propriei activități (de *învățare*) a subiectului, fiind impulsionat de motivație și având drept mecanism trecerea de la exterior la interior (interiorizarea achizițiilor), formarea acelor suporturi „pe care se sprijină actul de valorificare în plan intern a informațiilor și influențelor externe”.

*Învățarea* poate fi înțeleasă drept „sursă și mecanism de formare și dezvoltare a trăsăturilor și

competențelor, capacităților și caracteristicilor umane, a conduitei și comportamentului uman în genere”.

Relațiile dintre maturizare și învățare, dintre dezvoltare și cultură, dintre educație și învățare sunt exprimate de S. L. Rubinstein astfel: „Copilul nu se maturizează mai întâi și după aceea este educat și instruit. El se maturizează în timp ce este educat și instruit”.

*Maturizarea* constituie o condiție necesară a progresului învățării. Între cele două procese există o interconținționare.

Distincția esențială dintre învățare și alte fenomene, procese și stări cărora le sunt asociate unele modificări ale comportamentului (maturizare, adaptare, ș.a.) poate fi pusă în evidență de câteva aspecte semnificative. În planul rezultatelor învățării există unele modificări relativ permanente și trainice. Transformările în învățare apar ca rezultat al unei acțiuni sau activități de selecție și organizare, al practicii și experienței individuale. Neurofuncțional, *învățarea* presupune elaborarea de noi legături temporare în scoarța cerebrală și consolidarea legăturilor formate. Învățarea apare în condițiile existenței unui cadru situațional-problematic, fie indus din exterior, fie consecința unei inițiative a subiectului. Ea are ca efect creșterea capacității de a controla și opera simultan cu mai multe alternative, de a urmări mai multe succesiuni de fapte în aceeași unitate de timp, precum și posibilitatea dozării și repartizării mecanismelor psihofizice corespunzătoare solicitării. Învățarea are la bază principiul conexiunii, manifestat în asocierea subiectului cu obiectul cunoașterii, a semnificației cu sensul în planul conduitei intenționale. Numai la nivelul învățării conștiente putem vorbi de acomodare finalizată, de economie, de eficiență, de randament, de progres în planificarea și valorificarea timpului, în orientarea și căutarea soluțiilor adecvate prin folosirea strategiilor, schemelor, algoritmilor, transferului, normelor și regulilor optimizatoare [4].

Fiind organizată gradual și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învățării școlare trebuie privit sub două aspecte: unul informativ, care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util, a unor scheme de acțiune, a unor algoritmi intelectuali, și altul formativ, care se exprimă în formarea și transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea și dezvoltarea personalității. Astăzi, în condițiile explozie informaționale, a multiplicării canalelor de comunicare și informare, organizarea învățării școlare se referă nu atât la niște conținuturi de transmis, cât, mai ales, la procedee și modalități de orientare și dobândire independentă a cunoștințelor. Ceea ce contează mai mult nu este ce învățăm, ci cum învățăm. Învățarea trebuie să ducă nu la simple acumulări de informații, ci la formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, la flexibilizarea structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide cu care ne confruntăm [5].

### Concluzii

În consecință, definim învățarea specifică mediului educațional formal sau nonformal, școlar și/sau universitar, ca fiind:

- o activitate, un proces desfășurat (ă) de agenți umani;
- în condiții concrete de spațio-temporalitate, culturalitate contextuală (valori), cu o ritmică individuală pe fond social definit;
- prin mediere și cu filtrajul conștient al unor eforturi educaționale, cu dominante cognitive-operaționale, socioemoționale, vocațional-acționale și atitudinal-recurente;
- asupra unor conținuturi, experiențe, valori sau situații încorporate de și în obiectul învățării;
- pentru atingerea unor rezultate cognitive (concepțe, semnificații, principii, strategii, rezolvare de probleme), psihomotorii (obișnuințe, deprinderi și abilități manuale, operatori necesari vieții, expresii faciale și corporale, elemente de grafism), afectiv-educaționale (gusturi, preferințe, orientări, interese ș.a.), exprimate și integrate în competențe, trăsături de personalitate, proiecte și idealuri;
- având caracteristici de reversibilitate, (re)construcție, ameliorare, optimizare sau mentenanță bazate pe conexiuni inverse (feedback), pe anticipare (feed before), pe valori/trăsături de personalitate și/sau comune, pe conexiuni cu efecte de urmă (backwash) sau de siaj, prezente în unele modele de evaluare [4].

### Bibliografie:

1. Botkin J., Elmandjira M., Malița M. Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman. București: EDP, 1981.
2. Cerghit I., Oprescu N. 1988, în curs de pedagogie, coordonatori: Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr, 1988.
3. Fraisse, P., Piaget J. Traite de psychologie experimentale, vol IV. Paris: PUF, 1967.
4. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eicientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015. 320 p.
5. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.

**CRITERII EPISTEMOLOGICE NECESARE PENTRU REALIZAREA  
UNITĂȚII PEDAGOGIEI CONTEMPORANE CA ȘTIINȚĂ, DE ȘTEFAN BÂRSĂNESCU**

**EPISTEMOLOGICAL CRITERIA NECESSARY TO WRITE  
THE PEDAGOGICAL CONTEMPORARY UNITY AS SCIENCE, BY ȘTEFAN BÂRSĂNESCU**

**Simona-Andreea ȘOVA**

Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” Bacău  
e-mail: simona\_sova@yahoo.com

**Rezumat:** *Cercetarea istorică va semnala apariția, în timp, a două categorii de științe, cu statut diferit, datorită stadiului diferit atins în procesul de maturizare epistemologică: a) științe emancipate, care au devenit deja autonome prin clarificarea obiectului de studiu specific și a metodologiei de cercetare specifică; b) științe aflate în „stare de nedemnitate” (Bacon), „care au întârziat procesul lor de întemeiere” (ca științe autonome), rămase, din această cauză, „în situație de inferioritate gnoseologică în raport cu științele emancipate”. Printre aceste „științe” întârziate din punct de vedere epistemologic, se află și pedagogia. Lipsa sa de unitate este cauză și sursă a haosului din practica pedagogică. Pentru a putea rezolva o problemă atât de complexă, Ștefan Bârsănescu utilizează metoda de cercetare istorică, dar nu doar în sens istoriografic, ci la nivel de pedagogie istorică.*

**Cuvinte-cheie:** *pedagogie istorică, știință, epistemologie*

**Abstract:** *The historical research indicated, in time, two categories of sciences, with different status, because of the epistemological maturation process: a) emancipated sciences, that become independent by clarifying the specific study object and the research methodology; b) sciences that are in an undignity state, that delayed their beginning process (as autonomous sciences), that are, from this cause, in a situation of gnoseological inferiority with the emancipated sciences. Through these delayed sciences, from an epistemological point of view, it is the pedagogy. It's lack of unity is the cause and the source of chaos in pedagogical practice. To solve such a complex problem, Ștefan Bârsănescu uses the method of historical research, but not in an historiographical point of view, but at a deeper level, of historical pedagogy.*

**Key words:** *historical pedagogy, science, epistemology*

### **Introducere**

În realizarea studiului nostru, care valorifică resursele cercetării fundamentale, proprii pedagogiei istorice, am avut în vedere următorul obiectiv specific: avansarea unor criterii epistemologice necesare pentru realizarea unității pedagogiei contemporane ca știință, relevante la nivel de obiect de studiu specific (educația, instruirea, învățământul) și de metodologie de cercetare specifică (fundamentală – istorică și teoretică). Ștefan Bârsănescu urmărește „demonstrarea unei probleme epistemologice” – *unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. În cadrul ei, analiza unei epoci de evoluție a pedagogiei este folosită „numai pentru a desprinde răspunsul la întrebările principale”, cu valoare de criterii epistemologice; a) „cum a fost concepută pedagogia din punct de vedere al obiectului” de studiu specific; b) din ce perspectivă metodologică „s-a propus studierea lui.”<sup>10</sup>

### **Metodologia cercetării**

În „*PREFAȚĂ LA EDIȚIA ÎNTÂI*”, a cărții „*Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*” (1936), Ștefan Bârsănescu, evidențiază problema fundamentală pe care a trebuit să o rezolve orice știință în contextul evoluției sale istorice. Autorul are în vedere faptul că: a) „la origine, toate științele erau contopite în filozofie”; b) „treptat din trunchiul filozofiei s-au disociat discipline diverse care s-au constituit ca științe autonome”.

În „*PREFAȚĂ LA EDIȚIA A II-A*” (1976), autorul extinde obiectul investigației, „completat cu dezvoltarea științei educației din ultimele patru decenii (1936-1976)”, care nu elimină, ci amplifică tensiunea epistemologică a celor două întrebări referitoare la unitatea pedagogiei „de sistem”, respectiv de *obiect de studiu specific*, și de *stil științific* specific obiectului cercetat, respectiv de *metodologie de*

---

<sup>10</sup> Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936; ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, p. 7-8.

*cercetare specifică* unei științe socio-umane.<sup>11</sup>

**La nivel de obiect de cercetare specific** (*educația, instruirea, învățământul*), situația pedagogiei este încă diferită de cea a „științelor exacte” (logico-matematice și ale naturii), emancipate și maturizate epistemologic. *Unitatea pedagogiei* nu este confirmată nici măcar prin formula utilizată pentru definirea domeniului, formulă care întreține tendința de a reprezenta „mai curând o grupă întreagă de pedagogii: pedagogie experimentală, pedagogie psihologică, pedagogie psihotehnică, pedagogie socială, pedagogie rurală pedagogie urbană sau pedagogii a personalității, a valorii, a culturii, a vieții, a rațiunii” etc. Lipsa de rigoare este întreținută și „în sfera gândirii teoretice, unde aceeași denumire a pedagogiei își schimbă sensul după autori, confesiuni religioase, state”. Chiar și la nivel de „sinteze pedagogice se vorbește mai mult de *curenți, sisteme și direcții pedagogice*, decât de *o pedagogie*”, argumentată epistemologic ca știință specializată în studiul educației la scara întregii societăți.

*Unitatea pedagogiei la nivel de obiect de studiu specific* poate fi rezolvată doar prin fixarea epistemologică a conceptelor de bază ale domeniului. Doar astfel, pot fi depășite „divergențele terminologice” promovate deseori în istoria domeniului de tendința de „*lărgire a pedagogiei clasice*”, care „indică mai curând pulverizarea ei în sisteme și curenți mărunte”. În plan *epistemologic*, întrebarea este dacă aceste „noi teorii și opinii pedagogice pot fi privite ca ramuri și mlădițe dezvoltate pe trunchiul viguros al pedagogiei generale, cu care face corp, sau sunt eflorescențe care duc o viață proprie (...), care țin de un spirit superficial al epocii.”<sup>12</sup>

Răspunsul la această întrebare-problemă este căutat de Ștefan Bârsănescu în istoria pedagogiei, tratată special ca „pedagogie istorică”, aptă să valorifice „faptele” evidențiate la nivel de *istoriografie*. Unitatea pedagogiei la nivel de obiect poate fi investigată astfel prin raportare istoriografică la cele mai importante studii pedagogice, „studii care pot fi clasificate în patru categorii”<sup>13</sup>:

1) Studii cu caracter *monografic*. Ele includ antologii de „figuri de mari pedagogi”, cu impact universal și național. În România este amintită lucrarea lui H. Brandsch, „Pedagogi români contemporani”, publicată în limba germană (Sibiu, 1935), tradusă în limba română (Cluj, 1937), „care conține monografiile Spiru C. Haret, G.G. Antonescu, O. Ghibu, Șt. Bârsănescu, C. Narly”;

2) Studii care tratează *curenții pedagogice*, afirmate în plan național și universal. Ele oferă „o sinteză de teorii”, importante pentru identificarea direcțiilor de evoluție a pedagogiei ca știință specializată în educație. La acest nivel, cercetarea pedagogică istorică din România a produs opere importante în epoca modernă (vezi Stanciu Stoian; Iorgu Stoian, *Curenți noi în pedagogia contemporană*, 1932) și postmodernă, contemporană (Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, 1971).

3) „Studii în care autorii urmăresc să descopere un principiu de dezvoltare a pedagogiei generale”. Ele „încearcă a stabili direcția în care evoluează pedagogia epocii”, într-o anumită etapă, determinată social-istoric. La acest nivel este evocată lucrarea lui Peter Petersen, *Noua mișcare europeană a educației* (Weimar, 1926) care are ca scop programatic „a stimula înainte de toate acțiunea audiențelor, acolo unde viața le va fixa locul ca să realizeze fapta”.

4) Studii promovate prin „pedagogiile diferitelor popoare sau confesiuni”, incluse de regulă în opere extinse care expun „Pedagogia contemporană în marile țări de cultură” (J. Schroteler, München 1933-1934, vol. I-II) sau problematica universală a pedagogiei și a învățământului, dezvoltate amplu, în mai multe volume la nivel de „*Hanbuch der Erziehungswissenschaft*” (*Manual de știința educației*).

Aceste studii, interpretate la nivel de *pedagogie istorică* pot oferi sugestii pentru reconstituirea unității epistemologice a pedagogiei. Este ceea ce Ștefan Bârsănescu încearcă să realizeze prin toată opera sa, în mod special prin lucrările integrate de noi în zona *pedagogiei generale/ pedagogiei culturii, a pedagogiei sociologice/ politicii educației și a pedagogiei filozofice de orientare epistemologică*.

**La nivel de metodologie de cercetare proprie pedagogiei istorice**, unitatea epistemologică a pedagogiei poate fi asigurată dacă avem în vedere „nucleul fenomenului istoric uman”, care este specific fiecărui domeniu de cunoaștere (*pedagogică*, în cazul nostru). În viziunea filozofică a lui Lucian Blaga acest „nucleu”, identificabil la nivelul oricărui „fenomen istoric uman”, are „în chip esențial” două dimensiuni fundamentale: a) *singularitatea* care „poate avea când aspecte ireversibile, când aspecte de repetiție” cu accente variabile în funcție de context; b) diversitatea generată de „ampretele stilistice” specifice, proprii fiecărui domeniu de activitatea socio-umană. În cazul *pedagogiei* aceste „amprente

---

<sup>11</sup> Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, p. 5-6.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 11-12.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 14-19.



stilistice”, sunt proprii obiectului de studiu specific, educația ca activitate cu funcție formativă, raportată permanent la „valorile sau referințele axiologice” aflate la baza conținuturilor generale ale educației intelectuale, morale, estetice etc.<sup>14</sup>

Perspectiva *pedagogiei filozofice de orientare epistemologică*, promovată de Ștefan Bârsănescu, evidențiază specificul educației și a învățământului care în calitate de „fenomene istorice” pot fi cunoscute prin raportare la „un singur cordon cenzorial”, care solicită „organizarea materialului istoric prin categorii intelectuale”.<sup>15</sup> Aceste „categorii intelectuale” reprezintă *conceptele fundamentale* ale domeniului elaborate și articulate sistemic la nivel de pedagogie generală, construită de Ștefan Bârsănescu din perspectivă filozofică epistemologică în termeni de *pedagogie culturală*, dezvoltată inclusiv din perspectiva *sociologică a politicii educației*.

Repererele epistemologice care susțin „categoriile intelectuale” ale educației, definită ca fenomen social-istoric pot fi identificate la nivelul definiției și analizei educației în cadrul *metodologic specific pedagogiei generale*, concepută ca și *pedagogie a culturii* (vezi Ștefan Bârsănescu, *Curs de pedagogie generală*, 1934, ediția a II-a, 1935):

**1. Educația – obiectul de studiu specific al pedagogiei.** „Este activitatea conștientă” care are ca misiune (funcție generală) dezvoltarea psiho-fizică a individului” care trebuie să evolueze la nivel de „personalitate culturală” (capabilă să recepteze, să trăiască și să creeze valori, confirmate la nivel social-istoric).

**2. „Funcțiunile triple ale educației”** – subordonate funcției generale – sunt:

a) „îngrijirea / dezvoltarea corpului omenesc – vehicul al vieții spirituale”; această „funcțiune” susținută valoric, implică „educația fizică”;

b) trecerea omului de la „o viață impulsivă” la o existență rațională, bazată „pe acțiuni precedate de reflexiuni”; această „funcțiune”, susținută valoric, implică „educația intelectuală”;

c) orientarea omului „către sfera artei și frumosului, binelui și moralei, adevărului și științei, dreptului și politicii, divinului și pietății, economicului și utilului”; această „funcțiune”, susținută prin valorile științifice și moral-civice și religioase, implică „educația omului de cultură” (științifică, morală, politică, artistică etc.)

**3. Finalitățile educației fundamentate pe baza valorilor generale ale culturii sunt:**

a) Idealul educației - formarea personalității culturale.

b) Scopurile generale ale educației și ale învățământului au *un caracter*:

- *obiectiv*; la acest nivel scopurile generale vizează receptarea valorilor culturale existente, care trebuie „cunoscute, păstrate și sporite”;

- *subiectiv*; la acest nivel scopurile generale vizează capacitatea fiecărui individ de a vibra în contact cu valorile culturale, care trebuie trăite și asimilate.

**4. Valorile pedagogice ale culturii.** Sunt identificate și definite la nivel de *concepte fundamentale*, construite prin demersul *hermeneutic* propriu *cercetării fundamentale teoretice și istorice*, stabilizate la nivel de *pedagogie a culturii* promovată ca direcție importantă în procesul de stabilizare epistemologică a *pedagogiei* la nivel de **pedagogie generală** (vezi Ștefan Bârsănescu, sub redacția generală, 1969).

**A. Cultura.** „Reprezintă „totalitatea cunoștințelor acumulate și a valorilor create de umanitate. După *natura* sa poate fi *materială* și *spirituală*, iar după *raporturile* sale cu omul, *obiectivă* și *subiectivă*. *Cultura materială* reprezintă totalitatea produselor culturale realizate de om pentru asigurarea și dezvoltarea vieții sale. *Cultura spirituală* reprezintă totalitatea bunurilor spirituale, făurite de om în vederea dezvoltării și înnoibilării sale sufletești” – aceste *bunuri spirituale* sunt „întruchipate de *știință* și *filozofie*, de *morală* și *drept*, de *artă* și *literatură*” (...). „*Cultura obiectivă* există independent de voința și de conștiința omului, dar are valoare numai în raport cu el. Ea mai poartă denumirea de *cultură concepută static* (...). *Cultura subiectivă* reprezintă „activitatea complexă de cultivare, de dezvoltare, de formare și de înnoibilare a corpului (*cultura fizică*) și a psihicului uman (*cultură intelectuală, morală, estetică și profesională*) – cultura *subiectivă* se mai numește și *cultura concepută dinamic*”.

**Cultura** are un mare rol în **educația omului**. Prin contactul cu bunurile culturale, dispozițiile și aptitudinile omului se dezvoltă, dobândind o structură și o direcție proprie de lucru. *Bunurile culturale* au un efect educativ cu atât mai mare cu cât sunt mai corespunzătoare structurii individului” (vezi *pedagogia* lui G. Kerschensteiner și a lui Ed. Spranger). „Astfel, *educația prin cultură* are un pronunțat caracter

---

<sup>14</sup> Lucian Blaga, *Ființa istorică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1977, pp. 46, 48.

<sup>15</sup> Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, p. 105.

axiologic” (prin raportarea sa permanentă la toate valorile culturii, conformate social (*științifice, filozofice, morale, juridice, artistice, literare* etc.)).<sup>16</sup>

**B) Cultura generală.** Reprezintă o „noțiune principală în *didactică* – angajată *fundamental* în proiectarea educației și a instruirii în cadrul procesului de învățământ – care desemnează cultura obiectivă și subiectivă necesară fiecărui individ în viața zilnică. Ea se compune din cunoștințe multilaterale, *priceperi* și *deprinderi* necesare în viața de relații. Este de diferite niveluri:

a) *cultura generală elementară*, constituită din cunoștințe și deprinderi de scris, citit și socotit – *cultura instrumentală*;

b) *cultura generală medie*, formată din cunoștințe din toate domeniile științei și culturii care se asigură prin frecventarea școlii generale și liceale;

c) *cultura generală superioară*, formată din cunoștințe științifice, politice, filozofice, psihologice, pedagogice, din domeniul literaturii și artei, din cunoștințe de limbi străine, de metodologie generală a cercetării științifice” necesare pentru formarea „cadrelor de înaltă calificare” – „cunoștințe însoțite de năzuința de perfecționare și de creație într-un anumit domeniu ale culturii materiale și spirituale”. Din perspectivă pedagogică este subliniată importanța *culturii generale medii* – „cu cât cultura generală medie este mai solidă cu atât cultura generală superioară se dezvoltă mai prompt și mai sigur”.<sup>17</sup>

**C) Pedagogia culturii.** Reprezintă „o direcție în pedagogie, care contribuie la consolidarea *pedagogiei generale*, ca știință specializată în studiul educației. Apare la începutul secolului XX, cu contribuția mai multor pedagogi consacrați: Ed. Spranger și G. Kerschensteiner, L. Volpicelli, H. Nohl, G. Berger, C. Narly, Șt. Bârsănescu etc. Este o direcție „axată pe ideea educației prin și pentru *cultură*”. Ea susține construcția conceptelor pedagogice fundamentale, care trebuie stabilizate epistemologic la nivel de *pedagogie generală*, pe baza *valorilor culturale* confirmate social-istoric: *adevărul științei; binele moral - juridic, civic, profesional etc. frumosul din artă, utilul pe care îl asigură tehnica* etc.). Aceste *valori culturale* sunt reflectate specific la nivelul unor concepte pedagogice fundamentale care definesc și analizează: a) *funcțiile educației* (cu caracter obiectiv, cu accent pe *funcția culturală*); b) *finalitățile educației* (idealul și scopurile educației); c) *conținuturile și formele educației* (intelectuală, morală, artistică, profesională, fizică).

*Pedagogia culturii* este centrată asupra *funcției generale a educației* care, în mod obiectiv, este predominant o *funcție culturală* definită de Ștefan Bârsănescu în termeni afirmativi, categorici (la nivel și în sens *normativ*) – „a educa înseamnă, în primul rând, a pune pe elevi în contact cu cultura, dar cu respectarea unor reguli”, referitoarea la „structura bunului de cultură” (științific, moral, artistic, tehnic etc.) care trebuie să fie în concordanță cu: a) structura elevului (psihologică și socială); b) gradul lui de dezvoltare; c) forma lui de viață.

Analiza critică a pedagogiei culturii, realizată de Bârsănescu din perspectiva *pedagogiei istorice*, evidențiază: a) capacitatea sa de reorientare a pedagogiei generale, „de la un intelectualism abstract și pur livresc la un proces de dezvoltare și adâncire a personalității umane”; b) limitele sale, dependente de anumite condiții istorice, în cadrul cărora *filozofia culturii* este predominantă în raport cu *pedagogia culturii* care „la începuturile ei, se situează pe o poziție atemporală”.<sup>18</sup>

### 5. Disciplinele pedagogice de bază care pot susține „unitatea epistemologică a pedagogiei”

**A) Pedagogia** elaborată și promovată la nivel de **pedagogie generală**. Reprezintă „o știință socială cu statut academic, întrunind condițiile necesare” (n.n. epistemologice): a) *un obiect propriu de cercetare (educația)* pe care îl examinează sub un unghi particular, specific, al realizării, în formă superioară” (n.n. vezi *normativitatea și metodologia de cercetare* – specifice pedagogiei); b) un sistem de cunoștințe adunate (n.n. *concepte fundamentale*), organizate și filtrate de-a lungul timpului de marii teoreticieni ai educației ca și adevăruri care au dobândit un caracter axiomatic” (vezi n.n. *normativitatea pedagogiei*, realizată la nivel superior prin elaborarea axiomelor educației); c) „metode proprii de explorare a universului educativ” (n.n. studiat de disciplinele incluse în *pedagogia generală*, inițiată de Herbart: *fundamentele pedagogiei, didactică generală / teoria generală a învățământului, teoria educației*).

**Pedagogia**, reconstruită în a doua jumătate a secolului XX, „cunoaște o creștere a materiei capitolelor ei până la constituirea lor ca *științe*, care ajung la o interesantă diversificare” a cercetărilor care nu trebuie să ducă, însă, la pulverizarea obiectului de studiu specific, ci la *aprofundarea* acestuia în cadrul *normativ superior, unitar epistemologic*, consolidat la nivelul *pedagogiei generale*. În această

<sup>16</sup> Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, p. 71-71, subl. ns.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 72-73, subl. ns.

<sup>18</sup> Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, p. 196, 197.

perspectivă, Ștefan Bârsănescu evidențiază existența a trei *discipline pedagogice fundamentale*:

- „**Pedagogia fundamentală**”. „Studiază noțiunile de bază ale pedagogiei (pedagogie, educație, învățământ, subiect și obiect al educației – vezi educatorul / profesorul și educatul / elevul, studentul etc.; instituțiile educației – integrate la nivel de sistem de educație și de învățământ)”;

- „**Bazele pedagogiei**”(care includ și **Teoria educației**). „Au drept obiect studiul structurii generale a educației”, cu componentele sale *axiologice* – valorile educației / *valorile culturale* care susțin construcția pedagogiei / educației la nivel de: a) *funcție generală* a educației; b) *finalități ale educației* (vezi *idealul* și *scopurile* educației); c) *conținuturi / dimensiuni și forme generale* ale educației (intelectuale, morale, artistice, tehnice / profesionale);

- **Didactica generală (Teoria generală a procesului de învățământ)** – „morfologia pedagogică. Ea „examinează actele de educație și de învățământ (educația ca proces, instruirea / instruirea; asistența educativă)”. În cadrul căreia este dezvoltată, în mod special, „metodologia pedagogică” (sau *tehnologia didactică*), care „studiază metodele educative / didactice (metode preventive, metode de modelare a persoanei, metode terapeutice etc.)”<sup>19</sup>

**B) Didactica.** Reprezintă „o disciplină pedagogică” importantă, integrată în **Pedagogia generală** alături de **Fundamentale / Bazele pedagogiei** și de **Teoria educației**. **Didactica** are „ca obiect de studiu specific învățământul școlar ca formă principală de *instruire* (n.n. instrucție / instruire) și de educație”. Sfera de referință a **didacticii**, în calitate de *știință pedagogică fundamentală*, este raportată la „două câmpuri de cercetare”: a) „învățământul în ansamblu și pe toate treptele de școlaritate” – la acest nivel, **didactica** „poartă numele de **didactica generală**”: b) „obiectele de învățământ” (distribuite pe trepte de învățământ) – „în acest caz”, **didactica generală** este aplicată la nivel de „**Didactică specială** sau **Metodică**”.

Analiza *filozofică* a relației *general – particular* și analiza *pedagogică* a relației dintre *cultura pedagogică generală – cultura pedagogică particulară (aprofundată, de specialitate)*, asigură eliminarea erorilor, prelungite până în prezent, când persistă tendința promovării „masterului didactic” centrat prioritar (sau chiar exclusiv), asupra „didacticii fiecărei discipline” (*didactica*: limbi române, matematicii, fizicii, geografiei, istoriei, filozofiei, muzicii, educației fizice etc.). La acest nivel, Ștefan Bârsănescu, evidențiază eroarea fundamentală, structurală, generată de „teoria” conform căreia „*didactica generală* ar studia (doar) problema *pe care o predăm*, iar *metodica* (n.n., *didactica particulară*), problema *cum predăm*”.

**Didactica generală** este validată, astfel, cu argumente *epistemologice* și *deontologice* solide, susținute la nivel de *cercetare fundamentală (istorică și teoretică)*, ca „ramură fundamentală a științei pedagogice, care cere prețuire și o cultivare cât mai atentă și mai profundă”.<sup>20</sup>

**C) Tehnologia didactică** reprezintă „o disciplină pedagogică de ramură incipientă, dependentă de *didactica generală*, care studiază *tehnicile noi* legate de *instruirea programată, pedagogia cibernetică, învățământul cu mașinile, laboratorul lingvistic, mijloacele audiovizuale, inclusiv televiziunea școlară*”. Ștefan Bârsănescu evidențiază calitatea tehnologiei didactice de „rezultat al dezvoltării tehnicii moderne – aplicată în activitatea de instruire – factor stimulator în acțiunea de dezvoltare a învățământului”. *Metodologia de cercetare* utilizată de autor este intradisciplinară. La acest nivel, *Tehnologia didactică*, are ca „obiect principal de studiu încadrarea acestor tehnici în *sistemul* (n.n. și *procesul*) de învățământ tradițional”. Ea implică o colaborare eficientă între „pedagogi” și „tehnicieni”, necesară pentru „adoptarea unei formule intermediare între punctul de vedere pur științific și cel pedagogic”. În această perspectivă, *Tehnologia didactică* reprezintă o *știință pedagogică* sau a *educației*, construită *intradisciplinar*, prin aprofundarea problematicii specifice *metodelor de instruire* și perfecționarea acestora la nivel de *procedee* și *mijloace de învățământ* care utilizează cele mai noi *tehnicile de învățare*. Este zona în care conceptul pedagogic de *tehnologie didactică*, definit și analizat de Ștefan Bârsănescu în contextul istoric al anilor 1960-1970, este deschis spre toate noutățile generate de „revoluția științifică a învățământului”, angajate inclusiv în direcția *instruirii asistate de calculator*.<sup>21</sup>

## Concluzii

În limitele studiului nostru prezent, s-a abordat problema epistemologică sesizată de Ștefan Bârsănescu, doar la nivel de *Introducere*, fixată în termenii demonstrației istorice realizată de autor, în mod intensiv, prin focalizarea sa asupra celor două criterii care trebuie îndeplinite pentru a conferi pedagogiei:

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 202, 203.

<sup>20</sup> Ștefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, p. 81, 82.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 258, 259.

a) *unitate de sistem*, necesară la nivel de *obiect de cercetare specific*, educația și învățământul, care trebuie definit și analizat la nivel global, riguros și profund, „fără o dictatură a cuvântului” care întreține „o anarhie a formulelor care țin loc de idei”;

b) *unitate de metodă de cercetare* specifică, necesară pentru a ajunge la ceea ce este esențial în educație și învățământ, ceea ce presupune „să găsești un just fir călăuzitor care să asigure studiul obiectului atât în ansamblu, cât și în părțile lui, spre a obține o cunoaștere clară și completă” (Ibidem, pp 11, 21).

#### **Bibliografie:**

1. Bârsănescu Ș. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 370 p.
2. Blaga L. Ființa istorică. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1977. 450 p.
3. Cristea S. Fundamentele Științelor educației. Teoria generală a educației. București: Litera Internațional, 2003. 240 p.
4. Cucoș C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine fundamentale. Ediția a II-a revăzută și adăugată. Iași: Editura Polirom, 2017. 422 p.
5. Stanciu I. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. Ediția a III-a, revăzută. Iași: Institutul European, 2006. 370 p.

## STABILIREA NIVELULUI ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE INTERPERSONALĂ ȘI A GRADULUI DE ADAPTABILITATE COMUNICATIVĂ LA STUDENȚI

### DETERMINING THE LEVEL OF INTERPERSONAL COMMUNICATION SKILLS AND THE DEGREE OF COMMUNICATIVE ADAPTABILITY IN STUDENTS

**Iona POPOVICI**

Departamentul de Inginerie și Științe Aplicate  
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul  
E-mail: ilonapopovici8@gmail.com

**Rezumat:** *Competența de comunicare este importantă atât pentru realizarea socială a individului, cât și pentru satisfacția și bunăstarea psihologică a acestuia. Dezvoltarea acestei competențe are o semnificație globală, deoarece activitatea vitală zilnică a unui individ este de neconceput fără comunicare, iar calitatea și rezultatul acesteia este determinat de cultura relațiilor de comunicare. Astfel, un individ care are o competență de comunicare bine dezvoltată se simte mai încrezător în diferite situații de comunicare profesională și personală.*

*Acest studiu este o cercetare cantitativă care își propune să stabilească nivelul abilităților de comunicare interpersonală și gradul de adaptabilitate comunicativă la studenți. Chestionarea studenților a fost realizată pe baza scalei de adaptabilitate comunicativă și a inventarului abilităților de comunicare interpersonală. Cele două chestionare au fost aplicate la 80 de studenți din anul I de la Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, Facultatea de Economie, Inginerie și Științe Aplicate și Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice.*

**Cuvinte cheie:** *educație, învățământ superior, competență, competența de comunicare interpersonală, adaptabilitate comunicativă*

**Abstract:** *Communication competence is important both for the social achievement of the individual and for his psychological satisfaction and well-being. The development of this competence has a global significance, because the daily vital activity of an individual is inconceivable without communication, and the quality and outcome of it is determined by the culture of communication relations. Thus, an individual who has a well-developed communication competence feels himself more confident in different situations of professional and personal communication.*

*This study is a quantitative research that aims to establish the level of interpersonal communication skills and the degree of communicative adaptability to students. The student survey was conducted on the basis of the communicative adaptability scale and the interpersonal communication skills inventory. The two questionnaires were applied to 80 first-year students from the Cahul State University "B. P. Hasdeu", Faculty of Economics, Engineering and Applied Sciences, and Faculty of Humanities and Pedagogics.*

**Keywords:** *education, higher education, competence, interpersonal communication competence, communicative adaptability*

#### Introducere

Avantajele unui stat puternic dezvoltat sunt oferite de potențialul său uman, determinat în mare parte de conținutul și calitatea educației, care ar trebui să dezvolte abilitățile individului de a se adapta rapid la condițiile concurenței internaționale, să promoveze formarea mobilității lui sociale și profesionale.

Modernizarea învățământului cere de la instituțiile de învățământ superior îmbunătățirea procesului de pregătire a viitorului specialist, dezvoltarea lui ca profesionist, care își cunoaște profund profesia și ușor se orientează printre cele mai recente realizări din domeniul activității sale profesionale, având un nivel ridicat al competenței de comunicare. Astfel, în fața învățământului superior este pusă problema ameliorării calității pregătirii comunicative a specialiștilor moderni. Eficacitatea activității profesionale depinde de mulți factori, iar un loc deosebit printre ei îl ocupă activitatea comunicativă eficientă și de succes a specialistului, fiind temelia menținerii unor relații productive, obținerii unei înțelegeri reciproce cu colegii, realizării scopurilor și obiectivelor profesionale și personale, auto-perfecționării și auto-realizării, precum și o modalitate de depășire a crizelor personale [1].

Experții din domeniu recunosc că viitorii specialiști trebuie să fie învățați nu doar unui set de teorii

de profil, ci abilităților de a argumenta opiniile sale, de a găsi independent în împrejurări dificile soluții la diferite probleme, disponibilității de a însuși informații noi, etc [2]. Aceste lucruri oferă adaptabilitate capitalului profesional al angajatului la mediul tehnologic și organizațional în continuă schimbare [3]. Acest lucru se reflectă în Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior [4], ce conține cerințele pentru competențele studenților, dezvoltarea cărora le va caracteriza potențialul personal și profesional, precum și mobilitatea lor. Absolventul trebuie să posede competențe-cheie, care includ capacitatea de a: căuta și utiliza informațiile necesare pentru îndeplinirea efectivă a sarcinilor profesionale, se dezvolta personal și profesional, utiliza tehnologiile informaționale și comunicaționale în activitatea profesională, lucra în colectiv și în echipă, comunica efectiv cu colegii și administrația, asuma responsabilitatea pentru munca unui membru al echipei sau pentru rezultatul sarcinii îndeplinite, etc [5].

Competența de comunicare le permite specialiștilor să interacționeze cu alte persoane, să interpreteze adecvat informațiile și să le transmită în mod corect. Studenții trebuie să învețe să asculte interlocutorul, să-și exprime și să argumenteze punctul lor de vedere, să ajungă la o soluție de compromis, etc. Astfel, s-a observat că studenții (în special în primul an de studiu) întâmpină dificultăți în comunicarea cu colegii de grupă și profesorii. Aceste dificultăți se exprimă prin incapacitatea de a asculta și de a evalua critic opinia altcuiva, precum și de a-și construi propriul discurs atunci când își exprimă punctul de vedere.

Competența de comunicare este importantă atât pentru realizarea socială a individului, cât și pentru satisfacția și bunăstarea lui psihologică. Dezvoltare acestei competențe are și o semnificație mai globală, deoarece activitatea vitală zilnică a individului este de neconceput fără comunicare, iar calitatea și rezultatul ei sunt determinate de cultura relațiilor de comunicare. Astfel, un individ ce posedă o competență de comunicare bine dezvoltată se simte mai sigur pe sine în diferite situații de comunicare profesională și personală.

Din acest context s-a conturat **problema cercetării**, care constă în *elaborarea unui model pedagogic și a unei metodologii de dezvoltare a competenței de comunicare la studenți*.

În urma analizei cercetărilor din domeniu se poate sintetiza că, conceptul de *comunicare* este abordat și reflectat în lucrările autorilor: Abric J.-C., Baird A., Baron R., Cameon M., Cherry C., Cronkhite G., Cuilenburg J., Dance F., De Peretti A., DeVito J., Escarpit R., Fiske J., Gamble M., Gamble T., Gerbner G., Gordon J., Hunt D., Hybels S., Knowler F., Krippendorf K., Lacombe F., McQuail D., Miller G., Mortensen C., Mucchielli A., Noomen G., Osgood Ch., Rimé B., Roberts K., Rocco M., Rosenberg M., Ross R., Ruben B., Scherer K., Scholten O., Smith W., Weaver W., Callo T., Cojocaru M., Craia S., Dinu M., Dobrescu E., Frunză V., Golubițchi S., Iacob L., Ivan L., Marcus S., Moscovici S., Păuș V., Pânișoară I.-O., Pâslaru VI., Roșca D., Sadovei L., Salade D., Sălăvăstru D., Săucan D.-Ș., Silistraru N., Spinei A., Stanciugelu I., Stoica-Constantin A., Șoitu L., Teodorescu C., Tran V., Григорьева Т. Г., Панфилова А. П., Парыгин Б. Д., Рогов Е. И., Фомин Ю. А., Щербатых Ю. В.

Problematika *competenței de comunicare* este abordată din perspectivele epistemologice și sociale în lucrările următorilor autori: Abric J.-C., Coste M., Cupach W., DeVito J., Jablin F., McCroskey J., Moirand S., Parks M., Sias P., Spitzberg B., Afanas A., Botnari V., Callo T., Cojocaru-Borozan M., Dumbrăveanu R., Eșanu-Dumnazev D., Ezechil L., Hadărcă M., Iacob L., Ionescu-Ruxăndoiu L., Patrașcu D., Pavlicenco S., Pâslaru VI., Sadovei L., Silistraru N., Solcan A., Șoitu L., Веревкина-Рахальская Ю. Н., Карелова Р. А., Крылов А., Куртева О., Сараева В. В., Снытникова Н. И., Хамдохова С. М.

**Scopul acestei cercetări** este stabilirea nivelului abilităților de comunicare interpersonală și a gradului de adaptabilitate comunicativă la studenți.

**Obiectivul general al cercetării** constă în validarea chestionarului de adaptabilitate comunicativă și chestionarului abilităților de comunicare interpersonală.

Chestionarul de adaptabilitate comunicativă [6] a fost elaborat de Robert Duran. El constă din 30 de itemi și evaluează cele șase componente cognitive ale competenței de comunicare într-o grilă de tip Likert, a câte 5 itemi pentru fiecare componentă. Cele șase componente sunt: calmul social, confirmarea socială, experiența socială, dezvoltare adecvată, articulare și inteligență. Punctajul maxim acumulat de respondent poate fi de 150 puncte.

Chestionarul abilităților de comunicare interpersonală [7] a fost elaborat de Bienvenu Milard J. Acest chestionar este aplicabil într-o varietate de situații sociale și oferă o perspectivă asupra punctelor forte în comunicarea interpersonală ale respondentului și a componentelor potențiale de dezvoltare

intensivă. Acest chestionar poate servi ca instrument de consiliere, instrument didactic, supliment la interviu, pentru auto-gestionare a abilităților de comunicare interpersonală sau pentru cercetări științifice.

Chestionarul dat conține 40 de itemi grupați a câte 10 itemi în patru secțiuni, ce descriu cele 4 componente fundamentale ale competenței de comunicare interpersonală: trimiterea mesajelor clare, ascultarea eficientă, oferirea și primirea feedback-ului, și manipularea interacțiunilor emoționale. Punctajul maxim acumulat de respondent poate fi de 120 puncte.

### **Ipotezele cercetării**

Pentru efectuarea cercetării de față au fost formulate următoarele ipoteze:

- Există diferențe în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, sau abilitățile de comunicare interpersonală, în funcție de gen (femei - bărbați);
- Există diferențe în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, sau abilitățile de comunicare interpersonală, în funcție de mediul de trai (rural - urban);
- Există diferențe în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, sau abilitățile de comunicare interpersonală, în funcție de specialitate (Business și administrare, Contabilitate, Inginerie și management în industria alimentară, Pedagogie preșcolară, Istorie și educație civică);
- Există diferențe în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, sau abilitățile de comunicare interpersonală, în funcție de profil (real - uman);

### **Metodologia cercetării**

În cercetarea de față a fost utilizată metoda experimentală cantitativă de anchetă pe bază de chestionar. Au fost traduse și adaptate cele două chestionare: de adaptabilitate comunicativă și al abilităților de comunicare interpersonală.

Baza experimentală a fost constituită din 80 studenți din anul întâi de studiu (7 grupe) de la Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, Facultatea de Economie, Inginerie și Științe Aplicate și Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice. Dintre ei:

- Femei – 61 studenți (76,25%);
- Bărbați – 19 studenți (23,75%);
- Mediul rural – 52 studenți (65%);
- Mediul urban – 28 studenți (35%);
- Specialitatea Business și administrare – 30 studenți (37,5%);
- Specialitatea Contabilitate – 22 studenți (27,5%);
- Specialitatea Inginerie și management în industria alimentară – 9 studenți (11,25%);
- Specialitatea Pedagogie preșcolară – 9 studenți (11,25%);
- Specialitatea Istorie și educație civică – 10 studenți (12,5%);
- Profil real – 61 studenți (76,25%);
- Profil uman – 19 studenți (23,75%).

### **Rezultate**

Ca urmare a aplicării chestionarului de adaptabilitate comunicativă și chestionarului abilităților de comunicare interpersonală au fost obținute următoarele rezultate:

#### ***Chestionarul de adaptabilitate comunicativă***

Scorul maxim acumulat la acest chestionar este de 137 puncte, iar scorul minim 20 puncte. 1,25% din respondenți (1 student) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 15-29 puncte, 1,25% din respondenți (1 student) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 45-59 puncte, 5% din respondenți (4 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 75-89 puncte, 20% din respondenți (16 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 90-104 puncte, 5% din respondenți (4 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 105-109 puncte, 20% din respondenți (16 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 120-134 puncte, iar 1,25% din respondenți (1 student) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 135-150 puncte. Media aritmetică ponderată a scorului acumulat este de 108,525 puncte.

Astfel, se atestă o diferență semnificativă în funcție de gen (între femei și bărbați) în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, în sensul că femeile au o adaptabilitate comunicativă mai mare ( $M=109,51$ ) față de bărbați ( $M=104,26$ ).

Nu există diferențe semnificative în funcție de mediul de trai (rural sau urban) în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, în sensul că subiecții proveniți din mediul rural ( $M=108,53$ ) au aproximativ

aceeași adaptabilitate comunicativă ca și subiecții proveniți din mediul urban ( $M=108,5$ ).

Există diferențe semnificative în funcție de specialitate (Business și administrare, Contabilitate, Inginerie și management în industria alimentară, Pedagogie preșcolară, Istorie și educație civică) în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, în sensul că subiecții de la specialitatea Istorie și educație civică au o adaptabilitate comunicativă mai mare ( $M=112,8$ ) față de cei de la Pedagogie preșcolară ( $M=111,22$ ), care la rândul lor au o adaptabilitate comunicativă mai mare față de cei de la specialitatea Inginerie și management în industria alimentară ( $M=109,89$ ), ce au o adaptabilitate comunicativă mai mare față de cei de la specialitatea Contabilitate ( $M=107,5$ ), și respectiv față de subiecții de la specialitatea Business și administrare ( $M=106,63$ ).

Există diferențe semnificative în funcție de profil (real sau uman) în ceea ce privește adaptabilitatea comunicativă, în sensul că subiecții de la profilul uman au o adaptabilitate comunicativă mai mare ( $M=112,05$ ) față de subiecții de la profilul real ( $M=107,42$ ).

În funcție de gen, cele mai frecvente scoruri la femei sunt de 114 puncte și 116 puncte, iar la bărbați 97 puncte și 102 puncte.

În funcție de mediul de trai, cel mai frecvent scor la subiecții din mediul rural este de 114 puncte, iar la cei din mediul urban 107 puncte.

În funcție de specialitate, cel mai frecvent scor la subiecții de la specialitatea Business și administrare este de 97 puncte, la specialitatea Contabilitate – 114 și 116 puncte, la specialitatea Inginerie și management în industria alimentară – 121 puncte, la specialitatea Pedagogie preșcolară toate scorurile sunt diferite, iar la specialitatea Istorie și educație civică cel mai frecvent scor acumulat de respondenți este de 125 puncte.

În funcție de profil, cele mai frecvente scoruri acumulate de subiecții de la profilul uman sunt 107, 108 și 125 puncte, iar cel mai frecvent scor acumulat de subiecții de la profilul real este de 116 puncte.

#### • *Chestionarul abilităților de comunicare interpersonală*

Scorul maxim acumulat la acest chestionar este 95 de puncte, iar scorul minim este 37 de puncte. 6,25% din respondenți (5 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 36-47 puncte, 13,75% din respondenți (11 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 48-59 puncte, 31,25% din respondenți (25 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 60-71 puncte, 35% din respondenți (28 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 72-83 puncte, 13,75% din respondenți (11 studenți) au acumulat punctaj cuprins în intervalul 84-95 puncte. Media aritmetică ponderată a scorului acumulat este de 71,475 puncte.

Astfel, se atestă o diferență semnificativă în funcție de gen (între femei și bărbați) în ceea ce privește nivelul abilităților de comunicare interpersonală, în sensul că femeile au abilitățile de comunicare interpersonală mai dezvoltate ( $M=69,79$ ) față de bărbați ( $M=68,31$ ).

Există diferențe semnificative în funcție de mediul de trai (rural sau urban) în ceea ce privește nivelul abilităților de comunicare interpersonală, în sensul că subiecții proveniți din mediul urban au abilități de comunicare interpersonală mai dezvoltate ( $M=71,00$ ) față de subiecții proveniți din mediul rural ( $M=68,62$ ).

Există diferențe semnificative în funcție de specialitate (Business și administrare, Contabilitate, Inginerie și management în industria alimentară, Pedagogie preșcolară, Istorie și educație civică) în ceea ce privește nivelul abilităților de comunicare interpersonală, în sensul că subiecții de la specialitatea Contabilitate au abilități de comunicare interpersonală mai dezvoltate ( $M=72,86$ ) față de cei de la Pedagogie preșcolară ( $M=70,44$ ), care la rândul lor au abilități de comunicare interpersonală mai dezvoltate față de cei de la specialitatea Business și administrare ( $M=69,8$ ), ce au abilități de comunicare interpersonală mai dezvoltate față de cei de la specialitatea Istorie și educație civică ( $M=64,6$ ), și respectiv față de subiecții de la specialitatea Inginerie și management în industria alimentară ( $M=64,33$ ).

Există diferențe semnificative în funcție de profil (real sau uman) în ceea ce privește nivelul abilităților de comunicare interpersonală, în sensul că subiecții de la profilul real au abilități de comunicare interpersonală mai dezvoltate ( $M=70,09$ ) față de subiecții de la profilul uman ( $M=67,37$ ).

În funcție de gen, cel mai frecvent scor la femei este de 73 puncte, iar la bărbați 75 puncte.

În funcție de mediul de trai, cele mai frecvente scoruri la subiecții din mediul rural sunt de 56 și 62 puncte, iar la cei din mediul urban 73 puncte.

În funcție de specialitate, cele mai frecvente scoruri la subiecții de la specialitatea Business și administrare sunt de 62, 63 și 75 puncte, la specialitatea Contabilitate – 56, 70, 73, 78 și 92 puncte, la specialitățile Inginerie și management în industria alimentară, Pedagogie preșcolară, Istorie și educație



civică toate scorurile sunt diferite.

În funcție de profil, cele mai frecvente scoruri acumulate de subiecții de la profilul uman sunt 71, 73 și 76 puncte, iar cel mai frecvent scor acumulat de subiecții de la profilul real este de 73 puncte.

### Concluzii

Sinteza teoretică și interpretarea datelor experimentale au condus la formularea următoarelor concluzii:

- Femeile au o adaptabilitate comunicativă mai mare, precum și abilități de comunicare interpersonală mai dezvoltate față de bărbați;
- Subiecții proveniți din mediul urban au abilități de comunicare interpersonală mai dezvoltate față de subiecții proveniți din mediul rural;
- Subiecții de la specialitatea Istorie și educație civică au cea mai mare adaptabilitate comunicativă față de celelalte specialități, iar subiecții de la specialitatea Business și administrare se adaptează la situații comunicative cel mai greu;
- Subiecții de la specialitatea Contabilitate au cel mai înalt, iar cei de la specialitatea Inginerie și management în industria alimentară au cel mai jos nivel de dezvoltare a abilităților de comunicare interpersonală;
- Subiecții de la profilul uman au o adaptabilitate comunicativă mai mare, însă abilități de comunicare interpersonală mai slab dezvoltate față de cei de la profilul real, care au o adaptabilitate comunicativă mai mică, însă abilități de comunicare interpersonală mai tare dezvoltate.

### Bibliografie:

1. Хамдохова С. М. *Развитие коммуникативных способностей студентов будущих преподавателей в процессе обучения в вузе*. В: Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, vol. 16, № 4, 2010, С. 63-67.
2. Стрельцов В. *Конкурентоспособность и профессиональная мобильность работников*. В: Человек и труд. №1, 2009. С.45-49.
3. Биктуганов Ю. И. *Стратегия профессионального образования в Свердловской области*. В: Профессиональное образование и рынок труда. № 1, 2013. С. 2-3.
4. *Cadrul Național al Calificărilor* - <https://mecc.gov.md/ro/content/cadrul-national-al-calificarilor-0>
5. Карелова Р. А. *Развитие коммуникативных умений студентов колледжа средствами технологии модерации*. В: Современные проблемы науки и образования. № 3, 2015. - <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19501>.
6. Spitzberg В. Н. *Communication Competence: Measures of Perceived Effectiveness*. In: Tardy Ch. H. A Handbook for the Study of Human Communication: Methods and Instruments for Observing, Measuring, and Assessing Communication Processes. California: Greenwood Publishing Group, 1988. 407 p. Disponibil: [https://books.google.md/books/about/A\\_Handbook\\_for\\_the\\_Study\\_of\\_Human\\_Communic.html?id=M\\_ne7baCyKgC&source=kp\\_cover&redir\\_esc=y](https://books.google.md/books/about/A_Handbook_for_the_Study_of_Human_Communic.html?id=M_ne7baCyKgC&source=kp_cover&redir_esc=y)
7. Interpersonal Communication Skills Inventory - <https://docplayer.net/1544966-Interpersonal-communication-skills-inventory.html>

**ABORDAREA SISTEMICĂ A INTERVENȚIEI PSIHOTERAPEUTICE ÎN COMBATEREA  
BULLYING-ULUI LA ADOLESCENȚII DIN MEDIUL ȘCOLAR  
STUDIUL DE CAZ**

**THE SYSTEMIC APPROACH OF PSYCHOTHERAPY INTERVENTION IN FIGHTING  
BULLYING AMONG ADOLESCENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT  
CASE STUDY**

**Rodica POPA**, drd.

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău  
Școala doctorală de psihologie  
E-mail: rodpopa22@yahoo.com  
TEL.(+40)722633016

**Rezumat:** *Comportamentele agresive de tip bullying ale adolescenților sunt determinate de o serie de cauze. Cauzalitatea bullying-ului poate fi internă și analizăm trăsăturile de personalitate, stima de sine, reactivitatea emoțională la stimuli, cât și externă când adolescentul este în conexiune cu factorii responsabili pentru dezvoltarea personală cum ar fi: familia, profesorii și ceilalți elevi. Abordarea sistemică consideră persoana ca un element integrat în sistem, astfel încât, modificarea sistemului determină schimbări la nivelul fiecărui element al său. În psihoterapia sistemică, adolescentul nu este singurul responsabil de conduita sa, ci este puternic influențat de familie, de relațiile dintre părinți, de prieteni, educatori. În această lucrare voi ilustra modalitatea de intervenție psihoterapeutică utilizând abordarea sistemică în combaterea bullying-ului la un adolescent din mediul școlar.*

**Cuvinte cheie:** *bullying, stimă de sine, reactivitate emoțională, psihoterapie sistemică*

**Abstract:** *The aggressive behaviour bullying behaviour of adolescents are determined by a series of causes. The causality of bullying may be internal (personality traits, self-esteem, the emotional reactivity triggered by outside factors) or external (when the adolescent is in connexion with responsible factor for personality development like the family, the teachers, other students. The systematic approach considers the person as an element already integrated in the system, so that so the changing of the system determines changes to each element individually. In the systemic psychotherapy, the adolescent is not the only responsible of his behaviour, being highly influenced by his medium (the family dynamics, relationship between parents, friends, teachers). In this approach, I will illustrate the modality of psychotherapeutic interventions, using the systemic approach in fighting bullying among adolescents in the school endeavors.*

**Key words:** *bullying, self-esteem, emotional reactivity, systemic psychotherapy*

### **Introducere**

Tema de cercetare prezintă un grad de importanță majoră pentru populația tânără, în formare și pentru cei care lucrează într-un domeniu de activitate unde se întâlnesc cazuri de bullying între angajați sau între un grup de influență și o altă persoană (mobbing). Alegerea temei este importantă atât prin relevanța ei în dezvoltarea tânărului, cât și la nivel macrosocial, prin ameliorarea impactului agresivității asupra oamenilor. Trebuie să subliniez că în situația de psihoterapie individuală, din ceea ce veți observa și dumneavoastră citind acest demers, este gradul ridicat de dificultate al schimbărilor și conștientizării de către familie, grup, societate, necesitând timp pentru realizare schimbărilor. La nivel de societate se dorește prevenția acestor tipuri de agresivitate de tip bullying prin control coercitiv-legislativ prin aprobarea Legii nr. 221/2019, care interzice bullying-ul în școli. Despre această lege voi discuta într-un articol viitor. Cercetările subliniază ideea că stima de sine a adolescentului se dezvoltă în copilărie și în relația cu primii agenți ai socializării, adică părinții. În studiul de față voi demonstra, prin expunerea studiului de caz, cum un adolescent în vârstă de 17 ani își conștientizează problema prin modelul de interacțiune cu familia și modalitățile de rezolvare a problemelor cu care se intersectează în viața de zi cu zi. Principalele probleme ale adolescentului nostru sunt: comportament de bullying față de un coleg de clasă, agresivitate verbală în relația cu părinții, disconfort emoțional, stimă de sine scăzută. În cele ce urmează, doresc să descriu abordarea sistemică în intervenția mea cu adolescentul și familia acestuia în cabinetul de consiliere, în septembrie 2017. Procesul de consiliere a durat până în ianuarie 2018, 4 luni de zile.

### **Prezentarea cazului:**

M.A., în vârstă de 17 ani, sexul masculin, elev în clasa a XI-a la un liceu teoretic. Părinții, împreună cu fiul, vin la cabinetul de consiliere, la începutul lunii septembrie 2017, la solicitarea dirigintei. M.A. este unicul copil al familiei. Mama, de profesie contabilă, iar tatăl – inginer auto sunt în permanență ocupați la firmele unde își desfășoară activitatea zilnică. Tânărul, încă de mic, a fost crescut de bunica maternă. Climat emoțional instabil în familie, cu discuții și conflicte asupra problemei educației fiului. Apar disensiuni în ceea ce privește atitudinea educativă a mamei. Tatăl îi reproșează indulgența manifestată în relația cu fiul și recompensele financiare oferite tânărului, fără ca acesta să le merite.

Comportamentul adolescentului la școală: ironizează colegii, fiind acuzat de părinții unui coleg și reclamat la conducerea liceului pentru conduită de tip bullying față de acesta. Directorul liceului sugerează familiei M să solicite consiliere psihologică.

Detalii despre părinții veniți în terapie: Căsătoriți de 20 de ani, având un singur copil, mama în vârstă de 48 de ani, contabilă, tata în vârstă de 50 de ani, inginer auto. Își obțin veniturile din propria firmă.

Se prezintă în cabinetul de consiliere pentru a solicita ajutor. Motivul conflictelor dintre cei trei membri este legat de modelul educațional, de comportamentul la școală al unicului fiu, de atitudinea adolescentului față de părinți. În cabinet, membrii familiei manifestă ostilitate unul față de altul și își adresează reproșuri, jigniri, chiar amenințări.

Problemele cu care se prezintă elevul sunt:

1) Conflict cu un coleg de clasă; atitudine obraznică și sfidare față de regulile stabilite de profesor la oră, atitudine agresivă la nivel de limbaj față de părinți.

2) Mama este indulgentă față de comportamentul fiului, găsește mereu scuze și motive să ierte și să recompenseze cu bani înainte de a cere de la fiu corectarea atitudinii sau îndreptarea situațiilor create. Băiatul manifestă chiul de la anumite ore, în special de la matematică, și are un conflict deschis cu profesorul.

**Ipoteza generală:** Deoarece la ședințele de consiliere participau mama, tata și fiul, demersul terapeutic se va centra pe armonizarea relației de familie, cu accent pe învățarea metodelor de comunicare eficientă între cei trei și pe evitarea alianței între mamă și fiu.

### **Obiective:**

Plecând de la această stare de fapt, am propus :

a) Stabilirea unei relații bazate pe încredere, fără crearea de coaliții, mamă - fiu, astfel încât membrii familiei, să aibă încredere în terapeut și în capacitatea acestuia de a provoca o schimbare benefică (crearea relației).

b) Am considerat necesar să abordez terapia de familie, o dată pe săptămână, cu prezența tuturor membrilor familiei, inclusiv a adolescentului, acuzat de comportament agresiv de tip bullying. Datorită apariției unui dezechilibru în mediul familial, necesitatea unei terapii de familie se impune pentru restabilirea poziției fiecăruia. Acest lucru se va realiza prin responsabilizarea părinților în asumarea rolurilor în familie: să comunice și să aibă răbdare să asculte, să fie atenți la nevoile acestuia, (Voi explica mecanismul producerii dezechilibrului în relația de familie, circularitatea și menținerea problemei).

c) Sensibilizarea părinților la nevoile fiului, prin consiliere de tip familial în cadrul căreia părinții să fie învățați să comunice cu fiul lor. Se va recomanda, de asemenea și realizarea diferitelor activități în cadrul familiei, atunci când timpul le permite.

d) Consiliere de tip familial cu cei doi părinți și fiul lor pentru a se descoperi resursele în interiorul familiei pentru a merge mai departe. Mama va fi învățată să nu mai pună accentul pe recompensarea financiară atunci când situația comportamentală a fiului nu necesită aceasta. Familia să se adapteze la o nouă situație de comunicare, bazată pe reducerea reactivității emoționale, astfel încât comunicarea între cei trei să devină mai eficientă, prin evitarea compensării financiare de către mama, prin reînvățarea rolurilor în familie, cu distribuirea sarcinilor din gospodărie și implicit cooptarea fiului adolescent în distribuirea sarcinilor specifice vârstei și preocupărilor.

### **Metodologia cercetării**

Abordarea sistemică a demersului terapeutic: Pentru ca schimbarea să fie acceptată, familia trebuie să conștientizeze beneficiul schimbării și terapeutul să fie perceput ca o persoană de încredere și cunosător în tainele tehnicilor aplicate. Să nu uităm că fiecare familie dispune de o homeostazie proprie și de un anumit pattern de funcționare a vieții lor. Dificultatea schimbării constă în puterea familiei de a înțelege

beneficiul schimbării și, mai mult, de a aplica tehnicile experimentate în ședințele de terapie.

Sistemul terapeutic propus de Murray Bowen în anii 1970, poate fi abordat cu succes în psihoterapia sistemică de familie cu adolescenți diagnosticați ca având conduită agresivă de tip bullying. În concepția autorului, familia reprezintă „un sistem natural ce poate fi înțeles pe deplin doar în termenii proceselor fluide și predictibile care au loc între membrii săi” [Wylie, 1991, p. 26, apud 1, p. 325]. Conform teoriei lui Bowen, oamenii au mai puțină autonomie în viețile lor emoționale decât cred ei. Cei mai mulți oameni sunt mai dependenți și mai reactivi unii față de alții. În acest sens, teoria sistemică descrie familia ca o rețea de relații multigeneraționale și formează interjocul individualității și al faptului de a fi împreună. Conceptele utilizate sunt: diferențierea sinelui, triumphiurile emoționale, procesul emoțional al familiei nucleare, transmiterea multigenerațională, procesul de proiecție al familiei, poziția de înrudire. Ulterior a adăugat două concepte suplimentare: separarea emoțională și procesul emoțional. [4, p. 138]. În terapia sistemică, terapeutul va avea în timpul ședințelor o influență asupra întregii familii. Va lucra cu toți membrii familiei dornici să se implice în rezolvarea problemelor. [1, 2008]. Am fost avantajați în demersul nostru de faptul că am avut dorința ambilor soți de a lucra, formând astfel o echipă. În aceste condiții, rezolvarea sau ameliorarea problemei se realizează mai ușor. În procesul terapeutic am aplicat mai multe tehnici și nu o anumită tehnică, alegerea depinzând foarte mult de ceea ce dorim să schimbăm în terapie. Dintre tehnicile utilizate menționăm: genograma familiei, reîntoarcerea la emoțiile trăite în familia de origine și *desfacerea alianței* (în cazul de față, a mamei cu fiul).

**Ședința 1.** Familia conștientizează principalele patternuri comportamentale, atitudinale, valorice, normative, utilizate de proprii părinți în familia de origine, pentru a înțelege și vizualiza principalele probleme ce tulbură liniștea, echilibrul propriei familii. Se evaluează motivația cuplului parental de a se implica în terapie. S-a ajuns la concluzia că familia în cauză are motivația foarte ridicată (s-a acordat nota 10) pentru implicare în rezolvarea problemei fiului. Pentru o bună desfășurare a intervenției psihoterapeutice se stabilesc regulile pe care trebuie să le respecte pe toată perioada intervenției, astfel încât, să se eficientizeze învățarea și în afara cabinetului. Stabilirea unei relații bazate pe încredere în capacitatea terapeutului de a provoca o schimbare benefică în viața de familie (crearea relației).

**Ipoteza de lucru:** lipsa diferențierii sinelui conduce la reactivitate emoțională ridicată, pierderea controlului emoțional și tendința de fuziune emoțională cu ceilalți. În situația de față, M.A reacționează emoțional prin autoînvinovățire, iar părinții se ceartă și fuzionează emoțional, pierzându-și controlul. Prin tehnica terapeutică folosită în cabinet, reușesc să pun stop furtunii emoționale dintre cei trei. Apelez la explicație și raționament și le fac vizibilă circularitatea în relație: A determină reacția lui B și B stârnește reacția agresivă a lui A.

Problema nerezolvată din copilăria ambilor părinți determină conflicte în relația din familia prezentă. Desigur, această situație am explicat-o celor doi părinți, și le-am demonstrat cum anume un conflict nerezolvat din copilărie o face pe mamă să fie indulgentă și să ofere recompense financiare fiului, să treacă atât de ușor peste comportamentul deviant de la școală, peste încălcarea normelor, fără să determine schimbarea potrivită adolescentului. Mama se teme să nu declanșeze agresivitatea fiului și să nu i se reproșeze că este o mamă rea. În istoria de viață a mamei se deduce o relație conflictuală cu proprii părinți, motiv pentru care în relația cu fiul ei este foarte indulgentă.

#### **Ședința 2.**

Fiul se vede în familie ca victimă, dar și ca punct de pornire a conflictului între părinți.

**Obiectivul ședinței:** învățarea de către familie a tehnicii de ventilare a emoțiilor în grup, adică fiecare să exprime emoțiile simțite în urma interacțiunii nepotrivite în afara casei, să povestească ce trăiri emoționale au fost în ziua respectivă (fiul la școală, mama și tata la firmă). Acest obiectiv reprezintă tema pentru acasă.

#### **Ședințele 3 și 4**

Obiectivele ședințelor au fost îmbunătățirea relației de comunicare în spațiul familial, prin conștientizarea dificultăților apărute în timpul discuțiilor și a modului cum apare conflictul în comunicarea din familie. S-au evaluat apoi tema pentru acasă și tipurile de emoții trăite de fiecare membru în parte. Familia venise cu tema făcută și s-a apreciat acest lucru, chiar dacă nu s-au respectat întocmai cerințele. Se observă dorința de schimbare în climatul familiei și evidențiez acest lucru.

**Ședința 5.** Evaluarea parțială am concentrat-o pe aspectele pozitive ale relației dintre membrii familiei: evaluarea achizițiilor obținute în ședința precedentă de terapie și evidențierea comportamentului bun de acasă. Explic tatălui că fiul său adoră să imite modelul de reactivitate exprimat față de mama atunci când îl nemulțumește atitudinea ei sau atunci când cineva din familie îl dezamăgește. Îi propun să-și amintească

relația cu tatăl în adolescență și să rememoreze, să-și reamintească reacția tatălui la greșeala sau nerespectarea regulii stabilite în familia de origine. Modelul patternului relațional din familia de origine se transmite și la generația prezentă, ceea ce îl determină pe fiul lor unic să se comporte la fel cu părinții, cu colegii și să neglijeze respectarea regulilor în conviețuirea în orice grup (familie, școală, prieteni). Pe de altă parte, este necesar în comunicarea din familie să valorizeze atitudinea pozitivă a fiului pentru a oferi feedback și pentru a ridica stima de sine a adolescentului. Respectul de sine este foarte important în gestionarea emoțiilor în ceea ce se numește diferențierea emoțională de familie. Atitudinea familiei s-a schimbat, se observă mai multă atenție în comunicarea mesajelor, mai mult respect între ei.

**Ședința 6.** Obiectivul ședinței este legătura dintre prezent și trecut în ceea ce privește funcționarea familiei în prezent prin comparație cu modelul din familia fiecărui părinte prin *tehnica reîntoarcerii* în familia de origine. Circularitatea pozitivă funcționează pe modelul că un gest pozitiv atrage un alt gest pozitiv din partea celorlalți membri cu condiția ca gestul pozitiv să fie în conformitate cu realitatea prezentă, cum ar fi laudarea unui comportament pozitiv observat la fiul lor. Teama mamei că fiul nu se va simți iubit de către ea o determină să ofere recompense financiare chiar și când nu merită. Acesta este modelul educațional folosit de mama și o bună perioadă de timp, până la vârsta de 7 ani, fiul a fost îngrijit de către bunica maternă cu un cu totul alt stil educațional. Se discută foarte puțin cu fiul și acesta nu povestește ce se întâmplă la școală. Mama află de la dirigintă, când este sunată, despre întâmplările petrecute la școală. Tatăl este foarte ocupat cu munca de la firmă. Menționez că familia are un nivel financiar foarte bun, cei doi părinți dedicând foarte mult timp activității de la firmă. Aceasta este și explicația pentru faptul că părinții nu au timp, dar nu au nici pricepere și nici răbdare în abordarea adolescentului, motiv pentru care M.A. se eschivează de la respectarea normelor și regulilor familiei. El știe că întotdeauna a primit banii pe care i-a cerut. Am explicat familiei în ce constă modelul sistemic în funcționarea familiei, oferind ca exemplu schimbarea ce s-ar putea produce în comportamentul adolescentului dacă mama impune o altă regulă în privința banilor solicitați și anume regula bazată pe „principiul contributivității”. Atunci, neîndoindu-se, atitudinea lui M.A. se va schimba, va fi motivat să facă schimbarea pentru a primi ceea ce i se cuvine. Funcționează la fel ca la serviciul din firmă, angajații primesc recompensa financiară în funcție de cuantificarea efortului depus. Așa și fiul ei își va schimba comportamentul. Modificarea în cadrul unuia din elementele sistemului de relații interpersonale va afecta celelalte elemente și sistemul în întregime [1, 268]

**Ședința 7.** Povestea dominantă a familiei constă în faptul că părinții își doresc să se implice în rezolvarea problemei comportamentale a adolescentului, înțelegând că patternul eronat pe care l-au utilizat în educație a determinat comportamentul agresiv (acte deviante tip bullying față de colegul de clasă).

Tema pentru acasă a fost să conștientizeze în discuțiile purtate în familie problematica ivită la școală și în relația dintre fiu și părinți și să întocmească propria strategie relațională, emoțională, cognitivă și comportamentală

**Ședința 8.** Obiectivele ședinței: sinteza realizărilor în urma activităților terapeutice anterioare.

Fiecare membru al familiei și-a descoperit potențialul de resurse personale în felul următor: M.A. a înțeles că modelul educației impus de mama a determinat nepăsare în relațiile cu ceilalți, pentru că el era obișnuit să primească fără să dea ceva în schimb. Acesta este motivul pentru care nu și-a respectat calitatea de elev la un liceu foarte bun din oraș, sfidând colegii care studiau, ca în cazul conflictului cu elevul studios ce se bucura de respectul profesorilor. M.A. mărturisește că nu se simțea bine dacă nu-l ironiza pe colegul lui în fiecare zi; îi făcea plăcere să-l vadă suferind, motiv pentru care îl hărțuia de câte ori avea ocazia. A mărturisit că simțea o satisfacție văzându-l că suferă, că se consumă, că era vulnerabil și *stângaci* în relațiile cu ceilalți, „pare naiv și credul, dar profităm de bunătatea lui, pentru că ne ajută la matematică, ne dă tema să copiem”. Tata a realizat că modelul părintelui agresiv a influențat modul de reacție al fiului și mama a înțeles și ea în ce a constat greșeala de educație făcută: simțind că nu dispune de timpul necesar pentru a-și manifesta iubirea față de copil, i-a oferit acestuia bani fără merit, motiv pentru care, adolescentul a devenit irascibil, superficial, capricios și agresiv.

**Ședința 9.** Punerea în practică a resurselor familiei prin realizarea activităților împreună, plimbare de weekend la munte, mers la cumpărături promovarea unei strategii adecvate de comunicare, viețuire și valorizare.

**Ședința 10.** Povestea de succes a familiei a fost explicată de fiecare membru în parte, realizările obținute în afara grupului de familie, la școală, la firmă au fost subliniate în ultima ședință. Răbdarea și strategiile de rezolvare a problemelor cotidiene au reprezentat succesul celor nouă ședințe de psihoterapie. Interesul nostru a fost acela de a oferi o sinteză a comportamentului lui M.A. la școală - ce realizări a

obținut în urma parcurgerii demersului psihoterapeutic proiectat pe 10 ședințe. Concepția holistică (sistemică) pleacă de la premisa că stoparea conflictelor din familie va conduce la dispariția simptomului avut în vedere, în acest caz agresivitatea adolescentului, dar și că, după dispariția simptomului, familia va simți că trăiește o viață mai bună. [1, p. 269]

### Rezultatele demersului psihoterapeutic de familie

La sfârșitul celor 10 ședințe de psihoterapie, însemnând 4 luni de experimentare a unui nou model educațional, strategia psihoterapeutică sistemică a dat roade observabile pentru toți membrii familiei. M.A și-a conștientizat comportamentul disfuncțional și a acționat pentru îndreptarea lui, părinții au fost mulțumiți de schimbările lor și viața de familie a intrat pe un drum cu sens.

Au avut loc evaluări parțiale la începutul fiecărei ședințe și, la sfârșitul demersului de consiliere, o evaluare finală. În tabel, sunt sintetizate evaluările parțiale și finale.

**Tabelul: Sinteza evaluărilor parțiale și finale**

Ședința	Evaluarea parțială	Evaluarea finală
Ședința nr. 1	Evaluarea motivației pentru implicare în schimbare.	Membrii familiei au realizat <i>schimbări benefice de profunzime</i> în urma intervențiilor centrate pe grup. Adolescentul <i>a depășit blocajele</i> create de nediferențierea sinelui. A început să <i>controleze</i> mai bine emoțiile și-a <i>ameliorat</i> capacitatea de rezistență la stres. <i>Își realizează mai bine rolurile</i> de elev, coleg, fiu. <i>Reactivitatea emoțională</i> în relația cu colegul victimă <i>s-a mai diminuat</i> . Are <i>stimă de sine mai bună</i> , dar tot în zona medie, se <i>valorizează mai mult</i> , a <i>crescut nivelul încrederii în sine</i> . <i>S-a diminuat reactivitatea emoțională a familiei</i> .
Ședința nr. 2	Evaluarea gradului de implicare în efectuarea temelor.	
Ședința nr. 3	Evaluarea tipurilor de emoții trăite de fiecare membru în parte.	
Ședința nr.4	Evaluarea strategiei de acțiune zilnică, ce a mers și ce nu a mers.	
Ședința nr. 5	Evaluarea achizițiilor obținute în terapie.	
Ședința nr. 6	Evaluarea stării emoționale.	
Ședința nr. 7	Evaluarea autonomiei adolescentului.	
Ședința nr.8	Evaluarea diferențierii la nivelul sinelui (a gradului de diferențiere emoțională față de emoțiile părinților).	
Ședința nr. 9	Evaluarea emoțiilor și procesul obiectiv de gândire.	
Ședința nr. 10	Evaluarea capacității de exprimare asertivă a membrilor familiei.	

Sursa: Cercetare proprie

### Scurt comentariu:

Metodele și tehnicile folosite în terapia sistemică de familie, prezentată în studiul de caz de mai sus, în care un adolescent este acuzat de bullying de către părinții victimei, un coleg de clasă, au avut în vedere construirea permanentă a relației terapeutice până la încheierea terapiei de familie. Am ales terapia de familie pentru că din experiența și practica avută în cele mai multe cazuri, conștientizarea tuturor membrilor familiei asupra efectelor pe termen lung ale *agresivității* îi responsabilizează pe toți în schimbările înfăptuite și garantează rezolvarea mai rapidă a cazului. Pe de altă parte, intervenția are eficiență foarte bună când toți sunt cointeresați, motivați. De multe ori, în cazuri de agresivitate școlară, factorul socotit responsabil este cel școlar (directori, profesori diriginți, consilierii școlari) și foarte puțin cel familial. Excluzând familia din demersul de contracarare a acestui fenomen, rezultatele așteptate întârzie să apară. În situația prezentată am avut părinții aproape și s-au implicat cu responsabilitate. Acesta este un caz reușit și fericit, dar întrebarea noastră este: vom reuși întotdeauna să cointereseăm familia în tratarea cazurilor de bullying întâlnite în școală? Reușita acestei intervenții s-a datorat și nivelului ridicat de educație al părinților, precum și inspirației terapeutului în ce privește alegerea resurselor psihoterapeutice utilizate.

În studiul de caz prezentat am observat patternul de comunicare al unei familii cu un adolescent cu comportament agresiv, la nivel de limbaj - față de părinți, la nivel fizic și verbal – față de colegi. În urma demersurilor investigative realizate, am ajuns la concluzia că problema adolescentului nu se înscrie în sfera psihiatriei, pentru că exista un grad ridicat de discernământ și pentru că exista posibilitatea de control asupra emoțiilor în relația cu părinții. În relația cu colegul din clasă, victima, adolescentul a manifestat

conduită agresivă atât verbal cât și fizic. Deși problema bullying-ului se înscrie în sfera sănătății mentale a tinerilor, în acest caz nu avem de-a face cu un diagnostic psihiatric. În urma derulării demersului psihoterapeutic, membrii familiei au reușit să schimbe comportamentul astfel încât să-l ajute pe adolescent să conștientizeze problema și să modifice atitudinea față de colegul de la școală și față de profesori.

### **Concluzii**

În cazul de față, abordarea sistemică a avut ca rezultat schimbarea comportamentului agresiv al tânărului.

Patternul de comunicare disfuncțional al părinților a influențat negativ patternul comportamental al adolescentului în relația cu școala. După finalizarea procesului de terapie, evaluarea finală a avut loc la 3 luni. Principalele rezultate pozitive privitoare la conduita socială a elevului adolescent au fost: mai buna adaptare la normele impuse de școală (îmbunătățirea comportamentului, a prezenței, a participării la activitățile școlare, a situației la învățătură), dar mai ales, conștientizarea conduitei inadecvate pe care a avut-o față de colegul victimă. Nu au mai fost înregistrate plângeri din partea familiei acestuia.

Tehnicile *desfacerea alianței, reînțoarcerea la familia de origine*, precum și *disponibilitatea familiei pentru implicare în demersul terapeutic de grup* au fost relevante pentru rezolvarea problemelor.

Am considerat că este important să descopăr tot ce este mai bun în această familie.

Calitățile personale ale terapeutului, rezolvarea temelor pentru acasă, implicarea membrilor familiei în terapie sunt elementele de bază în rezolvarea cazurilor de disfuncții comportamentale.

Menționez că participanții și-au dat acordul pentru transcrierea și publicarea ședințelor de terapie, cu respectarea regulilor referitoare la protejarea identității participanților.

### **Bibliografie:**

1. Holdevici, Irina și Neacșu, Valentina, *Sisteme de psihoterapie și consiliere psihologică*, Editura Kullusys, București, 2008, 430 p.
2. Lelord, François, André, Christophe, *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege ai bine cu ceilalți*, Editura Trei, București 1999. 303 p.
3. Mitrofan, Iolanda și Vasile, Diana, *Terapii de familie*, Editura Sper, București, 2001, 249 p.
4. Nichols, Michael P. și Schwartz, Richard C., *Terapia de familie. Concepte și metode*, Pearson Education, Inc. 2005, 549 p.

## DIMENSIUNEA PSIHOLOGICĂ A EDUCAȚIEI ARTISTICE

### THE PSYCHOLOGICAL DIMENSION OF ARTISTIC EDUCATION

Natalia MELNIC

Institutul de Științe ale Educației  
melnic\_natalia@mail.ru

**Rezumat:** *Formarea atitudinii față de artă și, prin ea, a atitudinii față de lucruri, de oameni, de relațiile cu oamenii, față de valori, față de viață în general, constituie unul dintre obiectivele de primă importanță. Emoțiile și sentimentele ca reacții față de fenomenele care le provoacă, pot trezi în fiecare om sensibilitatea estetică, ducând la aprecieri fie pozitive fie negative. În practica pedagogică am sesizat că unul din momentele când elevii își deschid sufletul este cel al întâlnirii lor cu creația estetică. Prin contactul elevi – opera de artă, ei înțeleg cât de important este să ai o cultură artistică, estetică și să o apreciezi.*

**Cuvinte cheie:** *educație, valoare, artă, dezvoltare morală, psihologică.*

**Abstract:** *The formation of the attitude towards art and, through it, the attitude towards things, towards people, towards relationships with people, towards values, towards life in general, constitutes one of the objectives of primary importance. Emotions and feelings as reactions to the phenomena that cause them, can awaken in every man aesthetic sensitivity, leading to either positive or negative appreciations. In pedagogical practice I noticed that one of the moments when students open their soul is that of their encounter with aesthetic creation. Through the contact of students with the work of art, they understand how important it is to have an artistic, aesthetic culture and appreciate it.*

**Keywords:** *education, value, art, moral, psychological development.*

”A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe” – afirmă I.S.Bruner.[2] În contextul acestei direcții axiologia ”noilor educații” stabilește o strategie a educației rezumată la următoarele dimensiuni: un ideal al educației perceput ca un salt către formarea unei personalități integre, format în baza valorilor naționale sacre și a moralității reale a poporului nostru; tehnologii proprii, bazate pe organizarea practică individual a dezvoltării morale, etice, spiritual și religioase; un sistem educațional bazat pe integrarea științei și credinței în învățământ, ca proces firesc al dezvoltării societății, culturii și personalității.

Capacitatea de a urmări valorile artei este o primă premisă în perceperea acesteea. Ea dispune de un șir de particularități: *Raportul „subiectiv-obiectiv”*. Arta redă lumea ca realitate obiectivă, la baza ei se află limbajul artistic ca element al naturii.[2] În așa fel, conținutul este un dat obiectiv. Omul percepe această pînză artistică obiectivă. Însă fiecare persoană percepe această valoare în felul său, în mod individual, la singular, pentru că fiecare om este irepetabil – atât în plan fizic cât și, în special, în plan psihic. Actul perceptiv artistic poartă un caracter subiectiv-obiectiv, omul percepe în mod subiectiv obiectivitatea conținută în valoarea artistică.

*Raportul „emoțional-rațional”*. Orice fenomen acționează asupra noastră în primul rînd prin simț, după care se alătură rațiunea. Cu atât mai mult lucrul acesta se întîmplă în artă, care este un fenomen de natură emoțională. Însă în cazul real al percepției artistice aceste două linii se întrepătrund, se împletesc, colaborează, completîndu-se una pe alta. Ele se află în relații de opoziție, dar și de colaborare.[4]

*Raportul „tehnic-artistic”*. Poetica creației (aspectul ei artistic) se sprijină pe forma ei, pe elementele limbajului artistic (culoare, formă, armonie, echilibru, intonație etc.), adică pe substratul tehnic. Anume aceste elemente, în îmbinarea lor specifică, crează acel fond care devine expresie.[2]

Imaginile artistice percepute au întotdeauna un conținut, conțin un mesaj. Orice lucru ne spune ceva: nu există nimic din ceea ce există care să nu ne spună ceva.

*Caracterul asociativ al percepției artistice*. În procesul percepției, în creerul omului apar anumite asociații extra-artistice. Ele pot fi de diferită natură: vizuale, motorii, chiar tactile sau olfactive. Aceasta are loc din cauza că diferite senzații nu se produc în creerul nostru în mod izolat, ele se află în raporturi de cooperare, de consonanță, cu păstrarea dominației uneia din ele în funcție de analizatorul care îl reprezintă.[7]

Aprecierea de către receptor a imaginii receptate este parte componentă a actului de percepție.



Omul, voluntar sau involuntar, conștient sau inconștient, ia o poziție vizavi de cele percepute, reacționează într-un anumit fel: îi produce plăcere sau nu-i produce, acceptă sau nu acceptă, înțelege sau nu înțelege. Adică prețuiește cumva valoarea artistică.

*Caracterul activ al percepției artistice.* Percepția include în acțiune întreaga ființă, mobilizând alte procese psihice cu care conlucrează. Percepția artistică nu poate fi tratată în afara noțiunii de “creație”.[8] Nu numai artistul, ci și receptorul este “coautor” al lucrării, participând la crearea conținutului ei, de aceea acest conținut nu există în afara omului, în afara conștiinței lui.

*Acțiunea „totală” asupra omului* constituie o altă particularitate a percepției artistice. Senzațiile artistice „atacă” întreaga suprafață a corpului. Cu toate că pielea nu „aude”, nu „vede”, ea simte vibrații, care nu sunt haotice, ci organizate după anumite legi de ritm, armonie, proporționalitate, echilibru, măsură etc., aducând prin aceasta o anumită informație pielii, întregului corp, făcându-l să judece.

Analizând acțiunea muzicii asupra omului, putem trasa câteva niveluri ale percepției artistice: *Nivelul fiziologic.* Acțiunea fiziologică a artei are loc la nivel de corp, de simțuri elementare, la nivel senzorial imediat, direct, „brut”. *Nivelul psihologic.* Aici percepția atinge un grad mai superior de reacție a omului la Valoarea artistică, cel de punere în acțiune a altor procese psihice: emotivității, gândirii, memoriei, imaginației artistice etc. Aici are loc perceperea laturii ideatice, semantice a lucrării, descifrarea mesajului artistic, precum și transformarea legilor artei în legile sufletului, aici mișcarea exterioară devine mișcare interioară, aici materia devine spirit. Nivelul psihologic al percepției nu este ultimul hotar unde arta încetează mersul ei „ceresc”. Ea pătrunde în straturile mai profunde ale psihicului, în inconștient, în supraconștient. *Nivelul spiritual.* Aici valoarea artistică înaintază de la nivelurile „vizibile” ale conștiinței în adâncuri. Cele simțite, trăite și gândite se “depozitează” în baza psihicului, o parte rămânând în limitele conștiinței, altă parte trecând în sfera subconștientului și supraconștientului.[2] Abia ajunsă aici, la nivelul spiritual al eu-lui uman, valoarea artistică îl transformă pe om conform legilor ei sublimе. Aici, la nivelurile superioare ale percepției, se produce înălțarea spiritului uman, aceasta fiind menirea supremă a artei.

Activitățile incluse în domeniul *educație estetică* (educație plastic și educație muzicală), constituie cadrul și mijlocul cel mai generos de activare și stimulare a potențialului creativ. Artă îl pregătește pe copil să trăiască în frumusețe, în armonie, să respecte frumosul și să vibreze în fața lui. Cuvintele, Sunetele, gesturile, culorile, formele plastice sunt mijloace de exprimare, de exteriorizare a dorințelor, a așteptărilor, relațiilor cu ceilalți. Mijloacele artei devin pentru copil unelte autentice de rezolvare curajoasă și cu știință a problemelor de echilibrare, de armonizare, de modelare a spațiului în care trăiește și se joacă, de automodelare.

Sensibilitatea artistică se construiește pe baza afectivității, intuiției și fanteziei, în funcție de măiestria educativă a adultului și de caracteristicile mediului în care se formează.[1]

Adultul are un rol important: de încurajare, de sensibilizare a copilului în fața frumosului, de instrumentare a acestuia cu limbajul și operațiile specifice artei plastice. Procedând astfel și dovând empatie și respect necondiționat, adultul îl ajută cu adevărat pe copil să se autodescopere, să se armonizeze cu sine, să se descopere și să rezolve probleme de compoziție și de tehnologie artistică.

Copilul elaborează plastic cu o plăcere imensă. Lucrând cu pensula sau cu creioane colorate, manifestă o atitudine de uimire în fața propriilor produse. Este preludiul viitoarei conduite creative. Atrăgând copiii în lumea basmului și propunându-le a fi soarele și luna, ca personaje fantastice, le cerem să deseneze “Pădurea din poveste”, folosind culori primare, linia în duct continuu. Copilul nu se gândește astfel la dificultăți tehnice, căci este mânat din dorința de a da viață și atitudine copacului vrăjit și va abandona micile lui automatisme sau scheme, precum și marile temeri. Subiectul propus trebuie să fie generos și familiar. Copilul descoperă cu ochiul și cu mintea sa noile fețe ale realității și le conferă o identitate nouă. Se va servi de ea pentru a exprima gânduri, sentimente, se va îndepărta de scheme fixe, de gestul mecanic și va învăța să privească în mod creator.

Limbajul sunetelor are un efect stimulator asupra muncii de creație a copilului. Melodii adecvate vârstei “Înfloresc grădinile”, „Vine, vine primăvara”, susțin activitatea lor, dând un aspect luminos lucrărilor, determinând îmbinări originale de elemente și culori pastelate.

Niciodată o mână sau o minte inertă nu poate produce fantezii, nu poate crea.[9] În susținerea acestei idei am considerat volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi, necesar actului de creație. Jocul a canalizat atenția, puterea de concentrare, a susținut munca copilului. Am considerat că în acest fel, gândirea divergentă va avea materialul necesar cu care să opereze, respectiv, fluiditatea va caracteriza lucrările viitoare ale copilului. Intervenția a constat în a găsi modalități de a pune copilul în situația de a

lucra, de a gândi.

*Educația artistică plastică a copilului*, se acordă o atenție tot mai susținută dezvoltării creativității în general și a creativității artistico – plastică în special. S-ar părea că pentru dezvoltarea creativității și a formării unei persoane creative nu e nevoie de învățare, de instruire, dar e necesar să știe, conform legilor didacticii instruirea este anterioară creației și intervine în elaborarea unei lucrări de artă ca un reflex al gândirii plastice fără a tulbura inspirația și fără a o putea înlocui.

G.Rodari, scriitor italian consideră că una dintre cele mai importante competențe ale personalității este competența de a recepta o operă de artă. Dar pentru a realiza acest scop este necesar de al deprinde pe copil să simtă frumosul, să descifreze și să înțeleagă limbajul specific al operei.[7]

Prima posibilitate este stabilirea legăturii între elementele compoziționale, între acțiunile redade de pictor de exemplu în lectura tabloului, denumirea tabloului excursie în poiană care înfățișează un grup de copii cu coșulețe culegând ghinzi, alți copii culeg floricele, alții contemplează o tufă de mure, scopul tuturor este de a contempla natura. Acest scop favorizează legătura între elementele compoziționale. Fragmentele tabloului se integrează în aceeași temă (excursia). Respectând și acțiunea prezentată: copii culeg, se joacă, contemplează florile, adică se relaxează se odihnesc.

A doua posibilitate importantă a influenței imaginilor este de a oferi copiilor ocazii de a stabili legături între conținutul tabloului și experiența de viață. O altă posibilitate pe care o oferă imaginea în procesul educativ este cea de a dezvolta priceperea copiilor de interpretare variată a semnificației diferitelor acțiuni prezentate de pictori.

De exemplu, lecturând conținutul imaginii „la medic”, pedagogul poate întreba: cum credeți că se simte fetița de lângă medic? dar colegii ei? Ce dispoziție are băiețelul de lângă ușă? De ce oare? Ce exprimă fața lui? Astfel contopind imaginea copiii vor asocia expresia feței copiilor din imagine cu locul unde se află ei. Astfel ei sunt puși în situația de a înțelege independența dintre general și detaliu.

Principiul creației și creativității este condiția edificatoare a făuririi frumosului și binelui și autocreării sinelui copilului; a elaborării idealului personal; „cuceririi” propriului univers intim. Creația și creativitatea artistică urmează a fi direcționată astfel încât cuvântul și tot ce este legat de acești factori comunicativi, să aibă un scop permanent de a-și schimba paradigma cu tendința de avansare de la noțiune-sens la trăire artistică. Atenția și efortul elevului/studentului trebuie să fie orientate permanent spre particularitățile individuale, constituente ale obiectului de artă (pictură, muzică, coregrafie) cu complementarul artistic, deoarece anume ultimul constituie ceea ce obișnuim să numim prin noțiunile: tipic, caracteristic, original.[5] Cu referință la relația creativitate și procesualitate, vom constata că creativitatea, mai întâi de toate, este un proces și condiție care se desfășoară sub formă de activitate cu toate caracteristicile principale ale acesteia. Principiul de procesualitate permite a bloca unii factori indispensabili în demersul unui proces artistic, de a face mereu apel, nu la emoțiile și trăirile cunoscute în experiențele individuale, ci, mai cu seamă, la cele pe care nu le-am cunoscut, dar care sunt necesare pentru inovarea și realizarea personală. O procesualitate creativ-proactivă implică o stare de atitudini convergente între relaționarea interpersonală, obiectul acțiunii și efectul reușitei/succesului.

Dacă în condițiile școlare, rolul principal în formarea/dezvoltarea culturii artistice, ca element determinant al culturii generale a personalității, revine întregului sistem pedagogic (profesor, curriculum disciplinar, materiale didactice/intuitive etc.), atunci în condițiile extrașcolare, acest rol îl au ansamblul de procese psihice ale copilului (motivație, interes, senzație, emoție, imaginație, memorie, gândire), acestea valorificând în prim plan atitudinea artistică/pentru artă a elevului.[2] Formarea atitudinii față de artă și, prin ea, a atitudinii față de lucruri, de oameni, de relațiile cu oamenii, față de valori, față de viață în general, constituie unul dintre obiectivele de primă importanță. Legătura cu viața, cunoașterea vieții și formarea unei atitudini adecvate față de viață, de valorile și de sensul ei va constitui principiul fundamental al educației artistice. Atitudinea copilului, manifestată prin întreaga activitate artistică, este direct proporțională cu nivelul cultural al acestuia, constituind facultatea psihologică superioară ce monitorizează întreaga activitate artistică, extinsă de la cea școlară spre una permanentă, care va dura se va desfășura pe parcursul întregii vieți.

#### Bibliografie:

1. Babii Vladimir, Bularga Tatiana. Praxiologia inovativ-artistică. Iași: Ed. ARTES, 2015.
2. Cosumov Mariana. Orientări axiologice ale educației prin artă în contextul ”Noilor educații”, lucrările conferinței științifice internaționale ”Creativitate și personalitate” Iași, 2016.
3. Cucuș Constantin. Educația estetică. Iași, Polirom, 2014.

4. [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/receptarea\\_artei-dimensiunea\\_psihologica.pdf?sequence=1&isAllowed](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/receptarea_artei-dimensiunea_psihologica.pdf?sequence=1&isAllowed)
5. [http://ise.md/uploads/files/157667129\\_creatie\\_si\\_creativitate\\_mediata\\_de\\_tehnici\\_interactive.pdf](http://ise.md/uploads/files/157667129_creatie_si_creativitate_mediata_de_tehnici_interactive.pdf)
6. [http://ise.md/uploads/files/1579552280\\_aplicarea\\_curriculumului\\_dezvoltat\\_in\\_educatia\\_timpurie.pdf](http://ise.md/uploads/files/1579552280_aplicarea_curriculumului_dezvoltat_in_educatia_timpurie.pdf)
7. <http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/pasca/educatie9.pdf>
8. Popenici Ștefan. Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional. București: Ed. Polirom, 2001.
9. Roco Mihaela. Creativitate și inteligență emoțională. București, 2001.

## ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE RESPONSABILITĂȚII

### CONCEPTUAL APPROACHES OF THE RESPONSIBILITY

Olesea LUCHIAN

Doctorand/Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: oleseafac@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-3448-7844

**Rezumat:** *Conținutul articolului reflectă analiza opiniilor autorilor, care au cercetat, în cadrul demersurilor științifice teoretice și empirice, conceptul de responsabilitate, parametrii și tipurile acesteia.*

**Cuvinte cheie:** *responsabilitate, tipuri de responsabilitate, parametri ai responsabilității.*

**Abstract:** *The content of the article reflects the analysis of the opinions of the authors, who researched, within the theoretical and empirical scientific approaches, the concept of responsibility, its parameters and types.*

**Keywords:** *responsibility, types of responsibility, parameters of responsibility.*

#### Introducere

În orice țară, modificările socio-economice impun caracteristicilor de personalitate ale subiecților următoarele cerințe, precum activism, inițiativă, responsabilitate, datorită cărora o persoană este capabilă să se adapteze la mediul incert și schimbător, pentru a asigura progresul societății. În acest sens, abordarea responsabilității în prezent reprezintă o problemă actuală. Astfel, responsabilitatea este o trăsătură a personalității, care caracterizează cel mai înalt nivel de dezvoltare umană, maturitatea socială și personală a individului, adică poate fi considerată un fenomen complex.

Responsabilitatea este una dintre cele mai importante forme de activism a personalității fiind contradictoriu legată cu inițiativa sau predominând asupra acesteia. Studiile privind responsabilitatea au permis construirea unei tipologii (inclusiv tipuri polare) și identificarea diferitor mecanisme de activism a personalității. Abordarea tipologică constă în analiza și sistematizarea obiectelor sau caracteristicilor investigate, prin dezagregarea legăturilor care formează sistemul și identificarea elementului de bază, care acoperă majoritatea caracteristicilor studiate. Această abordare permite identificarea caracteristicilor personalității, mecanismelor de funcționare a acesteia, precum și permite dezvoltarea unei idei cu privire la geneza acestora.

#### Delimitări conceptuale ale responsabilității

Abulhanova definește responsabilitatea ca acțiune voluntară, adică acceptată pe plan intern, de realizare a nevoilor, regulilor, cerințelor [1, p. 58]. Responsabilitatea este asociată cu anumite calități personale, cum ar fi dorința de a depăși dificultățile, cerințele față de sine, autonomia, independența față de alții, capacitatea de a autocontrol, încredere în sine și alții. O persoană foarte responsabilă este capabilă să realizeze sarcinile, să obțină succesul, chiar și în cazul apariției unor obstacole și eșecuri, deoarece în situații de eșec, responsabilitatea poate crește [2]. Responsabilitatea se poate manifesta și situațional, nu doar ca o capacitate de a-și asuma răspunderea pentru propriile acțiuni, ci și, de exemplu, ca o măsură de precauție, scopul principal al căreia este de a preveni posibilele consecințe negative ale acțiunilor [1, p. 59].

Dementii a dezvoltat conceptul de responsabilitate ca fiind o capacitate a activității vitale a subiectului. Fiind subiect al activității vitale, o persoană este capabilă să coreleze necesitatea și dorința într-un mod optim [4, p. 7-10]. Responsabilitatea este abilitatea, pregătirea și procesul de asigurare de către subiect a integrității, independenței și succesului activității și vieții [5, p. 213]. Astfel, responsabilitatea asigură nu doar determinarea autonomă de către persoană a scopurilor activităților sale, stabilirea unor obiective pentru implementarea lor, dar și identificarea gradului de complexitate, dificultate, precum și garantarea unor rezultate de înaltă calitate [4, p. 9; 5, p. 211-213].

În viziunea lui Dementii, responsabilitatea este capacitatea unei persoane de a corela, în mod optim, cerințele externe și posibilitățile individuale, de a rezolva eficient dificultățile și contradicțiile, capacitatea de alegere creativă, autodeterminare și autodezvoltare, capacitatea de a schimba și de a îmbunătăți lumea înconjurătoare, de a-și construi autonom drumul în viață. În afară de acestea, responsabilitatea este o trăsătură resursă a individului, adică o astfel de trăsătură, calitate a unei persoane, care îi oferă o atitudine

constructivă față de viață, capacitatea de a rezolva contradicțiile și dificultățile de viață [4, p. 9].

Rean înțelege responsabilitatea ca specific al unei fapte mature, care determină nu numai esența unei personalități mature, dar și succesul, eficacitatea și gradul de actualizare a acesteia [6, p. 5].

Astfel, responsabilitatea este o manifestare a activismului personalității, o formă de control și autocontrol. Responsabilitatea sau iresponsabilitatea sunt trăsături de personalitate importante, care determină eficiența și succesul sau insuccesul unei persoane.

### **Tipurile responsabilității**

La determinarea tipurilor de activism a personalității Abulihanova, bazându-se pe abordarea tipologică, subliniază avantajele sale în comparație cu abordarea individuală. Abordarea tipologică, în primul rând, oferă o structură generalizată și suficient de concretă a formelor, mecanismelor și conexiunilor de activism a personalității; în al doilea rând, se dezvăluie cauzele formării (non-formării), dezvoltării (blocării), multilateralității (unilateralității) calităților și trăsăturilor psihice. Abulihanova concluzionează, că tipurile de activism a personalității reprezintă chiar esența activității, căile sale reale de dezvoltare și organizare în procesele vieții [2].

Dementii, considerând responsabilitatea ca trăsătură a subiectului activității, a dezvoltat o tipologie a responsabilității bazată pe identificarea unor parametri diverși ale celor trei componente structurale. Abordarea tipologică permite considerarea responsabilității nu ca o calitate universală, dar ca fiind o caracteristică individual-tipologică, care dezvăluie particularitățile adoptării și punerii în aplicare a responsabilității de către diferite persoane și în situații diferite. Tipologia responsabilității permite urmărirea gradului și limitelor manifestării responsabilității, precum și a particularităților sale individuale [4, p. 23].

Ca bază pentru diferențierea tipurilor de comportament responsabil pot fi luați următorii parametri ai responsabilității [3; 4]:

- efectuarea în timp a activității;
- realizarea calitativă a activităților;
- excluderea tutelei și a controlului extern (autonomie);
- asigurarea condițiilor de muncă;
- finalizarea activității până la sfârșit;
- previziunea rezultatelor activităților, acțiunilor;
- gradul de pregătire de a-i ajuta pe alții chiar și în cazul activităților dificile;
- utilizarea maximă a surselor și instrumentelor de informare pentru obținerea unei performanțe mai bune a activității;
- capacitatea de a-și asuma riscuri pentru atingerea scopului;
- atitudinea față de dificultățile, problemele care apar în realizarea activităților;
- punerea în aplicare sau refuzul de a-și îndeplini unele intenții;
- atitudinea față de noile sarcini;
- atitudinea față de promisiuni;
- atitudinea față de consecințele acțiunilor proprii;
- atitudinea față de ce ar trebui o persoană să fie responsabilă.

Astfel, diferitele combinații, precum și gradul de manifestare a parametrilor formează următoarele tipuri de responsabilități: optimă, de execuție, funcțională, egoistă și situațională. Totodată, manifestarea parametrilor în cadrul fiecărui tip de responsabilitate este diferită: deplină, atunci când se regăsesc toți parametrii și parțială – atunci când se regăsesc doar câțiva parametri. În opinia lui Dementii, în funcție de aceasta responsabilitatea [4, p. 22-30]:

- se prezintă ca o trăsătură de personalitate formată sau ca atitudine situațională față de o „sarcină responsabilă”;
- poate fi o manifestare a personalității durabilă, aleatoare sau regulată;
- în calitate de trăsătură a personalității va determina comportamentul unei persoane atât în activitate, cât și în comunicare și în relațiile cu alte persoane, adică în multe domenii importante ale vieții.

În cazul tipului optim de responsabilitate, este caracteristică prezența și combinația optimă a tuturor parametrilor responsabilității, fiind exprimată în următoarele: acceptarea voluntară a noilor sarcini, în cazul în care acestea răspund intereselor sau este înțeles sensul acestora; îndeplinirea promisiunilor (chiar dacă sunt oferite în mod reticent); manifestarea autonomiei, interesului și autocriticii în desfășurarea activităților; reprezentarea clară a rezultatelor și consecințelor acțiunilor proprii, în special pentru alte persoane; manifestarea unui grad de pregătire pentru depășirea dificultăților și problemelor care pot să

apară; calitate înaltă a activității desfășurate; satisfacție din rezultatul activității. În general, indivizii de tip optim manifestă predispunere să fie persoane responsabile înainte de începerea activităților, adică responsabilitatea este o caracteristică personală stabilă, care se manifestă în toate sferele vieții [4, p. 22-25].

Tipul executiv de responsabilitate este foarte apropiat de cel optim după prezența majorității parametrilor care caracterizează responsabilitatea. Persoanele care au acest tip de responsabilitate, în comparație cu cel precedent, nu manifestă interes pentru activități; sarcinile noi le primesc, doar dacă au sens, dar le refuză, dacă punerea lor în aplicare necesită o autonomie totală, luarea deciziilor și asumarea riscurilor; desfășoară activitățile strict în conformitate cu instrucțiunile, fără a trece dincolo de limitele impuse de acestea; atunci când apar dificultăți refuză să desfășoare sarcinile; nu primesc satisfacție de la realizarea activităților. În general, tipul executiv manifestă dependență de situația exterioară, orientarea comportamentului pe criterii externe, dar, pe de altă parte, disciplina și execuție. După cum remarcă Dementii, subiecții de acest tip, au o responsabilitate formală, nemanifestând autonomie, creativitate la etapa realizării activității sau situației responsabile [4, p. 22-25].

O caracteristică a tipului funcțional este realizarea acțiunilor, urmând modele prescrise. Specificitatea sa constă în, după cum urmează: respectă cu strictețe termenii limită atunci când efectuează activitățile; manifestă activism, voluntariat și satisfacție față de activități, în cazul în care li se oferă un model de acțiune; renunță ușor la autonomie și solicită sprijin social și psihologic (modele, instrucțiuni, asistență, sfaturi etc.); au o idee vagă despre rezultatul activității; la apariția obstacolelor în desfășurarea activităților renunță la realizarea acestora. În general, reprezentanților de acest tip le este specifică credința că o persoană ar trebui să fie responsabilă numai pentru ceea ce a făcut, adică, pentru rezultatul final al activității, nu și pentru intenții [4, p. 22-25].

Tipul egoist se caracterizează printr-o combinație contradictorie a parametrilor responsabilității. Principalele caracteristici ale acestui tip sunt: desfășurarea voluntară a activităților; o imagine clară a rezultatelor activității; depășirea obstacolelor și a dificultăților în realizarea activității; lipsa emoțiilor negative, în cazurile nerealizării promisiunilor; performanță slabă și calitate scăzută în realizarea activităților; nerespectarea parametrilor temporari; satisfacție din rezultatele obținute; lipsa dorinței de a-i ajuta pe ceilalți. O caracteristică specifică a reprezentanților acestui tip de responsabilitate este acordarea unei semnificații mari consecințelor acțiunilor întreprinse, care pot afecta viața personală. În general, manifestarea responsabilității depinde de semnificația unei situații concrete pentru individ [4, p. 22-25].

Tipul de responsabilitate situațional este opus tipului de responsabilitate optim și se deosebește prin lipsa multor parametri ai responsabilității. Astfel, tipul situațional se caracterizează prin: acceptarea dificilă a noilor obligații sau, în general, refuzarea acestora; nerespectarea parametrilor temporari; calitatea scăzută a activității desfășurate; realizarea formală a activităților; lipsa de interes pentru activități; neîndeplinirea promisiunilor, care se fac foarte ușor; refuzul de realizare a planurilor atunci când apar dificultăți și obstacole. Parametrii specificați caracterizează acest tip ca fiind iresponsabil, dar atribuirea a unor astfel de personalități persoanelor responsabile este condiționată de existența tendinței acestora de a prognoza rezultatele activităților și consecințele acțiunilor lor. De asemenea, în ciuda tendinței de a nu îndeplini promisiunile, reprezentanții tipului situațional, se confruntă cu emoții negative, atunci când nu îndeplinesc promisiunile. Pentru acest tip de persoane este caracteristic orientarea spre alții, care se manifestă prin faptul că, pentru ei, o importanță mare o au consecințele propriilor lor acțiuni, care pot afecta alte persoane, precum și dorința de a-i ajuta pe ceilalți [4, p. 22-25].

Astfel, în această tipologie se deosebesc două tipuri opuse ale persoanelor responsabile, între care se disting câteva tipuri intermediare, caracterizate prin diverse combinații (armonioase sau contradictorii) de parametri ai responsabilității.

### **Concluzii**

Urmare a studierii cercetărilor psihologilor și literaturii de specialitate privind specificul responsabilității, s-a constatat că aceasta este înțeleasă ca o manifestare a activismului personalității, ca o formă de control și autocontrol, fiind descrisă printr-o abordare tipologică, care definește responsabilitatea ca fiind o caracteristică individual-tipologică, care relevă particularitățile punerii în aplicare a acesteia de către diferite persoane și în situații diferite. Manifestarea parametrilor în cadrul fiecărui tip de responsabilitate este diferită: deplină, atunci când se regăsesc toți parametrii și parțială – atunci când se regăsesc doar câțiva parametri.

Reieșind din gradul de manifestare a parametrilor responsabilității au fost diferențiate mai multe tipuri de responsabilitate. Conform abordării tipologice a responsabilității se deosebesc două tipuri opuse

ale persoanelor responsabile, tipul optim, pentru care este caracteristică prezența și combinația optimă a tuturor parametrilor responsabilității și tipul de responsabilitate situațional, fiind opus tipului de responsabilitate optim și care se deosebește prin lipsa multor parametri ai responsabilității. Între aceste două tipuri de responsabilitate opuse se disting câteva tipuri intermediare (responsabilitate de execuție, funcțională, egoistă), caracterizate prin diverse combinații (armonioase sau contradictorii) de parametri ai responsabilității.

**Bibliografie:**

1. Абульханова – Славская К. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991, p. 58-66.
2. Абульханова – Славская К. Социальное мышление личности. Современная психология: состояние и перспективы исследования. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. Москва: Институт психологии РАН, 2002.
3. Абульханова – Славская К. Типология личности и гуманистический подход. Гуманистические проблемы психологической теории. Москва: Наука, 1995, p. 27 - 47.
4. Дементий Л. Ответственность как ресурс личности: монография. Москва: Информ-Знание, 2005, p. 7-25.
5. Дементий Л. Типология ответственности личности. Москва: Гуманистические проблемы психологической теории, 1995, p. 204-213.
6. Реан А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности. În: Психологический журнал, 1998, nr. 4, p.3-18.

## CONSUMUL DE ALCOOL ÎN CERCETĂRI DIN ROMÂNIA, REPUBLICA MOLDOVA ȘI LA NIVEL INTERNAȚIONAL

### ALCOHOL CONSUMPTION IN RESEARCH IN ROMANIA, THE REPUBLIC OF MOLDOVA AND AT INTERNATIONAL LEVEL

**Grigore IONAȘCU**, drd., specialitatea psihologie  
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău  
profesor psiholog, Centrul Județean de Resurse  
și Asistență Educațională Galați  
grig\_nsc@yahoo.com

**Rezumat:** *Consumul alcool a luat forma unui fenomen social în lume, populația cea mai expusă acestui comportament de risc fiind adolescenții și tinerii. Studiile și cercetările realizate la nivel internațional ne arată că în ultimii ani a scăzut vârsta de debut a consumului experimental de alcool. În toate regiunile globului, mai mult de un sfert (26,5% sau 155 milioane) din adolescenții cu vârste între 15 și 19 ani, consumă alcool. Consum episodic excesiv de alcool este mai redus în rândul adolescenților decât la populația generală, pentru ca la vârsta de 20-24 ani să înregistreze o creștere alarmantă, în special la sexul masculin. Consumul de alcool la petreceri este adesea însoțit de utilizarea de droguri recreaționale, sporind riscurile consecințelor negative.*

*La nivel global, consumul anual de alcool este de 6,3 litri de alcool pur/persoană în vârstă de 15 ani și peste, Europa este regiunea cu cel mai înalt nivel al consumului, urmată de continentul american, China, unele țări din Africa, sud-estul Asiei și regiunea Mediteranei de est. (WHO, 2016) Protejarea tinerilor, a copiilor și copiilor nenăscuți este prima dintre cele cinci arii prioritare de intervenție ale Strategiei globale privind combaterea efectelor consumului dăunător de alcool la nivelul statelor membre și unul dintre obiectivele Strategiei de Dezvoltare Durabilă 2030.*

**Cuvinte cheie:** *alcool, consum de alcool, risc*

**Abstract:** *Alcohol consumption has taken the form of a social phenomenon in the world, the population most exposed to this risky behavior being adolescents and young people. Studies and research conducted internationally show that in recent years the age of onset of experimental alcohol consumption has decreased. In all regions of the globe, more than a quarter (26.5% or 155 million) of adolescents between the ages of 15 and 19 consume alcohol. Episodic excessive alcohol consumption is lower among adolescents than in the general population, so that at the age of 20-24 to register an alarming increase, especially in males. Alcohol consumption at parties is often accompanied by the use of recreational drugs, increasing the risks of negative consequences.*

*Globally, the annual alcohol consumption is 6.3 liters of pure alcohol / person aged 15 and over, Europe is the region with the highest level of consumption, followed by the Americas, China, some African countries, Southeast Asia and the Eastern Mediterranean region. (WHO, 2016) Protecting young people, children and unborn children is the first of the five priority areas of intervention of the Global Strategy on Combating the Effects of Harmful Alcohol Consumption in the Member States and one of the objectives of the 2030 Sustainable Development Strategy.*

**Keywords:** *alcohol, alcohol consumption, risk*

#### Introducere

Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), după fumat și hipertensiunea arterială, alcoolul este al treilea factor de risc pentru boală și moarte prematură pentru populația generală din Uniunea Europeană (UE). (WHO, 2014:3; Lammerich & Kullas, 2015:4) Pentru adolescenții și tinerii cu vârstă cuprinsă între 10 și 24 ani, alcoolul este însă principalul factor de risc, fiind responsabil pentru 7% din anii de viață trăiți cu incapacitate sau pierduți prin deces prematur. (Marshall, 2014:160–164)

Uniunea Europeană este "centrul industriei de alcool", furnizând un sfert din producția globală de alcool și peste jumătate din producția de vin. Producția și comercializarea alcoolului furnizează aproximativ 9 miliarde € în economia globală Europei, la care se adugă 25 de miliarde € obținute în urma regimurilor guvernamentale de taxare și impozitare, aceste beneficii fiind puțin influențate de politicile de prevenție în domeniul alcoolului. Pe de altă parte, un număr important de persoane sunt angajate în



sectoare economice legate de producția și comercializarea alcoolului, de exemplu restaurante și baruri. (European Commission, 2006:47)

În România, consumul de alcool la populația în vârstă de 15 ani și peste este de 14,4 litri de alcool pur per persoană pe an, cu o evoluție crescătoare în ultimul deceniu. Din acest consum, 25% este reprezentat de alcoolul neînregistrat, produs în gospodării, în afara regimului guvernamental de control. Consumul de alcool realizat exclusiv de populația băutoare este de 21,3 litri de alcool pur/persoană/an. Aproximativ 92% din bărbați și 70% din femei au consumat cel puțin o dată în viață alcool, în timp ce două treimi din populație consumă alcool în mod regulat.

România ocupă locul III în UE după cantitatea de alcool consumată și locul II în rândul țărilor cu cel mai dăunător model de consum.

Băutura preferată a românilor este berea. Mai puțin de 60% din români consumă vin. Băuturile spirtoase sunt consumate de 39% din băutorii sub 35 ani și aproximativ 42% de cei în vârstă de 35-65 ani. [1]

La nivel global, consumul anual de alcool este de 6,3 litri de alcool pur/persoană în vârstă de 15 ani și peste. (WHO, 2016:29) Cu 10,9 litri de alcool pur/persoană, Europa este regiunea cu cel mai înalt nivel al consumului, urmată de continentul american, China, unele țări din Africa, sud-estul Asiei și regiunea Mediteranei de est. (RARHA, 2016:145-46; Shield et al, 2016:VIII-IX; WHO, 2012:1, WHO, 2016:14) Aproximativ 266 milioane de europeni în vârstă de peste 15 ani consumă zilnic cantități reduse sau moderate de alcool (de până la 40 grame la bărbați și 20 grame la femei), iar 58 milioane (15% din europeni) depășesc acest prag. Aproximativ 20 milioane de persoane (6% din europeni) consumă mai mult de 60 grame de alcool la bărbați sau 40 grame la femei (consum dăunător, excesiv, de risc), 23 milioane de persoane sunt dependente de alcool (5% din bărbații Europei și 1% din femei). (European Commission, 2006:3; Furtunescu et al, 2013) Nouă din 10 persoane dependente nu primesc tratament. (Rehm et al cit. Furtunescu et al, 2013) În toate regiunile, bărbații sunt mai frecvent consumatori de alcool, experimentează de patru ori mai frecvent episoade de consum excesiv. (WHO, 2011:X-XII)

Ultimele două decenii au adus schimbări semnificative în comportamentul europenilor față de alcool, având un impact decisiv asupra poverii bolilor și mortalității atribuibile alcoolului. Tendința descrescătoare a consumului de alcool a început din anul 1990, țările mediteraneene înregistrând o reducere cu mai mult de o treime a volumului de alcool consumat, iar țările central și vest europene cu aproape un sfert. În țările est și sud-est europene consumul s-a menținut la un nivel constant. (Shield et al, 2016:11)

Între diferitele state și regiuni europene există diferențe substanțiale în ceea ce privește volumul și modelele de consum. În țările central-estice și est europene nivelul de consum este superior mediei UE și sunt preferate băuturile spirtoase. În țările central-vestice și vest europene, modelul de consum este mediteranean (consum zilnic sau aproape zilnic a unor cantități moderate sau reduse de alcool), frecvența episoadelor de ebrietate este redusă, iar băutura preferată este berea (cu excepția Franței). Marea Britanie și Irlanda au un tipar de consum mai apropiat de cel al țărilor nordice. În țările nordice și nord-est europene volumul de alcool consumat este inferior mediei UE, caracteristice fiind toleranța socială crescută pentru stările de ebrietate și consumul de tip episodic excesiv (cu perioade mai lungi de o zi în care sunt consumate cantități mari de alcool, alternând cu perioade de abținere sau consum redus până la moderat). În țările sud europene, modelul de consum este mediteranean, nivelul de consum este înalt (cu excepția Ciprului și a Maltei), iar toleranța socială pentru starea de ebrietate este redusă. (WHO, 2011:6-7)

Protejarea tinerilor, a copiilor și copiii nenăscuți este prima dintre cele cinci arii prioritare de intervenție ale Strategiei globale privind combaterea efectelor consumului dăunător de alcool la nivelul statelor membre și unul dintre obiectivele Strategiei de Dezvoltare Durabilă 2030. [12]

În toate regiunile globului, mai mult de un sfert (26,5% sau 155 milioane) din adolescenții cu vârste între 15 și 19 ani, consumă alcool. Consum episodic excesiv de alcool este mai redus în rândul adolescenților decât la populația generală, pentru ca la vârsta de 20-24 ani să înregistreze o creștere alarmantă, în special la sexul masculin. Consumul de alcool la petreceri este adesea însoțit de utilizarea de droguri recreaționale, sporind riscurile consecințelor negative. [12]

Tinerii și adulții tineri sunt în mod special expuși efectelor pe termen scurt ale consumului excesiv de alcool, unul din zece decese la femeile de 15-29 ani și unul din patru decese în rândul bărbaților de aceeași vârstă se datorează alcoolului. Aproximativ 80% din tinerii europeni de 15-16 ani (cu excepția Islandei) au consumat alcool cel puțin o dată în viață, cu variații între 35 și 96%, cele mai înalte rate de consum fiind în Republica Cehă, Albania și Ungaria, iar cele mai mici în Islanda, Macedonia și Norvegia.[10]

În rândul adolescenților europeni se înregistrează cele mai înalte nivele ale consumului regulat de alcool (43,8%), urmați de omologii lor de pe continentul american (38,2%) și de cei din regiunea

Pacificului de Vest (37,9%). [12]

Până la 66% din adolescenții din Austria, Cipru, Danemarca sau Grecia consumă alcool zilnic sau aproape zilnic, cel mai redus nivel al consumului regulat fiind înregistrat în Islanda (9%). Aproximativ 13% din adolescenți afirmă că au experimentat un episod de ebrietate în ultimele 30 de zile. Băieții sunt mai frecvent consumatori de alcool față de fete, ponderi înalte ale consumului în rândul fetelor fiind raportate în Flandra (77%), comparativ cu Albania sau Macedonia (51%). Consumul episodic excesiv (mai mult de 5 porții de alcool la băieți și 4 porții la fete) este mai frecvent în rândul tinerilor din țările nordice (39%).[10]

În general, băieții consumă bere și, în mai mică măsură vin, în timp ce fetele preferă spirtoasele.[1] Pentru 64% din adolescenți și tineri, alcoolul este un mijloc de distracție, în timp ce 48% beau ca să uite de probleme. Mai puțin de jumătate din tineri (42%) admit că alcoolul ar putea avea efecte dăunătoare asupra sănătății. Unul din zece adolescenți este victima a violenței fizice asociate alcoolului. La adolescenți, consumul de alcool este asociat cu tulburări de gândire, scăderea memoriei și concentrării, tulburări emoționale și comportamentale.

Aproximativ 84% din băieții și 12% dintre fetele în vârstă de 16 ani au consumat cel puțin o dată în viață o băutură alcoolică, în scădere față de 2007 (81%), 2003 (88%) și 1999 (85%) și sub media UE (87%). Ponderea elevilor care au consumat prima lor băutură alcoolică înaintea vârstei de 9 ani și cea a celor au început să consume alcool după împlinirea vârstei de 17 ani sunt sensibil egale (aproximativ 6%). Cel puțin o dată în viață s-au îmbătat 16% dintre băieți și 7% dintre fete. Unul din 5 băieți s-a îmbătat prima dată înaintea vârstei de 13 ani. Ponderea băieților care s-au îmbătat în ultimele 30 de zile este cu 9 procente superioară față de cea a fetelor. Episoadele de ebrietate sunt mai puțin frecvente în rândul adolescenților români decât la media adolescenților europeni (26% versus 39%). În timp ce numărul băieților care încep să consume alcool crește odată cu înaintarea în vârstă, dublându-se în decursul celor patru ani de liceu, ponderea consumului în rândul fetelor nu este influențată de vârstă. Un sfert dintre tinerii în vârstă de 18-34 ani au fost victime ale violențelor fizice asociate alcoolului. În ultimii 10 ani, a scăzut atât procentul adolescenților care consumă regulat alcool (52% în 2007, 47% în 2015), cât și frecvența episoadelor de consum excesiv (27% în 1999, 36% în 2011, 12% în 2015).

În profil european, adolescenții români se situează în categoria băutorilor moderați, însă datele trebuie interpretate cu precauție deoarece „elevii români sunt tentați să ofere răspunsurile pe care le consideră dezirabile social, ceea ce înseamnă că nivelul consumului de alcool este probabil mai mare decât cel raportat.” (Hibell et al, 2009; Ministerul Sănătății 2011; Hibell et al, 2012; Van Hoof & Moll, 2012; ESPAD, 2016; INSP. CRSP Cluj, 2015:36-59; RARHA, 2016:203)

Acest articol încearcă să sintetizeze cele mai relevante studii și cercetări privind consumul de alcool la nivel global, evidențiind tendințele de creștere/descrescere în anumite țări, precum și determinarea unor factori de influență.

#### ***Date statistice la nivel internațional***

Conform ultimului *Raport asupra alcoolului și sănătății* al OMS, după o perioadă de relativă stabilitate între anii 2000 și 2005 (5,7 litri în 2000, 5,5 litri în 2005), consumul mediu de alcool la nivel global a înregistrat o tendință ascendentă până în anul 2010, după care s-a menținut la un relativ constant până în anul 2016, în jurul valorii de 6,4 litri/capita/an. În anul 2016, mai mult de jumătate din populația globului (57% sau 3,1 miliarde de persoane) în vârstă de 15 ani și peste se declara abstinentă în ultimele 12 luni, în timp ce 2,3 miliarde erau consumatori regulați de alcool. [13]

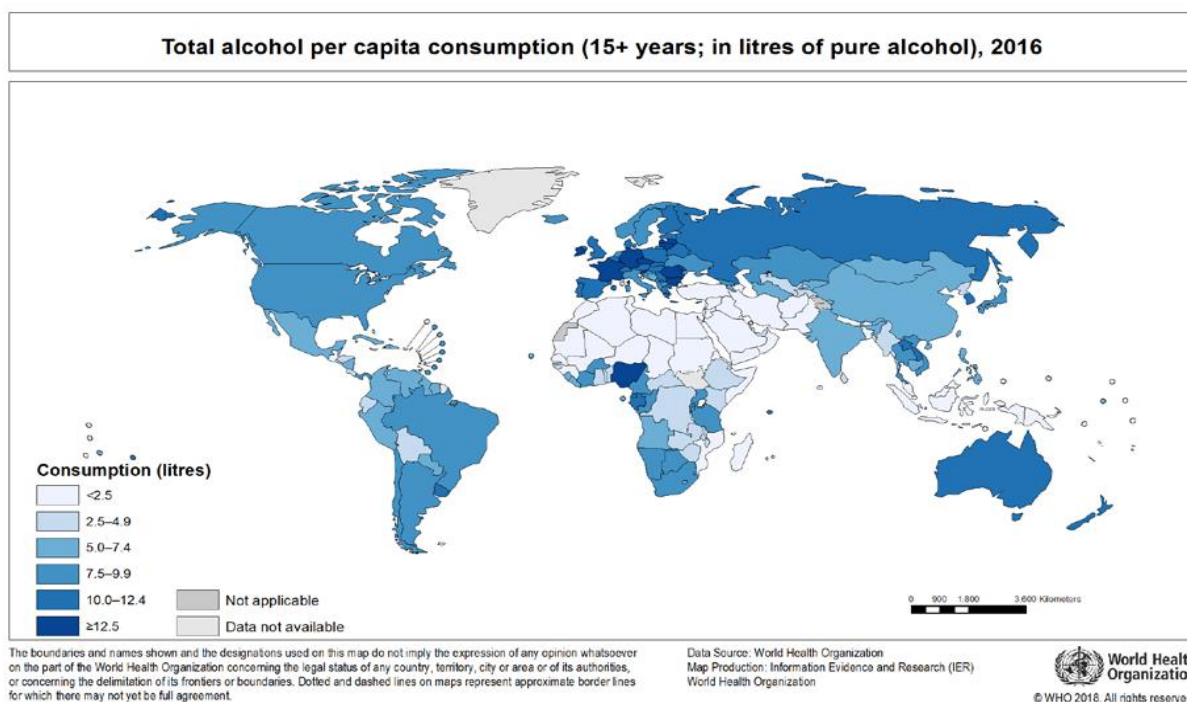
În profil regional, pe parcursul ultimului deceniu, nivelul consumului de alcool la populația în vârstă de 15 ani și peste a scăzut semnificativ în Europa (de la 12,3 litri în 2005 la 9,8 litri în 2016), dar a rămas relativ constant în țările africane, America de Nord și de Sud, și regiunea Mediteranei de Est. În rândul populațiilor din regiunea Pacificului de Vest și a Asiei de Sud-Est consumul de alcool a crescut. La nivel global, consumul mediu de alcool raportat *exclusiv la populația băutoare* este de 32,8 grame de alcool pur/zi (echivalentul a aproximativ patru doze de alcool/zi). Aproape jumătate (44,8%) din acest alcool este consumat sub forma băuturilor spirtoase, o treime (34,3%) sub formă de bere și 11,7% vin.

**Tabel 1. Consumul total de alcool per capita, 15 ani+, ambele sexe, 2016 (litri de alcool pur)**

Tabel I. Consumul total de alcool în regiunile OMS, 15 ani+, 2016	
Regiuni OMS	Litri alcool pur per capita
Africa	6,3
America de Nord și de Sud	8,0
Asia de Sud-Est	4,5
Europa	9,8
Regiunea Mediteranei de Est	0,6
Regiunea Pacificului de Vest	7,3
Global	6,6

(sursa: după WHO. GISAH, 2019), [13]

**Figura 1. Consumul total de alcool per capita, 15 ani+, ambele sexe, 2016 (litri de alcool pur)**



Aproximativ un sfert din alcoolul consumat este neregistrat, produs, consumat și distribuit în gospodării, în afara sistemului guvernamental de control. [ibidem]

Cu toate că numărul femeilor consumatoare și cantitatea de alcool consumată sunt mai reduse decât în cazul bărbaților, numărul absolut al femeilor care consumă regulat alcool a crescut.

Populația tânără (15-24 de ani) înregistrează nivele de consum superioare celor ale populației generale, consumul excesiv (mai mult de 5 porții de alcool la bărbați sau 4 porții la femei), cu risc crescut pentru sănătate, având cea mai înaltă frecvență la această grupă de vârstă.

Rezultatele studiilor internaționale comparative au demonstrat că, pentru ambele sexe, nivelul de dezvoltare socio-economică al unei populații influențează atât volumul de alcool consumat, cât și nivelul îmbolnăvirilor (morbidității) și al deceselor (mortalității) cauzate de alcool. Deși în țările dezvoltate și în rândul indivizilor din categoriile avantajate social și economic se înregistrează nivele mai crescute ale consumului, [5] consecințele asupra stării de sănătate (boli și decese) sunt mai înalte în populațiile sărace.[7]

Conform estimărilor OMS, până în anul 2025, tendințe ascendente ale consumului de alcool va în

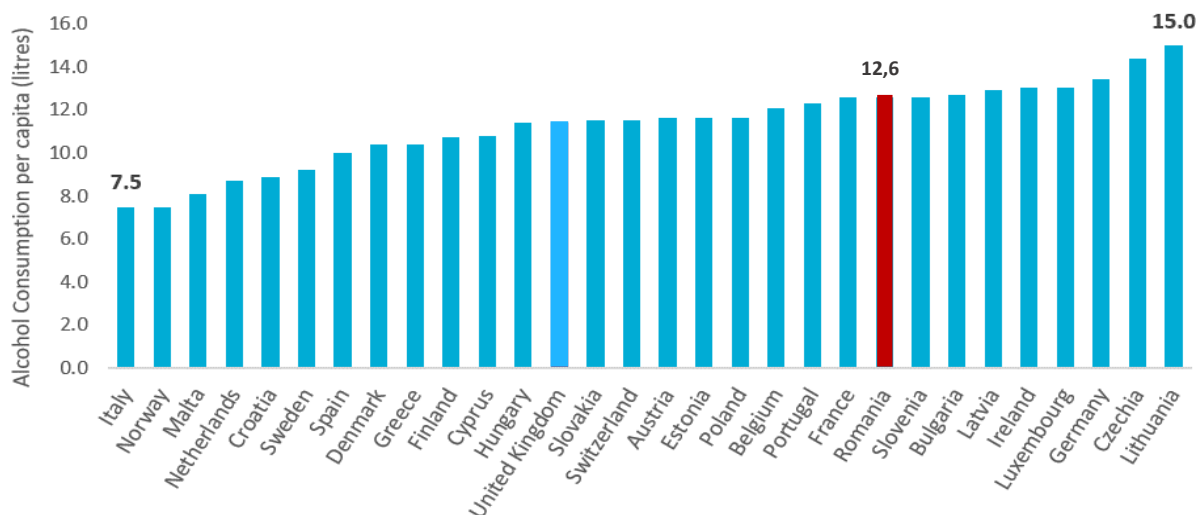
America, Asia de Sud-Est și ale regiunea Pacificului de Vest vor contrabalansa tendința descrescătoare manifestată în alte regiuni ale globului. În condițiile menținerii trendului crescător în regiunile amintite, OMS estimează că nivelul consumului va atinge 6,6 litri/capita în anul 2020, respectiv 7 litri/capita în 2025.[12]

#### Date statistice la nivel european

La nivel european, aproximativ 58 milioane de indivizi sunt mari băutori, iar 23 milioane sunt dependenți de alcool (5,4% din din bărbații de 18-64 ani și 1,5% din femei). Nouă din 10 persoane dependente nu primesc tratament.

Ultimele două decenii au adus schimbări semnificative în comportamentul europenilor față de alcool, având un impact decisiv asupra morbidității și mortalității datorate alcoolului. În Europa, tendința descrescătoare a consumului a început din anul 1990, nivelul înregistrând o reducere cu mai mult de o treime în țările mediteraneene și cu un sfert în țările central și vest-europene. În estul și sud-estul Europei, consumul s-a menținut la un nivel constant.[12] Frecvența episoadelor de consum excesiv de alcool a scăzut cu aproximativ 10 procente (de la 52,8% în anul 2000 la 42,6% în 2016). Importante reduceri ale consumului s-au înregistrat, în ultimul deceniu, în Federația Rusă (de la 18,7 litri în 2005 la 11,7 litri în 2016), Republica Moldova (de la 21,6 litri în 2005 la 15,1 litri în 2016) și Belarus (de la 15,3 litri în 2005 la 11,2 litri în 2016).[13]

Figura 2. Consumul de alcool în Uniunea Europeană, Elveția și Norvegia,



(sursa: Global status report on alcohol and health 2018 cit.12)

Între diferitele state și regiuni europene există diferențe substanțiale în ceea ce privește volumul și modelele de consum.

În țările central-estice și est-europene, nivelul de consum este superior mediei Uniunii Europene (UE) și sunt preferate băuturile spirtoase. În țările din sudul Europei, modelul de consum este de tip mediteranean (consum zilnic sau aproape zilnic de alcool, în cantități reduse sau moderate), episoadele de ebrietate (abuz de alcool) sunt rare, iar toleranța socială pentru starea de ebrietate este redusă. Prin excepție de la acest model, Cipru și Malta au un nivel redus de consum de alcool. În țările central-vestice și vest-europene există un model de consum de tip mediteranean, iar băutura cel mai frecvent consumată este berea (cu excepția Franței). Marea Britanie și Irlanda au un model de consum asemănător țărilor scandinave. În țările nordice și nord-est europene, nivelul de alcool consumat este inferior mediei UE, există o toleranță socială crescută pentru stările de ebrietate, iar modelul de consum este de tip episodic excesiv (cu perioade mai lungi de o zi în care sunt consumate cantități mari de alcool, alternând cu perioade de abținere sau consum redus până la moderat).[11]

#### Metodologia cercetării

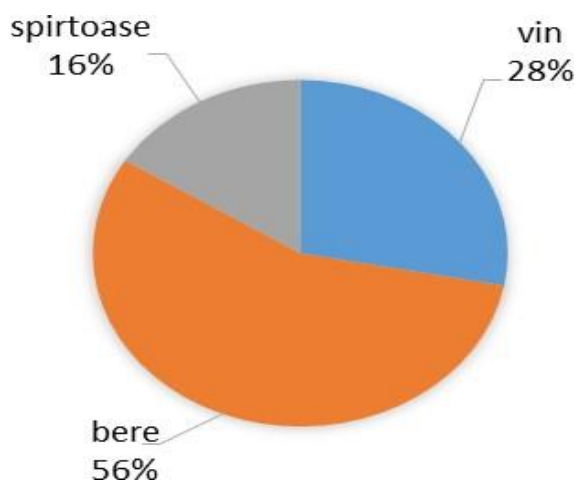
Pentru datele privind consumul de alcool, au fost utilizate mai multe surse. Date oficiale privind a

fost consumat alcool înregistrat pe cap de locuitor (peste 15 ani) furnizat de statele membre respective. Dacă aceste date nu erau disponibile, s-au utilizat date de la operatori economici. Când au fost aceste date nu au fost disponibile în mod constant, datele furnizate de Organizația Națiunilor Unite pentru Alimentație și Agricultură (FAO) a fost utilizată baza de date statistică (FAOSTAT). Pentru consumul de alcool pe cap de locuitor înregistrat, când datele nu erau disponibile pentru 2016 sau 2017, s-au raportat la anul 2012 au fost proiectate folosind un model de regresie liniară. Au fost apoi mediate datele pentru acești ani (2015, 2016 și 2017) și utilizat ca estimare a consumului înregistrat pentru 2016. Cu toate acestea, dacă tendința nu a fost statistică semnificativ (adică valoarea p a fost egală sau mai mare de 0,05), consumul de alcool pe cap de locuitor înregistrat (APC) pentru 2015 a fost reportată și utilizată ca estimare pentru 2016 și 2017. În cazurile în care datele pentru 2016 a existat și unde nu a fost observată o tendință semnificativă în APC înregistrată, valoarea APC pentru 2016 a fost reportate și utilizate ca estimare pentru 2017 prioritate.

#### Date statistice la nivel național

Conform ultimului Raport al OMS (2018), în România, consumul de alcool raportat la efectivul populației în vârstă de 15 ani și peste (consumatoare și neconsumatoare de alcool) a fost de 12,6 litri/capita (în anul 2016). Consumul de alcool raportat *exclusiv la populația băutoare* a fost de 26,6 litri la bărbați și 9 litri la femei. Aproape 70% din populația în vârstă de 15 ani și peste a consumat alcool în ultimele 12 luni (80% din bărbați și 54,5% din femei). Doar 6,5% din bărbați și 19% din femei nu au fost abștinenți pe toată durata vieții. Mai puțin de unul din 10 foști băutori renunță la alcool. Deși nivelul consumului de alcool a scăzut progresiv (de la 15 litri în anul 2010 la 12,6 litri în 2016), România depășește cu peste 3 procente mediile europene ale consumului pentru toți anii de studiu. În ultimul deceniu, consumul de alcool neînregistrat a scăzut de la 7 litri în 2010 la 2,2 litri în 2016.[12]

**Figura nr. 3. Consumul de alcool pe tipuri de băuturi alcoolice, la populația 15 ani+, 2016 în România [12]**

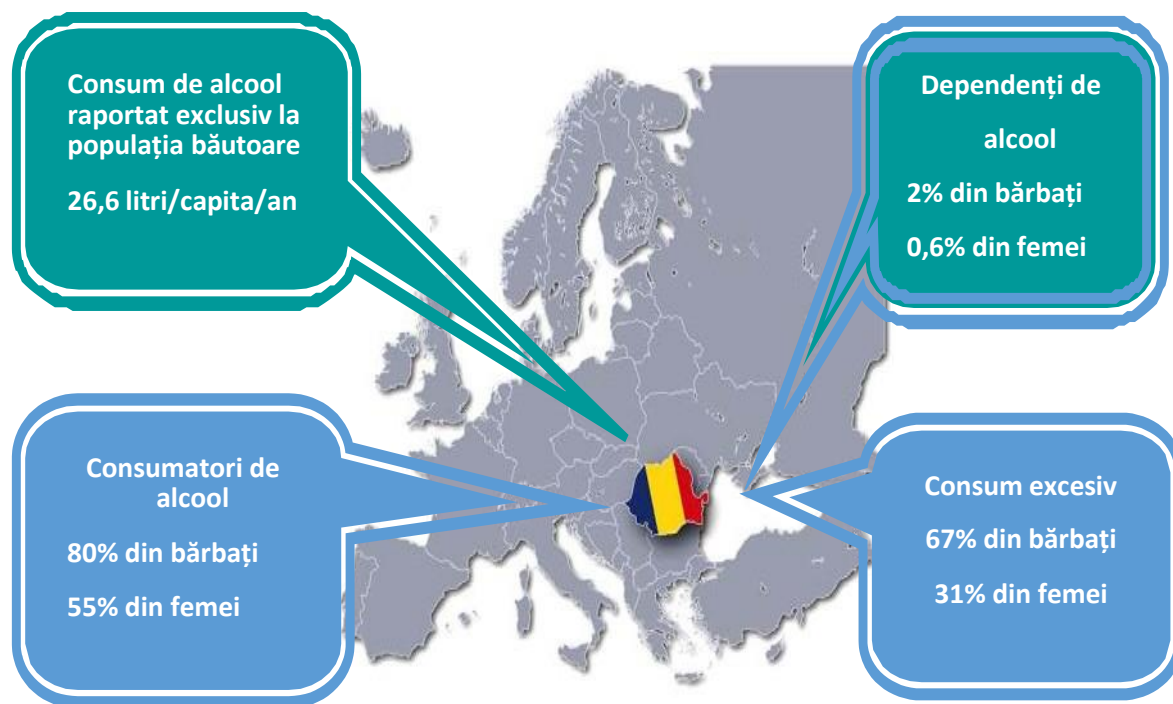


(sursa: după *Global status report on alcohol and health 2018*<sup>[12]</sup>)

Conform datelor OMS pentru anul 2016, 1,3% din populația României în vârstă de 15 ani și peste este dependentă de alcool (2% din bărbați și 0,6% din femei).[13] Mai mult de jumătate (56%) din români preferă berea, 28% vinul și 16% băuturile spirtoase.[12]

Jumătate din consumatorii de alcool din România au un consum de risc, prevalența episoadelor de consum excesiv fiind una dintre cele mai înalte din Europa (67,2% în rândul bărbaților și de 31,2% în rândul femeilor).[12]

**Figura nr. 4. Prevalența episoadelor de consum în România**



Sursa WHO (2018) Global Status Report on Alcohol and Health 2018:283;

**În România**, prevalența consumului de alcool a urmat o curbă descendentă lentă în perioada 2010-2016, reducându-se cu 2 procente în cazul băieților și cu 5 procente în cazul fetelor. Aproximativ 6% din tinerii sub 18 ani au început să consume alcool la înaintea vârstei de 9 ani, 4,37% între 9 și 10 ani și doar 4,78% după vârsta de 17 ani. În profil european, România este una dintre țările cu un nivel înalt al consumului ocazional de alcool.[6] Începând din anul 2003, a crescut numărul deceselor datorate alcoolului la grupa de vârstă 5-19 ani, anii 2016 și 2017 înregistrând două vârfuri de mortalitate (13,84% din mortalitatea totală în 2016, 13,77% în 2017), atât excesul mortalității, cât și cel al morbidității fiind de circa 3 procente față de mediile europene la băieți, dar fără diferențe semnificative în rândul fetelor.[7]

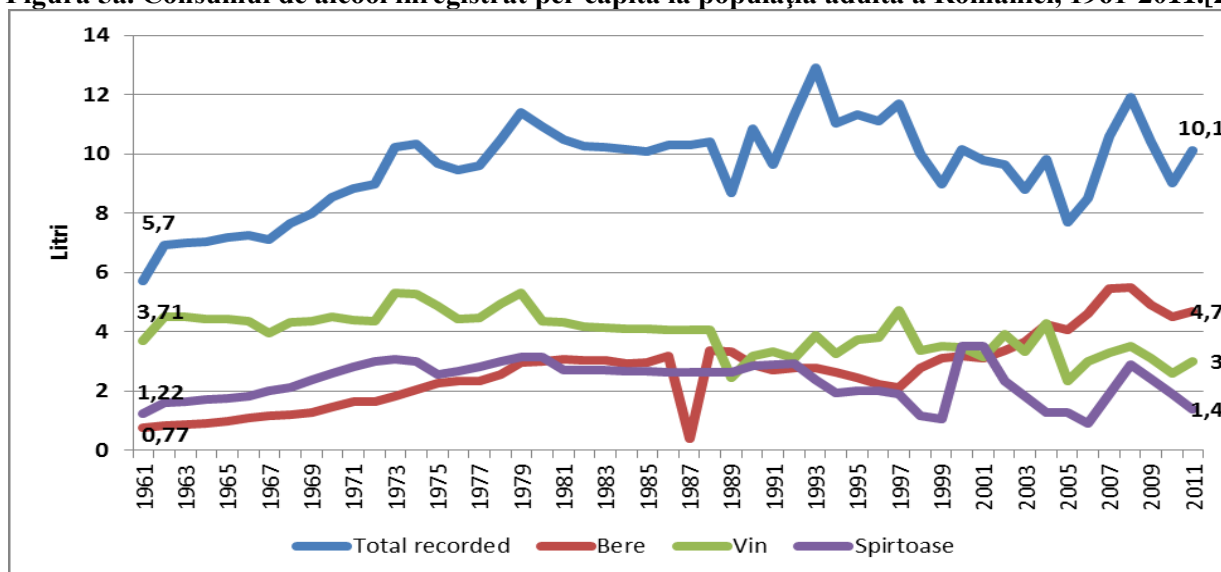
O ierarhie a țărilor în funcție de nivelul de consum de alcool relevă topul celor mai mari consumatori de alcool din lume: (*Global status report on alcohol and health 2014, p. 29, The heaviest drinking countries in the world, USA Today, WSJ, 17 mai 2014*)

<b>1. Belarus</b>	<b>6. Ucraina</b>
Consum de alcool per capita: 17,5 litri	Consum de alcool per capita: 13,9 litri
Decese cauzate de consumul de alcool: 34,7%	Decese cauzate de consumul de alcool: 34,4%
Speranța de viață la naștere: 72,1 ani	Speranța de viață la naștere: 70,9 ani
<b>2. Republica Moldova</b>	<b>7. Andorra</b>
<b>Consum de alcool per capita: 16,8 litri</b>	Consum de alcool per capita: 13,8 litri
Decese cauzate de consumul de alcool: 33,1%	Decese cauzate de consumul de alcool: 3,9%
Speranța de viață la naștere: 81,4 ani	Speranța de viață la naștere: N/A
<b>3. Lituania</b>	<b>8. Ungaria</b>
Consum de alcool per capita: 15,4 litri	Consumul de alcool per capita: 13,3 litri
Decese cauzate de consumul de alcool: 30,9%	Decese cauzate de consumul de alcool: 6,7%
Speranța de viață la naștere: 73,9%	Speranța de viață la naștere: 75,1 ani

<b>4. Rusia</b>	<b>9. Cehia</b>
Consumul de alcool per capita: 15,1 litri	Consumul de alcool per capita: 13 litri
Decese cauzate de consumul de alcool: 30,5%	Decese cauzate de consumul de alcool: 36,5%
Speranța de viață la naștere: 70,5 ani	Speranța de viață la naștere: 78,1 ani
<b>5. România</b>	<b>10. Slovacia</b>
<b>Consum de alcool per capita: 14,4 litri</b>	Consumul de alcool per capita: 13 litri
Decese cauzate de consumul de alcool: 8,9%	Decese cauzate de consumul de alcool: 7,7%
Speranța de viață la naștere 68,7 ani	Speranța de viață la naștere: 76,1 ani

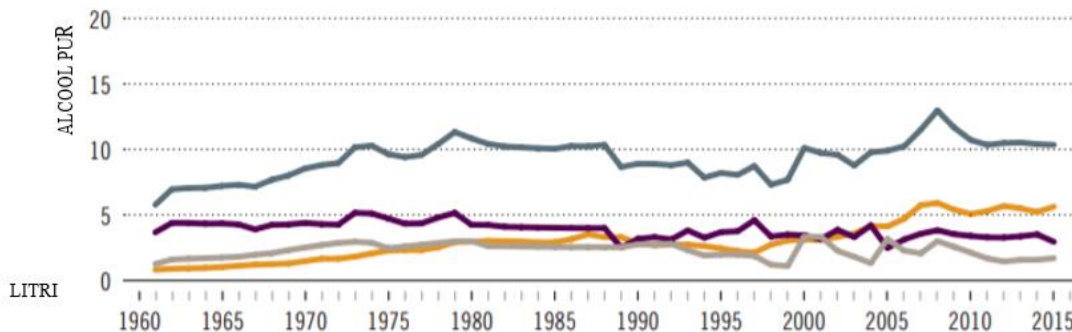
Dacă în 1961 România avea un consum înregistrat de alcool pe locuitor adult (15+) de 5,7/l alcool pur/an, acest consum aproape s-a dublat, ajungând în anul 2011 la 10,1 alcool pur/locuitor/an. De asemenea, structura consumului s-a modificat, în special prin scăderea la jumătate a ponderii consumului de vin și triplarea ponderii consumului de bere. România se situează deasupra consumului mediu al UE.

**Figura 5a. Consumul de alcool înregistrat per capita la populația adultă a României, 1961-2011.[2]**



**Populație totală (2016):** 19 372 734 □ **Populație în vârstă de 15 ani și peste (15+):** 85% □ **Populație în mediul urban:** 56% , **Grup de venituri (Banca Mondială):** Venit mediu-superior

**Figura 5a. Consumul de alcool înregistrat per capita la populația adultă a României, 1961-2011.[2]**

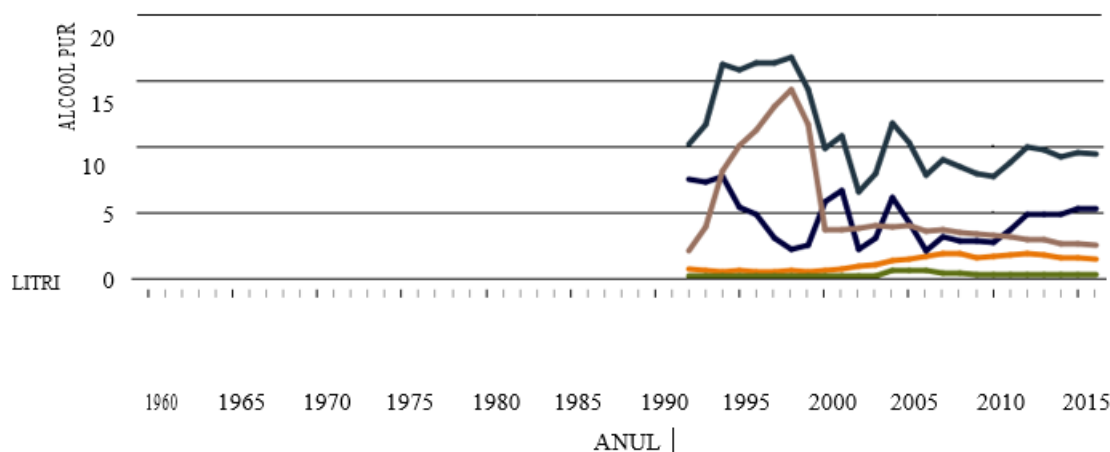


Sursă: Global Health Observatory Data Repository (European Union) <http://apps.who.int/gho/data>  
 WHO (2018) Global Status Report on Alcohol and Health 2018, p. 283

**Figura 6. Consumul de alcool înregistrat per capita la populația adultă a Republicii Moldova, 1961-2015**

Populație totală (2016): 4 062 862 □ Populație în vârstă de 15 ani și peste (15+): 84% □ Populație în mediul urban: 39% □ Grup de venituri (Banca Mondială): Venit mediu-inferior

### Consumul de alcool pe cap de locuitor (15+), 1961–2016



Sursa WHO (2018) Global Status Report on Alcohol and Health 2018, p 282

Moldova este o țară cu o puternic înrădăcinată cultură a consumului și abuzului de alcool. Nici una din campaniile de politică precedente nu au reușit să reducă amploarea consumului de alcool.

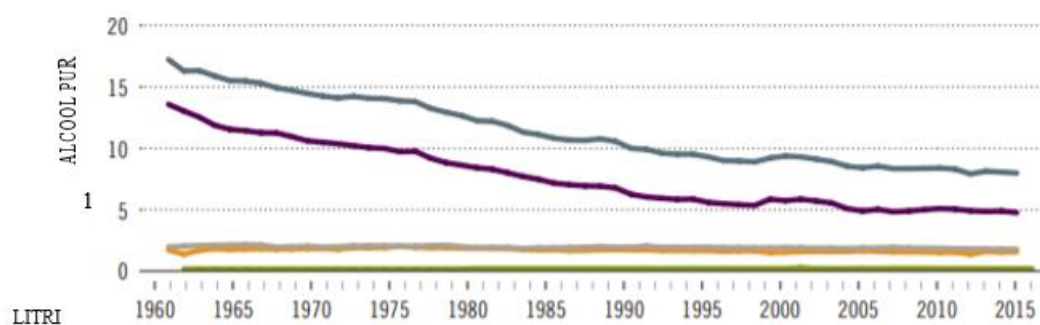
Conform datelor Organizației Mondiale a Sănătății (OMS) în anul 2003 Moldova se situa pe locul 4 în Europa după nivelul de consum al produselor alcoolice, și aceasta în condițiile în care OMS nu a ținut cont de faptul că cantități enorme de băuturi alcoolice nu sunt înregistrate deoarece sunt produse în condiții de casă (conform estimărilor noastre, circa 50% din volumul efectiv de produse alcoolice consumate). Din cauza lipsei datelor statistice autorii acestui studiu nu au putut și nici nu și-au pus scopul de a actualiza calculele OMS pentru a vedea care este astăzi situația și pentru a o compara cu cea din alte țări.

Totuși, estimările alternative arată că în anii 2000 consumul de produse alcoolice a fost în continuă creștere, în prezent depășind nivelul de consum specific pentru mijlocul anilor 1990. Estimările arată că în 2006-2007 consumul anual a fost de circa 8,5 litri echivalent de alcool pur pe cap de locuitor. Creșterea consumului în mare măsură se datorează majorării veniturilor disponibile. Tendințele principale care se profilează în structura consumului sunt majorarea cotei de piață a berii (mai ales printre tineri) și reducerea cotei vinului. Băuturile alcoolice tari domină piața, acestora revenindu-le 60% din consumul de etanol. [3]

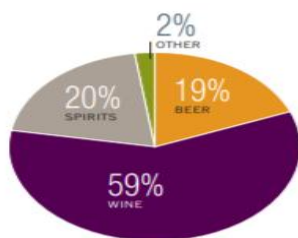
### Consumul de alcool în Franța

#### Figura 6. Consumul de alcool înregistrat per capita la populația adultă a Franței, 1961-2015

Populație totală (2016): 64 668 129 □ Populație în vârstă de 15 ani și peste (15+): 82% □ Populație în mediul urban: 83% □ Grup de venituri (Banca Mondială): Venit mare







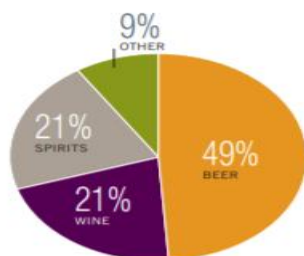
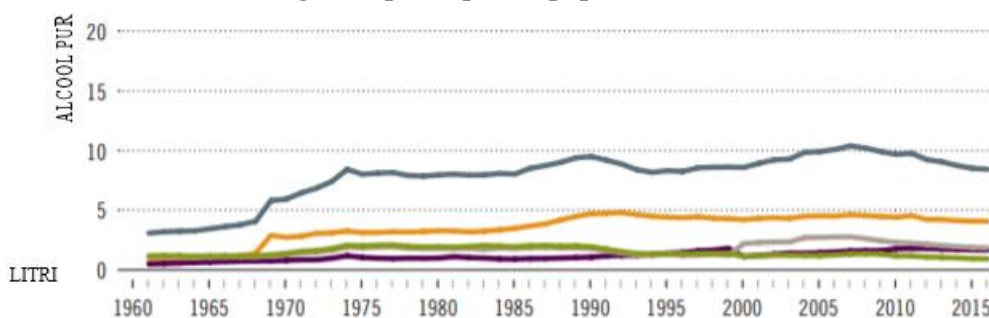
Sursa WHO (2018) Global Status Report on Alcohol and Health 2018, p 261

Conform datelor OMS pentru anul 2016, 3,3% din populația Franței în vârstă de 55 ani și peste este dependentă de alcool (5,3% din bărbați și 1,5% din femei).59% din francezi preferă vinul, 19% berea și 21% băuturile spitoase.[13]

#### Consumul de alcool în Finlanda

Populație totală (2016): 5 523 904 □ Populație în vârstă de 15 ani și peste (15+): 84% □ Populație în mediul urban: 84% □ Grup de venituri (Banca Mondială): Venit mare

Figura 6. Consumul de alcool înregistrat per capita la populația adultă a Finlandei, 1961-2015



Sursa WHO (2018) Global Status Report on Alcohol and Health 2018, p 260

Conform datelor OMS pentru anul 2016, 3,3% din populația Finlandei în vârstă de 55 ani și peste este dependentă de alcool (7,2% din bărbați și 1,9% din femei).49% din finlandezi preferă berea, 21% vinul și 21% băuturile spitoase.[13]

#### ESPAD – The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs.

Acest raport prezintă rezultatele cheie ale anchetelor ESPAD din 2015, care au fost efectuate în 35 de țări: Albania, Austria, Belgia (Flandra), Bulgaria, Croația, Cipru, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Faroe, Finlanda, fosta Iugoslavie Republica Macedonia, Franța, Georgia, Grecia, Ungaria, Islanda, Irlanda, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Malta, **Moldova**, Monaco, Muntenegru, Olanda, Norvegia, Polonia, Portugalia, **România**, Slovacia, Slovenia, Suedia și Ucraina . În primul rând, prezentul raport oferă informații despre disponibilitatea substanțelor, debutul precoce al consumului de substanțe și estimările prevalenței consumului de substanțe (țigarete, alcool, canabis, droguri ilicite, inhalanți, substanțe psihoactive noi și produse farmaceutice). Informațiile descriptive includ, de asemenea, indicatori ai consumului intens de substanțe și estimările prevalenței utilizării internetului, jocurilor și jocurilor de noroc în funcție de țară și sex. În al doilea rând, sunt prezentate tendințele generale ale ESPAD între 1995 și 2015. Pentru indicatorii selectați, tendințele ESPAD sunt prezentate pe baza datelor din 25 de țări care au participat la cel puțin patru (inclusiv colectarea datelor din 2015) din cele șase sondaje. În sfârșit, pentru unii indicatori, sunt prezentate tendințele specifice fiecărei țări.

Băuturile alcoolice au fost considerate a fi ușor disponibile în majoritatea țărilor, iar diferențele de gen au fost destul de puțin frecvente (tabelul 3a). Peste trei din patru studenți (78%) au declarat că ar fi ușor să achiziționeze băuturi alcoolice dacă doresc. În Republica Cehă, Danemarca și Grecia, peste 90% dintre studenți au raportat acces facil. Cele mai mici proporții s-au găsit în Moldova (52%), Fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei (53%) și România (60%). În majoritatea țărilor, percepțiile privind disponibilitatea în rândul băieților și fetelor erau destul de similare. Diferențe notabile de gen pot fi întâlnite în Liechtenstein, Moldova și România (9-10 puncte procentuale), ratele în rândul băieților fiind

mai mari decât în rândul fetelor, iar în Faroe și Suedia, cu o rată mai mare în rândul fetelor decât în băieți (5 puncte procentuale) [16]

**Tabel 2. Disponibilitate percepută a substanțelor: prevalența studenților care răspund la substanță „destul de ușor” sau „foarte ușor” de obținut (procent)**

Disponibilitate percepută a alcoolului: prevalența studenților care răspund la substanță „destul de ușor” sau „foarte ușor” de obținut (procent)	Alcool	Alcool	
		Băieți	Fete
Albania	71	72	69
Austria	89	88	90
Belgia (Flandra)	81	81	80
Bulgaria	88	87	90
Croația	87	86	87
Cipru	88	88	88
Republica Cehă	92	91	93
Danemarca	96	96	95
Estonia	73	71	75
Insulele Feroe	76	73	78
Finlanda	71	72	71
Iugoslavia	53	56	50
Franța	76	78	75
Georgia	81	81	81
Grecia	91	90	91
Ungaria	84	85	83
Islanda	61	60	62
Irlanda	77	75	79
Italia	81	81	81
Liechtenstein	88	93	84
Lituania	70	69	72
Malta	85	83	87
<b>Moldova</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>47</b>
Monaco	75	74	75
Munte negru	72	75	69
Olanda	78	78	77
Norvegia	74	72	76
Polonia	82	81	83
Portugalia	79	78	81
<b>Romania</b>	<b>60</b>	<b>65</b>	<b>55</b>
Slovacia	88	86	90
Slovenia	85	84	86
Suedia	77	75	80
Ucraina	66	65	68
<b>IN MEDIE</b>	<b>78</b>	<b>78</b>	<b>78</b>
Letinia	70	68	72
Spania	81	79	83
Statele Unite	75	73	77

Sursa <http://www.espad.org/report/situation/availability-of-substances>

Un studiu realizat de Gilles Ferreol (2000), identifică unii indici ai consumului de alcool la adolescenți. Astfel: 67% dintre tineri beau în compania colegilor și 25% în familie; consumul de alcool are loc la prieteni apropiați 35%, acasă 21%, la bar 17% și în discotecă 14%; în ceea ce privește ziua din săptămână în care este consumat alcoolul 52% dintre respondenți beau sâmbătă, vineri 19% și duminică 18%. Băuturile alcoolice preferate sunt cele spirtoase 42%, bere 29% și vin 19%. Dintre băuturile spirtoase preferate sunt cocteilurile 29%, aperitivele cu anason 23% și whisky 22%. [4]

Concluzii – consumul de alcool este influențat de specificul fiecărui popor în parte, de obiceiurile fiecărei țări, de accesibilitatea procurării produselor alcoolice, existând o tendință de creștere a nivelului consumului de alcool în țările în care aceste produse pot fi ușor de procurat. De asemenea, consumul de alcool este în creștere în țările care au o dezvoltare economică semnificativă.

#### Bibliografie:

1. Donaldson L. (2009) Guidance on the Consumption of Alcohol by Children and Young People. (f.e.) (f.l.); <http://web.archive.nationalarchives.gov.uk>
2. Ghid de prevenție – Stilul de viață sănătos și alte intervenții preventive prioritare pentru boli netransmisibile, în asistența medicală primară, vol 2, Proiectul RO19.04 Intervenții la mai multe niveluri pentru prevenția bolilor netransmisibile (BNT) asociate stilului de viață în România, colectiv de elaborare a ghidului, Bucurenci, M., ș.a., București, 2016, 18 p.
3. Ghid – Studiu (grup experți), Consumul și abuzul de alcool în Republica Moldova: evaluarea situației și impactului, Chișinău, 2008, 4 p.
4. Ferreol, G (coord) Adolescenții și toxicomania, Editura Polirom, Iași, România, 22 p.
5. Grittner U, Kuntsche S, Gmel G, Bloomfield K. (2013) Alcohol consumption and social inequality at the individual and country levels — results from an international study'; *Eur J Public Health* 3013(23):332–39; Abstract; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22562712>
6. INSP.CNEPSS (2018) Raportul Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România 2017; <https://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/RSC-2018-final.pdf>
7. Institute for Health Metrics and Evaluation (2019). GBD Compare Data Visualization 2017. <http://vizhub.healthdata.org/gbd-compare>
8. Institute of Alcohol Studies (2017) Grittner U, Kuntsche S, Gmel G, Bloomfield K. (2013) Alcohol consumption and social inequality at the individual and country levels — results from an international study; <http://www.ias.org.uk/Alcohol-knowledge-centre/Socioeconomic-groups/Factsheets/Socioeconomic-...hip-with-alcohol.aspx#sdendnote4sym>
9. Shield K.D, Rylett M, Rehm J. (2016) Public health successes and missed opportunities. Trends in alcohol consumption and attributable mortality in the WHO European Region, 1990-2014. Copenhagen, Denmark: Regional Office for Europe: IX; [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0018/319122/Public-health-successes-and-missed-opportunities-...lity-19902014.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0018/319122/Public-health-successes-and-missed-opportunities-...lity-19902014.pdf?ua=1)
10. Steffens, R. & Sarrazin, D. (2016). Guidance to reduce alcohol-related harm for young people. Background paper. Münster: LWL-Coordination Office for Drug Related Issues Stolle M, Sack P-M, Thomasius R. (2009). Binge Drinking in Childhood and Adolescence. *Epidemiology, Consequences and Interventions. Dtsch Arztebl Int* 2009 May 106(19):323-28; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2689602/>
11. WHO (2014) Alcohol and inequities. Guidance for addressing inequities in alcohol-related harm. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2014.
12. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/247629/Alcohol-and-Inequities.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/247629/Alcohol-and-Inequities.pdf) (WHO, 2014; *RARHA*, 2016:78, 95-96 p, 232 p)
13. WHO (2018) Global Status Report on Alcohol and Health 2018: XIII-XV; <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274603/9789241565639-eng.pdf?ua=1>
14. WHO (2019) Global Health Observatory. Global Information System on Alcohol and Health (GISAH). <https://www.who.int/gho/alcohol/en/>
15. [www.dspvs.ro/dsp2/images/LUNA%20NATIONALA%20A%20INFORMARII%20DESPRE%20EFECTELE%20CONSUMULUI%20DE%20ALCOOL.pdf](http://www.dspvs.ro/dsp2/images/LUNA%20NATIONALA%20A%20INFORMARII%20DESPRE%20EFECTELE%20CONSUMULUI%20DE%20ALCOOL.pdf)
16. [www.alcool.ro](http://www.alcool.ro)
17. [www.espad.org/report/2015](http://www.espad.org/report/2015)

## ROLUL DE CONSILIER AL ÎNVĂȚĂTORULUI ÎN CADRUL DISCIPLINEI DEZVOLTARE PERSONALĂ

### THE ROLE OF THE TEACHER'S ADVISOR IN THE DISCIPLINE OF PERSONAL DEVELOPMENT

Nelea GLOBU, lector univ., dr. în șt. ped., IȘE  
globnelica@mail.ru

**Rezumat:** *Învățătorul e figura decisivă în procesul educațional, care realizează o misiune de importanță majoră, de formare și dezvoltare a personalității tinerei generații. Dacă misiunea lui e neschimbătoare în timp, atunci exigențele cresc, rolurile/atribuțiile devin mai complexe, o dată cu schimbările în societate, care la rândul lor provoacă schimbări curriculare.*

*Consilierea este un proces complex, care invocă o arie de acțiuni/interacțiuni: mentorare, orientare-învățare, sinergie, interrelaționare, consiliere, cooperare și colaborare, implicare, participare, dialog. Acest proces complex de consiliere a elevului în contextul dezvoltării lui personale impune învățătorului o pregătire profesională specializată, o cultură generală și profesională, o vastă experiență de viață.*

**Cuvinte cheie:** *consiliere, elev, învățător, dezvoltare personală, curriculum, competențe specifice.*

**Summary:** *The teacher is the decisive figure in the educational process, which accomplishes a mission of major importance, training and development of the personality of the young generation. If his mission is unchanged over time, then the demands increase, the roles / responsibilities become more complex, with the changes in society, which in turn cause curricular changes.*

*Counseling is a complex process, which invokes an area of actions/ interactions: mentoring, orientation-learning, synergy, interrelationship, counseling, cooperation and collaboration, involvement, participation, dialogue. This complex process of counseling the student in the context of his personal development requires the teacher a specialized professional training, a general and professional culture, a vast life experience.*

**Keywords:** *counseling, student, teacher, personal development, curriculum, specific skills.*

#### Introducere

Personalitatea învățătorului e o temă mereu discutată și actuală. Da, învățătorul e figura decisivă în procesul educațional, care realizează o misiune de importanță majoră, de formare și dezvoltare a personalității tinerei generații. Dacă misiunea lui e neschimbătoare în timp, atunci exigențele cresc, rolurile/atribuțiile devin mai complexe, o dată cu schimbările în societate, care la rândul lor provoacă schimbări curriculare.

Introducerea disciplinei „Dezvoltare personală”, care face parte din aria curriculară „Consiliere și orientare”, a intensificat rolul *de consilier* al învățătorului. Deși, nu e un rol nou, dar diferit de cel anterior. Învățătorul trebuie să vadă în elev și altceva decât volumul informațiilor pe care le transmite. Disciplina *Dezvoltare personală* oferă cadrul formal în care învățătorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea rațională, intelectuală a elevului, dar și cu cea afectivă, motivațională, atitudinală și socială. Desigur, menționăm că formarea și dezvoltarea complexă a elevului trebuie să se realizeze nu doar în cadrul orelor de dezvoltare personală.

**Problema cercetării:** în ce constă rolul de consilier al învățătorului în contextul dezvoltării personale.

#### Obiectivele cercetării:

- analiza teoretică a literaturii științifice în problema abordată;
- stabilirea reperelor epistemologice privind misiunea de consilier al învățătorului.

**Metodologia cercetării:** analiza literaturii psihopedagogice și metodice.

**Gradul de cercetare a problemei și premisele.** În abordarea problematicii de consiliere educațională și-au adus aportul diverși cercetători. Reflecții teoretice în valorizarea conceptului de consiliere sunt prezentate de către J. W. Gustad, C. Enăchescu, A. Băban, Dumitru Ion Al., Gh. Dumitriu,

C. Dumitriu, Z. Micleușanu, L. Cuznețov, C. Calaraș ș.a.

**Rezultate.** Conform curriculumului disciplina „Dezvoltare personală,” este concepută pentru a ajuta elevii să-și dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independent; pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, capabili de a utiliza rațional resursele proprii și ale mediului de viață; a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură și un mediu ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți [4. pag.5].

Ca rezultat al studiului acestei discipline vor fi formate următoarele *competențe specifice*:

1. Afirmarea identității personale prin valorificarea sinelui și a resurselor sociale pentru relaționarea armonioasă în familie și cu ceilalți;
2. Demonstrarea unui comportament respectuos și grijuliu, axat pe utilizarea rațională a resurselor;
3. Adoptarea modului de viață sănătos prin implicare în activități de menținere a sănătății proprii;
4. Proiectarea carierei prin cunoașterea potențialului individual, a profesiilor și aprecierii studiilor ca modalitate de asigurare a perspectivei de realizare în viață;
5. Adaptarea comportamentului la reguli și contexte care asigura securitatea personală [4].

Provocăm prin ideea care o împărtăș precum este o mare diferență între *a fi bun învățător* și *a fi un bun consilier*. Deseori auzim de la cadre didactice „Am o experiență de zeci de ani,” , „deja cu ochii închiși pot realiza o lecție” , „am un sat întreg de discipoli” , „am discipoli realizați” etc. Pot fi acestea niște criterii de succes sau indică că ești bun învățător sau consilier? În acest articol ne propunem să determinăm ce înseamnă a fi un bun consilier pentru elevi în cadrul disciplinei date.

Termenul consilier provine din latină **consiliari**, ceea ce înseamnă *sfătuire, îndrumare*.

Dicționarul explicativ al limbii române definește *consilierea* ca fiind un proces de *sfătuire* [4]. Cercetătorii J. W. Gustad, C. Enăchescu, consideră consilierea ca fiind un proces de *orientare – învățare* care se desfășoară în spațiul realității create între două persoane, cuplu în care sfătuitorul cu competență în probleme psihologice, oferă clientului său metode adecvate nevoilor acestuia, în raport cu contextul evenimentelor vieții, stabilindu-se în acest fel un program personal de depășire a dificultăților [6].

Conceptul de consiliere, menționează Ivey, 1994 denotă o *relație interumană* axată pe ajutor, realizată de o persoană specializată/ consilierul, și o altă persoană, care solicită asistență specială – beneficiarul (Egan, 1990). Relația dintre consilier și persoana consiliată este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă [Apud 1].

Inskipp F. și John H. (1984) menționează că consilierea este o *cale de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane*, pentru ca aceasta să fie ajutată să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul în direcția câștigării unei înțelegeri de sine mai clare și pentru a învăța să găsească și să utilizeze părțile sale mai tari/ resursele, astfel, încât să se poată confrunta cu viața mai eficient, luând decizii adecvate și acționând corespunzător [ibidem].

Sintetizând aceste definiții, ne dăm seamă că consilierea este un proces complex, care invocă o arie de acțiuni/ interacțiuni: *mentorare, orientare-învățare, sinergie, interrelaționare, consiliere, cooperare și colaborare, implicare, participare, dialog*. Dacă analizăm aspectele de consiliere: aspecte psihologice, aspecte de viață, aspecte și nevoi personale, asistență specială, aspecte de relaționare, aspecte de colaborare etc. din nou descoperim o gamă largă de natură psihologică și pedagogică concomitent.

Deci, e nevoie de o *consiliere psihopedagogică*, care Ion Al. Dumitru o mai numește *consiliere educațională*. Consiliere educațională deoarece „presupune abilitarea oamenilor cu capacități de rezolvare independentă a problemelor prin învățarea modului de a-și modifica cunoștințele și comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, pentru ași gestiona trăirile afective, a-și rezolva conflictele interioare, a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, a lua decizii și a-și asuma responsabilități. În sinteză, „*consilierea psihopedagogică are ca scop să învețe omul a dobândi deprinderi de viață sănătoase, pentru a atinge un nivel optim de funcționare a propriei personalități,*” [5].

După Gh. Dumitriu, C. Dumitriu, 2003, consilierea psihopedagogică reprezintă un demers calificat, organizat pe principii științifice, ce permite acordarea unei asistențe de specialitate acelor persoane implicate în procesul educațional (elevi, studenți, cadre didactice, părinți, diriginți, directori de instituții educaționale), care întâmpină anumite dificultăți [ibidem].

Consilierea psihopedagogică sau educațională este un tip de intervenție prin care se urmărește sugerarea unui mod de a proceda, a unui mod de comportare ce trebuie adoptat într-o situație dată sau, în general, în viața și activitatea cotidiană [7, pag 11].

Consilierea psihopedagogică constituie un proces de dezvoltare; are un rol de prevenire și este

proactivă; optimizează modul în care elevul relaționează cu părinții, colegii și școala; abordează variate probleme ale subiectului consiliat, care pot fi de tip personal, educațional, social, de orientare școlară și profesională, inclusiv, cele care apar în situații de criză. [ibidem]

E important să reținem că consilierea educațională este un proces complex și multidimensional, în care *starea subiectivă de bine este un element fundamental*.

Care este diferența dintre instruire și consiliere?

În baza cercetărilor realizate de Z. Micleușanu, L. Cuznețov, A. Băban ș.a. propun în tabelul de mai jos asemănări și deosebiri ale procesului de instruire și de consiliere.

**Tabel 1. Asemănări și deosebiri ale procesului de instruire și de consiliere**

Procesul de instruire	Asemănări	Procesul de consiliere
Competențe și responsabilități relativ diferite.	Ambele au drept obiectiv formarea personalității umane	Procesul de consiliere presupune o paletă mai largă de activități specifice legate de abilitatea/nevoile beneficiarilor fapt ce solicită competențe și responsabilități diferite.
Activități de învățare: metode și tehnici, fișe de lucru, proiectul etc.	Misiunea- acordarea de sprijin, ajutor și îndrumare celor care participă la activități de instruire-învățare.	Activitatea de consiliere educațională ( mai mult de ordin psihologic)
Modalități de organizare și desfășurare (lecția, atelierul, excursia etc.)		Modalități de organizare și desfășurare, (consultații individuale și de grup, ateliere, traininguri etc.)
Valențele instruirii formativ – educative ( <i>a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii</i> )		Valențele consilierii psihopedagogice (de formare, de sprijin, de ajutor, de rezolvare a variate probleme, curative etc.

Activitatea de consiliere educațională poate include:

- *variate aspecte psihologice*: distres, conflict interior, crize de vârstă etc.
- *variate aspecte de formare, educative*: necesități de optimizare a procesului de autoformare/ autoeducare; organizare a unui regim de pregătire pentru examen etc.
- *variate aspecte corecționale*: de îmbunătățire a memoriei; dezvoltare a imaginației, corecție a limbajului; optimizare a comportamentului etc.
- *variate aspecte de relaxare*: pentru a fi în stare să-și revigoreze forțele psihice și fizice [ 7. p 12]

Am putea spune că între cele două tipuri de activități educațional-formative nu există diferențe semnificative, deoarece ambele au drept obiectiv formarea personalității umane și misiunea de a acorda sprijin, ajutor și îndrumare elevilor. Învățătorul-consilier facilitează conștientizarea de către elevi a conceptului de unicitate și de valoare necondiționată a oricărei persoane. Obiectivul orelor de consiliere nu este cunoașterea elevului de către profesor, ci acela *de a facilita autocunoașterea*.

Tipuri de consiliere:

- *informațională*: oferirea de informații pe domenii / teme specifice educațională: repere psihoeducaționale pentru sănătatea mentală, emoțională, fizică, socială și spirituală a copiilor și adolescenților;
- *de dezvoltare personală*: formarea de abilități și atitudini care permit o funcționare personală și socială flexibilă și eficientă în scopul atingerii stării de bine;
- *suportivă*: oferirea de suport emoțional, apreciativ și material vocațională: dezvoltarea capacității de planificare a carierei de criză: asistarea psihologică a persoanelor în dificultate pastorală: consiliere din perspectivă religioasă [1, pag.6].

**Discuții.** În ce constă sprijinul și ajutorul învățătorului-consilier în cadrul disciplinei de Dezvoltare personală?

A descoperi și oferi instrumentele necesare pentru dezvoltarea personală, a cultiva abilități utile

pentru viață:

- *abilitățile cognitive*: de rezolvare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică și metacognitive;
- *abilitățile sociale*: de comunicare și cooperare, interpersonale și empatia;
- *abilitățile de autoconștientizare*: autoresponsabilitatea, luarea deciziilor și autoreflexia;
- *abilitățile de reglare emoțională*: gestionarea sentimentelor, gestionarea stresului și soluționarea conflictelor.

### **Concluzii.**

Acest proces complex de consiliere a elevului în contextul dezvoltării lui personale, după cum am menționat, impune învățătorului o pregătire profesională specializată, o cultură generală și profesională, o vastă experiență de viață.

Învățătorul consilier e cel care inspiră sincer, autentic, transparent, parcurge împreună cu elevul un itinerar de dezvoltare prin exemple personale, fie despre cum a aplicat acea idee și a avut rezultate, fie despre cum nu a aplicat-o și a eșuat.

Astfel, competența profesională, cultura generală și profesională, experiența personală sunt factori determinanți în realizarea rolului de consilier al elevului în dezvoltarea personală.

### **Bibliografie:**

1. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere: Cluj-Napoca, Editura Ardealul, 2001. <https://ru.scribd.com/doc/27976531/Adriana-Baban-Consiliere-Educationala>
2. Curriculum national Învățământ primar [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_05.09.2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf)
3. Calaraș C., Dirigintele în calitate de consilier educational al elevului și al familiei: Chișinău, Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului, 2010, Vol.I.
4. Cotoeanu I., Seche L. ș.a, Dicționar explicativ al limbii române: București, Editura Univers enciclopedic, 1998.
5. Dumitru Ion Al., Consiliere psihopedagogică: Iași, Editura Polirom, 2008
6. Enăchescu Constantin, Tratat de psihanaliză și psihoterapie: Iași, Editura Polirom, 2003.
7. Micleusanu Z. și L. Cuznetov Bazele consilierii. Ghid metodologic [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/351/Cuznetov%20Larisa.\\_%20Micleusanu%20Zinaida.\\_Bazele%20consilierii.%20Ghid%20metodologic..pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/351/Cuznetov%20Larisa._%20Micleusanu%20Zinaida._Bazele%20consilierii.%20Ghid%20metodologic..pdf?sequence=1&isAllowed=y)
8. Dezvoltare personală, Ghid pentru cadrele didactice, clasele I-IV, [https://chisinauedu.md/sites/default/files/files/booklet\\_Training\\_PD\\_JOBS\\_Moldova\\_rom\\_0.pdf](https://chisinauedu.md/sites/default/files/files/booklet_Training_PD_JOBS_Moldova_rom_0.pdf)

**PRACTICI EUROPENE PRIVIND DIMENSIUNILE PSIHOLOGICE  
PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL**

**EUROPEAN PRACTICES ON PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS  
FOR GENERAL EDUCATION**

**Emilia FURDUI**, cercetător științific  
Institutul de Științe ale Educației  
E-mail: emilia.furdui@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0001-6097-8682

**Rezumat:** *Acest material vizează interesele și preocupările Uniunii Europene care în ultimii ani se confruntă cu anumite provocări societale (societal challenge) în diverse domenii, de diferită complexitate și structură, a căror importanță constă în stimularea și dezvoltarea bazei inovative la nivel mondial.*

*Centrarea pe problemele societale și extinderea dimensiunilor psihologice din sistemul de învățământ general; instruirea elevului, axată pe factori ce-i stimulează activitatea prin învățare, comportare, socializare, relaționare, comunicare; promovarea științei în programele educaționale – reprezintă doar câteva aspecte cu caracter global, care se mențin în topul cercetărilor contemporane.*

*Privite în ansamblu - „rețelele de idei, dimensiuni psihologice, imagini și factori”, permit constatarea unor situații complicate de dezvoltare a personalității umane și înaintea sarcini complexe în fața științei și practicii psihologice și pedagogice, atât la nivel național cât și european.*

**Cuvinte cheie:** *provocări societale, dimensiuni psihologice, inovații științifice, sistemul de învățământ general*

**Abstract:** *This material addresses the interests and concerns of the European Union which in recent years has faced certain societal challenges in various fields, of different complexity and structure, whose importance lies in stimulating and developing the global innovation base.*

*Focusing on societal issues and expanding the psychological dimensions of the general education system; training the student, focused on factors that stimulate his activity through learning, behavior, socialization, relationships, communication; promoting science in educational programs - are just a few global issues that remain in the top of contemporary research.*

*Taken as a whole - "networks of ideas, psychological dimensions, images and factors", allow to ascertain complicated situations of human personality development and advance complex tasks in front of psychological and pedagogical science and practice, both at national and European level.*

**Key words:** *societal challenge, psychological dimensions, scientific innovation, general education system*

### **Introducere**

Transformările radicale în diverse sfere, inclusiv și în sistemele educaționale din Uniunea Europeană și din toată lumea, comportă o latură cu profunde ecouri în dimensiunea existențial-socială și psihologică a indivizilor. Relația existentă dintre nivelul proceselor de educație și dezvoltarea politicilor sociale a unei țări reprezintă o preocupare de maximă actualitate ce se constituie într-un subiect de cercetare care generează învățarea flexibilă, în conformitate cu nevoile elevilor.

Important de menționat, că *învățarea provocată social* reflectată în diverse cercetări, rămâne un criteriu menit să se reconfigureze, să dezvolte resurse pentru asigurarea și încurajarea schimbărilor în societate.

Astfel, incertitudinea condițiilor sociale, economice, educaționale, discreditarea valorilor morale, situațiile dificile de criză și alte provocări societale invocă disconfortul psihologic care afectează la propriu ființa umană.

Totodată, tendințele societale demonstrează necesitatea extinderii cercetărilor științifice în aspect sociopsihopedagogic orientat spre dezvoltarea abilităților de personalitate, creșterea nivelului de educație și învățare, constituirea unui sistem de servicii psihologice argumentate teoretic și praxiologic. O poziție centrală în agenda politicilor europene în domeniul educației o constituie crearea premiselor pentru învățare în contextual schimbărilor societale persoanelor cu cerințe educative speciale.

De aceea, cunoașterea factorilor pedagogici și psihologici care pot asigura funcționalitatea socială a



unu sistem de învățământ european vor servi drept perspective psihologice de dezvoltare a procesului vizat pentru Republica Moldova.

**Scopul** acestei lucrări constă în studierea experiențelor europene privind educația în domeniul științelor raportate provocărilor societale; în analiza și revizuirea substratului psihologic al învățării; identificarea direcțiilor de învățare centrate pe personalitatea elevului.

**Obiectivele** importante pe care am intenționat să le avem în vedere au constat în: identificarea politicilor europene specifice domeniilor științifice, sociale și psihologice corelate cu *outputul* general, modul în care acestea au evoluat și au făcut față provocărilor societale; reflectarea și argumentarea prin prisma dimensiunilor psihologice ale învățării elevului – cognitivă, emoțională, socială.

### Metodologia cercetării

Prezenta lucrare se axează pe **metode științifice teoretice** de cercetare cum ar fi: analiza documentelor și colectarea informației vizând abordările științifice a problemelor societale existente în țările europene, elucidarea tendințelor și acțiunilor prioritare centrate pe fenomene sociologice și psihologice, sinteza, sistematizarea și generalizarea. De asemenea, au fost utilizate și metode interpretative – analiza datelor statistice și interpretarea lor.

Promovarea cercetărilor ce atestă direct prioritățile de politici și provocările societale identificate de Strategia Europa 2020 sunt reflectate în cel mai amplu Program de cercetare și inovare din cadrul Uniunii Europene - „*Orizont 2020*”. Principiul de bază al programului nominalizat, constă în generarea mai multe inovații științifice, descoperiri și premiere mondiale cu impact asupra calității vieții, siguranței psihosociale, aspectelor de integrare socială etc. [4].

Este oportun de a accentua drept *obiectiv* în cadrul principiului privind globalizarea comunității științifice, abordarea *provocărilor societale* care stau la baza deschiderii științei și cercetării, denumită „*Știință Deschisă*” (Open Science).

În acest sens, Comisia Europeană pentru susținerea dezvoltării Științei Deschise, a identificat câteva domenii de acțiuni potențiale care includ: eliminarea barierelor în cercetare, acces deschis pentru datele de cercetare și publicații științifice; crearea Cloud-ului european destinat Științei Deschise; încurajarea includerii publicului larg în procesul științific.

Recunoașterea importanței Științei Deschise pentru Europa este identificată în „*Apelul de la Amsterdam pentru acțiune în Știință Deschisă*” („Open Science – From Vision to Action”) din aprilie 2016. Documentul stabilește două obiective majore: Acces Deschis la toate publicațiile științifice, conformate la standardele europene și o abordare fundamentală privind reutilizarea optimă a datelor de cercetare, care necesită definiții, standarde și infrastructuri [7].

### Rezultate

Asocierea excelenței științifice cu conștientizarea și responsabilitatea psihosocială a elevilor din sistemul de învățământ general din unele țări europene va fi mai vizibilă prin următorul exemplu.

Un studiu realizat aproape în toate sistemele europene de către *Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor* (Programme for International Student Assessment), numit în continuare *PISA*, au monitorizat cunoștințele științifice la elevii de 15 ani în situațiile din viața de zi cu zi care implică știința și tehnologia. De fapt, *PISA* se concentrează pe diferite aspecte ale învățării elevilor cautând să găsească „*ceea ce pot face elevii cu cunoștințele lor*”. Cadrul de evaluare la științe s-a bazat pe două dimensiuni: de conținut și dimensiunea psihologică – cogniția. Rezultatele obținute au demonstrat că cele mai înalte performanțe pentru științe a înregistrat *Finlanda* – 554 puncte, cu 50 de puncte mai mult decât media *UE-27(9)*, urmată de *Germania* – 510 puncte, *Olanda* - 457 puncte iar circa 40% dintre elevii din *Bulgaria* și *România* nu au ajuns la nivelul doi de competență. În evaluarea repetată punctajul a crescut cu 20% în *Republica Cehă*, *Ungaria* și *Slovacia*; în *Suedia* de la 16% la 19%; cu 10% în *Austria*, *Norvegia* ș. a. În schimb, *Franța* a fost singura țară europeană unde elevii au obținut în medie cu peste 20 puncte mai mult la întrebările care necesită cunoștințe despre științe decât la cunoștințele științifice, urmată fiind de *Belgia* și *Olanda* unde elevii au obținut cu 10 puncte mai mult la aceleași întrebări.

În conformitate cu *PISA*, diferențele dintre țările europene explică doar 10,6% din variația totală a performanței în domeniul științelor, în timp ce diferențele dintre școli reprezintă aproximativ 36,6%, iar diferențele din interiorul școlii aproximativ 52,8% din variația totală (OCDE, 2015-2018) [2].

Conform evaluării *PIRLS* (cercetează capacitatea elevului de a acumula informații prin citire și de a utiliza cu succes în practică), care este considerată ca o activitate fundamentală de creștere intelectuală,

posibilitate de a învăța, de a progresa. Evaluarea *PIRLS a* înregistrat următoarele rezultate: pe primul loc s-au plasat elevii din Bulgaria cu 565 de puncte, urmați de Suedia cu 561 puncte, SUA – 540 puncte, Anglia – 539, România – 512, Israelul – 509, Slovenia – 502, Norvegia - 499 de puncte etc. În acest clasament se afla și Republica Moldova cu 505 puncte.

Totuși, diferențele și diversitatea de abordări în programele internaționale de evaluare a rezultatelor învățării, este o ilustrare de fond al provocărilor societale care nu ar trebui să servească drept motiv pentru a nu le utiliza în analizarea calității, eficacității și eficienței sistemului educațional din Republica Moldova [3].

### Discuții

Considerăm necesar să evidențiem că, științele sociale și psihologice formează parte integrantă a activităților destinate să facă față tuturor provocărilor, dezvoltarea cărora este sprijinită și în cadrul programului „*Societăți favorabile incluziunii, inovatoare și reflexive*”, pentru anii 2018-2020, pe domeniul *Europa într-o lume în schimbare*.

Interesele și preocupările de fond ale psihologilor contemporani decurg din expresia: „*pentru o dezvoltare de calitate a activității psihologice, instituția de învățământ trebuie să asigure un echilibru corespunzător al educației*”, în care să se acorde o mai mare atenție elementelor centrale ale dimensiunii psihologice ca: cunoașterea, responsabilitatea, inițiativa, respectarea și stimularea particularităților individuale ale elevilor.

De rând cu creșterea problemelor politice, economice, sociale crește și importanța dimensiunii psiho-educăționale, care ar trebui să se adapteze instituțional și funcțional la noile condiții europene.

Aceste probleme reprezintă câteva aspecte ale unui fenomen complex numit „*problematica lumii contemporane*”, concept introdus de *Aurelio Pecceia* (fondatorul Clubului de la Roma), care scoate în evidență caracteristicile societății de azi și necesitatea găsirii unor soluții la problemele cu care se confruntă omenirea. Complexitatea crescândă a problematicii lumii contemporane, solicitările și provocările acesteia, pe de o parte și virtuțile și resursele excepționale ale educației, pe de altă parte au condus la reconsiderări și redimensionări în sfera conceptuală, teoretică și cea acțională, practică a sistemului de învățământ în ansamblu.

Prin analiza noțiunii de „*problemă socială*” și listarea problemelor sociale ale secolului XXI, este expusă ideea că psihologia contemporană și-a extins aria de interese asupra tuturor domeniilor palpante ale vieții omului în comunitate și ale societății, în general.

Problema socială este de fapt, o condiție indezirabilă, un proces, o stare care afectează negativ funcționarea societății și condiția umană și care urmează a fi corectată.

Conform *Dicționarului Oxford*, problema socială este:

- orice fenomen din societate, care necesită o modificare sau dezvoltare, printr-o anumită formă;
- dificultate în formarea sau menținerea relațiilor bazate pe interacțiune.

Ele sunt consecințe ale globalizării, fiind generate de cadrul internațional și influența factorilor macro structurali asupra experiențelor comunitare, chiar individuale.

Începutul noului mileniu este marcat de interes înalt față de stările de fericire, bunăstare subiectivă, stare de bine psihologic, calitate a vieții, etc., care n-au rămas în afara atenției psihologiei sociale și speciale. În raport cu acestea, sunt actualizate temele relațiilor interpersonale și ale importanței contextului profesional, atracției de altul, atașamentului și intrajutorării, ale succesului și motivației [5].

Sunt relevante, în acest sens, atât conceptele psihologiei umaniste (*Abraham Maslow*), cât și cele ale teoriei generale a sistemelor (*Ludwig von Bertalanffy*), primul insistând asupra sensului și transcendenței, cel de-al doilea punând accentul pe trebuința omului de adaptare și permanentă integrare (copil, adult, vârstnic). În recurență, aceste psihologii moderne ar trebui să trateze mai nuanțat maniera de înțelegere a spiritualității umane, poziția persoanei în societate, mecanismele psihologiei axate de opțiuni și adaptare socială, toate concretizate, în final, redimensionează capacitatea societății umane de a-și demonstra inițiativa și eficiența.

Actualizarea ideii lui *Carl Rogers* de „*educația centrată pe elev*”, care generează înțelegerea real-psihologică a problematicii contemporane, prin abordarea optimistă a acțiunilor pur umaniste din partea pedagogului – crearea atmosferei pozitive, în contextul învățării, îmbinarea reușită a elementelor afective, atitudinale cu cele cognitive, pare a fi cea mai consistentă [6].

O provocare generală de nivel global, reprezintă și problemele psihosociale a persoanelor cu dizabilități, care constituie, spre exemplu, în Europa, circa 15% din întreaga populație, dintre care 150 de milioane sunt copii cu vârste cuprinse între 0 și 18 ani. Aceștia se confruntă într-o măsură mai mare cu

probleme sociale, psihologice, economice etc. decât semenii lor sănătoși. Problemele principale care trebuie să preocupe Guvernele și Sistemele de educație, atât a statelor europene cât și a Republicii Moldova rămân a fi: crearea, dezvoltarea și consolidarea instituțiilor, structurilor și serviciilor de suport educațional; incluziunea elevilor cu dizabilități în sistemul de învățământ general; abordarea procesului de integrare psihosocială a acestora etc.

De asemenea, prioritatea valorilor umane ale societății, este legată și de promovarea unei noi atitudini față de copii cu dizabilități, ce își găsește expresia, inclusiv și în renunțarea la utilizarea pe scară largă a terminologiei segregatoare, care ar marca copilul în aspect psihologic și social. În Convenția cu privire la Drepturile Persoanelor cu Dizabilități exista un aspect foarte important în care se insistă asupra ideii că toți oamenii au obligația de a respecta „*diversitatea umană*”, mai exact se vorbește despre o respectare reciprocă dintre persoanele cu dezvoltare tipică, persoanele cu dizabilități, grupuri dezavantajate etc.

Problemele societale existente în majoritatea țărilor reflectă și deficitul de asistență psihologică oferită elevilor/cu dizabilități în condițiile optime pentru învățare. Comisia Europeană în *Suportul pentru copiii cu cerințe educaționale speciale*, (2013), constată că există, la nivel european, un consens politic general privind importanța asigurării asistenței psihologice copiilor nominalizați în sistemul de învățământ general pentru participarea lor activă la evoluția societății în devenire. Principiul de bază, care guvernează procesele respective, este necesitatea imperativă de creare a unor sisteme de învățământ flexibile, receptive la nevoile diferite și complexe ale copiilor [8].

Cu certitudine pentru asigurarea unor intervenții psihologice calificate este necesară axarea pe legitățile psihologice de dezvoltare a principalelor trăsături de personalitate; crearea condițiilor adecvate pentru optimizarea activității psihosociale, formarea unui sistem de valori și orientări în raport cu particularitățile de învățare și dezvoltare psihice ale elevilor aflați în dificultate.

Pentru ca elevii să se poată integra mai ușor în viața socială și să facă față provocărilor lumii actuale practicile europene sunt orientate să:

- acorde prioritate dezvoltării personalității tuturor elevilor/cu dizabilități, vizând latura psihologică a educației;

- sunt centrate pe acțiune, pe învățarea prin descoperire, flexibilitate;
- încurajează învățarea prin cooperare și capacitatea de autoevaluare la elevi;
- încurajează participarea, inițiativa și creativitatea elevilor;
- stimulează motivația intrinsecă;
- promovează oportunitățile de învățare și fortificare a dezvoltării psihologice a tuturor elevilor/ cu dizabilități prin asigurarea unui climat relațional de influență pozitivă;
- relația profesor-elev să fie democratică, bazată pe respect și colaborare.

Din cele menționate, rezultă faptul, că și cadrul didactic trebuie:

- să-și schimbe concepția și metodologia instruirii și educării;
- să coopereze cu elevii;
- să devină un model real de educație permanentă;
- să se implice în deciziile educaționale;
- să asigure un învățământ cu mare valență psihologică raportat de calitate și valori.

Aprofundarea și extinderea reprezentărilor referitoare la mecanismele ce stau la baza intervenției psihologice, va spori realizarea potențialului profesional din plin a psihologului practician.

Conceptele respective și practicile pedagogice actuale prevăd acordarea atenției sporite accesului, participării și reușitei școlare a cât mai multor elevi, creșterea diversității de reconstrucție psihopedagogică pe această direcție, ce favorizează evoluția învățământului modern [1].

### Concluzii

Analiza practicilor internaționale a permis să relevăm, că problemele societale poartă un caracter global și complex care influențează aspecte psiho-sociale și culturale, economice, politice, valorice etc. pentru majoritatea țărilor.

Pornind de la valorile societății contemporane - libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare, se impune:

- recunoașterea reciprocă a „*dreptului de a fi altfel*” indiferent de cât este de diferită;
- încrederea în posibilitățile personale de dezvoltare, inclusiv și a persoanelor cu dizabilități de a progresa;
- renunțarea la principiul „*căilor optime unice*”, conștientizarea faptului că majoritatea

problemelor societale și umane au mai multe soluții echifinale și echivalente;

- axarea pe două competențe majore prin care se manifestă personalitatea în formare: socializarea și individualizarea.

Așadar, luând în considerație crearea spațiului educațional european, societatea solicită dimensiuni prioritare pentru învățământ, cum ar fi: desăvârșirea mediului școlar care să încurajeze cooperarea, respectul, toleranța, libertatea în activitatea de învățare; abordări psihologice centrate pe domeniile cognitive și comportamentale, care ar reflecta formarea personalității umane în contextul provocărilor societale.

#### **Bibliografie:**

1. Alois Gherguț, „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale”, Ediția a II –a, Editura Polirom, Iași, 2006.
2. Educația în domeniul științelor în Europa – Publicatio Office...publication.europa.eu-resource-genpub (citată 13.05.20).
3. Gremalschi A. Formarea Competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Fundația Soros-Moldova și Ministerul Educației. Chișinău, 2015. 70 p.
4. HORIZON 2020 pe scurt. Programul-cadru pentru cercetare și inovare al Uniunii Europene. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al UE, 2014. Disponibil:  
[https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020\\_RO\\_KI0213413RON.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_RO_KI0213413RON.pdf). ISBN978-92-79-38929-0.
5. Rusnac S., Preocupări contemporane ale psihologiei sociale. F. E. –P. „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2007.
6. Rusnac S., ș.a. Psihologia socială despre problemele secolului XXI. În: Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. Materialele Colocviului științific Internațional, 4-5 mai 2017, Chișinău, ULIM, („Tipografia Centrală”), 2017, p. 6 – 31.
7. Spațiul european de cercetare și Știința ... – IDS idsi.md files > Colocviu\_Evrika\_Ig\_Cojocarul\_Cojo... (citată 11.05.20).
8. Support for children with special educational needs (SEN). European Commission. Bruxelles, 2013.

## ROLUL METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚI

### THE ROLE OF ACTIVE-PARTICIPATORY METHODS AND THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE IN STUDENTS

Irina VÎȘCU

Departamentul de Inginerie și Științe Aplicate

Iona POPOVICI

Departamentul de Inginerie și Științe Aplicate

**Abstract:** *The professional activity of teachers has an exceptional social significance, which determines to a great extent its characteristics. One of these is the need to organize an effective interaction of all participants in the educational process. This characteristic determines the importance of the teacher's personal skills and qualities such as: communication skills, ability to take into account students' psychological characteristics, commitment, responsibility, tact, and fairness. The next characteristic of pedagogical activity is the exceptional importance of organizing and optimally implementing the main processes of training, education and development of students.*

**Cuvinte – cheie:** *Metode educaționale, metode activ-participative, metode pasive, metode active, metode interactive, competența de comunicare.*

Comunitatea pedagogică modernă utilizează și implementează diferite metode de predare. Aceste metodele sunt împărțite în trei tipuri: pasive, active și interactive. Metodele pedagogice de predare sunt metode în care studentul își asumă poziția de ascultător pasiv al informațiilor comunicate de către profesor. Sub metoda pasivă de învățare se înțelege forma interacțiunii în care profesorului îi este atribuit rolul de actor. Când se folosește această metodă, stagiarii acționează ca ascultători pasivi, ale căror acțiuni sunt complet controlate și direcționate de către profesor.

Acest stil este caracterizat de un stil autoritar de interacțiune. Din punct de vedere al eficienței învățării, metoda pasivă este considerată cea mai ineficientă<sup>1</sup>. Metodele active de predare sunt metode în care studentul și profesorul se află într-o situație de dialog activ. Metodele interactive de predare sunt metode prin care există interacțiune între studenți și profesor (poate fi directă și mediată), permițând să se realizeze în ideile învățării reciproce și în timpul gândirii și analizării colective, procesul de comunicare, în care toți participanții sunt gata să facă schimb de informații între ei, să își exprime și expună ideile, să-și aprobe punctul de vedere în viziunea problemei, inclusiv analiza problemelor reale și a situațiilor din realitatea din jur.

Standardele educaționale moderne asigură utilizarea pe scară largă în procesul educațional a formelor și metodelor active de organizare a cursurilor, acestea ajută la formarea și dezvoltarea abilităților studenților<sup>2</sup>. O mare importanță în îmbunătățirea procesului de învățare este folosirea integrată și eficientă a mijloacelor tehnice și a competenței de comunicare, însă principalul lucru în procesul de învățare îl reprezintă activitatea cursantului. Metodele active acoperă toate tipurile de activități de clasă cu studenții<sup>3</sup>.

Științele pedagogice și practica educațională, împreună cu conștiința publică, participă în mod obiectiv la înțelegerea trecutului, percepția prezentului și predicția viitorului<sup>4</sup>. Metodele active de predare, care constau în realizarea obiectivelor educației pentru dezvoltare, ajută la formarea gândirii independente la studenți, le învață să evidențieze și accentueze cele mai importante lucruri din materialul studiat, să dezvolte abilități de vorbire și de comunicare. La începutul secolului XXI-lea, mulți profesori au avut nevoia de a dezvolta noi metode și competenți (inclusive de comunicare) de predare pentru a spori

---

<sup>1</sup> Шавга М.С. Активные и пассивные методы обучения иностранному языку // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Тверь, 2015. С. 169–173

<sup>2</sup> Ипатов Л.О. Активные методы обучения, как важный фактор активизации учебного процесса в высшей школе // ФЭН-Наука. 2012. № 12. С. 72–74

<sup>3</sup> Шамис В.А. Активные методы обучения в Вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. 2011. № 14. С. 136–144

<sup>4</sup> Леушина Е.А. Культурное воспитание, как актуальное направление в педагогике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 104–106

activitățile de învățare ale studenților. Această problemă rămâne actuală și astăzi. În primul rând, ce este o metodă de învățare.

Remarcat este faptul că există o abordare diferită a definirii acestui concept:

- 1) modul de activitate al profesorilor și studenților;
- 2) sistemul de acțiuni al profesorilor și studenților;
- 3) un set de practici de lucru.

Învățarea ca o interacțiune între un profesor și student este determinată de scopul său - de a asigura asimilarea experienței sociale acumulate în societate.

Activitatea profesorului în procesul de învățare este determinată de scopul învățării, de tiparele învățării și de natura activităților de învățare ale studentului<sup>1</sup>.

Metodele active-participative de învățare formează abilitățile studenților, acesta trebuie să le aplice pentru analiza cunoștințelor, evaluarea corectitudinii de luare a deciziilor, ș.a.

Cel mai important și principal temei este gândirea și analiza mentală de către student<sup>2</sup>. La baza metodelor active stă comunicarea de tip dialog între profesor și studenți, și comunicare dintre studenții însăși. În procesul de dialog, abilitatea de a rezolva problemele se dezvoltă colectiv, și cel mai important fenomen îl reprezintă discursul studenților.

Următoarele metode active de învățare sunt utilizate în prezent:

- 1) problema, sau metoda proiectului;
- 2) cercetare;
- 3) modulare;
- 4) analiza exemplorlor specifice, etc.

Clasificarea metodelor se bazează pe: formare, modelare și controlul programelor, sursele de informare care sunt pe suport de hârtie și mijloace electronice (manuale, cărți de lectură, cărți de referință, articole, ilustrații, înregistrări audio, Internet). Există o altă clasificare a metodelor active de învățare – modelul de clasificare a lui А.Н. Смолкина, care distinge următoarele metode.

1. Metode de imitare, forme de dirijare a clasei, în care activitatea educațională și cognitivă se bazează pe imitarea activității profesionale:

- metode de joc (desfășurarea jocurilor de afaceri, rezolvarea problemelor pedagogice, situații de organizare a diferitelor activități);

- metode non-jocuri (analiza situațiilor specifice, rezolvarea problemelor situaționale etc.).

2. Metode non-imitaționale de activitate cognitivă:

- diverse tipuri de cursuri;

- discuții;

- lucrul independent cu literatura;

- seminarii;

- conversație euristică<sup>3</sup>.

Există trei etape principale ale procesului de învățare, atunci când se utilizează metode active de învățare:

**I.** măiestria primară a cunoașterii, poate fi un anumit tip de prelegere;

**II.** controlul cunoștințelor (consolidare), se poate folosi activitatea mentală colectivă, testarea;

**III.** formarea de competențe profesionale, posibile jocuri și metode non-jocuri.

Orice clasificare are un înțeles practic pentru un profesor atunci când ajută la alegerea unei metode de predare adecvate pentru rezolvarea unor sarcini specifice. Fiecare metodă de învățare este concepută pentru scopuri specifice și condiții de învățare.

Multe dintre metodele active și interactive au aceeași asemănare. Metodele interactive pot fi considerate ca cea mai modernă formă de metode active.

Interactiv (inter- reciproc, act- act) - înseamnă interacțiune, fiind un model de conversație, dialog

---

<sup>1</sup> Ипатова Л.О. Активные методы обучения, как важный фактор активизации учебного процесса в высшей школе // ФЭН-Наука. 2012. № 12. С. 72–74

<sup>2</sup> Иванченко М.А. Активные и интерактивные методы обучения в высшей школе // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 373–377

<sup>3</sup> Порывкина А.А. Деловая игра как метод интерактивного обучения на уроках обществознания в образовательных учреждениях среднего профессионального образования // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 841–844

cu cineva.

Cu alte cuvinte, spre deosebire de metodele active-participative, cele interactive se axează pe interacțiunea mai largă a studenților nu numai cu profesorul, ci și între ei și ajută studenții la dominarea acestora în activitățile din procesul de învățare.

Locul profesorului în clasele interactive se reduce la direcționarea activităților studenților spre realizarea obiectivelor lecției. Profesorul dezvoltă, de asemenea, un plan de lecție (de obicei, acestea sunt exerciții interactive și sarcini în timpul cărora studentul învață materialul).

Învățarea interactivă este o formă specială de organizare a activității cognitive.

Aceasta implică obiective foarte specifice și previzibile. Scopul este de a crea un mediu confortabil de învățare în care studentul simte succesul său, viabilitatea sa intelectuală, ceea ce face procesul de învățare însuși productiv, îi ajută la formarea competenței de comunicare, cunoștințelor și abilităților [8].

Metodele de învățare interactivă sunt cele care contribuie la implicarea în procesul activ de obținere și prelucrare a cunoștințelor.

Iată câteva dintre ele: brainstorming, jocuri de rol și de afaceri, dezvoltarea de proiecte, metoda cazului, "masa rotundă" (dezbateră).

Metodele de predare interactive permit rezolvarea următoarelor sarcini:

- implicarea activă a fiecărui student în procesul de mastering a materialelor educaționale;
- creșterea motivației cognitive;
- învățarea abilităților de comunicare reușită (abilitatea de a asculta și auzi reciproc, dialogul, pune întrebări pentru a înțelege mai bine lecția);
- dezvoltarea competențelor pentru activități de învățare independente;
- definirea sarcinilor principale și intermediare;
- capacitatea de a anticipa consecințele alegerii sale, evaluarea obiectivă a acesteia;
- promovarea abilităților de lider;
- abilitatea de a lucra cu o echipă și într-o echipă;
- asumarea responsabilității pentru realizarea de activități comune și proprii rezultat.

Eficacitatea procesului de învățare depinde de implementarea următoarelor principii: abordarea procesului de învățare, interactivitate, abordare diferențiată, luând în considerare caracteristicile individuale, variabilitatea modului de funcționare, natura problematică [3; 9]. Una dintre cele mai populare metode interactive de predare și de lucru în grupuri este brainstorming-ul (sau bancă de idei), care este folosit pentru a prezenta diferite soluții la o problemă, "atacându-l" simultan din diferite părți. Problema este formulată în prealabil sub forma unei întrebări. Aceasta trebuie să respecte regulile gândirii, atacurile sunt selectate de către conducător și secretar pentru înregistrarea tuturor propunerilor primite de la participanți. Mai mult, există o discuție și o clasificare a ideilor, în urma căreia se clasifică (prin vot sau prin discuții) cele mai promițătoare propuneri<sup>12</sup>.

O metodă care atrage atenția cercetătorilor și profesorilor este "runda fundaluri sau discuțiilor". Această metodă implică o analiză aprofundată a situației specifice în relațiile interpersonale.

Pentru o astfel de analiză, informațiile sunt furnizate după cum urmează: o introducere sau o descriere generală a situației, formularea unui eveniment care a avut loc, indicând deciziile luate și măsurile de discuție ulterioare. Metoda proiectului nu este mai puțin interesantă, ci contribuie din contra la dobândirea independentă a cunoștințelor, dezvoltarea abilităților de analiză teoretică a datelor literare, dezvoltarea competențelor de comunicare și de cercetare<sup>34</sup>.

Asemenea abilități implică identificarea problemelor, construirea de ipoteze, realizarea unui experiment, observarea rezultatelor și analize, concluzii, rapoarte la conferințe etc. Alte metode eficiente de învățare activă sunt: jocurile de afaceri și jocurile de rol.

Un joc este o formă de activitate umană care crează diferite situații practice, precum și un sistem de relații și acționează ca un mijloc de îmbunătățire a procesului educațional în sistemul de învățământ.

---

<sup>1</sup> Пафифова Б.К. Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1. С. 110–116.

<sup>2</sup> Валеева М.А. использование интерактивных методов обучения как условие становления социально-профессионального опыта студента // Сибирский педагогический журнал. 2009. №4. С. 88–98

<sup>3</sup> Шамис В.А. Активные методы обучения в Вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. 2011. № 14. С. 136–144

<sup>4</sup> Агеева Т.Н., Егоренкова И.В. Кейс-метод как способ активизации познавательной деятельности обучающихся // Научный альманах. 2014. № 1. С. 47–49

Înțelegerea jocului ca un tip special de activitate umană, strâns legată de locul de muncă, sfera profesională, a condus la o abordare științifică a studiului<sup>12</sup>. În general, jocurile de afaceri pot fi definite ca o metodă de imitare (imitație, imagine, reflecție) de a lua decizii de management în conformitate cu regulile stabilite sau dezvoltate de participanții la joc în diferite situații. Principalele caracteristici ale unui joc de afaceri care o deosebește de alte tehnologii interactive de învățare sunt: modelarea procesului de activitate (forța de muncă) a managerilor și factorii de decizie profesioniști; grupul are un scop comun; distribuirea rolurilor în rândul participanților la joc; obiective diferite în luarea deciziilor; interacțiunea participanților care desfășoară diferite roluri; luarea deciziei comune de către participanții la joc; implementarea în lanțurile de decizie a procesului de joc; soluții multi-alternative; prezența stresului emoțional controlat<sup>3</sup>. În această formă de învățare se asimilează cea mai mare cantitate de informații. Într-un joc de afaceri, studenții sunt cei mai activi.

Principalul scop didactic al jocului de afaceri este creșterea independenței studenților, intensificarea gândirii acestora, dezvoltarea unei abordări creative a rezolvării problemelor<sup>4</sup>. Această metodă permite dezlănțuirea potențialului fiecăruia, precum și capacitatea sa de a lucra în colectiv. Când se pregătește pentru un joc de afaceri, profesorul selectează mai întâi o anumită secțiune a curriculumului. În continuare, profesorul formulează scopuri și obiective, ținând cont de subiect și de situația inițială. Următorul pas este de a determina statutul de membru și întreaga structură a jocului. În această formă de învățare se asimilează cea mai mare cantitate de informații.

Aceasta este urmată de diagnosticarea calităților jocului participanților; întrebare: unde, în ce condiții va avea loc jocul de afaceri. În pregătirea pentru afaceri. Jocul folosește orice metodă didactică: reproductivă, explicativă-ilustrativă, cercetare și altele. Un joc de afaceri dezvoltă gândirea logică, capacitatea de a găsi soluții, vorbirea competentă, competența de comunicare, abilitatea de a comunica în timpul discuțiilor. Jocurile de rol reprezintă cel mai mare și cel mai important grup de jocuri folosite în contextul învățării interactive. Esența lor este după cum urmează: o persoană "acceptă" un rol social definit temporar, demonstrând modele comportamentale care, în opinia sa, îi corespund. Mai multe persoane participă la joc în același timp- fiecare își îndeplinește propriul rol. Participanții îndeplinesc roluri care nu sunt caracteristice, dar într-un cadru complet diferit, care îi permite să obțină o nouă experiență de comportament.

Crearea unei situații oferă oportunități optime de învățare pentru noile modele comportamentale. Jocul de roluri permite elaborarea într-un mod cât mai eficient comportamente în situațiile în care studenții pot să-și descopere potențialul (de exemplu, certificarea, protecția sau prezentarea oricărei dezvoltări). Ei dobândesc abilitățile de a lua decizii responsabile și sigure într-o situație de învățare. Jocurile de rol sunt diferite de jocurile de afaceri prin lipsa unui sistem de evaluare în procesul lor. Jocurile pe roluri, precum și discuțiile de grup, pot acționa atât ca o metodă de formare "transversală", inclusă în diferite exerciții, cât și ca o tehnică independentă<sup>5</sup>.

Astfel, metodele de predare a jocului utilizate în clasă permit rezolvarea următoarelor sarcini: formarea de noi modele comportamentale în situațiile de interacțiune interpersonală între participanți; extinderea flexibilității comportamentului prin adoptarea de roluri diferite de către participanții la comunicare; studierea comportamentelor care sunt eficiente în anumite situații de interacțiune profesională; o reprezentare vizuală a convențiilor de modele de comportament care sunt prescrise de roluri, certitudinea lor în contextul comunicării; formarea condițiilor care să permită participanților să realizeze și să-și corecteze propriile modele de comportament inadecvate; eliminarea experiențelor acute ale problemei care se datorează situației jucate.

Astfel, jocurile de rol situaționale se bazează pe organizarea interacțiunii în situații care simulează un ciclu specific de activitate profesională. După joc, trebuie să se discute despre natura acțiunilor

---

<sup>1</sup> Пафифова Б.К. Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1. С. 110–116

<sup>2</sup> Ибрагимов Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 10–26

<sup>3</sup> Левченкова Т.В. Активные методы обучения в педагогике физической культуры и спорта // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 101–103

<sup>4</sup> Шамис В.А. Активные методы обучения в Вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. 2011. № 14. С. 136–144

<sup>5</sup> Пафифова Б.К. Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1. С. 110–116



participanților. Scopul discuției este de a analiza relația dintre participanții jocului, de a determina motivele comportamentului lor, atitudinile conform cărora au fost întreprinse aceste acțiuni. În timpul discuției, se determină atât gradul de percepție al participanților asupra situației de interacțiune în sine, cât și oportunitatea modalităților de participare ale acestora.

Metoda studiului de caz a apărut la Harvard Business School la începutul secolului al XX-lea. Acțiunile din acest caz sunt date fie în descriere, fie ar trebui propuse ca o modalitate practică de a rezolva problema. Analiza situației influențează puternic studenții și reprezintă un mijloc de formare a calităților profesionale ale cursanților, contribuie la maturizarea lor, generează interes și motivație pozitivă pentru învățare<sup>1</sup>.

Practica arată că utilizarea metodelor active în procesul de învățare duce la rezultate pozitive: le permite studenților să-și creeze cunoștințe, abilități prin implicarea lor în activitatea cognitivă activă. Astfel, utilizarea îndemnată a metodelor active de învățare în procesul educațional duce la un nou sistem calitativ metodic de pregătire profesională a specialiștilor din învățământul superior.

Eficacitatea formelor și metodelor active și interactive de educație în modelarea culturii profesionale a studenților este determinată de faptul că ele oferă o tranziție de la organizarea întregului proces educațional de către profesor la auto-organizarea acestui proces de către studenți. Autoorganizarea activităților studenților în procesul de predare se bazează pe o schimbare a atitudinii valoroase față de procesul de dobândire a cunoștințelor, în căutarea unui anumit sens personal și în interpretarea informațiilor educaționale.

Activitatea educațională în procesul de implementare a formularelor interactive este creativă<sup>23</sup>. În procesul de îmbunătățire a procesului de învățare, poziția studentului se schimbă de la pasiv, când este necesar să se perceapă, să se reflecte și să se prezinte informațiile pe care profesorul le stabilește în poziția unui participant egal în procesul de învățare. Astfel, folosirea metodelor active de predare în "Pedagogie" permite nu numai activarea abilităților cognitive ale studenților, dar și sporirea interesului lor pentru învățarea materialului. Acest lucru se datorează faptului că metodele active de învățare permit înțelegerea relațiilor cauzale dintre teorie și activitățile practice ale unui tânăr specialist<sup>456</sup>.

---

<sup>1</sup> Агеева Т.Н., Егоренкова И.В. Кейс-метод как способ активизации познавательной деятельности обучающихся // Научный альманах. 2014. № 1. С. 47–49

<sup>2</sup> Ибрагимов Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 10–26.

<sup>3</sup> Левченкова Т.В. Активные методы обучения в педагогике физической культуры и спорта // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 101–103

<sup>4</sup> Ибрагимов Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 10–26

<sup>5</sup> Левченкова Т.В. Активные методы обучения в педагогике физической культуры и спорта // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 101–103

<sup>6</sup> Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Interactive teaching methods in contemporary higher education // Pacific Science Review. 2014. Vol. 16. Issue 2. P. 75–80

## STRATEGII ȘI POLITICI ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI NONFORMALE LA NIVEL EUROPEAN

### STRATEGIES AND POLICIES IN THE FIELD OF NON-FORMAL EDUCATION THE EUROPEAN LEVEL

Vasile ANDRIEȘ

Institutul de Științe ale Educației

E-mail: andriesvasile@yahoo.fr

ORCID ID: 0000-0002-8312-8741

**Rezumat:** *Prezentul articol își propune spre examinare evoluția politicilor și strategiilor Uniunii Europene, precum și a altor instituții europene în ceea ce privește educația nonformală. În acest sens, sunt examinate detaliat directivele, recomandările, precum și deciziile structurilor comunitare. Este evidențiat rolul educației nonformale în contextul învățării continue, formulate obiectivele și sarcinile în procesul de educare a tinerii generații. De fapt, întreaga gamă a problematicii este corelată cu strategiile UE de angajare a tinerilor în câmpul muncii și oferirea unei posibilități alternative de învățare, dincolo de cea formală, prin cultivarea competențelor necesare.*

**Cuvinte cheie:** *educație formală, educație informală, educație nonformală, Uniunea Europeană, strategii, recomandări, tineret, competențe, învățare, standarde.*

**Abstract:** *This article aims to examine the evolution of the policies and strategies of the European Union and other European institutions with regard to non-formal education. In this respect, directives, recommendations and decisions of Community structures are examined in detail. The role of non-formal education in the context of lifelong learning, formulated objectives and tasks in the process of educating the young generation is highlighted. In fact, the whole range of issues is linked to the EU's strategies for employing young people in the workplace and providing an alternative learning opportunity, beyond the formal one, by cultivating the necessary skills.*

**Keywords:** *formal education, informal education, non-formal education, European Union, strategies, recommendations, youth, skills, learning, standards.*

#### Introducere

Conceptul de educație nonformală și informală este introdus în circuit în anii '70 ai secolului XX. Inițial comporta o dimensiune politică, fiind orientat susținerii procesului de alfabetizare a populației țărilor în curs de dezvoltare și promovat de organizațiile internaționale prin intermediul diferitor strategii. Treptat, începe a intra și în circuitul științific, fiind lansate multiple polemici referitor la triada educație formală, nonformală și informală. O rezonanță deosebită înregistrează la intersecția sec. XX – XXI, fiind condiționată de strategiile Uniunii Europene cu privire la învățarea pe tot parcursul vieții și formarea competențelor necesare angajării în câmpul muncii, dar și de integrare în societate.

#### Metodologia cercetării

În contextul studiului au fost utilizate următoarele metode de cercetare: documentarea politicilor educaționale de dezvoltare curriculară și a literaturii de specialitate, analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă.

#### Rezultate

Experții Consiliului Europei au dat următoarea definiție a **educației nonformale**: un program planificat de educație personală și socială, menit să îmbunătățească o serie de competențe și aptitudini, dezvoltate în afara sistemului de învățământ formal, dar care îl completează. Participarea este voluntară, iar programele sunt puse în aplicare de facilitatori instruiți din sectorul voluntar și / sau din sectorul public; aceste programe ar trebui monitorizate și evaluate sistematic, iar experiența acumulată ar putea fi recunoscută și printr-o diplomă. Educația nonformală se referă de obicei la implicarea tuturor în procesul de educație continuă.[2]

Prin urmare, educația nonformală acoperă două realități diferite: pe de o parte, activitățile educaționale care se desfășoară în afara sistemului de învățământ formal (de exemplu, o conferință

privind drepturile sociale organizată de o asociație) și, pe de altă parte, experiența acumulată în exercitarea responsabilităților în cadrul unei organizații voluntare (de exemplu, ca membru al unui ONG, specializat în protecția mediului).

Prin intermediul diverselor activități de educație nonformală, este posibilă acumularea experienței care poate fi comparată cu experiența profesională formală și care ar trebui recunoscută ca atare. Aceste activități includ luarea deciziilor și negocierea democratică, participarea, dezvoltarea personală și contribuie la dobândirea de calități precum angajamentul, participarea, responsabilitatea, solidaritatea, conștientizarea democratică, motivația, inițiativa, emanciparea și dezvoltarea autonomiei, creativitatea, respectul, toleranța, conștientizarea interculturalității, gândirea critică, independența intelectuală și încrederea în sine.

În Europa unul dintre cele mai vechi sisteme de învățământ nonformal este cel danez, datând din secolul al XIX-lea, atunci când a fost adoptată prima constituție democratică. Se bazează pe noțiunea de „Folkeoplysning”, introdusă de teoreticianul educației daneze N.F.S. Grundtvig. „Folkeoplysning” implică activități socio-culturale, învățare de către tineri și adulți, educație populară, servicii responsabile de sensibilizarea și conștientizarea tinerilor. Această noțiune a influențat întregul ansamblu de inițiative ale educației nonformale din Danemarca, de la primul „Folkeoplysning” (liceu popular) din 1844, până la noile „școli de producție”, un tip de școli de a doua șansă pentru tineri, create în anii '90 ai secolului XX.

Activitățile educaționale desfășurate în cadrul „Folkeoplysning” urmăreau crearea oportunităților de învățare, pe care sistemul de învățământ formal nu le-a putut oferi. Atunci când aceste activități s-au dovedit a fi utile și funcționale, autoritățile publice au început să le ofere sprijin financiar și juridic. „Folkeoplysning” include nu numai activități specifice educației nonformale, ci și activitățile organizațiilor naționale de tineret și sport, care, în conformitate cu statutul lor, sunt destinate să continue obiectivele „Folkeoplysning” și tradiția daneză a vieții asociative. Astfel, circa 20% din populația adultă a Danemarcei a trecut prin „școlile de producție” sau „liceele populare” (în special tinerii șomeri).[6, p.167-169]

Tematica educației nonformale a devenit una prioritară pentru structurile europene și internaționale, precum Consiliul Europei, Uniunea Europeană, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, UNESCO.

În cadrul Uniunii Europene instruirea tinerilor și adulților a devenit un domeniu de reflecție și acțiune din 1971, fiind corelată cu sectorul economic. Abia în 1993, prin Tratatul de la Maastricht, educația a intrat în sens larg în competențele Comunității, fiind reflectată în două articole (126 și 127). Acestea, invită Comunitatea să încurajeze îmbunătățirea calității sistemelor de învățământ, oferindu-i dreptul să sprijine sau chiar să completeze acțiunile statelor membre. De asemenea ele, îi acordă Comunității dreptul de intervenție în domeniul politicii de formare profesională. Deși trebuie să respecte specificul sistemelor naționale, Uniunea are deja o putere de intervenție, a cărei amploare poate fi extinsă într-o anumită măsură. Singura interdicție reală este armonizarea și, prin urmare, unificarea sistemelor de educație și formare. Consolidarea rolului UE în domeniul educațional s-a realizat gradual, prin tratatele succesive (Amsterdam, Nisa, Lisabona).

În ceea ce privește învățământul formal, **procesul de la Bologna** a realizat standardizarea învățământului superior prin sistemul licență-masterat-doctorat, și prin uniformizarea principiului semestrelor și SECT (Sistemul european de credite transferabile), a favorizat mobilitatea studenților și profesorilor, inclusiv în afara programului Erasmus, de exemplu în „Programele-cadru de cercetare” sau în programele de schimb bilateral pentru tineri doctoranzi.

Totodată, rămâneau restanțe în domeniul învățământului nonformal. Astfel, cea de-a cincea conferință a miniștrilor europeni responsabili pentru tineret, desfășurată în aprilie 1998 la București, a adoptat o declarație finală invitând guvernele statelor membre ale Consiliului Europei să „încurajeze egalitatea de șanse prin recunoașterea cunoștințelor și competențelor dobândite prin educația nonformală, ca parte intrinsecă a instruirii profesionale, implicând diverse forme de validare a experienței și calificărilor astfel dobândite”. [11]

În ianuarie 2000, Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei, adoptă Recomandarea 1437 cu privire la „Educația nonformală”. Adunarea a constatat că sistemele de învățământ formal nu pot face față de sine stătător schimbărilor tehnologice, sociale și economice rapide și constante din societate și că, prin urmare, ar trebui să fie consolidate prin practici educaționale nonformale. Prin urmare, recomandă Comitetului Miniștrilor să invite guvernele și autoritățile competente ale statelor membre:

- să recunoască educația nonformală ca partener de facto în procesul de educație pe tot parcursul vieții și în politica de tineret și să dezvolte sisteme de evaluare eficiente (care ar putea fi realizate prin

recunoașterea activităților din cadrul educației nonformale, astfel încât să poată fi incluse și în curriculum vitae la rubrica experiență profesională și abilități și calificări recunoscute la nivel internațional);

- a face educația nonformală accesibilă tuturor, prin măsuri precum condiții de muncă flexibile (pentru lucrătorii care altfel nu ar putea participa la această educație, posibilități de concediu neplătit etc.), măsuri pentru persoanele care locuiesc în regiuni îndepărtate (subvenții pentru călătorii), măsuri pentru persoanele defavorizate din punct de vedere social (tinerii săraci, persoanele cu dizabilități, minoritățile);
- să finanțeze activități de educație nonformală (subvenții, scutire de impozite pentru ONG-urile care participă la activități de educație nonformală sau pentru participanții la cursuri de formare, utilizarea gratuită a clădirilor oficiale sau a centrelor de instruire, etc.). [3]

Prin adoptarea în anul 2000 de către Consiliul European a **Strategiei de la Lisabona**, Uniunea Europeană și-a schițat obiectivul de a deveni în 2010 „cea mai dinamică și competitivă economie din lume bazată pe cunoștințe”. Astfel, statele membre ale UE, au adoptat o decizie, ce urma să producă consecințe importante în domeniul educației, formării și culturii. Chiar dacă, s-a întârziat cu realizarea acestui calendar ambițios, un alt Consiliu european din 2005, din Goteborg, a „recentrat” strategia de la Lisabona privind creșterea și ocuparea forței de muncă.

Principală consecință, în ceea ce privește educația și formarea, potrivit **Strategiei de la Lisabona** și obiectivului acesteia de a dezvolta economia și societatea bazată pe cunoștințe, a fost recunoașterea și promovarea de către Uniunea Europeană a **conceptului de învățare pe tot parcursul vieții**. Consiliul și Parlamentul European au adoptat, începând cu anul 2000, o serie de inițiative, decizii și programe politice menite să „ancoreze” acest concept al învățării pe tot parcursul vieții, atât la nivel european, cât și cel al sistemelor naționale europene de educație și formare. [8]

În octombrie 2000, Comisia Europeană adoptă *Memorandumul asupra învățării permanente*, formulând șase mesaje-cheie: [7]

- Mesajul cheie nr.1: noi competențe de bază pentru toți. Obiectiv: Garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru a se forma și reînnoi competențele necesare pentru o participare susținută la societatea cunoașterii;
- Mesajul-cheie nr. 2: Realizarea unor investiții majore în resursele umane. Obiectiv: Creșterea vizibilă a nivelului de investiții în resursele umane în vederea valorificării celei mai importante valori a Europei, și anume oamenii săi;
- Mesajul-cheie nr. 3: Încurajarea inovației în predare și învățare. Obiectiv: Dezvoltarea metodelor și contextelor de predare și învățare necesare pentru a se asigura continuum-ul învățării permanente și învățării de-a lungul întregii vieți;
- Mesajul-cheie nr. 4: Valorificarea învățării. Obiectiv: Să se îmbunătățească semnificativ modalitățile în care participarea și rezultatele învățării sunt înțelese și apreciate, cu precădere învățarea non-formală și cea informală;
- Mesajul-cheie nr. 5: Regândirea orientării și consilierii. Obiectiv: Să se asigure condițiile ca fiecare să poată avea acces cu ușurință la informație de calitate și la sfaturi privind oportunitățile de educație pe tot cuprinsul Europei și pe tot parcursul vieții;
- Mesajul cheie nr. 6: Să apropiem mai mult învățarea de domiciliu. Obiectiv: Oferirea oportunităților de învățare permanentă cât mai aproape posibil de beneficiari, în propriile lor comunități și sprijinite prin echipamente bazate pe TIC, oriunde se impun.

În perioada 1989-1999 a fost implementată **Acțiunea „Tineretul pentru Europa”**, având ca obiectiv consolidarea schimburilor între tineri, în vederea creșterii mobilității, consolidând totodată sentimentul de cetățenie europeană. S-a pus accentul pe participarea tinerilor în cadrul proiectelor de sensibilizare a diversității sociale și culturale și a înțelegerii reciproce, precum și a proiectelor de consolidare a participării lor la nivel lingvistic și intercultural. Aceste schimburi se bazează pe parteneriate transnaționale.

Începând cu anul 2000, ca urmare a actelor sus-menționate, programul european în domeniul tineretului devine mult mai consolidat, fiind gestionat de Comisia Europeană, prin finanțarea proiectelor transnaționale din bugetul UE. În acest sens, menționăm lansarea Acțiunii **„Tineret”** în perioada 2000-2006. Acest program de acțiune comunitară a reunit într-un singur instrument mai multe activități existente în programele anterioare, cum ar fi „Tineretul pentru Europa” și Serviciul European de Voluntariat. De asemenea, se bazează pe obiectivele definite de Comisie în comunicarea sa „Pentru o Europă a cunoașterii”, propunându-și astfel să promoveze crearea unui spațiu educațional european.

Dincolo programele de educație și formare profesională Socrates și Leonardo, programul **Tineret** și-a propus crearea un spațiu european al educației formale și nonformale. El accentuează importanța

experiențelor informale și nonformale, ajutând tinerii să dobândească cunoștințe, abilități și competențe, facilitând integrarea lor socială și culturală (minorități), asigurându-le că pot juca un rol activ în construcția europeană. Programul răspunde nevoilor tinerilor și liderilor de tineret, oferind atât sprijin financiar, cât și informații, instruire și oportunități de a construi parteneriate în toată Europa. În cadrul programului Tineret, cele mai importante acțiuni sunt:

- 1 Schimburi de tineri;
- 2 (SVE) Serviciul European de Voluntariat;
- 3 Inițiativele Tinerilor. [11]

La fel, în cadrul programului au fost desfășurate următoarele proiecte:

- **Tineretul pentru Europa:** activități de mobilitate pe termen scurt pentru grupuri de tineri (între 15 și 25 de ani) pe baza parteneriatelor transnaționale;
- **Serviciul european de voluntariat:** participarea unui voluntar tânăr (cu vârsta cuprinsă între 18 și 25 de ani), într-un alt stat membru decât cel în care acesta are reședința sau într-o țară terță, într-o activitate fără scop lucrativ și fără plată, importantă pentru comunitate și cu durată limitată (maxim 12 luni);
- **Inițiative pentru tineret:** sprijin pentru proiecte inovatoare și creative, la nivel local, promovate de tineri;
- **Acțiuni comune:** sprijin comunitar acordat acțiunilor comune cu alte intervenții comunitare, care se încadrează în politica de învățare;
- **Măsuri de sprijin:** activități de cooperare, instruire și informare, care vizează promovarea inovării și competențelor în domeniul tineretului. [8]

În 2006, Consiliul European a adoptat Rezoluția privind recunoașterea valorii educației și formării nonformale și informale în domeniul tineretului, recunoscând astfel rolul activităților socio-educaționale ale organizațiilor de tineret în dobândirea de cunoștințe și abilități interpersonale.

Ca urmare, în 2007, Președintele Comisiei Europene propune lansarea unui nou **program Tineretul în mișcare**, fiind ulterior denumit **Tineretul în acțiune** și acceptat pentru perioada 2007-2013. Fiind destinat persoanelor cu vârsta între 13 și 30 de ani, programul a beneficiat de un buget de 885 de milioane euro. Programul a făcut posibilă cofinanțarea schimburilor de tineret, inițiativelor naționale sau transnaționale de tineret, proiectelor de tineret pentru democrație, Serviciului european de voluntariat, acțiunilor de formare, seminarelor naționale sau europene, regrupând tinerii, factorii de decizie politică și reprezentanții societății civile.[1, p. 86]

Anual, programul Tineret în Acțiune a implicat peste 130.000 de participanți direcți, reprezentând peste un milion de beneficiari în cei șapte ani. Impactul politic al participării a fost: prin promovarea „cetățeniei active”, „toleranței” sau chiar „înțelegerii reciproce”, s-a încurajat implicarea civică a tinerilor și, în special, implicarea lor europeană. O anchetă comandată de serviciile Comisiei Europene oferă rezultate interesante în acest sens: 60% dintre beneficiarii programului și-au îndeplinit datoria civică la alegerile europene din 2009, comparativ cu 43% din populația europeană și 29% dintre cei sub 30 de ani. [4]

### Discuții

În aprilie 2013, este adoptată **Recomandarea** Consiliului Uniunii Europene *privind înființarea unei garanții pentru tineret*. Dintre multiplele recomandări, menționăm următoarele:

Măsuri de sprijinire pentru integrare în piața muncii:

#### **Creșterea nivelului de competențe**

1. Să ofere celor care abandonează timpuriu școala și tinerilor cu nivel mic de competențe căi de a se reintegra în activități de învățământ și de formare sau programe de învățământ care au rolul unei a doua șanse, care furnizează medii de învățare care să răspundă nevoilor lor specifice și care să le permită să obțină calificările care le lipsesc.
2. Să asigure ca măsurile întreprinse în cadrul unui sistem de garanție pentru tineret care vizează creșterea nivelului de cunoștințe și de competențe să ajute la reducerea decalajelor existente și la satisfacerea nevoilor de locuri de muncă din sectorul serviciilor.
3. Să asigure ca eforturile de creștere a nivelului de cunoștințe și de competențe să includă competențe informatice/TIC. Să promoveze cunoștințele și competențele profesionale prin asigurarea faptului că programele de învățământ și certificările în domeniul TIC sunt conforme cu standardele și sunt comparabile la nivel internațional.
4. Să încurajeze școlile, inclusiv centrele de formare profesională, precum și serviciile de ocupare a forței de muncă să promoveze și să furnizeze continuu orientări privind spiritul antreprenorial și

activitățile economice independente pentru tineri, inclusiv prin cursuri de antreprenoriat.

5. Să pună în aplicare Recomandarea din 20 decembrie 2012 privind validarea învățării non-formale și informale.

#### **Măsurile care vizează piața forței de muncă**

6. Acolo unde este relevant, să reducă costurile nesalariale ale muncii în vederea stimulării perspectivei de angajare în rândul tinerilor.
7. Să utilizeze subvenții țintite și bine concepute pentru salarii și angajări în câmpul muncii, pentru a încuraja angajatorii să creeze noi oportunități pentru tineri, cum ar fi ucenicia, stagiatura sau plasarea într-un loc de muncă, în special pentru cei cu cele mai mici șanse de a intra pe piața forței de muncă, în conformitate cu normele aplicabile privind ajutoarele de stat.
8. Să promoveze mobilitatea forței de muncă prin sensibilizarea tinerilor cu privire la existența ofertelor de locuri de muncă, de stagii sau de ucenicie și la sprijinul disponibil în diferite zone, regiuni și țări, de exemplu prin intermediul unor servicii și sisteme care încurajează persoanele să se mobilizeze și să lucreze în interiorul Uniunii. Să se asigure că există un sprijin adecvat pentru a ajuta tinerii care găsesc un loc de muncă într-o altă zonă sau într-un alt stat membru să se adapteze la noul lor mediu.
9. Să pună la dispoziție mai multe servicii de sprijin pentru întreprinderi nou-înființate și să sporească sensibilizarea privind șansele și perspectivele potențiale legate de activitatea independentă, inclusiv prin intermediul unei cooperări mai strânse între serviciile de ocupare a forței de muncă, cele de sprijin pentru întreprinderi și furnizorii de (micro)finanțare.
10. Să îmbunătățească mecanismele pentru reactivarea tinerilor care abandonează sistemele de activare și nu mai au acces la prestații. [9]

În perioada 2014-2020, Comisia Europeană a gestionat **proiectul Erasmus + : Program pentru educație și formare, tineret și sport**, oferind o abordare integrată și simplificată a celor șapte programe existente prin intermediul a trei acțiuni cheie: mobilitate, cooperare și reforma politicilor pentru tineret. Componenta *Tineret* din programul Erasmus + este dedicată exclusiv dezvoltării activităților de educație nonformală, preluând principalele componente ale „*Tineretului în acțiune*” și introducând noi oportunități de parteneriat. Acțiunile cheie sunt:

**Acțiunea cheie 1:** Mobilitatea tinerilor și a lucrătorilor din domeniul tineretului în scopuri de învățare. Erasmus + încurajează mobilitatea colectivă sau individuală a tinerilor (de la 13 la 30 de ani, în funcție de caz) prin intermediul schimburilor sau al serviciului voluntar european, precum și al lucrătorilor de tineret. În acest sens nu este necesară participarea la nivel de diplomă sau pregătire. Această mobilitate poate fi organizată cu țările programului (28 de state membre ale Uniunii Europene + Turcia, Elveția, Norvegia, Liechtenstein, Islanda, Fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei) și țările vecine Uniunii Europene.

**Acțiunea cheie 2:** Cooperare și parteneriat pentru inovare și schimb de experiențe. Parteneriate strategice.

Această parte a programului sprijină proiecte de cooperare internațională, partajarea experiențelor și schimbului de practici inovatoare între diferite sectoare (educațional, socio-economic, asociativ, societatea civilă, inclusiv grupuri de tineret, politică etc.). Aceste parteneriate vizează cooperarea în cadrul aceluiași sector, precum și cooperarea intersectorială între structurile din țările programului.

**Acțiunea cheie 3:** Sprijin pentru reforma politică.

Scopul reformei politice este de a consolida mecanismele și instrumentele puse în aplicare pentru a facilita mobilitatea în Europa, precum și coordonarea statelor membre ale Uniunii în domeniile educației, formării și tineretului. În acest sens, sunt organizate seminare naționale și transnaționale cu participarea tinerilor și factorilor de decizie politică, reprezentând oportunitatea participării și îmbogățirii dialogului structurat.

## **Concluzii**

Conceptul și fenomenul educației nonformale este apreciat în mod diferit de către diverși autori. Unii consideră că el vine să completeze educația formală, alții susțin că dimpotrivă produce efecte confuze. Totodată, în epoca globalizării și intensificării fluxurilor informaționale, economice, tehnologice, societatea bazată pe cunoaștere devine un imperativ major. Tocmai din acest considerent, educația nonformală este recunoscută și apreciată ca o formă alternativă de învățare, contribuind la dezvoltarea competențelor de formare profesională dar și de participare civică a copiilor, tinerilor și

maturilor. Totodată, procesul de implementare a educației nonformale este departe de a fi desăvârșit, existând probleme legate de validarea și certificarea cunoștințelor și competențelor obținute în rezultatul învățării nonformale.

#### **Bibliografie:**

1. Baccala G. Mobilité internationale des jeunes et reconnaissance de l'éducation non formelle. In: Presses de Sciences Po « Agora débats/jeunesses », 2008/4 N° 50, p. 86, <https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2008-4-page-85.htm>
2. Education non formelle. Rapport de la Commission de la culture et de l'éducation. Doc. 8595, 15 décembre 1999, <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-fr.asp?FileID=8807&lang=fr>
3. Education non formelle. Recommandation 1437 (2000) de l'Assemblée parlementaire, <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-fr.asp?fileid=16762&lang=fr>
4. Jeunesse en action, le programme européen d'éducation non formelle, <https://www.taurillon.org/jeunesse-en-action-le-programme-europeen-d-education-non-formelle,04244?lang=fr>
5. Gasse S. L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. In: Astolfi J-P., Houssaye J., *Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ? Penser l'Éducation*, Hors Série. Paris. 2007, p. 167-169.
6. Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, document de travail des services de la Commission des Communautés européennes, Bruxelles, le 30/10/2000, SEC (2000) 1832, p. 7.
7. Mousny Ch. La politique européenne d'éducation et de formation . In: Revue internationale d'éducation de Sèvres 25 novembre 2011, <http://journals.openedition.org/ries/1933>
8. Programme d'action Jeunesse 2000-2006, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11603>
9. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind înființarea unei garanții pentru tineret, 22 aprilie 2013. In: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene 2013/C 120/01, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=FR)
10. RAPPORT. 5e Conférence des Ministres européens responsables de la Jeunesse. Bucarest, 27-29 avril 1998, <https://rm.coe.int/16804e9f2a>
11. Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Direction de la Jeunesse et du Sport. Strasbourg. Mars 2003, <https://rm.coe.int/16807023ac>

## DISCIPLINA ȘCOLARĂ *EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ* ÎN CICLUL PRIMAR ȘI ROLUL EI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

### SCHOOL DISCIPLINE *TECHNOLOGY EDUCATION* IN THE PRIMARY CYCLE AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF THE YOUNG PUPIL'S PERSONALITY

**Polina LUNGU**

Departamentul Istorie și Teoria Educației  
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul  
E-mail: lungu.polina@usch.md  
ORCID iD: 0000-0001-8581-2523

**Rezumat:** *Educația tehnologică este indispensabilă pentru societatea actuală. Curriculumul reconceptualizat la Educația tehnologică, prin varietatea modulelor propuse spre studiere, oferă posibilități extinse de formare a competențelor specifice disciplinei, de dezvoltare multilaterală a personalității elevului de vârstă școlară mică și integrare a acestuia în societate. Din acest considerent, putem afirma că disciplina școlară Educație tehnologică prin caracterul său specific inter- și transdisciplinar, dar totodată și prin caracterul dual: teoretico-practic, științific și tehnologic, asigură transferul cunoștințelor teoretice în cunoștințe practice, funcționale și contribuie la realizarea pilonilor fundamentali ai educației: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să fii”, „a învăța regulile conviețuirii”.*

*În articolul de față se demonstrează influența pozitivă a disciplinei Educație tehnologică asupra personalității absolventului claselor primare, se prezintă argumente privind utilitatea predării-învățării fiecărui modul propus spre studiere pe parcursul învățământului primar.*

**Cuvinte cheie:** *educație tehnologică, competență școlară, curriculum disciplinar, învățământ primar.*

**Summary:** *The Technology education is essential for modern society. The reconceptualized curriculum in the field of Technology education, through the variety of modules proposed for study, offers broader opportunities for learning specific discipline competencies for the multilateral development of a young pupil's personality and his / her integration into society. According to this, we can affirm that the school discipline Technology education, due to its specific interdisciplinary and transdisciplinary nature, and also, due to its dual nature: theoretical-practical, scientific and technological, ensures the transfer of theoretical knowledge into practical, functional and contributes to the implementation of the basic pillars of education: "learn to know", "learn to do", "learn to be", "learn the rules of coexistence".*

*The article shows the positive influence of the school discipline Technology education on the personality of an elementary school graduate, provides arguments in favor of the usefulness of teaching – learning each module, proposed for study within primary school.*

**Key words:** *technology education, school competencies, disciplinary curriculum, primary school.*

#### **Introducere**

Fiecare disciplină școlară predată în ciclul primar formează competențe școlare care urmează a fi completate / dezvoltate ulterior în următoarele trepte de învățământ.

*Educația tehnologică este una dintre disciplinele școlare care contribuie la dezvoltarea aptitudinilor și capacităților creative ale elevilor, a simțului estetic, a dibăciei; la descoperirea talentului de a realiza lucrări interesante, utile atât pentru sine, cât și pentru semenii în general, astfel încât să bucure ochiul privitorului; conduce la cultivarea atitudinii pozitive atât față de propriile creații, cât și ale colegilor. Finalitatea este ca prin activitățile realizate, elevul îndrumat fiind de către cadrul didactic, să transforme cunoștințele obținute la nivel teoretic în cunoștințe funcționale și treptat devine pregătit pentru integrare în societate.*

Ideea de bază a studiului de față este de a accentua rolul disciplinei școlare educație tehnologică în dezvoltarea personalității elevului de vârstă școlară mică prin calitatea informației transmise în concordanță cu manualul școlar și curriculumul disciplinar; prin implementarea corectă a strategiilor didactice; prin utilizarea adecvată a resurselor materiale; prin respectarea normelor de igienă și de protecție a muncii; prin realizarea produselor școlare în corelare cu unitățile de competențe și unitățile de conținut.

Subiectul propus pentru cercetare devine actual în contextul în care prin intermediul disciplinei școlare educație tehnologică urmărim formarea personalității elevului de vârstă școlară mică atât din punct de vedere cognitiv, cât și din punct de vedere al valorificării experiențelor elevului, axându-ne pe



dezvoltarea acelor abilități practice de care dispune și pe care le demonstrează în momentul în care participă activ la lecție și elaborează produsele școlare recomandate.

### Metodologia cercetării

Pentru a răspunde afirmației din titlu, am apelat la documentarea științifică și colectarea de date; la metoda inducției și deducției; la analiza literaturii de specialitate, inclusiv a *Curriculumului național pentru învățământul primar*, a *Ghidului de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*, a manualelor școlare; la sinteza și interpretarea informațiilor acumulate.

### Rezultate

Educația tehnologică este disciplină obligatorie, din aria curriculară *Tehnologii*, se predă în ciclul primar în clasele I-IV, o oră pe săptămână, 33 de ore anual, dar numărul de ore anual poate varia în dependență de structura anului școlar și datele calendaristice.

Se propun spre studiere opt module. Din lista modulelor propuse, în fiecare an de studii, pentru fiecare clasă a ciclului primar, se vor alege două module în dependență de opțiunea elevilor și a cadrului didactic, dar și în concordanță cu utilitatea instituției cu cele necesare, astfel încât lecțiile de educație tehnologică să fie realizate la nivel înalt. Pentru fiecare modul ales, din totalul numărului de ore anual, se vor rezerva 15 ore<sup>1</sup>.

Potrivit *Curriculumului național pentru învățământul primar*, repartizarea modulelor pe clase este în felul următor<sup>2</sup>:

**Tabelul 1: Repartizarea modulelor pe clase**

Nr. ord.	Modulul	Clasa			
		I	II	III	IV
1.	Modelarea artistică	√ (opțional)	√	√	√
2.	Colaje și decorațiuni	√	√	√	√
3.	Educația digitală	√ (obligatoriu)	√	√	√
4.	Arta culinară și sănătatea		√	√	√
5.	Reciclarea creativă		√	√	√
6.	Activități agricole			√	√
7.	Meșteșuguri populare (arta acului)				√
8.	Robotica				√

Sursa: Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 150.

După cum se poate vedea din tabel, primele trei module sunt propuse pentru toate clasele din ciclul primar, următoarele cinci module observăm că nu sunt propuse pentru clasa întâi, ci doar pentru următoarele clase, probabil în dependență de gradul de dificultate al modulului și particularitățile de vârstă ale elevilor.

Având în vedere reorganizarea / redimensionarea unităților de conținut la educația tehnologică, potrivit *Ghidului de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*, unele module mai dificile, cum ar fi, *Croșetarea*, *Tricotarea*, *Sărbătorile calendaristice*, au fost înlocuite cu altele noi care sunt mai accesibile elevilor de vârstă școlară mică<sup>3</sup>, spre exemplu, *Modelarea artistică*, *Colaje și decorațiuni*, *Reciclarea creativă*<sup>4</sup>.

Practica educațională demonstrează că oricare dintre modulele propuse spre studiere are avantajele sale și contribuie la progresul elevului prin diverse activități creative. Totodată este necesar să precizăm că și cadrul didactic trebuie să dețină acele capacități artistice pentru ca lecția de educație tehnologică să devină cât mai atractivă pentru elevi, să prezinte lucrări model, astfel încât să trezească curiozitatea

<sup>1</sup> Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 150.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 194.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 191.

discipolilor pentru activitate, pentru rezultatul pe care urmează să-l obțină. În acest sens, în continuare prezentăm argumente.

Primul modul propus spre studiere, conform *Curriculumului național pentru învățământul primar*, este *Modelarea artistică*. Potrivit literaturii de specialitate, modelarea artistică înglobează în sine activități practice, utilizându-se materiale maleabile, care vor rezulta obținerea unor forme, obiecte de diferite culori și structuri cu caracter artistic sau asemănătoare celor din realitate<sup>1</sup>. Explicația pe care o întâlnim în *Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* este următoarea: „Modelarea artistică presupune familiarizarea elevilor cu tehnicile modelajului în diverse materiale: plastilină, ceară, aluat, lut, lut polimeric, nisip etc.”. De aici reiese că în cadrul acestui modul se lucrează cu materiale maleabile, ușor de modelat. Activitatea de modelare este interesantă pentru elevii de vârstă școlară mică. Aceasta contribuie la dezvoltarea motrică și a mușchilor fini ai mâinilor. Datorită diverselor procedee tehnice, dar și a metodelor (constructivă, plastică, combinată) folosite în modelare, elevii obțin variate forme plate, volumetrice, sferice, cilindrice, obiecte care redau realitatea, lumea înconjurătoare, în dependență de subiectul lecției. Elevii învață să combine culorile, formele, astfel încât lucrarea realizată să fie estetică, corectă, să transmită un mesaj. Trebuie să menționăm că este importantă și calitatea materialelor maleabile<sup>2</sup>.

Analizând curriculumul disciplinar la disciplina școlară educație tehnologică, observăm că de la o clasă la alta unitățile de competențe se extind gradual, iar unitățile de conținut se complică în dependență de particularitățile de vârstă ale elevilor. Pentru început, în clasa I-a, modulul se începe cu modelarea formelor simple, cu exersarea celor mai simple procedee de modelare, iar în următoarele clase deja se continue cu modelarea formelor compuse prin metoda constructivă, atunci când elevii modelează un corp din mai multe părți pregătite în prealabil și apoi le unesc; prin metoda plastică, atunci când dintr-o bucată de material maleabil prin alungire se redau noi forme acestuia; prin metoda combinată care include ambele metode menționate anterior. De asemenea, în cadrul acestui modul, în funcție de subiectul lecției, elevii se familiarizează cu materialele de lucru, cu instrumentele / ustensilele folosite în acest sens și, bineînțeles, cu tehnicile de modelare. Evident aici se urmărește și îmbogățirea vocabularului cu terminologia specifică acestui modul pe care elevii o vor utiliza și în afara orelor de educație tehnologică. Modelarea artistică dezvoltă elevilor atenția, spiritul de observație, precizia, percepția vizuală<sup>3</sup>. Pentru a dezvolta încrederea elevilor, este necesar să le oferim posibilitatea să-și analizeze lucrările realizate, având în vedere criteriile de succes. În acest mod ei vor înțelege dacă sunt careva neajunsuri pe care ar trebui să le remedieze. Cadrul didactic este cel care va veni cu sfaturi în acest sens, astfel încât elevul să rămână cointerestat și în continuare să modeleze diverse lucrări individual sau în grup.

Următorul modul propus spre studiere în ciclul primar *Colaje și decorațiuni* are continuitate și în învățământul gimnazial. Colajul este un procedeu cu o istorie destul de îndelungată și presupune crearea lucrărilor decorative din diverse materiale, spre exemplu, hârtie de diferite feluri și calitate, țesătură, materiale de reciclaj și altele. Pentru realizarea unui colaj elevii pot identifica și selecta materialele pentru lucru în funcție de genul colajului: colaj obiectual, colaj tematic și cu subiect, colaj decorativ, colaj șrift, colaj abstract. Fiecare dintre aceste colaje are specificul său, elevul fiind învățat să facă deosebire între ele. De asemenea, elevul claselor primare exersează realizarea colajului prin rupere și colajului prin decupare și, bineînțeles, decuparea corectă a detaliilor pentru colaj<sup>4</sup>.

Având în vedere că acest modul se propune pentru clasele I-IV, se observă corelarea unităților de conținut, a activităților de învățare și produselor școlare recomandate cu particularitățile de vârstă ale elevilor. Studiarea modulului se începe cu prezentarea informațiilor despre materialele și ustensilele utilizate în crearea colajelor, cu realizarea colajelor și decorațiunilor simple, ulterior se confecționează colaje tematice și cu subiect, colaje plane și volumetrice, colaje din materiale mixte și realizarea decorațiunilor în diverse tehnici însușite. Elevii, ghidați de către cadrul didactic, aleg suportul pe care vor fixa colajul în dependență de materialele de lucru, vor decupa atât detaliile în moduri variate, după șablon,

---

<sup>1</sup> Calistru R. Modelarea artistică – mijloc eficient de susținere și dezvoltare a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Disponibil online la [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/182-186\\_2.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/182-186_2.pdf).

<sup>2</sup> Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 194-195.

<sup>3</sup> Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 151-169.

<sup>4</sup> Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 197-200.

pe linie dreaptă, pe linie curbă, cât și forme simetrice, respectând proporționalitatea<sup>1</sup>.

La acest modul poate fi propusă o gamă mare de subiecte care ar valorifica creativitatea și imaginația elevului, ar dezvolta orientarea în spațiu, exactitatea, simțul estetic, capacitatea de a percepe frumosul, ar educa responsabilitatea de utilizare corectă a ustensilelor, de respectare a normelor de securitate, de menținere a spațiului de lucru în ordine.

Modulul *Educația digitală*<sup>2</sup> se propune a fi studiat în toate clasele din ciclul primar, în clasa I-a fiind obligatoriu. Studiarea acestui modul devine indispensabilă datorită dezvoltării tehnologiilor informaționale și de comunicare. Atât cadrele didactice, cât și elevii de vârstă școlară mică trebuie să dispună de capacitatea de aplicare a echipamentelor digitale în activitatea de predare-învățare, dar și în viața cotidiană. Acum mai mult ca niciodată este necesară abilitatea de utilizare a resurselor educaționale și a diverselor platforme educaționale pentru învățământul online. Competențele digitale pe care le formăm elevilor prin intermediul modulului respectiv le vor servi și în cadrul altor discipline școlare, de exemplu, în situația în care vor avea de realizat o prezentare Power Point ori să caute, selecteze, analizeze, proceseze, sistematizeze informații din surse internet care-i vor fi utile în pregătirea sa.

În cadrul acestui modul vom dezvolta elevilor capacitatea de a se orienta în mediul informațional și de a identifica dispozitivele digitale și componentele aferente, vom completa experiența de utilizare eficientă ale acestora, vom contribui la îmbogățirea vocabularului cu terminologia specifică modulului studiat, vom forma gândirea tehnologică, algoritmică și divergentă, vom educa corectitudinea și responsabilitatea privind respectarea normelor etice în spațiul digital.

Este important de precizat faptul că învățătorii claselor primare au acces la suportul didactic pentru clasele I-a și a II-a, dar și la modele de proiecte didactice<sup>3</sup>, ceea ce înlesnește activitatea instructiv-educativă. Prin felul în care sunt elaborate materialele propuse spre utilizare în cadrul lecției de educație tehnologică la predarea-învățarea modulului *Educație digitală*, lecția devine mai interesantă, mai atractivă. Dotarea spațiului pentru studii cu dispozitivele necesare și conexiunea la internet vor completa și vor facilita activitatea didactică.

Un alt modul pe care ne propunem să-l menționăm în continuare este *Arta culinară și sănătatea*<sup>4</sup>. Nu excludem faptul că elevii claselor primare dețin o serie de informații cu privire la arta culinară, la alimente, alimentație sănătoasă, reguli de servire a mesei etc. Prin intermediul acestui modul completăm și, totodată, dezvoltăm acele cunoștințe pe care elevii le au deja acumulate.

Un subiect cheie despre care se va discuta este piramida alimentară, istoricul și tipurile piramidei alimentare, ce reprezintă piramida alimentară, structura acesteia. De asemenea, în contextul acestui subiect vom extinde informațiile cu privire la alimentația sănătoasă, echilibrată, convingând elevii că pentru buna funcționare a organismului uman e necesar să respectăm anumite reguli, norme în acest sens. Varietatea alimentelor ne oferă și posibilitatea de a le combina corect, astfel încât să nu dăunăm asupra sănătății noastre.

Evident în cadrul acestui modul vom informa elevii privitor la etichetarea produselor alimentare, la valoarea lor nutritivă, la condițiile optime de păstrare și prelucrare a alimentelor, la igiena din bucătărie și igiena personală. Reieșind din condițiile și dotarea instituției școlare, la lecțiile de educație tehnologică în cadrul acestui modul oferim posibilitate elevilor să implementeze cunoștințele acumulate la nivel teoretic în practică prin prepararea celor mai simple bucate, orientându-se după fișa tehnologică elaborată în prealabil. Totodată vom exersa și acele modalități de servire a mesei<sup>5</sup>.

Un alt modul propus pentru studiere în clasele primare este *Reciclarea creativă*. Studiind acest modul, elevii află despre clasificarea materialelor reciclabile și despre efectele acestora asupra mediului ambiant. Prin studierea acestui modul oferim elevilor posibilitatea de a-și dezvolta spiritul de inițiativă / de echipă, favorizăm armonia dintre om și mediu, elevul înțelegând că reciclând corect, găsim utilitate

---

<sup>1</sup> Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 151-171.

<sup>2</sup> Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 204-215.

<sup>3</sup> <http://ctice.gov.md/resurse/educatia-digitala/>

<sup>4</sup> Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 159-173.

<sup>5</sup> Vitcovschii A. *Arta culinară și sănătatea*. Suport de curs. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2015. Disponibil online la

<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/318/suport%20de%20curs%20ARTA%20CULINARA%20Final%2015.03.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

unor materiale vechi care inițial ar părea inutilizabile, de fapt, reducem poluarea mediului. Cadrul didactic, prezentând diferite argumente în acest sens, contribuie la formarea unui cetățean activ și responsabil de tot ceea ce-l înconjoară. Din alt punct de vedere, elevii, cunoscând varietatea materialelor reciclabile, alegând și combinând corect aceste materiale (plastic, diferite ambalaje, hârtie, carton etc.), pot obține diferite suvenire, obiecte decorative atât plane, cât și volumetrice, lucrări reușite care să înfrumusețeze o încăpere etc. Varietatea ideilor ce pot fi exprimate prin intermediul activităților de reciclare creativă demonstrează implicare emoțională din partea elevului, dar și din partea cadrului didactic<sup>1</sup>.

Este important a respecta regulile igienico-sanitare și de protecție a muncii în timpul creării lucrărilor, a utiliza corect instrumentele de lucru, a cunoaște modalitatea de asamblare a detaliilor într-o lucrare, a observa proprietățile și însușirile estetice ale materialelor reciclabile. Acest modul permite realizarea expozițiilor de lucrări atât colective, cât și individuale, și evaluarea / autoevaluarea acestora în baza criteriilor stabilite în prealabil. Evident se va face corelarea dintre particularitățile de vârstă ale elevilor și activitățile propuse la acest modul în cadrul orelor de educație tehnologică<sup>2</sup>.

Merită menționat faptul că modulul *Colaje și decorațiuni* și modulul *Reciclarea creativă* se completează oarecum pentru că din materiale reciclabile putem crea variate colaje și decorațiuni de diferite forme, cu diverse tematici și ocazii. Astfel, atât elevii de vârstă școlară mică, cât și adulții înțelegem că prin micile noastre acțiuni, oferim bucurie celor din jur.

Modulul *Activități agricole*<sup>3</sup> este propus pentru clasele III-IV. Acest modul prin familiarizarea elevilor cu lucrările sezoniere, cu creșterea și îngrijirea plantelor decorative de cameră contribuie la formarea viitorului gospodar. Elevii vor participa la activitățile practice propuse în curriculumul pentru învățământul primar la acest modul, vor observa plantele de pe terenul școlii și cele de cameră, vor preciza schimbările care se produc asupra acestora de-a lungul timpului și cum influențează condițiile de mediu dezvoltarea lor și, sub îndrumarea cadrului didactic, vor nota cele observate pentru ca ulterior să poată formula anumite concluzii. Bineînțeles, pentru siguranța elevilor se vor respecta regulile sanitaro-igienice și de protecție a muncii. Prin intermediul acestui modul reușim să educăm elevilor hărnicia și spiritul de întreprinzător. Cunoștințele fundamentale achiziționate în timpul predării-învățării acestui modul, la un moment dat, vor fi aplicate în practică, vor deveni funcționale.

Modulul *Meșteșuguri populare (arta acului)*<sup>4</sup> se propune spre studiere în clasa a IV-a. Alegând să predăm acest modul, este necesar să familiarizăm elevii cu tehnicile de cusut și brodat, cu ustensilele și materialele de lucru specifice, cum ar fi, acul, etamina, ghergheful, degetarul etc., și modalitățile de păstrare corectă ale acestora, spre exemplu, acul obligatoriu se va păstra în pernuța pentru ace, lucrarea se va păstra într-un săculeț curat etc. Bineînțeles cadrul didactic va atrage atenție la regulile de igienă și protecție a muncii. În acest mod, vom forma elevilor responsabilitatea pentru ordine în spațiul de lucru. În scopul păstrării sănătății elevilor, se va opta pentru o sală luminoasă, cu mobilier adecvat vârstei acestora.

În cazul în care avem în clasă elevi cu deficiențe de vâz, vom urmări aranjarea acestora printre elevii fără astfel de probleme pentru a putea fi ajutați. Este cunoscut faptul că elevii cu deficiențe de vâz pot utiliza pentru cusut și brodat ace de dimensiuni mai mari, dar este binevenit, totuși, ca elevii să se ajute reciproc, demonstrând empatie, întraajutorare, atitudine pozitivă față de colegi<sup>5</sup>.

De asemenea, la acest modul se va face cunoștință cu arta decorativă, cu portul tradițional, cu meșterii populari. Abordând aceste aspecte, vom educa elevilor simțul apartenenței și mândriei față de familie, de neam. Excursiile didactice la muzeul localității unde sunt expuse diferite obiecte confecționate / modelate în stil național sau vizitele la atelierele de lucru ale meșterilor populari vor întregi informațiile acumulate de către elevi la nivel teoretic și-i vor motiva să-și valorifice potențialul creativ.

Ultimul modul este *Robotica*<sup>6</sup>, se propune pentru clasa a IV-a și este o nouă provocare atât pentru

---

<sup>1</sup> Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 201-203.

<sup>2</sup> Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 159-174.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 174-175.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 175.

<sup>5</sup> Bostan T., Strategii de predare pentru copiii slabvăzători la lecțiile de educație tehnologică. În: Didactica Pro..., nr. 2-3 (72-73), anul 2012, pp. 90-92. Disponibil online la [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/90\\_92\\_Strategii%20de%20predare%20pentru%20copiii%20slabvazatori%20la%20lectiile%20de%20educatie%20tehnologica.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/90_92_Strategii%20de%20predare%20pentru%20copiii%20slabvazatori%20la%20lectiile%20de%20educatie%20tehnologica.pdf)

<sup>6</sup> Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, pp. 176-178.

elevi, cât și pentru cadrul didactic. Conform *Ghidului de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*, predarea-învățarea-evaluarea modulului respectiv se realizează în baza sistemului de competențe specifice învățământului primar, învățarea fiind centrată pe cel ce învață<sup>1</sup>. Studiarea modulului *Robotica* contribuie la dezvoltarea competențelor în matematică, științe, tehnologie, acțional-strategice, la autorealizare, la formarea spiritului de observare și cercetare, a gândirii logice, creative, tehnologice și algoritmice, la educarea încrederii în propriile idei. Prin activitățile de proiectare, construire și conducere a roboților elevii devin mai atenți și mai îndemânatici, vor reuși să asambleze / dezasambleze părțile componente ale unui robot, fiind antrenați să lucreze individual sau în echipă. Pentru realizarea eficientă a modulului este necesar ca instituția / elevii să dispună de seturi de roboți, să îmbine teoria cu practica. În urma studierii modulului respectiv, elevii pot participa la diferite concursuri / olimpiade naționale și internaționale, își formează acele priceperi și deprinderi caracteristice unui viitor savant sau inginer. Competențele specifice roboticii vor fi dobândite respectându-se următoarele etape: „cercetare / explorare, proiectare, creare, testare, prezentare / schimb de informații”<sup>2</sup>. Potrivit *Curriculumului pentru disciplina opțională Robotica*, în scopul predării-învățării roboticii este necesar să se respecte următoarele principii specifice: principiul abordării integrate a disciplinei, principiul centrării activității / demersului didactic pe elev, principiul funcționalității sociale al procesului didactic, principiul corelației interdisciplinare<sup>3</sup>, respectarea acestora fiind o condiție pentru reușita școlară.

### Discuții

Disciplina școlară educație tehnologică implică în sine activități care contribuie la formarea competențelor școlare specifice disciplinei și la dezvoltarea personalității elevilor de vârstă școlară mică. Progresul obținut de către elevi în cadrul orelor de educație tehnologică este întregit prin realizarea produselor școlare evaluabile recomandate la fiecare unitate de conținut. Conform *Curriculumului național pentru învățământul primar*, „produsul școlar reprezintă un rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegii și, eventual, părinții”<sup>4</sup>. Pentru obținerea performanțelor, elevii sunt familiarizați cu criteriile de succes în baza cărora vor fi evaluați, acestea fiind formulate într-un limbaj accesibil. Realizând produsele școlare propuse, elevul se deprinde să lucreze atât individual, cât și în echipă; să descrie etapele de elaborare ale produsului școlar; își dezvoltă atitudinea creativă și curiozitatea pentru inovație; își cultivă simțul estetic, acuratețea; învață să respecte subiectele propuse în conformitate cu tematica / modulul studiat și să fie responsabil de obligațiile care-i revin. În acest context, cadrul didactic va deveni un bun manager al grupului școlar, va fi cel care va oferi sprijin și timp suficient discipolilor pentru ca aceștia să-și demonstreze cunoștințele, să-și etaleze talentul artistic, să se autoaprecieze și autocorecteze, va fi persoana care prin multitudinea metodelor interactive și a jocurilor didactice utilizate în predarea-învățarea-evaluarea educației tehnologice va reuși să convingă elevii claselor primare să fie participativi la lecție, manifestând spirit de colaborare.

Suntem de părere că prin intermediul disciplinei școlare educație tehnologică reușim să formăm elevilor din ciclul primar și competențele-cheie stipulate în Codul Educației al R. Moldova, Art. 11 (2)<sup>5</sup>.

Cert este faptul că educația tehnologică este parte integrantă a educației. Prin specificul său educația tehnologică are caracter inter- și transdisciplinar, dar totodată și caracter dual: teoretico-practic, științific și tehnologic<sup>6</sup>. Având în vedere că fenomenul globalizării are tot mai multe efecte asupra educației în general, atunci în egală măsură este esențial să pregătim absolventul ciclului primar pentru a fi flexibil la schimbare, să accepte progresul tehnologic și, astfel, contribuim la realizarea pilonilor fundamentali ai educației: „a

---

<sup>1</sup> Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 215.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 215-217.

<sup>3</sup> Curriculumul pentru disciplina opțională Robotica. Coord. Gremalschi Anatol. Chișinău, 2015, p. 8. Disponibil online la [https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum\\_robotica\\_2015-07-17\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum_robotica_2015-07-17_0.pdf)

<sup>4</sup> Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 203.

<sup>5</sup> Competențele-cheie care sunt stipulate în Codul Educației al R. Moldova, Art. 11 (2) sunt menționate în Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 11.

<sup>6</sup> Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018, p. 191.

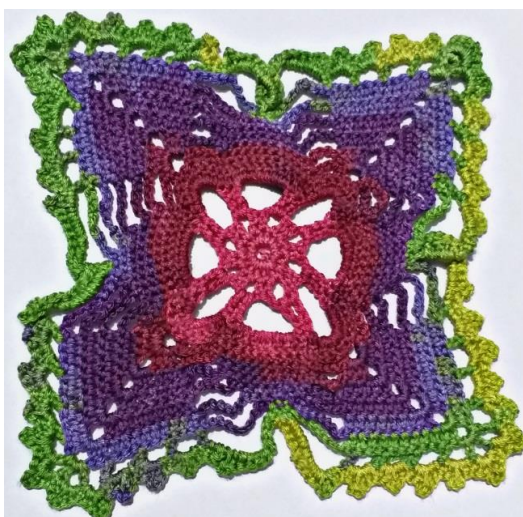
„învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să fii”, „a învăța regulile conviețuirii”<sup>1</sup>. În cadrul lecțiilor de educație tehnologică elevii acumulează cunoștințe / informații care-i vor forma personalitatea, caracterul și-l vor ajuta să se manifeste în viața de zi cu zi.

### Concluzii

Este cunoscut faptul că pedagogul este cel care modelează sufletul și personalitatea copilului, este modelul uman demn de urmat, persoana care demonstrează etică profesională, măiestrie pedagogică și calități artistice. Învățătorul claselor primare este cel care fundamentează formarea multilaterală a elevului, de aceea se cuvine ca absolvenții specialității *Pedagogie în Învățământul primar și Pedagogie preșcolară* să cunoască specificul fiecărei discipline studiate în ciclul primar, inclusiv educația tehnologică. Din acest considerent, afirmăm următorul fapt: cursurile *Teoria și metodologia educației tehnologice* și *Curs practic de educație tehnologică*, predate la specialitatea menționată anterior, pregătesc viitorii învățători pentru predarea-învățarea-evaluarea disciplinei educație tehnologică. Din practica pedagogică constatăm că activitățile didactice desfășurate în cadrul cursurilor respective prezintă interes pentru studenți, pregătindu-i pentru specialitatea aleasă și, cu siguranță, elevii din ciclul primar, la rândul lor, sub îndrumarea cadrului didactic, vor fi curioși să descopere misterul orelor de educație tehnologică. Pentru obținerea reușitei, de asemenea, este important să cunoaștem conținutul manualelor de educație tehnologică, curriculumul disciplinar, ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar și să aplicăm strategii didactice adecvate pentru a crea o atmosferă eficientă de lucru în clasa de elevi. Astfel, disciplina școlară educație tehnologică își va menține locul și rolul său indispensabil în sistemul de învățământ.

### MODELE DE LUCRĂRI PREZENTATE ELEVILOR LA LECȚIA DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ

Lucrările sunt prezentate elevilor în cadrul lecției de educație tehnologică, în funcție de unitatea de conținut, cu scopul de a le dezvolta creativitatea, de a-i motiva să-și descopere talentul artistic, de a le extinde orizontul de cunoștințe.



<sup>1</sup> Cosma M. Globalizarea și educația. Disponibil online la [https://www.armyacademy.ro/reviste/2\\_2004/r5.pdf](https://www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r5.pdf)



#### Bibliografie:

1. Bostan T. Strategii de predare pentru copiii slabvăzători la lecțiile de educație tehnologică. În: Didactica Pro..., nr. 2-3 (72-73), anul 2012. Disponibil online la [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/90\\_92\\_Strategii%20de%20predare%20pentru%20copiii%20slabvazatori%20la%20lectiile%20de%20educatie%20tehnologica.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/90_92_Strategii%20de%20predare%20pentru%20copiii%20slabvazatori%20la%20lectiile%20de%20educatie%20tehnologica.pdf)
2. Calistru R. Modelarea artistică – mijloc eficient de susținere și dezvoltare a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Disponibil online la [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/182-186\\_2.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/182-186_2.pdf).
3. Cosma M. Globalizarea și educația. Disponibil online la [https://www.armyacademy.ro/reviste/2\\_2004/r5.pdf](https://www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r5.pdf)
4. Curriculum național: Învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018.
5. Curriculumul pentru disciplina opțională Robotica. Coord. Gremalschi A. Chișinău, 2015. Disponibil online la [https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum\\_robotica\\_2015-07-7\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum_robotica_2015-07-7_0.pdf)
6. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Coord. Cutasevici A. ș. a. Chișinău: Lyceum, 2018.
7. <http://ctice.gov.md/resurse/educatia-digitala/>
8. Vitcovschi A. Arta culinară și sănătatea. Suport de curs. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2015. Disponibil online la <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/318/suport%20de%20curs%20ARTA%20OCULINARA%20Final%2015.03.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## ASPECTE ALE ÎNVĂȚĂRII ACTIVE

### ASPECTS OF ACTIVE LEARNING

**Irina VÎȘCU**

Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul

E-mail: viscurina@gmail.com

**Rezumat:** În articolul prezentat mai jos sunt expuse unele aspecte ale procesului de învățare activă a studenților într-o instituție de învățământ superior. Sunt identificate caracteristicile conținutului subiectelor tehnice generale, principalele forme de învățare activă: prelegerile sub formă de discuții și exercițiile practice.

**Cuvinte cheie:** învățare activă, formare interactivă, sarcini creative educative

**Abstract:** The article below sets out some aspects of the active learning process of students in a higher education institution. The main features of active learning are identified by the characteristics of the content of the general technical topics: lectures in the form of discussions and practical exercises.

**Cuvinte cheie:** active learning, interactive training, creative educational tasks

Instituția de învățământ superior se confruntă cu o sarcină importantă de a pregăti specialiști cu potențial profesional, spiritual și moral ridicat, în urma căruia studentul să se poată integra cu ușurință în condițiile dinamice moderne a lumii de azi. Una dintre direcțiile promițătoare pentru dezvoltarea mobilității studenților este metoda de învățare activă [1]. Natura productivă a învățării active duce la necesitatea de a face unele ajustări la conținutul său.

În acest context conținutul instruirii este înțeles ca un sistem de cunoștințe științifice, abilități practice, metode de activitate cu caracter intelectual și practic, experiență de activitate creativă.

Conținutul învățării active include:

- sistem de cunoștințe referitoare la subiect;
- un sistem de metode de activitate educațională;
- componentă psihologică și emoțională.

Conținutul învățării active se bazează pe conceptul unei abordări de genul unui sistem-activitate.

O abordare sistematică înseamnă concentrare pe integritatea calităților integrate ale studentului ca obiect de studiu, iar o abordare bazată pe activități înseamnă că conținutul disciplinelor profesionale generale ar trebui să fie proiectate pe baza calificărilor viitoare ale unui absolvent universitar.

Principalele forme organizatorice de învățare activă la subiecte tehnice generale, au fost considerate prelegerile realizate într-o formă interactivă și exercițiile practice, cu ajutorul cărora studenții sunt capabili să rezolve problemele propuse.

Conform lui Rubinstein S. L., activitatea mentală începe cu crearea unei situații problematice deja în timpul prelegerilor. În cadrul prelegerilor se pun bazele cunoașterii științifice, înțelegerii. Primele contradicții apar între nivelul existent de cunoștințe și cantitatea de cunoștințe care este necesară pentru rezolvarea problemelor propuse spre rezolvare.

În mod tradițional, metodele de predare explicativ-ilustrative sau receptivă la informații sunt folosite în prelegeri, atunci când cunoștințele sunt prezentate într-o formă finalizată. O astfel de prezentare tradițională a materialului de subiect duce adesea la pasivitate, indiferență și la înstrăinarea studenților, deoarece în acest caz nu există un feedback între profesor și studenți.

Dezvoltarea memoriei, o astfel de prelegere nu contribuie la dezvoltarea mobilității și nu stimulează gândirea creativă a studenților.

Mai jos este prezentată numerotarea momententelor pozitive ale unei prelegeri tradiționale:

1. capacitatea de a prezenta o cantitate semnificativă de material teoretic pentru un timp reglementat;
2. demonstrarea abordării subiectivă a lectorului pentru un subiect concret sau diferit;
3. orientarea studenților cât mai mult posibil într-o anumită direcție a cunoștințelor științifice și prezentarea celei mai recente evoluții și realizări în materie [4]. Ar trebui notat de asemenea, rolul integrator al unei astfel de prelegeri, care este exprimată în interconexiune și



interpenetrare articolelor conexe.

Potrivit lui Zagvyazinsky V. I., prelegerea trebuie să îndeplinească funcția de dezvoltare și educație [5]. Funcțiile maxime de dezvoltare sunt deținute de o prelegere susținută sub formă de dialog. Cu toate acestea, așa cum arată practica, un profesor de subiecte tehnice generale pentru a conduce o prelegere într-o formă de dialog poate utiliza nu mai mult de 15% din timpul total alocat pentru predarea unui curs.

În acest sens, se acordă prioritate prelegerii mixte, când cea mai mare parte a materialului este prezentată într-o formă explicativă și ilustrativă, iar cea mai mică sub formă de dialog (discuție), când profesorul poartă o discuție pentru a rezolva un anumit subiect sau problemă științifică existentă. Inițierea studenților la dialog începe cu formularea și reformularea problemei.

Deja în timpul discuției, studenții oferă și propun diverse ipoteze pentru soluționarea problemelor. În faza inițială, cea mai justificată aplicare a unor tehnici sunt următoarele: inducția (generalizarea), analogia, specializarea, familiarizarea cu care se realizează în clasă practica.

Deci, raționamentul inductiv permite dezvoltarea și stabilirea relațiilor interne între elementele problemei ascunse în faza inițială. Discuția promovează dezvoltarea gândirii nu numai logice, ci și creative, ajută la mobilizarea și actualizarea cunoștințelor dobândite anterior.

În practică, se folosește și tehnica, care constă în faptul că problema educațională este pusă în timpul predării prelegerii, dar modalitățile de rezolvare a acesteia rămân deschise. Afirmarea problemei ar trebui să apară atunci când se creează atmosfera psihologică și emoțională adecvată în timpul procesului educațional. Factorul motivant pentru ipoteza unei soluții la o problemă poate fi posibilitatea aplicării practice a metodei de soluționare propusă în procesul educațional și inițiativa competitivă a studenților pentru dreptul de a prezenta și justifica propriul algoritm de soluționare a acesteia. Cu toate acestea, factorul de timp nu permite ascultarea tuturor ipotezelor propuse, iar soluționarea acelei probleme este transferată la orele practice, iar în unele cazuri - la timpul alocat studenților pentru lucrul individual.

În cazuri speciale, susținerea unei prelegeri sub forma unui dialog implică o cunoaștere rapidă a subiectului care urmează a fi discutată, deoarece studenții ar trebui să fie pregătiți pentru discuții.

Astfel, deja în stadiul de pregătire pentru o prelegere, pot apărea primele ipoteze care vor fi dezvoltate sau respinse în continuare în timpul orelor. Scopul principal al discuției în cadrul prelegerii este de a dezvolta capacitatea studenților de a pune și de a formula o problemă, de a propune ipoteze, iar sarcina profesorului este de a orienta studenții cu privire la asimilarea primară a unui nou material academic și noi modalități de activitate cognitivă.

Experiența a arătat că prezentarea materialului de lectură într-o formă de dialog este cea mai potrivită și nu simultană, ci după forma de reproducere a prezentării materialului de bază (fundamental), adică în momentul în care studenții au deja o idee concepută de bază și legi, cu alte cuvinte: s-a format un câmp de căutare creativ.

Dacă o prelegere în tipul procesului de învățare activă acționează ca orientare în direcția activității educaționale, atunci o lecție practică orientează studentul către dobândirea și aprofundarea cunoștințelor teoretice deja posedate. În orele practice, are loc clarificarea, înțelegerea și aplicarea cunoștințelor dobândite în situații cât mai apropiate de viitoarele activități profesionale ale studenților.

Odată cu învățarea activă, procesul de asimilare a cunoștințelor și a modurilor de gândire are loc pe baza unei activități de căutare parțială sau a unei activități de căutare productivă independentă, cu rolul de orientare al profesorului. Studentul poate alege în mod independent mijloacele și metodele de soluționare, să stabilească succesiunea operațiilor care urmează să aibă loc.

Căutarea creativă a informațiilor care lipsesc (de exemplu, datele de referință, informații din discipline conexe etc.), ajută la găsirea unei soluții specifice. Scopul lecției practice este implicarea activă a studenților în dobândirea și aprofundarea cunoștințelor teoretice, perfecționarea acestor cunoștințe, reflecția și aplicarea cunoștințelor într-o situație nouă. Astfel, exercițiile practice devin un instrument eficient pentru formarea deprinderilor creative.

Deoarece soluția problemelor creative este de o importanță crucială în învățarea activă, este necesar să se evidențieze principalele caracteristici. Sarcină creativă, duce la referirea sarcinii non-standard sau euristică, pentru soluționarea căreia este implicată atât gândirea analitică, cât și cea intuitivă și modul în care studentul nu este capabil să o rezolve. Ar trebui să se facă o paralelă între conceptele „Problemă creativă” și „sarcină creativă”. Sub o problemă creativă se înțelege că pentru a cărei soluție nu există o teorie dezvoltată [6]. Pentru a rezolva o problemă creativă, se pot pune mai multe probleme creative.

Un principiu important în sistematizarea sarcinilor creative este alegerea corectă a fundamentului.

Unul dintre punctele principale ale sistematizării sarcinilor creative educative este determinarea compoziției lor generale. S-a stabilit că componentele comune ale oricărei sarcini obiective următoarele: forma, structura și conținutul acesteia. Conform formei, sarcinile se disting în următoarele: „a găsi”, „a exista”, „a dovedi” și „a construi” [7].

În momentul procesului de concentrare asupra naturii profesionale generale referitoare la disciplinele studiate, care au fost incluse în practica de formare au fost analizate următoarele sarcini:

1. Sarcini „pentru a găsi” sau sarcini pentru a analiza situația. Acestea sunt cele mai simple sarcini, de exemplu, găsirea eficienței ciclurilor termodinamice, funcționarea unui ciclu etc., precum și sarcinile de optimizare a procesului în desfășurare și presupune analizarea tuturor parametrilor, alegerea celor mai optime soluții.
2. Sarcinile de „construcție” sunt, de asemenea, specifice disciplinelor tehnice. Deci, pentru unele probleme algoritmice, un mod creativ, cel mai simplu netradițional de soluționare a unei probleme, poate consta, de exemplu, în determinarea activității ciclului conform graficelor, și nu în funcție de algoritmul propus în prelegerea studiată.
3. Sarcinile „pentru dovadă” implică utilizarea unor tehnici precum: decizia de la sfârșit; rezolvarea problemei în părți; găsirea unui element auxiliar. Există mai multe tipuri de dovezi, dar doar unele dintre ele au o funcție euristică, de exemplu, dovezi bazate pe o schemă mnemonică.

A doua componentă importantă a sarcinii este structura acesteia. Structura problemei este înțeleasă ca un ansamblu de obiecte elementare, cu o conexiune specifică descrisă între ele, reprezentând un set neechivoc. Această structură permite să se ajusteze complexitatea sarcinii. Prin creșterea numărului de componente de sarcină, aceasta urmând a fi complicată nu numai cantitativ, ci și calitativ, crescând astfel intensitatea activității mentale a studenților. Această circumstanță va permite să se ajusteze raportul dintre componentele variabile și invariante ale sarcinii createore educaționale. Astfel, pe măsură ce potențialul intelectual și creativ al studenților crește, în condițiile sarcinii se poate crește treptat numărul de unități variabile în funcție de potențialul intelectual și creativ al studenților.

Ultima, cea mai importantă componentă a sarcinii este conținutul, care are o oarecare independență față de primele două. Selecția materialului pentru formularea sarcinilor ar trebui să se bazeze pe unele invariante fundamentale ale cunoștințelor și se bazează pe analiza structurală a sistemului, care reduce cantitatea de material care trebuie asimilată. Compoziția sarcinilor a fost dezvoltată astfel încât materialul programului învățat cu privire la unele fenomene și procese particulare să permită transferul cunoștințelor dobândite către noi situații problematice.

Potrivit lui Sokolov V. N., principala caracteristică a problemei este dificultatea acesteia [8].

Deci, în funcție de gradul de dificultate, el le împarte în:

1. sarcini, a căror implementare constă în reproducerea stereotipă a acțiunilor memorate;
2. sarcini, a căror implementare necesită o anumită coordonare a acțiunilor memorate în schimbarea condițiilor;
3. sarcini, a căror implementare necesită căutarea unor noi modalități de activitate încă necunoscute.

Dificultatea sarcinilor de instruire care conțin câteva sarcini a crescut treptat. Inițial, sarcinile conțineau doar sarcini standard simple, apoi sarcini standard complexe și apoi sarcini cu un algoritm fuzzy, pentru a cărui soluție este necesară realizarea de soluții non-standard. În final, la sfârșitul cursului, misiunile conțineau sarcini creative, a căror soluție necesită cunoașterea tehnicilor logico-euristice. În același timp, ponderea componentei logice în sarcină a scăzut treptat, iar ponderea componentei euristice a crescut.

După cum au arătat cercetările efectuate la acest subiect, la astfel de sarcini este necesar să se dezvolte un sistem de întrebări de conducere, care este recomandabil să se aplice nu numai în stadiul pregătitor al soluției, pentru a dezvolta o strategie de soluție comună, ci se justifică în toate etapele ulterioare. În același timp, atunci când sunt puse întrebările conducătoare, este necesar să se țină cont de nivelul de pregătire al studentului, care este în concordanță cu opinia altor cercetători. În acest caz Kulyutkin I. N. sugerează reducerea treptată a numărului de întrebări de conducere, adică la sfârșitul cursului de pregătire, studentul trebuie să efectueze toate operațiunile în mod independent [9].

Trebuie menționat faptul că pentru a crește stimularea activității educaționale și cognitive a

studentilor în timpul procesului de învățare activă, se poate utiliza alternanța acțiunilor logice și euristice.

Deci, motivarea studenților pentru a obține rezultatul dorit are loc dacă sarcina conține sarcini de învățare standard, sau complexe, pentru a cărui soluție nu este propus algoritmul, dar care, are la bază cunoștințele de bază deja obținute. Această abordare creează un efect de surpriză și constituie o motivație durabilă pentru o decizie.

Succesul învățării active depinde în mare măsură de definirea corectă a obiectivelor de învățare, de selecția materialului referitoare la subiect (conținut educațional), de metodele și instrumentele de predare utilizate. Astfel, în formarea mobilității și dezvoltarea abilităților creative ale studenților, ar trebui să se pună accent atât pe formele de învățare reproducătoare, cât și pe cele productive.

#### **Bibliografie:**

1. Э.Н. Габдушева, Вестник казан. технол. ун-та, 3, 115– 119 (2009);
2. P. Johnston, C. R. Daumer, Publ. Person. Management, 22, 2, 257-269 (1993);
3. И. П. Подласый, Педагогика. Просвещение, Москва, 1996. 432 с.;
4. Д. В. Чернилевский, Дидактические технологии в высшей школе. ЮНИТИ–ДАНА, Москва, 2002. 437 с.;
5. Н. И. Загвязинский, Л.И. Гриценко, Основы дидактики высшей школы. Изд-во Тюменского гос. ун-та, Тюмень, 1978. 91 с.;
6. Ю. Г. Фокин, Преподавание и воспитание в высшей школе. Издательский центр "Академия", Москва, 2002. 224 с.;
7. А.П. Панфилова, Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии обучения и организационного развития персонала. Знание, Санкт-Петербург, 2003. 536с.;
8. В. Н. Соколов, Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности. Аспект Пресс, Москва, 1995. 255 с.;
9. Ю.Н. Куллоткин, Эвристические методы в структуре решений. Педагогика, Москва, 1970. 231 с

## SECȚIA IV: ȘTIINȚE ISTORICE ȘI UMANISTE

### PANDEMIILE DE CIUMĂ ÎN EPOCA MEDIEVALĂ: ASPECTE ISTORICE, MEDICALE ȘI ETNOCULTURALE

#### PLAGUE PANDEMIC IN THE MEDIEVAL AGE: HISTORICAL, MEDICAL AND ETHNOCULTURAL ASPECTS

**Valentin ARAPU**

Institutul Patrimoniului Cultural, MECC

valarapu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1103-9758>

**Gabriel ARAPU**

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițeanu”

arapu.gabriel@gmail.com

**Rezumat:** „Ciuma lui Iustinian” (541-542) și „Moartea Neagră” (1347-1551) reprezintă cele două pandemii devastatoare ale epocii medievale, cu repercusiuni grave pentru dezvoltarea generală a societății. Pandemiile de ciumă au provocat pierderi enorme de ordin demografic, economic, social, cultural și eclesiastic. Apariția primelor focare și răspândirea ulterioară a pestei a fost strâns legată de activitățile economice, în special de comerț. Primele care s-au pomenit în fața ciumei au fost zonele de coastă și orașele portuare de unde molima a pătruns în interiorul continentului. Atât Bizanțul cât și țările Europei Occidentale nu au putut face față „ucigașului invizibil”, numărul victimelor ciumei estimându-se cu ordinul zecilor de milioane de oameni.

**Cuvinte-cheie:** „Ciuma lui Iustinian”, „Moartea Neagră”, criză, foamete, război.

**Summary:** „Justinian's Plague” (541-542) and „Black Death” (1347-1551) are the two devastating pandemics of the medieval era, with serious repercussions for the general development of society. The plague pandemics have caused enormous demographic, economic, social, cultural and ecclesiastical losses. The emergence of the first outbreaks and the subsequent spread of the plague was closely linked to economic activities, especially trade. The first to appear in the face of the plague were the coastal areas and the port cities from where the plague entered the interior of the continent. Both Byzantium and Western European countries could not cope with the „invisible killer”, with the number of victims of the plague estimated at tens of millions.

**Keywords:** „Justinian's Plague”, „Black Death”, crisis, starvation, war.

**Introducere.** În epoca medievală au avut loc două pandemii devastatoare de pestă bubonică: „Ciuma lui Iustinian” (541-542) și „Ciuma Neagră” (1347-1351), cunoscută și ca „Moartea Neagră”, *pestis nigra*, *der schwarze Tod*, *la mortolega grande*, *la Peste noire*<sup>1</sup>. Ambele pandemii au avut un impact dezastruos asupra societății, cauzând pierderi și prejudicii colosale de ordin demografic, socioeconomic, politic, militar, cultural și eclesiastic.

Sursele istorice reflectă în măsura gradului de obiectivitate și a posibilităților de informare a autorilor pandemiile medievale. Pentru abordarea noastră sunt importante scrierile narative, cronicile și operele literare. „Ciuma lui Iustinian” a fost descrisă de autorii bizantini Procopius din Caesarea<sup>2</sup> și

---

<sup>1</sup> I. Felix. Istoria igienei în România în secolul al XIX-lea și starea ei la începutul secolului al XX-lea. Partea I. București: Institutul de Arte Grafice Carol Göbl, 1901, p. 290.

<sup>2</sup> Procopius din Caesarea / Procopius Caesarensis (c. 500 - c. 562) este originar din Caesarea palestiniană, grec de naționalitate, descendent dintr-o familie nobiliară înstărită, fapt care i-a permis să capete studii teinice, inclusiv în domeniul jurisprudenței. Era partizanul aristocrației senatoriale și privea cu scepticism spre religia creștină și reformele lui Iustinian. Procopius cunoștea limbile greacă, latină, siriană, gotică, persană, ebraică și armeană. În anul 527 devine secretar al comandantului militar Velisarios (Belizarie / Belisarius), iar în 533, în timpul campaniei africane, obține funcția de consilier pe problemele juridice pe lângă același general. Între anii 527-531, Procopius din Caesarea îl

Teofan Mărturisitorul<sup>1</sup>. Ororile „Morții Negre” au fost relevate de către umanistul italian Giovanni Boccaccio<sup>2</sup>.

„**Ciuma lui Iustinian**”. Procopius din Caesarea descrie ciuma bubonică din Bizanț care s-a produs în anii 541-542. Perșii conduși de Chosroes<sup>3</sup>, feciorul lui Cavad, au invadat Colchida, suferind pierderi însemnate, „apoi a mai dat peste ei o molimă și s-a întâmplat să moară cea mai mare parte a oștii, iar mulți s-au prăpădit din pricina lipsei de hrană”<sup>4</sup>. Chosroes intenționa să jefuiască Palestina, dar deoarece izbucnise ciuma în rândurile armatei sale, s-a mulțumit cu cucerirea cetății Callinicum<sup>5</sup>. Descriind războaiele cu goții, Procopius relevă că „pe la începutul solștiului de vară” „foametea și ciuma se abătuseră asupra celor din cetatea” Terracina, astfel soldații asediați și „ceialți romani nu mai aveau grâne și erau chinuți amarnic de foame și ciumă”<sup>6</sup>.

Împăratul Iustinian a obținut victorie în războiul împotriva perșilor după care intenționa să realizeze o reîntregire a Imperiului Roman prin cucerirea teritoriilor din Vest, inclusiv Spania vizigotă<sup>7</sup>. Dar, la sfârșitul anului 541 Imperiul Bizantin a fost lovit de ciuma bubonică<sup>8</sup>. Teofan Confesorul scrie că „în acest an, în luna octombrie, indictionul al V-lea, a avut loc în Bizanț epidemia cea mare”<sup>9</sup>. Focarul de răspândire a pestei a pornit din Pelusium în Egipt, Etiopia și apoi Palestina. Boala a urmat rutele transporturilor de grâne cu care se alimentau șobolanii infectați de pestă prin puricii purtați în blana lor. La începutul anului 542 ciuma se răspândise în partea răsăriteană a imperiului, afectând armatele bizantină și persană. În acest context, Warren Treadgold face o remarcă paradoxală în privința osrtrogoților care „datorită poziției lor în interiorul continentului și a organizării mai primitive, fuseseră

---

însoșește pe Velisarios în campania împotriva perșilor, participă în calitate sa de consilier la războaiele împotriva vandalilor în Africa de Nord (533-534) și împotriva ostrogoților în Italia, război soldat cu cucerirea Romei de către bizantini în anul 536. A obținut titlurile de *illustrios*, *patrikios* și, probabil, *praefectus urbi* (3.B. Удальцова. Мировоззрение Прокопия Кесарийского. În: „Византийский Временник”. Том 31(56), 1971, с. 8-22).

<sup>1</sup> Sfântul Teofan Mărturisitorul (Theophanes Confessor [752(759)-818]) provine dintr-o familie nobilă din Constantinopol. Părinții săi – Isaakios și Theodoti – iau oferit studiile necesare pentru a ocupa ulterior funcții politice și administrative. Teofan a primit rangurile de *spatharios* și de *strator*. A intrat de timpuriu la mănăstirea de pe insula Kalonymos, ulterior a întemeiat o altă mănăstire la Muntele Sigriani. Teofan s-a opus politicii iconoclaste a împăratului Leon al V-lea, fapt pentru care a fost adus în 815 la Constantinopol. Fiind bolnav, Teofan a fost întemnițat pentru o perioadă de doi ani după care a fost exilat în insula Samothraki, unde a și murit. Biserica Ortodoxă l-a recunoscut pe Teofan ca sfânt mărturisitor, de unde și numele său latinesc Confessor. În anul 820 trupul lui Teofan Mărturisitorul a fost mutat la Ieria (Hiereia) și ulterior la mănăstirea de la Muntele Sigriani, cu timpul la mormântul său săvârșindu-se minuni (Sfântul Teofan Mărturisitorul. Cronografia. Traducere din limba greacă, studiu introductiv și note de Mihail Țipău. Carte publicată cu binecuvântarea Preafericitului Părinte Daniel, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române. București: Editura Basilica, 2012, p. 10-11; И.С. Чичуров. Византийские исторические сочинения: „Хронография” Феофана, „Бревиарий” Никифора. Тексты, перевод, комментарий. Москва: Наука, 1980, 216 с.).

<sup>2</sup> Giovanni Boccaccio (1313-1375) s-a referit la viețile celor mai ilustre femei din antichitate în scrierea *De claris mulieribus*. Autorul, din considerente mai mult literare, a selectat din operele autorilor antici materiale de ordin anecdotic, care nu prezintă un vădit interes istoric. Mult mai importantă este biografia lui Dante, intitulată *La vita di Dante*. Lucrarea a fost scrisă în limba italiană. Limbajul autorului este simplu, scrierea abundă în retorică și pilde moralizatoare. În aprecierea lui Vasile Cristian, scrierea biografică a lui Boccaccio *La vita di Dante* reprezintă „prima biografie modernă a unui artist” (V. Cristian. Istoriografie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p. 124; A. Bujor (alcătuitor). Giovanni Boccaccio (1313-1375), creatorul prozei artistice italiene, cel mai mare prozator al Renașterii italiene. În: „100 de scriitori notorii ai lumii: Viața, Activitatea, Opera”. Chișinău: Editura Epigraf, 2006, p. 228-230).

<sup>3</sup> А. Величко. История византийских императоров. От Юстина до Феодосия III. II том. Москва: Вече, 2012, с. 110-111.

<sup>4</sup> Procopius din Caesarea. *Istoria secretă*. București: Editura Gramar, 2006, p. 28.

<sup>5</sup> I. C. Drăgan. *Imperiul Romano-Trac*. București: Editura Europa Nova, 2000, p. 169.

<sup>6</sup> Procopius din Caesarea. *Războiul cu goții*. București: Editura Academiei, 1963, p. 85.

<sup>7</sup> J. Carpentier, F. Lebrun (coordonatori). *Istoria Europei*. București: Humanitas, 1997, p. 115-116; M. Pop. Câteva aspecte esențiale ale istoriei Imperiului Bizantin. În: M. Pop. *Cultura și gândirea filosofică bizantină*. București: Editura Universității din București, 2014, p. 50-51.

<sup>8</sup> Membrul al Academiei Române, doctorul I. Felix specifică că această epidemie a fost descrisă ca *pestis inguinaria* și *pestis glandularia* (I. Felix, op. cit, p. 290).

<sup>9</sup> Sfântul Teofan Mărturisitorul. *Cronografia*, p. 231.

mai puțin afectați de ciumă”<sup>1</sup>. Afirmatia dată reiese și din observațiile lui Procopius din Caesarea și anume că „molima începea întotdeauna în zonele de coastă, extinzându-se apoi în interiorul teritoriului”<sup>2</sup>. Situația dată se va repeta și în timpul „Morții Negre” când ciuma va lovi cel mai puternic în demnitarii și contribuabilii din orașe, având un efect mai redus asupra teritoriilor îndepărtate de mare. Ciuma „a făcut mai mult rău Bizanțului centralizat și monetizat decât rivalilor săi mai primitivi”, astfel mai puțin având de suferit teritoriile mai îndepărtate, stăpânite de sârbi, bulgari și turci<sup>3</sup>.

Procopius din Caesarea relevă că „a venit mai apoi și ciuma (...) și a răpit aproape jumătate din oamenii care mai rămăseseră. Atâta moarte de om s-a ivit în vremea când Iustinian a condus mai întâi statul și după ce a ajuns mai pe urmă împăratul romanilor”<sup>4</sup>. Rata mortalității a cuprins aproape trei sferturi dintre cei infectați de boală, în Constantinopol au murit de ciumă peste 230.000 de oameni, adică mai mult de jumătate din populația urbei<sup>5</sup>. Din cauza numărului mare de cadavre, supraviețuitorii nu reușeau să sape morminte. În această situație dificilă s-a recurs la zăvorărea turnurilor de piatră după care le-au demontat acoperișurile și le-au împlut cu cadavre, punând apoi acoperișul la loc. O altă soluție de criză a fost umplerea navelor bizantine cu trupurile celor ciumați și ducerea lor în largul mării unde erau „lăsate să plutească în voia valurilor, sumbre corăbii ale morții...”<sup>6</sup>.

Procopius descrie ciuma drept o nenorocire care „chinuia pe oamenii din Bizanț, iar împăratul [Iustinian – N. A.] s-a îmbolnăvit atât de rău [de ciumă – N. A.], încât mergea vorba că a și murit”, totuși „puțin mai târziu Iustinian s-a întremat”<sup>7</sup>. Boala împăratului a avut consecințe de ordin politic, împărăteasa Teodora preluând controlul efectiv al guvernului. În Armata Răsăritului s-a creat o conspirație, comandanții intenționau în cazul în care Iustinian murea, să-l proclame împărat pe Velisarios. În aceste condiții tensionate, amplificate de zvonul privind decesul lui Iustinian, Teodora l-a îndepărtat pe Velisarios de la comanda armatei bizantine<sup>8</sup>.

Subiectul preluării conducerii Imperiului Bizantin de către împărăteasa Teodora a stârnit multiple controverse în cadrul elitei bizantine, nemulțumite de obârșia obscură a Teodorei care până a deveni împărăteasă a fost servitoare, prostituată și curtezană. Totuși, cronicarii bizantini nu au contestat în vreun fel măsurile de administrare a statutului bizantin de către Teodora în timpul epidemiei de ciumă, recunoscându-i indirect meritele.

Subiectul „Ciumei lui Iustinian” a avut impact asupra creațiilor literare ulterioare, relevant fiind în acest sens exemplul lui Michel de Grèce, autorul „romanului-poliedru cu multiple fețe *Theodora, împărăteasa Bizanțului*”<sup>9</sup>. Autorul s-a inspirat din lucrările lui Procopius din Caesarea, Ioan Malalas, Evagrius Scolasticul, Charles Diehl, Robert Browning, Cyril Manzo, reușind să depășească tiparele unui roman de reconstituire istorică „prin abordarea evenimentelor din perspectiva unui participant”. Michel de Grèce s-a referit la flagelul ciumei cu „poftă devoratoare” în contextul voinței și a curajului Teodorei pe fundalul răspândirii pestei, urmată de foamete și moarte, astfel morții au ajuns a fi mult mai numeroși decât viii. În pofida dezorganizării vieții de la palat, precedată de moartea multor funcționari (miniștri, gărzi, slugi, curteni, eunuci), Teodora a rezistat în palat, a fost alături de Iustinian, ținând la pat de ciumă, transmițându-i vitalitatea sa<sup>10</sup>.

**„Ciuma Neagră” (1347-1351).** Focarul inițial de apariție a ciumei s-a aflat în Mongolia de unde hoardele tătarăști au răspândit flagelul în Crimeea unde, prin aruncarea cadavrelor infectate peste zidurile orașului Caffa, au răspândit epidemia printre apărătorii genovezi ai citadelei, devenind „victimele unui adevărat război bacteriologic”<sup>11</sup>. Molima a izbucnit în Caffa la începutul anului 1347, iar deja în octombrie în portul Messinei au ancorat 12 galere genoveze venite din Crimeea. De pe bordul vaselor s-a răspândit o formă tipică de ciumă bubonică mai întâi în Italia, urmând Austria, regiunile balcanice,

---

<sup>1</sup> W. Treadgold. O scurtă istorie a Bizanțului. București: Artemis, 2003, p. 80.

<sup>2</sup> F. F. Cartwright, M. Biddis. Bolile și istoria. București: Editura ALL, 2008, p. 27.

<sup>3</sup> W. Treadgold, op. cit., p. 240.

<sup>4</sup> Procopius din Caesarea. Istoria secretă, p. 95.

<sup>5</sup> W. Treadgold, op. cit., p. 79-80.

<sup>6</sup> F. F. Cartwright, M. Biddis, op. cit., p. 26.

<sup>7</sup> Procopius din Caesarea. Istoria secretă, p. 33.

<sup>8</sup> W. Treadgold, op. cit., p. 80.

<sup>9</sup> M. de Grèce. Theodora, împărăteasa Bizanțului. Traducere de Diana Șerban. București: Editura Lucman, 2004, 379 p.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 252-268.

<sup>11</sup> J. Carpentier, F. Lebrun (coordonatori), op. cit., p. 174.

Elveția<sup>1</sup>, Germania, Spania, Franța, Marea Britanie, țările scandinave<sup>2</sup>. În Bizanț, după o absență de 600 de ani, ciurma a pătruns pe Drumul Mătăsii din China<sup>3</sup>. Un alt itinerariu al pestei ucigașe a trecut prin Constantinopol, insulele Mării Egee, Grecia, Balcani, Italia de Nord, Marsilia. Spre finele anului 1347 ciurma a cuprins întregul continent pe care la pustiit timp de 4-5 ani<sup>4</sup>. Molima a avut răspândire și în Africa de Nord, reducând tranzacțiile comerciale dintre orașele italiene și lumea musulmană<sup>5</sup>.

S-au păstrat multiple surse narrative în care sunt descrise ororile „Morții Negre”. Giovanni Boccaccio în opera sa *Decameronul*, în calitate de martor ocular relevă că în Florența (1348) „cătore începutul primăverii sus-amintitului văleat, boliștea prinse a-și vădi în chip cu totul uimitor și groaznic la vedere semnele ei cumplite. La noi nu se arăta ca în Răsărit, pe unde, dacă îi ieșea cuiva sânge pe nas, puteai să juri că-i semn de moarte sigură; ci la începutul bolii, atât bărbaților, cât și femeilor le ieșeau pe la subțiori ori pe la stângii niște umflături, din care unele erau cam cât ar fi un măr, altele cât ar fi un ou, care mai mari, care mai mici, și umflăturilor acestora norodul le zicea buboae. Iar de la subțiori și stângii în foarte scurtă vreme buboiul aducător de moarte prinse a se împrăștia, ivindu-se peste tot trupul; după aceea, șartul bolii se preschimba și multora le apărură pete negre sau vineții pe brațe, pe coapse și pe alte părți, unora mari și rare, altora dese și mărunte. Și, după cum buboiul fusese la început, și încă mai era, semn neîndoios de moarte, la fel erau și petele, dacă ți se arătau pe trup”<sup>6</sup>.

În anii „Morții Negre” a luat amploare fenomenul autoflagelării, adică a biciuirii corpului păcătos, procedura fiind recomandată de călugării ordinelor sărace. Flagelanții reprezentau o mișcare populară care a pornit de la pietate, ajungând la heterodoxie<sup>7</sup>. Orașenii săraci considerau că autoflagelarea contribuie la iertarea păcatelor, autobicuindu-se în semn de pocăință până la „botezul de sânge”. Flagelanții organizau procesiuni în cadrul cărora mergeau prin biserici, pe străzi cu lumânări aprinse, cu steaguri, cântau imnuri de laudă lui Hristos și Fecioarei Maria, chemându-i pe toți la pocăință și pace: „cei din Germania începură să străbată drumurile țării în număr mare, purtând cruci, prapuri și flamuri, formând procesiuni sau mergând pe străzi doi câte doi, întonând cu glas tare cântări rimate și recitate spre slava lui Dumnezeu și a maicii Domnului, iar apoi mergeau într-o piață și, dezbrăcându-se numai în cămașă, de două ori pe zi, se loveau din răspuțeri cu bice pline cu cuie, astfel că sângele șiroia pe umeri, cântând cu toții, iar apoi aruncându-se de trei ori cu fața la pământ în semn de evlavie și strecurându-se unul pe lângă altul cu mare smerenie”<sup>8</sup>. În anul 1349 papa Clement al IV-lea a interzis mișcarea flagelanților deoarece cei din urmă că se pot substitui puterile taumaturgice și charismatice ale Bisericii<sup>9</sup>.

**Consecințe și controverse.** Impactul „Ciumei Negre” a fost atât de cumplit încât Ibn Khaldūn<sup>10</sup> avea să constate „că atât în Est cât și în Vest civilizația a suferit o incursiune distructivă, cea a ciumei care

---

<sup>1</sup> În târgul Saint-Maurice în urma ciumei, leprei, inundațiilor, invaziilor de lăcuste, cutremurelor de pământ a pierit 40% din populație, în satele din vecinătate mortalitatea a fost de 25% - 30% (J.-J. Bouquet. Istoria Elveției. București: Corint, 2001, p. 43).

<sup>2</sup> F. F. Cartwright, M. Biddis, op. cit., 41-42; O. Drimba. Istoria culturii și civilizației. Vol. VI. București: Editura Saeculum I.O., Editura Vestala, 1998, p. 356-357; S. Bernstein, P. Milza. Istoria Europei. State și identități europene (secolul XIV-1815). Vol. III. Iași: Institutul European, 1998, p. 13.

<sup>3</sup> W. Treadgold, op. cit., p. 240.

<sup>4</sup> J. Carpentier, F. Lebrun (coordonatori), op. cit., p. 175.

<sup>5</sup> J.-P. Roux. Un conflict teribil. Istoria războiului dintre islam și creștinătate (622-2007). București: Artemis, 2007, p. 163-164.

<sup>6</sup> Giovanni Boccaccio. Decameronul. Chișinău: Literatura artistică, 1990, p. 18-19.

<sup>7</sup> M. Eliade. Istoria credințelor și ideilor religioase. Vol. III. De la Mahomed la epoca Reformelor. Chișinău: Universitas, 1994, p. 216.

<sup>8</sup> P. Cocârlă. Istoria Bisericii creștine (Antichitate și Evul Mediu). Chișinău: Cartdidact, 2018, p. 296, 383; J. Comby. Să citim istoria Bisericii. De la origini până în secolul al XV-lea. Vol. I. București: Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice de București, 1999, p. 161.

<sup>9</sup> M. Eliade, op. cit., p. 216.

<sup>10</sup> Abd al-Rahman ibn Khaldūn, supranumit Wali al-Din (1332-1406) este de origine andaluză, născut în sânul unei familii arabo-spaniole în Tunisia. În anul 1348 părinții săi au fost răpuși de ciură, tânărul Ibn Khaldūn fiind nevoit să angajeze în calitate de scrib la curtea sultanului Tunisiei. Fernand Braudel îl apreciază drept „ultimul uriaș al gândirii musulmane”. Ibn Khaldūn a fost diplomat și om de stat la Grenada, Tremcen, Bugia, Fes, în Siria. A fost cadu în Cairo și ambasador pe lângă Timūr Leng (А.Ф. Игнатенко. Ибн-Хальдун. Москва: „Мысль”, 1980, c. 16-17; F. Braudel. Gramatica civilizațiilor. Vol. I. București: Editura Meridiane, 1994, p. 125; R. Rus. Istoria filosofiei islamice. București: Editura Enciclopedică, 1994, p. 314).

a devastat națiunile și a șters populații întregi de pe fața pământului. (...) Fața lumii s-a schimbat”<sup>1</sup>. Molima a lovit necruțător în creștinii care au îngrijit de bolnavii ciumați, astfel, din cei 140 de călugări de la o mănăstire dominicană din Motpellier au supraviețuit doar opt, fapt care a condiționat periclitarea misiunilor monahale în Orient<sup>2</sup>.

Numărul victimelor „Ciumei Negre” a fost evaluat pe parcursul timpului, fiind prezentate cifre diferite în istoriografie. Evaluările pierderilor demografice se complică din cauza faptului că ciurma a revenit în Europa Occidentală în anii 1361-1363, 1369-1371, 1374-1375, 1390 și 1400<sup>3</sup>. Bred Bérence aprecia că „ciurma din 1348 n-a cruțat nici o țară europeană”, nimicind șaiszeci la sută din populație<sup>4</sup>. Jean Carpentier și François Lebrun estimează că din cauza acestui flagel a dispărut „un sfert sau o treime din populația Europei”, pe plan demografic această epidemie este și un semn al depresiunii începute la sfârșitul secolului al XIII-lea „și al unei lungi perioade de recurență a ciumei”. Populația Europei scade de la 88 de milioane în anul 1300 la 65 de milioane în 1400<sup>5</sup>. Serge Bernstein și Pierre Milza evaluează pierderile demografice ale europenilor pe parcursul întregului secol al XIV-lea, susținând că Europa a pierdut „între o treime și un sfert din populația sa, cu diferențe destul de clare de la o regiune la alta”<sup>6</sup>. Radu Iftimovici estimează că între 1347 și 1350 „Moartea Neagră” a ucis cel puțin 30-35% din populația Europei<sup>7</sup>. Greul pierderilor umane a revenit Franței și Angliei, pe când Spania unde epidemia a apărut mai târziu, a fost într-un fel cruțată. În granițele sale actuale Elveția a avut o scădere a populației de la 800.000 – 850.000 locuitori în anul 1300 la 600.000 – 650.000 în 1400<sup>8</sup>. Populația Florenței a scăzut de la 110.000 de locuitori în 1338 la 50.000 în anul 1351. Între anii 1343 și 1357 populația din Castre și cea din Albi a scăzut la jumătate. În anul 1350 din cauza ciumei au decedat 50% din locuitorii Magdeburgului; 50%-60% din locuitorii Hamburgului; 70% din locuitorii Bremenului<sup>9</sup>. „Ciurma Neagră” a lovit necruțător Islanda, populația căreia „a pierit aproape în întregime”<sup>10</sup>. Ovidiu Drimba operează cu cifra totală de 43 de milioane de victime dintre care în Occident au decedat răpuși de pestă 26 de milioane de oameni<sup>11</sup>.

**Concluzii.** Pandemiile de ciumă din epoca medievală – „Ciurma lui Iustinian” și „Moartea Neagră” – au provocat dezastre umanitare, subminând dezvoltarea generală a societății prin pierderile enorme de ordin demografic și socioeconomic. Lipsa unor cunoștințe și practici medicale eficiente în combaterea pandemiilor de ciumă au alimentat prejudecățile și fobiile oamenilor medievali. Totuși, istoricii din epocă au constatat anumite afinități în ceea ce privește apariția și răspândirea focarelor de pestă: ciuma provenea în mare parte din țările orientale, fiind „importată” pe calea comerțului prin intermediul corăbiilor negustorești. Atât în Bizanț cât și în țările Europei Occidentale, molima a lovit în primul rând regiunile de coastă și orașele portuare de unde s-a răspândit în interiorul țărilor și a continentului. O altă trăsătură comună a fost faptul că ciuma a omorât cei mai mulți oameni în centrele urbane caracterizate de o densitate înaltă a populației dar și de o stare precară a stării sanitar-epidemiologice.

#### Bibliografie:

1. Bérence, B. Renașterea italiană. București: Editura Meridiane, 1969. 399 p.
2. Bernstein, S., Milza P. Istoria Europei. State și identități europene (secolul XIV-1815). Vol. III. Iași. Institutul European, 1998. 414 p.
3. Boccaccio, G. Decameronul. Chișinău: Literatura artistică, 1990. 560 p.

---

<sup>1</sup> J.-P. Roux, op. cit., p. 295; W. Naphy, A. Spicer, E. Le Roy Ladurie. La peste noire: Grandes peurs et épidémies 1345-1730 (traduit de l'anglais par Arlette Sancery). Paris: Éditions Autrement, 2003, p. 34.

<sup>2</sup> J.-P. Roux, op. cit., p. 295.

<sup>3</sup> P. Cocârlă. Dicționar de civilizație medievală. Chișinău: Lexon-Prim, 2015, p. 93.

<sup>4</sup> B. Bérence. Renașterea italiană. București: Editura Meridiane, 1969, p. 171.

<sup>5</sup> J. Carpentier, F. Lebrun (coordonatori), op. cit., p. 175.

<sup>6</sup> S. Bernstein, P. Milza, op. cit., p. 13.

<sup>7</sup> R. Iftimovici. Istoria universală a medicinei și farmaciei. București: Editura Academiei Române, 2008, p. 380.

<sup>8</sup> J.-J. Bouquet, op. cit., p. 43.

<sup>9</sup> J. Delumeau. Civilizația Renașterii. Vol. I. București: Editura Meridiane, 1995, p. 79.

<sup>10</sup> Islanda a intrat într-o perioadă multiseculară de criză care a fost numită „lunga noapte”, epocă dominată de sărăcie extremă, calamități naturale (foamete, cutremure de pământ, erupții violente cum a fost cea a vulcanului Hekla. Ciurma Neagră a lovit insula începând cu anul 1402 (R. Boyer. Islanda medievală. Vikingii. București: Editura BIC ALL, 2002, p. 39; O. Drimba, op. cit., p. 357.

<sup>11</sup> O. Drimba, op. cit., p. 358.



4. Boyer, R. *Islanda medievală. Vikingii*. București: Editura BIC ALL, 2002. 280 p.
5. Bouquet, J.-J. *Istoria Elveției*. București: Corint, 2001. 183 p.
6. Braudel, F. *Gramatica civilizațiilor*. Vol. I. București: Editura Meridiane, 1994. 348 p.
7. Cartwright, F. F., Biddis, M. *Bolile și istoria*. București: Editura ALL, 2008. 311 p.
8. Carpentier, J., Lebrun, F. (coordonatori). *Istoria Europei*. București: Humanitas, 1997. 583 p.
9. Cocârlă, P. *Dicționar de civilizație medievală*. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 420 p.
10. Cocârlă, P. *Istoria Bisericii creștine (Antichitate și Evul Mediu)*. Chișinău: Cartdidact, 2018. 408 p.
11. Comby, J. *Să citim istoria Bisericii. De la origini până în secolul al XV-lea*. Vol. I. București: Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice de București, 1999. 170 p.
12. Cristian, V. *Istoriografie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, 314 p.
13. Delumeau, J. *Civilizația Renașterii*. Vol. I. București: Editura Meridiane, 1995. 292 p.
14. Drăgan, I. C. *Imperiul Romano-Trac*. București: Editura Europa Nova, 2000. 319 p.
15. Drimba, O. *Istoria culturii și civilizației*. Vol. VI. București: Editura Saeculum I.O., Editura Vestala, 1998. 399 p.
16. Eliade M., *Istoria credințelor și ideilor religioase*. Vol. III. De la Mahomed la epoca Reformelor. Chișinău: Universitas, 1994. 359 p.
17. Iftimovici, R. *Istoria universală a medicinei și farmaciei*. București: Editura Academiei Române, 2008. 968 p.
18. Felix, I. *Istoria igienei în România în secolul al XIX-lea și starea ei la începutul secolului al XX-lea*. Partea I. București: Institutul de Arte Grafice Carol Göbl, 1901. 372 p.
19. Bujor, A. (alcătuitor). Giovanni Boccaccio (1313-1375), creatorul prozei artistice italiene, cel mai mare prozator al Renașterii italiene. În: „100 de scriitori notorii ai lumii: Viața, Activitatea, Opera”. Chișinău: Editura Epigraf, 2006, p. 228-230.
20. Grèce, Michel de. *Theodora, împărăteasa Bizanțului*. Traducere de Diana Șerban. București: Editura Lucman, 2004. 379 p.
21. Naphy, W., Spicer, A. *Le Roy Ladurie Emmanuel, La peste noire: Grandes peurs et épidémies 1345-1730 (traduit de l'anglais par Arlette Sancery)*. Paris: Éditions Autrement, 2003. 187 p.
22. Pop, M. *Câteva aspecte esențiale ale istoriei Imperiului Bizantin*. În: M. Pop. *Cultura și gândirea filosofică bizantină*. București: Editura Universității din București, 2014. p. 42-71.
23. Procopius din Caesarea. *Istoria Secretă*. București: Editura Gramar, 2006. 143 p.
24. Procopius din Caesarea. *Războil cu goții*. București: Editura Academiei, 1963, 305 p.
25. Treadgold, W. *O scurtă istorie a Bizanțului*. București: Artemis, 2003. 307 p.
26. Rus, R. *Istoria filosofiei islamice*. București: Editura Enciclopedică, 1994. 344 p.
27. Roux, J.-P. *Un conflict teribil. Istoria războiului dintre islam și creștinătate (622-2007)*. București: Artemis, 2007. 335 p.
28. *Sfântul Teofan Mărturisitorul. Cronografia*. Traducere din limba greacă, studiu introductiv și note de Mihail Țipău. Carte publicată cu binecuvântarea Preafericitului Părinte Daniel, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române. București: Editura Basilica, 2012. 503 p.
29. Величко, А. *История византийских императоров. От Юстина до Феодосия III. Том II*. Москва: Вече, 2012. 343 с.
30. Игнатенко, А.Ф. *Ибн-Хальдун*. Москва: „Мысль”, 1980. 160 с.
31. Удальцова З.В. *Мировоззрение Прокопия Кесарийского*. În: „Византийский Временник”. Том 31(56), 1971, с. 8-22.
32. Чичуров, И.С. *Византийские исторические сочинения: „Хронография” Феофана, „Бревиарий” Никифора*. Тексты, перевод, комментарий. Москва: Наука, 1980. 216 с.

**СРЕДНЕВЕКОВАЯ МОЛДОВА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОЛЬСКИХ  
ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ (16-18 вв.)**

**MEDIEVAL MOLDOVA IN THE REPRESENTATIONS OF POLISH TRAVELERS (XVI-XVIII  
CENTURIES)**

**Igor SAVA**, dr. conf. univ.

Государственный Педагогический Университет имени Иона Крянгэ, Кишинёв  
igorsava.upc@gmail.com

**Rezumat:** *Însemnările călătorilor poloni, care au trecut prin Țara Moldovei în contexte variate în secolele XVI-XVIII, reprezintă surse de informare valoroase ale perioadei, care completează izvoarele interne. Sursele polone reflectă multiple aspecte ale societății din Moldova, precum: țara, populația, economia, viața politică, spiritualitatea, aspecte ale vieții cotidiene, structuri identitare și mentale etc. Izvoarele externe sunt rezultatul mai multor medieri, în special ideologice, astfel că în aceste surse nu lipsesc clișee, prejudecăți și resentimente, apărute în toiul confruntărilor dintre popoarele vecine. În funcție de gradul de subiectivitate, relatările călătorilor poloni au un rol foarte important în cunoașterea Moldovei medievale din perspectiva imaginarului. Acest tip de realitate generează cunoașterea și explicarea atitudinilor, comportamentelor și a sistemelor de valori văzute de celălalt.*

**Cuvinte cheie:** *călători poloni, Moldova medievală, imaginar, reprezentări sociale.*

**Summary:** *The notes of Polish travelers, who passed through the Land of Moldova in various contexts in the XVI-XVIII centuries, are valuable sources of information of the period, which complete the internal sources. The Polish sources reflect multiple aspects of Moldovan society, such as: country, population, economy, political life, spirituality, aspects of daily life, identity and mental structures, etc. External sources are the result of several mediations, especially ideological ones, so that these sources do not lack clichés, prejudices and resentments, which appeared in the midst of confrontations between neighboring peoples. Depending on the degree of subjectivity, the stories of Polish travelers have a very important role in knowing medieval Moldova from the perspective of the imaginary. This type of reality generates knowledge and explanation of attitudes, behaviors and value systems seen by the other.*

**Keywords:** *Polish travelers, medieval Moldova, imaginary, social representations.*

**Методология. Ценность внешних источников.** Записки польских путешественников, прошедших через Молдавское княжество в XVI-XVIII вв. являются важным источником информации о румынском обществе того периода, который дополняет внутренние документальные источники.

Исследование основано на более чем пятидесяти записках путешественников, которые находились в Молдове между 1531 и 1799 годами, в разных контекстах. Записки опубликованы в серии источников *Польские путешественники в Румынских княжествах*<sup>1</sup> и *Иностранцы путешественники о Румынских княжествах*<sup>2</sup>.

Большинство путешественников принадлежит к светским дворянам, участвуя в дипломатических миссиях в Константинополе или в военных кампаниях в Молдове. За ними следует духовенство, среди которого выделяются католические епископы с резиденцией в Бакэу и иезуитские миссионеры. Наименьшее количество состоит из торговцев и других социальных слоёв.

Разнообразие произведений требует их объединить в нескольких категориях, в зависимости от степени объективности и оригинальности. Источники состоят из писем, разных рассказов, отчетов дипломатических и церковных миссий, анкет, путевых журналов, журналов военных кампаний и т. д.

Методологически данное исследование анализирует исторический контекст построения образов о Молдове у польских путешественников с междисциплинарной точки зрения

---

<sup>1</sup> P. P. Panaitescu, *Călători poloni în Țările Române*, ediția a II-a, Domino, București, 1999.

<sup>2</sup> *Călători străini despre Țările Române*, serie și volume îngrijite de Maria Holban, M. M. Alexandrescu-Dersca Bulgaru, Paul Cernovodeanu, vol. I-X, Editura Științifică, București, 1968-1997; *Călători străini despre Țările Române*. Supliment I, volum întocmit de Ștefan Andreescu, Maria Coman ș.a., București, 2011.

(историческая имагология, антропология и. т.). Важность представлений как источника определяется его особенностями, а именно внешним, живым и непосредственным взглядом на установленные факты.

Отличие от западных авторов, поляки имели прямые и длительные контакты с румынами без посредничества, процесс, определяемый общей границей и многочисленными связями между Молдавским княжеством и Речью Посполитой. Этот процесс взаимосвязей определяет некоторые особенности польских источников.

Внешние источники являются результатом нескольких медиаций, особенно идеологических, которые часто меняют основную материю. Эта информация не лишена клише, даже предрассудков и обид, типичных для средневековой Европы, которые возникли в разгаре военных, политических, этнических или религиозных конфронтаций. В зависимости от степени субъективности авторов, рассказы путешественников не всегда соответствуют исторической правде<sup>1</sup>.

В данном контексте образы, сформированные о других народах, имеют объективную, субъективную, временную и пространственную детерминацию. На образы влияет исторический, природный, социально-политический и культурный контекст анализируемого общества. Изображения также зависят от личных убеждений автора, от религии, символов и существующих мифов о других.

Свидетельства иностранцев способствуют пониманию и объяснению реального исторического факта и, косвенно, его реконструкции, исходя из субъективного подхода. Эта реальность, в свою очередь, порождает знания об отношениях, поведении и системах ценностей других<sup>2</sup>. Независимо от дозы субъективизма источников, важно отметить, что расшифровка образа прошлого глазами другого народа представляет более широкий угол зрения при анализе развития собственного общества.

Из вышесказанного следует, что внешние источники играют важную роль в исследованиях, касающихся менталитетов, социального воображения (social imaginary), коллективного поведения, идентичности и. т.

**Страна, среда обитания и население Молдавского княжества.** В сравнении с другими, более подробными описаниями (Г. Райхерсторффер, А. Веранксис, Н. Олахус), в записках польских путешественников есть меньше информации о среде обитания - средневековой Молдове. Обобщение источников позволяет выявить данные о географической среде, плодородии почв, разнообразии продуктов, занятии связанных с ними и. т.

Йозеф Ян Тадеуш Мнишек<sup>3</sup>, в *Журнале путешествий графа Мнишека, 1755 г.*<sup>4</sup>, представляет информацию о географическом положении, границах, населенных пунктах и административно-территориальном делении Молдовы. "Верхняя Молдова", по словам автора, простиралась на восток от Ясс до Бендер (Тигина), то есть до Днестра, и на юге до Галаца, на Дунае. На западе она граничит с Валахией и Трансильванией. "Верхняя Молдова", уточняет автор, имеет ту же границу на востоке, а на западе граничит с Карпатами и заканчивается в Снятине, в Польше<sup>5</sup>. Мнишек настаивает на том, что "Нижняя Молдова" когда-то охватывала всю Бессарабию, которую "татары называют Буджаком", и два известных города: Аккерман (Четатя-Албэ) и Килия.

Большинство иностранных путешественников поражены щедростью молдавской земли и разнообразием предлагаемой здесь продукции. Что касается рельефа Молдовы, то в *Анонимном описании посольства Ежи Красинского (1636)*<sup>6</sup> упоминается, что страна имеет "гладкие просторы", но большая ее часть "холмистая и гористая". Автор отмечает еще, что Молдова по отношению к другим государствам является "богатой и плодородной страной".

Польские путешественники объясняют разнообразие и изобилие молдавских товаров

---

<sup>1</sup> Stelian Brezeanu, *Identități și solidarități medievale: controverse istorice*, București, 2002, с. 5 и 6.

<sup>2</sup> Evelyne Patlagean, *L'histoire de l'imaginaire*, în *La nouvelle histoire*, coordonné par Jacques Le Goff, Roger Chartier, Jacques Revel, Paris, 1991, с. 307 и 308.

<sup>3</sup> (1742-1797); сын графа Яна Кэрола Мнишека, посла в Константинополе, который побывал в Молдавии в 1755 году.

<sup>4</sup> *Ibidem*, Т. IX, București, 1997, с. 368-369.

<sup>5</sup> *Ibidem*, с. 369.

<sup>6</sup> *Ibidem*, Т. V, București, 1973, с. 116.

выгодным географическим положением, разнообразием рельефа и отличным плодородием почвы.

В. Хшановски<sup>1</sup>, постоянный агент Польши в Константинополе, также утверждает, что в Молдове есть “большие равнины и очень хорошая земля”. Источник ссылается на демографическую ситуацию в Молдове, где указывается, что население страны невелико по отношению к пространству страны. В этом контексте автор считает, что в Молдове и Валахии проживают около пятисот тысяч человек<sup>2</sup>.

Среди этих представлений, есть позиция о том, что природа одарила румын всем необходимым для жизни, не прилагая при этом больших усилий.

Очевидно, что этот образ контрастирует со временами, когда Молдова была “пустынной и безлюдной”, и “разрушения, вызванные татарами” и турками в городах и селах, не могли ускользнуть от некоторых польских наблюдателей (1619)<sup>3</sup>.

**Города.** В источниках мы находим различные упоминания, прямые и косвенные, о населенных пунктах страны, но большинство из них ссылаются на города. У нас есть побольше информации о Хотине, Сучаве, Васлуе, Яссах и Галаце, местах, через которые проходили большинство польских посольств по пути в Константинополь, а также обратно.

Город Яссы, как политический, экономический и церковный центр Молдовы, оставил разные впечатления у польских путешественников. Многие авторы отмечают факт, что город Яссы в XVI-XVIII веках не был укреплен. В записке о посольстве Иоанна Гнинского в Константинополе с 1677-1678 гг.<sup>4</sup> упоминается, что город “разбросан по холмам без какого-либо подкрепления”; у него нет ворот, а есть только большой настенный мост через реку Бахлуй<sup>5</sup>.

Относительно общего имиджа города, то наводит на мысль мнение Филипа Орлика<sup>6</sup>, посла в Константинополе в 1722 году, для которого Яссы являются “бедной резиденцией господарей” молдаван<sup>7</sup>. Аналогичное мнение имеет Ачаци Ташицки<sup>8</sup>, секретарь посла Войцеха Мясковского в Константинополе, в 1640 г. Он видит в столице Молдавского Княжества только “маленький город”, “бедность и ничего не стоящее”<sup>9</sup>.

Противоречия между польскими авторами не отсутствуют, поэтому для некоторых Яссы были не маленьким городком, а имели в 1636 году свыше “семи тысяч домов”<sup>10</sup>. Согласно полковнику Грабинский<sup>11</sup>, население города в 1799 году составляло около тридцати тысяч жителей. То, что касается жителей города, источник с 1636 года упоминает, что они многочисленны и вместе с местными жителями сосуществуют “разные нации”: турки, греки, армяне и “наши купцы”, то есть поляки<sup>12</sup>.

Среди польских авторов XVII и XVIII веков налаживается доминирующий образ связанный с видом города Яссы, в котором было много “убогих и покрытых тростником” домов. Источники говорят о местном обычае строительства домов из глины и соломы, за исключением боярских

---

<sup>1</sup> Коммерческий атташе Польши в Константинополе. Сохранилось несколько писем к королю Станиславу-Августу Понятовскому (1780-1787 гг.) с описанием путешествия по Молдавии, Болгарии, Румелии.

<sup>2</sup> *Călători poloni*, с. 186.

<sup>3</sup> Симеон Дбир Лехани (1584-1636); поляк армянского происхождения, родом из Замосца; ученый, священнослужитель; совершил много поездок в Малую Азию; проходит через Молдавию в 1619. *Călători străini*, Т. IV, București, 1972, с. 347.

<sup>4</sup> Целью делегации в Константинополе в 1677-1678 гг. была ратификация мира в Зуване (16 октября 1676 г.). Автор описания - пан Михал Флорян Ржевский, секретарь делегации.

<sup>5</sup> *Călători străini*, Т. V, с. 357.

<sup>6</sup> (1672-1742); родился в Кракове; был другом и секретарём Мазепы, казачьего гетмана. Участвует в Полтавской битве (1709) и сопровождает Карла XII в Бендеры. После смерти Мазепы (1710) он стал гетманом казаков. В марте-июле 1722 г. он проходит через Молдавию; потом он работал при дворе Константина Маврокордата. Является автором *Дневник. Путешествие по Молдавии и Добрудже*, 1722.

<sup>7</sup> *Călători străini*, Т. IV, с. 141.

<sup>8</sup> (? - после 1659); дворянин.

<sup>9</sup> *Călători străini*, Т. V, с. 168.

<sup>10</sup> *Ibidem*, с. 116.

<sup>11</sup> Полковник в армии Костюшко; участвовал в походе Наполеона в Египет; он был взят в плен и доставлен в Константинополь, откуда он сбежал. В октябре 1799 года он прошел через Молдавию. *Călători străini. Supliment 1*, с. 1336.

<sup>12</sup> *Ibidem*, с. 116.

домов, многие из которых были построены из камня. В. Хшановский утверждает, что в Молдове он встречал мало лесов, особенно в районе Прута, это объясняет, по его мнению, что большинство домов построены из глины, а не из деревянных каркасов<sup>1</sup>.

Процесс модернизации, кажется, радикально не изменил Яссы, потому что он казался “грязным” Станиславу Малаховскому<sup>2</sup> в 1791 году. Дома все еще были маленькими и низкими, “улицы узкими и с досками вместо камней”, как замечал, в то же время, В. Хшановский<sup>3</sup>.

Тем не менее, среди польских авторов существует консенсус относительно гражданских и церковных зданий, которые составляли “визитную карточку” города Яссы. Это прежде всего господарский дворец и местные монастыри Галата и Трей Иерарх, построенные из камня, которые были в глазах незнакомцев образцами идеальной архитектуры. Согласно описанию от 1678 года, двор Георге Дука был резиденцией с “множеством украшений и предметов роскоши”<sup>4</sup>.

Помимо столицы, большинство польских авторов выражают восхищение городом Галац, который также называли тогда “последним городом Молдовы”. Например, для Яна Мнишека Галац был в 1755 году “очень процветающий город”<sup>5</sup>, благодаря географическому положению на Дунае, которое предлагало благоприятные условия для торговли.

**Население и идентичности.** В сложном дискурсе исследования форм идентичности корреляция между языком и этнической принадлежностью, вероисповеданием и цивилизацией может стать методологическим направлением, которое позволит установить идентичность людей в средневековой Европе. Принадлежность румын к пространству византийской цивилизации (Byzantine commonwealth) была основой для развития этнической принадлежности. Этнические и религиозные составляющие неразрывно связаны в процессе определения румынской идентичности в Средние века, благодаря тому, как они были интегрированы в правление государством.

Польские авторы выделяют основные компоненты идентичности румын: латинская основа языка, римское происхождение, православное вероисповедание и принадлежность к Восточной Церкви, базирующейся в Константинополе.

Подтверждение этого факта содержится в переписке с Католической пропагандой Станислава Варшевицкого<sup>6</sup>, главы Первой иезуитской миссии в Молдове в 1588 году. Польский священнослужитель утверждает, что подавляющее большинство населения Молдовы “живет в греческом или русинском обряде”, а богослужения проводятся тоже на “святом русинском языке”<sup>7</sup>. Это упоминание является яркой демонстрацией принятия православного исповедания большинством населения и использования славянского языка как священного в Церкви и культуре. Относительно латинского происхождения молдаван указывается, что здешние люди по “внешности, обычаям и того, как они говорят, оказываются бывшей колонией римлян”<sup>8</sup>.

Еще один аргумент в пользу римского происхождения молдаван, по словам автора, заключается в том, что “их язык может быть легко изучен теми, кто знает латинский и итальянский языки”<sup>9</sup>. Тот факт, что в Молдове, независимо от акцентов османского режима, подавляющее большинство населения было православным или “раскольным”, уже не впечатляло ни одного иностранца. Таким образом, подтверждается еще одна фундаментальная черта румынской идентичности в Средние века - сильная привязанность к православию.

В своей переписке с королем Станиславом-Августом Понятовским В. Хшановский утверждает, что в Молдове “господствующей религией является греческая”, но существует также сообщество “нескольких тысяч” римско-католических верующих, имеющих своего епископа<sup>10</sup>.

Среди ценной информации о местах, где были сосредоточены католики (Бакэу, Байя, Яссы,

---

<sup>1</sup> *Călători poloni*, с. 186.

<sup>2</sup> (1735-1809); дворянин; советник Короны и маршал Сейма до 1793 года. Он написал *Записки путешествия по Молдавии*, 1791ю *Călători străini despre Țările Române. Supliment I*, București, 2011, с. 988.

<sup>3</sup> *Călători poloni*, с. 186.

<sup>4</sup> *Călători străini*, Т. V, с. 356.

<sup>5</sup> *Ibidem*, Т. IX, с. 372.

<sup>6</sup> (1529-1591); иезуитский ученый; секретарь короля Сигизмунда Августа.

<sup>7</sup> *Călători străini. Supliment 1*, с. 270.

<sup>8</sup> *Ibidem*, с. 271.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Călători poloni*, с. 188.

Галац, Роман), о количестве и положении церквей, повседневных проблемах общины и т. д., источники подчеркивают толерантное отношение молдаван по отношению к этому меньшинству. Наиболее убедительное свидетельство такого положения дел описано в источнике, в котором говорится о посольстве Иона Гнинского в Константинополе в 1677 г. Здесь упоминается, что в Яссах “исповедание римско-католического культа является свободным и католикам разрешается звонить в колокола, устраивать публичные шествия, а также строить церкви”. Источник утверждает, что “в городе есть двести католиков, и у иезуитов имеются здесь и в других местах страны значительные богатства и поместья”<sup>1</sup>.

**Экономические занятия.** Эта тема мало отражена в польских записках и больше сориентирована на занятия, связанные с сельским хозяйством. В. Хшановский считает, что большое количество рек страны способствует развитию дорожной инфраструктуры и торговли. А именно, реки, протекающие почти по всему Дунаю, создают в Молдове “хорошие дороги и призыв к торговле”.

Тот же автор приходит к выводу, что, хотя в Молдове имеются обширные равнины и очень плодородные земли, сельское хозяйство “так заброшено”, то есть, недостаточно развито<sup>2</sup>. Низкая демографическая плотность страны, связанная с неразвитым сельским хозяйством, объясняется Хшановским результатом негативных последствий османского режима в “эпоху фанариотов” и специфической молдавской политической системы, поддерживаемой суверенной властью.

Заслуживает нашего внимания главный вывод Хшановского о Молдове, которая если и является богатой страной, но которая “нуждается в другом типе правительства, чтобы стать одной из самых богатых и нужных стран во всем мире”<sup>3</sup>.

Некоторые авторы ссылаются на важность рыбоводства в молдавской экономике, разнообразие видов рыб и их численность в водных бассейнах страны. Белуга, стерлядь, осетр и т. д. в свежем состоянии, соленая или копченая, широко востребована в Средние века в соседних странах Молдовы. Андрей Тарановский<sup>4</sup> впечатлен в 1595 году большим количеством белуги, которая вылавливается на Дунае<sup>5</sup>.

Франциск Госоцкий<sup>6</sup> замечал, что в Галаце в 1712 году на дунайских холмах “стояли большие ряды белуги”, а на берегу покрытыми были “груды больших щук и карпов”. Отец францисканец поражен тем, что здесь вылавливается “столько рыбы”, что это определяет “дешевизну рыбы”, потому что можно купить большого карпа или щуку по “цене менее 20 грош”. По словам автора, дешевизна рыбы также связана с тем, что “молдаване не едят ее во время поста”<sup>7</sup>.

Мнение Госоцкого является ценной информацией не только об изобилии рыбы в Молдове, её стоимости и потреблении, регулируемой религиозными предписаниями, но также о способах приготовления и хранения рыбных продуктов.

Многочисленные источники упоминают о широком развитии виноградарства, отрасли, благоприятствующей климатическим условиям и подходящим местным почвам.

В дипломатических отчетах подчеркивается соблюдение молдавскими правителями торжественного приема польских делегаций, где на официальных банкетах в Яссах потребление вина занимает особое место.

Наряду с молдавским качественным красным и белым вином польские путешественники высоко оценивали продукт пчеловодства *миед*, и местный спиртной крепкий напиток *ракиу*. Посол Филип Орлик признает, что 5 апреля 1722 года, когда он был в Хотине, в Пасхальное воскресенье, после посещения Литургии, он отправился выпить “стакан ракиу у отца егумена с капукехайями Молдовы и Валахии”<sup>8</sup> (представители Румынских княжеств в Константинополе).

---

<sup>1</sup> *Călători străini*, Т. VII, București, 1980, с. 357.

<sup>2</sup> *Călători poloni*, с. 186.

<sup>3</sup> *Ibidem*, с. 186-187.

<sup>4</sup> (? -после 1600); пахарник Галиции; он имел дипломатические миссии в европейских странах и в Османской империи; путешествовал по Молдавии (1594, 1595) и Мунтении.

<sup>5</sup> *Călători străini*, Т. II, București, 1970, с. 399.

<sup>6</sup> Иезуит, который сопровождает Станислава Хометовского в дипломатических посланиях. Он прошел через Молдавию в Константинополь в 1712 году и наоборот (1714).

<sup>7</sup> *Călători străini*, Т. VIII, București, 1983, с. 596.

<sup>8</sup> *Ibidem*, Т. IX, с. 139.

Кроме того, продукты, которыми снабжались польские делегации в определенных местностях, но особенно роскошные банкеты в Яссах, с изобилием колбасно-мясными изделиями, прямо указывают на важность животноводства в Молдове.

У нас нет четкой информации о ремесленной промышленности в Молдове, но есть ссылки на мельничную промышленность, такие, как мельницы из Оанчи, “построенные на плавучих мостах” на Пруте, и добыча ила (1759 г.). Согласно Журналу Послания Иосифа Подольского в Константинополе в 1759 г., написанному Адамом Голаровским<sup>1</sup>, в Германештах, на Пруте, из кургана, построенного искусственно, турки вырыли землю и “извлекли ил из костей мертвых”<sup>2</sup>.

Что касается торговли, то в записке посла Ежи Красинского (1636 г.) говорится, что она была более развитой в больших городах, где наряду с турецкими, греческими и армянскими купцами были также поляки<sup>3</sup>.

У нас также есть информация от Кристофора Гришковича, польского торговца, который приехал в Яссы в июне 1628 года, чтобы получить от господаря Мирона Барновского “некоторые денежные долги”<sup>4</sup>.

**Повседневная жизнь: одежда, еда, развлечения.** Помимо экономической деятельности, в наблюдениях польских путешественников присутствуют и другие структуры повседневной жизни жителей Молдовы. Благодаря источникам мы знаем об определенных тенденциях в элитных кругах Молдовы, в первую очередь о восточных влияниях из османского Константинополя.

В *Дневнике похода в Молдове 1686 г.* гетмана Якова Собеского<sup>5</sup> мы находим патетическое описание господарского дворца. Внимание автора сосредоточено на деталях, связанных с интерьером и дизайном дворца, особенно на тех двух комнатах, которые, по мнению автора, “очень красивы, а стены и потолок инкрустированы фарфором”. Среди других декоративных элементов он отмечает, что стены и потолок здания были “очень успешно расписаны мелкими цветами, изящно выполненными на китайском золотом фоне”<sup>6</sup>.

Тенденции из Константинополя заметны и в одежде, особенно в обычаях господарей и бояр носить турецкие кафтаны. Описывая приветствие делегации герцога Кшистофа Збараски около Ясс Стефаном Томша в 1622 году, Самуил Твардовский<sup>7</sup> отметил ту деталь, что молдавский господарь был одет в “яркий кафтан”. Этот аспект, который является отклонением от традиционного костюма румынских господарей, с его символическими значениями, польский автор объясняет тем, что “у молдаван всегда принято ходить с кафтаном” вне зависимости от погоды<sup>8</sup>.

Многие из тех, кто сопровождал польские делегации в Константинополе, не упускают возможности упомянуть о хроматическом разнообразии костюмов членов господарского двора, наряду с которыми также упоминаются “турки с тюрбанами”.

Станислав Освенцим, участник послания, которое возглавляет Николай Бегановский<sup>9</sup> в 1643 г., впечатлен не только особым приемом оказанным полякам, большой свитой вокруг господаря (около 150 человек), но особенно одеждой Василия Лупу. По его словам, у молдавского правителя была “орнаментированная одежда” из ткани “altembas”, на которой были вышиты “золотые цветы с размером пальца” рядом с двумя парами пуговиц из “великолепных бриллиантов”. Эта одежда, покрытая “мехом соболя”, выглядела настолько великолепно, что заставила его осознать, что “такого не видно ни у турецкого султана, ни у меня другого монарха”<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Секретарь посла Иосифа Подольского.

<sup>2</sup> *Călători străini*, T. IX, с. 420.

<sup>3</sup> *Ibidem*, T. V, с. 116.

<sup>4</sup> *Ibidem*, с. 38.

<sup>5</sup> (1667-1737); старший сын великого гетмана, затем короля Польши Иоанна Собеского. Принимал участие в нескольких военных походах в Молдове.

<sup>6</sup> *Călători străini*, T. VII, с. 425.

<sup>7</sup> (1600-1660); известный польский поэт; В 1622 году он сопровождал, в качестве секретаря, князя Кшистофа Збараского в Константинополь отправленного подписать мир с турками.

<sup>8</sup> *Ibidem*, T. IV, București, 1972, с. 500.

<sup>9</sup> (1606-1657); польский дворянин из Кросна на Одере; был участником дипломатического послания Николая Бигановского в Константинополь, которое прошло через Молдавию в 1643 году.

<sup>10</sup> *Călători străini*, T. V, с. 192-193.

В области продуктов питания у нас есть многочисленные упоминания об обилии агропродовольственных продуктов и об увеличенном потреблении мяса в Молдове. Польские делегации, проезжавшие через населенные пункты Молдовы, обеспечивались мясными продуктами (птицами, овцами, коровами, кроликами), рыбой, хлебом, кормами и т. д.

Как правило, господа устраивали в честь послов щедрые банкеты, которые поражали количеством и разнообразием блюд, которые иногда контрастировали с волнами голода и чумы в стране. Самуэль Твардовский указывает, что Штефан Томша организовал в Сучаве в 1622 году “большой обед с разнообразием блюд... и с золотым вином”, несмотря на то, что в Молдове тогда был голод. Автор не был впечатлен присутствующими блюдами “кроме ветчины из говядины и баранины ..., называемыми *abuchte* и *bastram*”, копчеными и высушенными на солнце, которые были “очень популярны в Молдове”<sup>1</sup>.

Некоторые авторы упоминают о предпочтении восточных продуктов в элитных дворах Молдовы, таких как: кофе, табак, восточные сладости “захарикале”, оливки, каперсы, рис и т. д. Источник упоминает, что 8 февраля 1755 года в банкетном зале дворца, после обмена пожеланиями между господарем Матеем Гика и послом Яном Каролом Мнишек, последнему принесли “парфюм, кофе и табак... и сладости”<sup>2</sup>.

Некоторые источники, описывающие путь, пройденный польскими делегациями через Молдову, предоставляют краткую информацию об определенных развлечениях в обществе того времени. Среди развлечений, хотя они и были периодическими, встречаются коллективные манифестации, связанные с размещением иностранных делегаций в определенных населенных пунктах, то, что, несомненно, становилось праздником для местных жителей. Гораздо лучше описаны аспекты, связанные с официальным приемом польских послов в Яссах, процесс, который обычно длился несколько дней и осуществлялся в соответствии с заранее установленным дипломатическим протоколом.

Публичный и праздничный характер торжества, присутствие толпы, разнообразие одежды, специально подобранные предметы и декорации, жесты, связанные с обрядом и т. д., всегда впечатляли наблюдателей. Из-за их великолепия, большого и великолепно оборудованного двора, исключительного приема в Яссах выделяются делегации Иоанна Гнинского (1677 г.), Рафаэля Лещинского (1700 г.) и Яна Мнишека (1755 г.).

Некоторые из компонентов протокола предусматривали: официальную встречу посла господарской свитой за пределами Ясс, обмен письмами, сопровождение посла до его апартаментов, официальный банкет и т. д. За всё это время празднование события было отмечено залпами из пушек, военной музыкой, звоном колоколов и т. д.

Посол Р. Лещинский<sup>3</sup> упоминает, что официальный банкет был дан Антиохом Кантемиром 28 февраля 1700 года, в воскресенье, в комнате с “длинным столом, который занимал всю комнату”. Еда была “подана три раза”, и за это время было подано “более четырехсот видов блюд”. Что касается продолжительности банкета, Лещинский утверждает, что “они выпивали три часа, если не больше, потому что этот праздник проводился с наибольшей яркостью, по крайней мере, семь или восемь часов”<sup>4</sup>.

Воспоминания Йозефа Мнишека дополняет информацию об официальных банкетах при дворе в Яссах, уточняя, что после официального застолья, проведенного 8 февраля 1755 года, господарь Матей Гика организовал “всевозможные игры”, чтобы развлечь своего гостя. На следующий день Гика наносит визит послу, они вместе обедают, а затем он приказывает “около тридцати драгунам” выполнить “военные упражнения, которыми им удалось очень развеселить своего господина”<sup>5</sup>. Источники утверждают восточное влияние на молдавскую элиту, которая, как замечено, отличается тем фактом, что после того банкета послу “предложили кофе” а господарь приказал танцорам “сыграть все восточные танцы в соответствии с их музыкой”<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> *Călători străini*, T. IV, c. 501.

<sup>2</sup> *Ibidem*, T. IX, c. 366.

<sup>3</sup> (1650-1703); польский дворянин; он занимал многочисленные должности в государстве и участвовал в нескольких дипломатических миссиях.

<sup>4</sup> *Călători străini*, T. VIII, c. 178.

<sup>5</sup> *Ibidem*, T. IX, c. 371.

<sup>6</sup> *Ibidem*, c. 369.



**Нравы: достоинства и пороки молдаван.** Психокультурные особенности румын также отражены в представлениях польских путешественников. Наряду с другими западными авторами, поляки отмечают у молдаван как достоинства, которые они ценят, так и пороки, которые они осуждают.

Многие польские авторы отмечают, хотя есть и исключения, гостеприимство молдаван, проявленное особенно во время приема польских делегаций, которые отправлялись в Константинополь. Франциск Госоцкий, сопровождающий делегацию Станислава Хометовского в Константинополе в 1712 году, вспоминает, что в Черновцах к ним хорошо относились и у них было все, включая “вино, мёд, мясо и корм”. Такое отношение демонстрирует, по его мнению, “первое доказательство доброжелания молдаван”<sup>1</sup>.

В своих записках Иосиф Мнишек выражает свое мнение о жителях верхней Молдавии, которые “известны своей храбростью и несмотря на все потери, оказывают честь быть гостеприимными”<sup>2</sup>.

Более того, воинские достоинства румын, особенно молдаван, ценятся многими зарубежными авторами, как с Запада, так и с Востока.

Кроме того, особенности, связанные с супружеской верностью местных жителей, не остаются без внимания польских наблюдателей. Адам Голаровский описывает один из моментов 1759 г., когда делегация Иосифа Подольского находилась в селе Василицы, на Пруте. На острове в реке Прут, покрытом высокими деревьями и густыми кустами, поселились все женщины из деревни вместе со своими детьми, потому что они считали “поляков столь же преданными похотям, как и турки”<sup>3</sup>. Как утверждает автор, там они зажгли костры и оставались вокруг них весь день, и на следующую ночь.

Многие европейские путешественники упрекают молдаван в некоторых пороках. В работе *Гербы польского дворянства* (1584 г.) Бартоломея Папроцкий<sup>4</sup> утверждает, что люди в Молдове “злые, и неверны своему господарю”<sup>5</sup>. В связи с негативными последствиями военной кампании в Молдове 1620 года, Яковский<sup>6</sup> говорит, что в результате разгрома армии на Днестре, 24 сентября, многие поляки утонули, а других “передали язычникам за Днестр молдавские предатели”<sup>7</sup>. Самуил Твардовский объясняет, что во время пребывания польской делегации в Хотине в 1622 году, лагерь, который был там размещен, был специально укреплен “из-за грабителей молдаван и турок”<sup>8</sup>.

По вопросу нравственности румын у нас нету единого мнения у поляков. Например, Станислав Варшевицкий, хотя и указывает, что “наука не пользуется особым вниманием” в Молдове, но отмечает что здесь “люди выдающиеся и умелые, скорее хитрые, чем глупые”<sup>9</sup>.

И последнее, но не менее важное: иностранцы поражены толерантностью молдаван по отношению к другим общинам страны, особенно к римско-католической. Близкий знаток молдавского общества 1780 года В. Хшановский объясняет морально-духовный кризис в стране особенностями режима фанариотов. За созданную ситуацию несут равную ответственность, по мнению автора, как правители страны, так и некоторые должностные лица со двора. Принц, которого ставит на престол султан из греков, проявляет “одновременно смирение и высокомерие”, а именно “для удовлетворения господина, под которым он сидит... вместо заботы о благе страны... и его чиновниках”<sup>10</sup>, отмечает автор. Основные функции власти в стране принадлежат “фаворитам принца”, а господарь, который несёт “деспотическое иго Порты”, переносит все бремя управления на своих подданных. Эта ситуация, по мнению автора, “имеет очень плохие последствия,

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, Т. VIII, с. 593.

<sup>2</sup> *Ibidem*, Т. IX, с. 369.

<sup>3</sup> *Ibidem*, с. 413.

<sup>4</sup> Написал популярные брошюры, содержащие информацию о румынах, особенно о Молдове, где он также описывает связи польской знати с этой землей.

<sup>5</sup> *Călători străini*, Т. II, с. 406.

<sup>6</sup> Участник польской кампании в Молдавии в 1620 году, которая закончилась резней на Днестре, в Могилеве, где выжили немногие. Рассказывает об экспедиции из Цуцоры, с 24 сентября.

<sup>7</sup> *Călători străini*, Т. IV, с. 472.

<sup>8</sup> *Ibidem*, с. 499.

<sup>9</sup> *Călători străini. Supliment 1*, с. 271.

<sup>10</sup> *Călători poloni*, с. 187.

поскольку вместо того, чтобы поощрять умных и активных жителей этой страны, столь одаренных”, правители, которые “руководствуются личными интересами”, не предоставляют необходимые средства и свободу действий своим чиновникам<sup>1</sup>.

**Выводы.** Ценность записок польских путешественников в изучении молдавского средневекового общества бесспорна. Образы румын у польских путешественников имеют дедуктивную функцию. На их создание повлияли долгосрочные исторические связи, а также природные, социально-политические и культурные факторы.

Разнообразие образов об обществе Молдовы в XVI-XVIII веках отражает как их объективные, так и субъективные аспекты этих источников. Таким образом, записки польских путешественников, наряду с западными, содержат информацию о неоспоримых реальных фактах, наряду со стереотипами, предрассудками, обидами или историческими противоречиями. Эти аспекты необходимо проанализировать с точки зрения их религиозной, этнической, социальной или моральной основы.

Также должен быть принят во внимание и аспект противостояния среди культурных стандартов. Например, во время катастрофы польской армии 1620 года, когда погибает гетман Станислав Жолкевский, молдавские местные жители явно являются “предателями”, когда они выступают против отступления армии в Польшу. В связи с этим событием, как настаивает неизвестный автор, участвующий в кампании<sup>2</sup>, “польская Корона никогда не терпела такого великого и позорного поражения”<sup>3</sup>. Ценность источника в том, что он является непосредственным свидетельством настроения поляков к молдаванам, а также их недовольства к туркам язычникам которые приносят им беду.

Другим ярким примером является отношение поляков к молдаванам, которые, по их мнению, являются “злыми и неверными своему господарю”. Этот аспект должен быть проанализирован, во-первых, в отношении поведения великих бояр по отношению к правителю в период политической нестабильности, вызванной османским господством, а не экстраполирован на все общество.

Путешественники, которые изучали румын, являются представителями разных культур, поэтому для многих из них православие, именно как оно практикуется у румын, является средой для проявления их негативных черт. Среди образов, которые мы находим у польских авторов, есть и взгляды, которые более четко выражают иное событие или противоречат определенным фактам. Некоторые путешественники осуждают пороки, которые они видят в средневековом румынском обществе, такие как злость, предательство или воровство. Есть также “доброжелательные” образы, которые подчеркивают подлинные достоинства молдаван, такие как гостеприимство, храбрость, выносливость, привязанность к православию, толерантность.

Все это приводит нас к выводу, что любой научный подход, который изучает образ другого, должен проанализировать все факторы, которые влияют на то или иное событие, где интерпретация “ad litteram” должна быть дополнена контекстным объяснением и учитывать собственный воображаемый образ.

#### Библиография:

1. Brezeanu S. Identități și solidarități medievale: controverse istorice. București: 2002.
2. Călători străini despre Țările Române. serie și volume îngrijite de Maria Holban, M. M. Alexandrescu-Dersca Bulgaru, Paul Cernovodeanu. București: 1968-1997, vol. I-X.
3. Călători străini despre Țările Române. Supliment I. volum întocmit de Ștefan Andreescu, Maria Coman ș.a. București: 2011.
4. P. Panaitescu. Călători poloni în Țările Române. ediția a II-a. București: 1999.
5. Patlagean E. L'histoire de l'imaginaire, în La nouvelle histoire, coordonné par Jacques Le Goff, Roger Chartier, JacquesRevel, Paris: 1991.

---

<sup>1</sup> *Ibidem*.

<sup>2</sup> Эта информация содержится в *Журнале кампании*, которые обычно состояли из текстов, написанных поляками после определенной миссии.

<sup>3</sup> *Călători străini*, T. IV, p. 460.

## CÂTEVA REPERE DOCUMENTARE PRIVIND ARTERELE DE COMUNICAȚIE DIN SUDUL MOLDOVEI

### I. VADUL OANCEI\*

## SOME DOCUMENTARY LANDMARKS REGARDING THE COMMUNICATION ARTERIES IN THE SOUTH OF MOLDOVA

### I. OANCEA FORD

Costin CROITORU

Muzeul Brăilei „Carol I” / Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

ORCID ID: 0000-0002-4732-2301

**Rezumat:** *Oancea reprezintă unul dintre vadurile cele mai importante de pe cursul inferior al Prutului, cunoscut și folosit încă din „zorii istoriei”. În fapt, apariția și dezvoltarea localităților „capete de pod” – Oancea și Cahul este cu totul tributară acestei formațiuni naturale datorită căreia malurile râului sunt mai apropiate. Convergența spre acest punct de trecere naturală a câtorva artere rutiere, la rândul lor racordate peisajului rutier aferent comerțului sud-est european și nu numai. Am urmărit în această scurtă intervenție – dictată de normele editoriale – unele dintre variatele atestări documentare care nu numai că punctează drumurile din zonă, dar și frecventarea lor.*

**Cuvinte cheie:** *Vadul Oancei, artere rutiere*

**Abstract:** *Oancea is one of the most important fords on the lower course of the Prut, known and used since the "dawn of history". In fact, the appearance and development of the localities "bridgeheads" – Oancea and Cahul is entirely dependent on this natural formation due to which the river banks are closer. Several road arteries converge towards this natural crossing point, in turn connected to the road landscape related to the south-eastern European trade and not only. We followed in this short intervention – dictated by the editorial norms – some of the various documentary attestations that not only point out the roads in the area, but also their attendance.*

**Keywords:** *Oancea Ford, road arteries.*

Oancea, așezată pe un vad al Prutului, utilizat din cele mai vechi timpuri, constituia un „releu” al variantei estice a drumului Iașilor (artera principală era cea care cobora prin Vaslui, Bârlad, Tecuci). După toate aparențele, relația Iași – valea Bohotinului până la Huși, apoi pe valea Elanului și valea Horincii, continua prin satele Oancea, Foltești și Șivița spre Galați<sup>1</sup>. Desigur, din perspectivă pan europeană, acesta constituia doar o articulație a drumului de la Liov spre Țarigrad<sup>2</sup>.

Pentru finele secolului al XIX-lea acest drum („căile județene Galați-Bârlad și Galați-Fălciu”) este descris altfel: „de la Galați (Bariera Traian) prin comuna Tulucești, Șivița și Frumușița, până în apropiere de Foltești, este o singură cale județeană, lungă de 35 kilometri, care e și cea mai veche și mai bine întreținută (pietruită). De la Foltești, și anume din dealul Baba-Draga și valea mlăștinoasă a Cealmăului, pe unde apa lacului Covurluiu are o scursoare în Prut, calea aceasta se ramifică în două: una merge spre inima județului prin comuna Foltești, Fârțânești, Bujor, Vârlezi, Crăiești și Bursucani spre Bârlad, iar alta trece pe malul Prutului, Vlădești, Oancea, Rogojeni spre Fălciu”<sup>3</sup>.

---

\* Aceasta este o variantă a unui studiu mai amplu realizat în cadrul proiectului „Peisaje ascunse: explorarea prin teledetecție și LIDAR a drumurilor, granițelor și câmpurilor de luptă din Carpații de Sud-Est” (abreviat: HiLands), cod PN-III-P4-ID-PCCF-2016-0090, finanțat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), în perioada 2018-2022. Verificările de teren au fost efectuate împreună cu studenții, colegul și prietenul conf. univ. dr. Ion Ghelețchi de la Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, în primăvara și vara anului 2019, în contextul taberei „Istorie, Cultură și Civilizație în Spațiul Românesc – Oancea 2019”. Mulțumesc și aici domnului primar, colonel (r) Victor Chiriloaie și Sectorului Poliției de Frontieră Oancea pentru sprijin și înțelegere.

<sup>1</sup> C. Alinescu, N. Pașa, *Vechile drumuri moldovenești*, în Anuar de Geografie și Antropogeografie, 1914-1915, pp. 29-30.

<sup>2</sup> E. Diaconescu, *Vechi drumuri moldovenești*, Iași, 1939, p. 60.

<sup>3</sup> G. I. Lahovari, C. I. Brătianu, Gr. G. Tocilescu, *Marele dicționar geografic al României, alcătuit și prelucrat după*

În ceea ce privește descrierea acestei artere, mai amănunțită este redată într-o *Notă asupra șoselelor județene, vicinale și comunale din județul Covurlui la finele anului 1897*<sup>1</sup>: „șoseaua județeană Galați-Fălciu pornesc din kilometrul 32,400 al șoselei județene Galați-Bârlad la Baba Draga, trece prin valea Cealmăului, Gâtul Cămilei, Drăculesci, Vlădesci, Oancea, Rogojeni, Cavadinesci, Gănesci și se opresce la limita județului Tutova în dreptul târgului Murgeni din județul Fălciu. Lungimea totală a acestei șosele este de 59 kilometri. Din această lungime s-a șoseluit și împetruit 18 kilometri între Baba Draga și cătunul Pașcani. Între Fântâna Țiganului și cătunul Slobozia-Onesci pe lungime de 3,700 kilometri este drum natural; de la Slobozia-Onesci, capătul viilor de sud la Oancea, pe lungime de patru kilometri în curs de executare din terasamente; de la Oancea la Rogojeni pe lungime de 10 kilometri, șosea complectă din terasamente și împietruire superficială de un nisip grăunțos, iar de la Rogojeni la Cavadinesci, Grănesci la limita județului Tutova spre Fălciu drum natural pe lungime de 23 kilometri. Lungimea șoselei este de 10 metri de la Baba Draga la Gâtul Cămilei; iar de la Gâtul Cămilei la cătunul Pașcani și între Oancea și Rogojeni este de opt metri”.

Aceiași sursă menționează într-un *Tablou de șosele județene, vicinale și comunale din județul Covurlui la finele anului 1897*, faptul că drumul Măcișeni-Oancea cu o lungime de 43 kilometri urmează „a se șoselui”<sup>2</sup>; iar într-un *Tablou de podurile aflătoare pe șosele județene, vicinale și comunale din județul Covurlui la finele anului 1897* avem consemnată prezența unui podeț de lemn de stejar pe care drumul județean traversa pârâul Oancea<sup>3</sup>. Nu mai puțin relevant este și un *Tablou al diletelor de prestație întocmit la începutul anului 1897 arătând modul cum aceste dile sunt repartizate la diferite lucrări în județul Covurlui*. Potrivit acestuia, pentru Oancea, în rubricația intitulată starea diletelor de prestație „datorite” figurează 1099 cu brațele, 1376 cu 2 vite, 5 cu patru vite, și nici unul cu 6 vite (probabil nu existau asemenea proprietari). La rubrica starea diletelor de prestație „repartisate” figurează 1099 cu brațele, 1376 cu 2 vite, 5 cu patru vite, și nici unul la alte categorii<sup>4</sup>. Ceva mai detaliată este situația într-un *Tablou recapitulativ de mersul lucrărilor și starea diletelor de prestație din județul Covurlui de la începutul până la finele anului 1897*. Potrivit acestuia, pentru Oancea, în rubricația de „dile datorite” figurează 1174 cu brațele, 1312 cu 2 vite, 5 cu patru vite; la „dile achitate în natură” avem 1028 cu brațele, 1075 cu 2 vite, 5 cu patru vite; la „dile achitate în bani” avem la categoria cu brațele suma de 17 ½, cu 2 vite – 9 ½, iar la „dile neachitate”, de asemenea două rubrici, pentru categoria cu brațele – 170 ¾ și pentru cei cu două vite – 102 ¾; tot aici, în ceea ce privește lucrările efectuate, pentru segmentul Oancea – Vlădescu situație se prezenta în felul următor: la terasamente, efectuate „din nou” = 338 (bucăți? metri?), reparații = 0, peris (pietriș?) = 278; „împetrite” „din nou” = 346, reparații = 4378 iar la șanțuri, realizate „din nou” = 1716 și „curățite” = 1740.

Artera care ne interesează, este menționată în documente sub denumirea „Drumul cel mari”<sup>5</sup> sau „Drumul cel mare al Galaților”<sup>6</sup> [și relația Galați, Tecuci, Adjud, Troțuș, Oituz utilizată mai ales de către brașoveni și sibieni a fost numită „drumul Galaților” (atestat la 12 mai 1546<sup>7</sup>), iar mai târziu „drumul turcesc”<sup>8</sup>]. P. Păltănea consemna faptul că partea dinspre Galați a acestuia este denumită într-un document din 30 martie 1618 „drumul păgânilor tătari”<sup>9</sup>, aluzie la calea predilectă de atac a acestor neamuri. Este vorba despre un hrisov în care, despre satul vecin, Șivița, se notează „a rămas acest sat pustiu și a stat pustiu 25 de ani, pentru că este la marginea țării și este în drumul păgânilor de Tătari”<sup>10</sup>.

---

*dicționarele parțiale pe județe*, volumul II, București, 1899, p. 722.

<sup>1</sup> În vol. *Expunerea situațiunei Ministerului Lucrărilor Publice la finele anului 1897. Volumul II. Șosele județene, vicinale și comunale, tomul I (Argeș-Covurlui)*, București, 1899, p. 425.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 431.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 436, 438.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Arhivele Naționale ale României. Direcția Istorică Centrală, *Mănăstirea Cetățue*, pachet III, doc. nr. 7, cf. C. A. Stoide, D. L. Stăhiescu, *Vornicenii, un sat dispărut din ținutul Covurlui*, Galați, 1941, pp. 175-176, doc. nr. X.

<sup>6</sup> P. Mihail, *Documente și zapise moldovenești de la Constantinopol (1607-1806)*, Iași, 1948, p. 71.

<sup>7</sup> *Documente privind Istoria Românilor*, A, XVI, I, p. 502, nr. doc. 452.

<sup>8</sup> Al. I. Goța, *Legăturile economice dintre Moldova și Transilvania în secolele XIII-XVII* (ediție, prefață, bibliografie și note de I. Caproșu), București, 1989, p. 20, 22, 32.

<sup>9</sup> P. Păltănea, *Istoria orașului Galați. De la origini până la 1918*, partea I, Galați, 1994, p. 80.

<sup>10</sup> *Documente privind Istoria Românilor*, A, XVII, IV, pp. 255-256, nr. doc. 313. Vezi și „drumul tătarului” în M. Regleanu, I. Gheorghian, V. Vasilescu, D. Duca, *Catalogul documentelor moldovenești din arhiva istorică centrală a statului, vol. II (1621-1652)*, București, 1959, II, p. 135, nr. doc. 604, „drumul Bârladului” la Ursăști, lângă

Zona cunoscuse năvăliri și anterior<sup>1</sup> momentului 14 mai 1623, atunci când, în cadrul perfectării unei tranzacții, se consemnează argumentația relativă la lipsa actelor de proprietate: „și uricul ce avem pe acest sat mai sus scris, Tuluțești, l-au luat de la noi tătarii, cu multe lucruri și bucate, când ne-au lovit tătarii”<sup>2</sup>. Se pare că, la scurtă vreme, chiar în toamna aceluiași an, un alt raid al tătarilor a afectat sudul Moldovei. La retragerea acestora „au sărit fălcienii și covurluenii și tecucenii, cu porunca lui Radu Vodă, de au lovit pre tătari... și le-au luat toată dobânda și robii”<sup>3</sup>.

Evident, între multe altele, pericolul tătarec a reprezentat, potrivit mărturiei unui contemporan al evenimentelor de la jumătatea secolului al XVII-lea, „adevărata pacoste a acestei țări”; din fața lui locuitorii „au părăsit din nou casele pentru a se ascunde în vârfurile munților sau în mijlocul bălților, de pe malurile Dunării, care le alimentează cu apă. Treceau cu bărcile și mergeau să se așeze în ostroavele din mijlocul lor”<sup>4</sup>. În același context este descrisă și modalitatea de înștiințare a populației asupra iminentului pericol: era tras „clopotul cel mare, scoțând un sunet foarte strident și înfricoșător. Și acesta era un semnal pentru ca toți să se strângă, să stingă focurile sau să se mântuiască prin fugă”<sup>5</sup>.

Nu doar tătarii reprezentau o amenințare la adresa „mărginașilor”, uneori represaliile veneau din partea vecinilor; astfel în contextul unei alte tranzacții funciare, perfectate la 8 martie 1667, chiar în marginea moșiei Șivița, la Ijdileni și la care participă ca martori mai mulți locuitori din Șivița și Tâtarca, se relatează în legătură cu lipsa actelor de proprietate: „căci au căzut la robie când au prădat muntenii Galații și fiind părinții lor fugiți în bălți pe Grindul Scărișoarei a ajuns oastea muntenilor și în bălți pe grinduri și au prădat, luând zapisele”<sup>6</sup>. Deși protecția populației rurale de la marginea țării era mai dificil de realizat, documente precum cel menționat mai sus stau mărturie preocupării domnilor de a-i determina pe locuitorii refugiați în locuri greu accesibile să revină la gospodăriile lor și să repopuleze satele.

Totuși în vremurile de liniște, și acest drum va fi fost „umblat”, dovadă unele relații de călătorie care oferă un oarecare capital informațional. Personal ne-a atras atenția cel care reține prezența „morilor umblătoare” de pe Prut. Într-un „catastih” al averii mănăstirii „Sfântul Dumitru” din Galați, redactat la 1 martie 1817, se amintesc, între altele, și satul Rogojeni (comuna Suceveni), cu „mori umblătoare pe apa Prutului”<sup>7</sup>. Cum am arătat, mori existau pe Prut și în zona Șiviței. „Vadul de moară” de care dispunea satul era deja amenajat, astfel, un catastih al averii mănăstirești întocmit la 21 noiembrie 1588 amintește și cele șase mori ale satului Șivița<sup>8</sup>.

În zorii epocii moderne, probabil și importanța arterei care ne interesează sporește, odată cu ridicarea portului Galaților, și în general cu creșterea pulsațiilor comerciale. Rezultat al acestora este și prezența... cârciumilor! Astfel, pentru prima jumătate a veacului al XIX-lea este făcută și observația, documentată cartografic, conform căreia cel mai mare număr de cârciumi se regăsește în ținutul Covurlui, dar frecvența lor ridicată se explică tocmai prin faptul că, pe drumurile care duceau la Galați, „se țeseau neconținut cărașii”, fie ducând produse de-ale țării pentru export, fie aducând marfă străină sosită cu

---

Ciorăști, județul Galați, în *Documente privind Istoria Românilor*, XVI, IV, p. 70, doc. nr. 90 sau „drumul Galaților” la Țăpești, județul Galați, în *Documente privind Istoria Românilor*, XVI, I, p. 502, nr. doc. 452.

<sup>1</sup> Vezi caracterizarea „plastică” a „vechilor” locuitori ai Covurluiului: „cei din apropierea Prutului [erau] săteni mai dârji și mai iuți, căci făceau mereu strajă împotriva cumpliților tătari din Bugeacul Basarabiei și a celor de peste Nistru, de care erau mereu hărțuiți”, cf. Gh. N. Munteanu-Bârlad, *Galații*, Galați, 1927, p. 5.

<sup>2</sup> P. Mihail, *Documente și zapise moldovenești de la Constantinopol (1607-1806)*, Iași, 1948, pp. 31-32, doc. nr. 21; *Documente privind Istoria Românilor*, A, XVII, V, pp. 217-218, nr. doc. 290.

<sup>3</sup> Miron Costin, *Letopiseșul Țării Moldovei dela Aron Vodă încoace*, ediție critică de P. P. Panaitescu, București, 1944, p. 72.

<sup>4</sup> Paul de Alep (text îngrijit de M. M. Alexandrescu-Dersca Bulgaru), în *Călători străini despre Țările Române*, vol. VI, București, 1976, p. 270. Vezi și Paul din Alep, *Jurnal de călătorie în Moldova și Valahia*, ediție și traducere annotată de I. Feodorov, București-Brăila, 2014, p. 419.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 299.

<sup>6</sup> M. Regleanu, D. Duca, C. Negulescu, V. Vasilescu, C. Crivăț, *Catalogul documentelor moldovenești din arhiva istorică centrală a statului, vol. III (1653-1675)*, București, 1968, p. 313, nr. doc. 1448.

<sup>7</sup> Direcția Județeană Iași a Arhivelor Naționale, Transport 1316, op. 1488 dos. 1254, f. 3, cf. P. Păltănea, *op. cit.*, p. 114 și nota 2. Vezi și *Documente privitoare la istoria românilor. Suplement I, Volumul V (1822-1838)*, (ed. E. Hurmuzaki), București, 1894, p. 106, doc. nr. CXLIV.

<sup>8</sup> *Documente privind Istoria Românilor*, A, XVI, III, p. 410, nr. doc. 499; *Documente privitoare la istoria orașului Iași, I, Acte interne (1408-1660)*, ed. I. Caproșu, P. Zahariuc, Iași, 1999, p. 54, nr. doc. 31; *Documenta Romena Historica*, A, VIII, p. 371, nr. doc. 298.

corăbiile. „De la Galați la Oancea sunt zece cârciumi, una după alta, și o a unsprezecea mai în latura drumului, spre răsărit. Șase dintre ele au nume proprii: *Țigara, Start, Ștefan, Moghilă, Sarațela, Fântâna Țiganului*. În același ținut pe drumul de pe valea Cuhurluiului, de la Chiraftei spre miazănoapte, cârciumile se țin iarăși lanț; două dintre ele sunt trecute cu numele lor: *Mândroaia și Hasan*. Acest drum continuă în ținutul Tutovei, traversând o pădure întinsă în mijlocul căreia găsim *Cârciuma Tainiței*. Își meritase, se vede, numele; va fi fost nu numai popas pentru călători, dat și tainiță pentru cei care le ațineau calea. Din celelalte cârciumi ale ținutului Covurului, mai sunt trecute cu nume proprii următoarele: *Bogdan, Conachi, Foltești, Galgano, Macsineni și Redu* adică Rediu; douăsprezece nu au nume”<sup>1</sup>. În altă ordine de idei, dacă totuși ocoleai și te rețineai la primele nouă, într-a zecea era cu neputință să nu intri și să bei ceva<sup>2</sup>.

Alteori era folosită pentru conexiunea Iași – Galați și relația ce trecea prin Huși – Stăniilești – Fălciu – Cârja – Oancea – Foltești – Șivița. După toate aparențele această cale a fost urmată de contele Minszech în anul 1775 (a) și de către Iosif Podoski în anul 1759 (b)<sup>3</sup>.

a. [*Jurnalul călătoriei spre Constantinopol a înălțimei sale contele Mniszech, mare șambelan al Lituaniei și trimis extraordinar al regelui și al republicii Polone, făcută în anul 1755: ..., la 20 februarie, înălțimea sa, după ce a petrecut două nopți la Oancea, a pornit la drum pe la ceasurile nouă dimineața spre a petrece noaptea la Foltești, la patru ceasuri de acolo, însoțit mereu de o companie a miliției moldovene*”<sup>4</sup>; vezi și o a doua relație: *Jurnalul călătoriei ce am făcut-o eu la Constantinopol în anul 1755, cuprinzând diferite observații și o istorie pe scurt a împăraților turci de către fiul contelui Mniszech: ..., la Oancea, sat foarte bun și drum bun lângă o baltă mare, formată din apele Prutului și pe care o treci pe un dig (p. 9. La Oancea, la 4 ceasuri de Crețana, în 18 februarie, a 19-a zi, odihnă. Al 15-lea popas)*”<sup>5</sup>].

b. [*Jurnalul soliei lui Iosif Podoski – versiunea lui A. Golarlowski (judecător militar la Bobrownik, care a îndeplinit funcția de secretar al soliei contelui Podoski): ..., 27 octombrie. Am mers timp de 7 ceasuri până la popasul numit Oancea (Wancze), unde am avut locuințe nu prea bune, căci tătarii prădaseră și acest sat. Aici am rămas noaptea. 28 octombrie. Ne-am odihnit în același loc. Câțiva dintre noi am mers până la Prut, care curge aproape de sat, și am privit la morile de pe acel râu. Morile sunt clădite pe punți plutitoare ca și cele de pe râurile din Polonia. Singura deosebire e ca acestea de aici nu au morari așa de buni și făina se face numai măcinată căci nu folosesc sită. Pe malul Prutului am văzut mulțime de oameni, bărbați și femei tineri și bătrâni cărăuși, <cu> care și cu boi care pășteau. Acești oameni își făcuseră locuințe cu trestii care cresc foarte dese la o depărtare de trei sajene și astfel de apărau de ciumă. Ei sunt dintr-un sat la o depărtare de un sfert de milă în fața acestuia unde stăteam noi, dar mai mare. Cei care mai erau încă sănătoși ieșiseră din sat, căci aproape toți locuitorii din aproape două sute de colibe muriseră. 29 octombrie. După șapte ceasuri de drum am sosit în conacul numit Șivița*”<sup>6</sup>. În cea de-a doua relație *Dare de seamă a soliei, ..., Stațiile următoare ale călătoriei până la Isaccea sunt: Trestiana, Ghermănești, Toronești, Fălciu, Cârja, Constantin, Șivița, unde, la sosire, se află trei cazuri de ciumă; se face pază, se arde praf de pușcă; la 30 repaos. Niște grăjdari care ieșiseră să se plimbe puțin pe câmp, au găsit trei cadavre de ciumați, zăcând printre trestii*”<sup>7</sup>. Coroborat cu relația precedentă și cu calendarul „expediției”, toponimul Constantin înregistrat mai sus corespunde Oancei, desigur o eroare a jurnalului].

Același traseu era urmat și pentru a se ajunge a Hotin, Prutul fiind trecut pe la Ștefănești; acesta este drumul parcurs de Cara Mustafa Pașa în anul 1729<sup>8</sup>. Uneori partea de drum dintre Fălciu și

<sup>1</sup> C. C. Giurescu, *Principatele române la începutul secolului XIX. Constatări istorice, geografice, economice și statistice pe temeiul hărții ruse din 1835*, București, 1957, p. 158.

<sup>2</sup> M. Bălan, *Beția la români*, Timișoara, 2004, p. 191.

<sup>3</sup> E. Diaconescu, *Vechi drumuri moldovenești*, Iași, 1939, p. 12; P. P. Panaitescu, *Călători poloni în Țările Române...*, pp. 208-210.

<sup>4</sup> *Călători străini despre Țările Române*, vol. IX (îngrijit de M. Holban, M. M. Alexandrescu Dersca-Bulgaru, P. Cernovodeanu), București, 1997, p. 368.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 371.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 420-421.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 428.

<sup>8</sup> *Cronica anonimă a Moldovei, 1661-1729 (Pseudo-Amiras)*, studiu și ediție critică de D. Simonescu, București, 1975, p. 148.

Măstăcani – Foltești era numită și „Drumul Brăilei”<sup>1</sup> (de altfel toponimul este des întâlnit în zonă și astăzi).

Pentru că am amintit despre călătorii străini trecători prin Oancea – și întreg capitalul de informații datorat jurnalelor lor, să consemnăm și faptul că, primele relații de acest gen care s-au păstrat sunt tributare somptuoasei solii poloneze trimise la Poartă pentru ratificarea păcii de la Zurawna (18 octombrie 1676) și care a traversat și teritoriul Moldovei (1677-1678).

Informații relative la zona care ne interesează sunt păstrate în relația secretarului soliei: [pan Michal Floryan Rzewuski, starostele de Helm: „3 iulie. Șapte ceasuri de drum până la conacul Oancea (Oncze) unde am dat de câteva asute de călăreți cu douăzeci de corturi turcești, care se duceau spre Camenița cu bani și merinde, venind din Tomarova. Noaptea am stat aproape de ei, pe un deal vecin; 4 iulie. Două ceasuri de drum pe dealuri; am trecut apoi Prutul pe două poduri între trestii, loc rău pentru trecere, caii au trecut prin vad, bagajele pe plute cu multă teamă și în urmă trăsurile. După trecerea râului ne-am oprit în satul turcesc Troian, care are câteva sute de case...”]<sup>2</sup>.

\*

Iată așadar câteva repere documentare din varii perioade istorice, relative la prezența unor racorduri rutiere care converg spre Vadul Oancei – unul dintre cele mai importante de pe cursul inferior al Prutului – ilustrând cât se poate de elocvent pulsațiile din sudul Moldovei. Influența fundamentală a acestor căi de comunicație asupra a varii aspecte (demografice, economice, politice, administrative etc.) este de urmărit în cadrul unor contribuții ulterioare.

#### **Bibliografie:**

1. Alinescu C., Pașa N. Vechile drumuri moldovenești, în Anuar de Geografie și Antropogeografie, 1914-1915, pp. 29-30.
2. Bălan M. Beția la români, Timișoara, 2004.
3. Diaconescu E. Vechi drumuri moldovenești, Iași, 1939.
4. Gonța Al. I. Legăturile economice dintre Moldova și Transilvania în secolele XIII-XVII (ediție, prefață, bibliografie și note de I. Caproșu), București, 1989.
5. Lahovari G. I., Brătianu C. I., Tocilescu Gr. G. Marele dicționar geografic al României, alcătuit și prelucrat după dicționarele parțiale pe județe, volumul II, București, 1899.
6. Marinescu I. Extrase din Condica moșiilor lui Teodor Rosetti-Solescu, II, în Buletinul Comisiei Istorice a României, VII, 1928, pp. 24-25.
7. Mihail P. Documente și zapise moldovenești de la Constantinopol (1607-1806), Iași, 1948.
8. Munteanu-Bârlad Gh. N. Galații, Galați, 1927.
9. Păltănea P. Istoria orașului Galați. De la origini până la 1918, partea I, Galați, 1994.
10. Regleanu M., Gheorghian I., Vasilescu V., Duca D. Catalogul documentelor moldovenești din arhiva istorică centrală a statului, vol. II (1621-1652), București, 1959; vol. III (1653-1675), București, 1968.
11. Stoide C. A., Stăhiescu D. L. Vornicenii, un sat dispărut din ținutul Covurlui, Galați, 1941.

---

<sup>1</sup> Gh. Ghibănescu, *Surete și izvoade*, XV, Iași, 1926, p. X; I. Marinescu, *Extrase din Condica moșiilor lui Teodor Rosetti-Solescu*, II, în Buletinul Comisiei Istorice a României, VII, 1928, pp. 24-25.

<sup>2</sup> *Călători străini despre Țările Române*, VII (îngrijit de M. Holban, M. M. Alexandrescu-Dersca Bulgaru, P. Cernovodeanu), București, 1980, p. 358.

**TRANSHUMANȚA OIERILOR TRANSILVANENI DIN POIANA SARATA IN BASARABIA ȘI  
CRIMEEA - CERCETARI RECENTE DE TEREN ȘI ARHIVA IN 2019 (PROIECT ANUL 2)**

**THE TRANSHUMANCE OF TRANSYLVANIAN SHEPHERDS FROM POIANA SĂRATĂ TO  
BASARABIA AND CRIMEA - RECENT FIELD RESEARCH AND ARCHIVE IN 2019  
(PROJECT YEAR 2)**

**Ligia FULGA, dr.  
Carmen MARIN**

Muzeul de Etnografie Brașov, România  
E-mail: fulgal@gmail.com; carmen.marin@etnobrașov.ro

**Rezumat:** *Proiectul intitulat inițial „Pe urmele mocanilor în Basarabia”, demarat în 2018, a urmărit cercetarea istoriei societății tradiționale din Europa de Est, prin prisma analizei fenomenului transhumanței, forma cea mai evoluată și mai extinsă de practicare a păstoritului; cercetarea modului de viață, a mentalității și a amprentelor culturale pe care oieritul transhumant le-a lăsat în timp și spațiu, cu referire specială asupra zonelor matcă (Săcele, Brașov) și zonelor de migrare (Sudul Rep. Moldova).*

*Anul II al acestui proiect s-a concentrat pe o nouă zonă matcă, Poiana Sărată, fost sat de graniță unde a funcționat vama Oituzului între Transilvania și Moldova. Poiana Sărată aparține administrativ de județul Bacău. Cercetările de teren și de arhivă au urmărit identificarea urmașilor familiilor de poenari (mocani) care au practicat transhumanța în Crimeea și Basarabia; ei au adus un aport semnificativ în zonele de migrare din punct de vedere economic și social, păstrându-se ca o comunitate compactă cu elemente identitare distincte.*

*Proiectul de cercetare își dorește să propună soluții privind conștientizarea fostelor comunități pastorale în păstrarea specificului local în ambele țări și a legăturilor dintre ele.*

**Cuvinte cheie:** *transhumanță, mocani, poenari, păstorit, Poiana Sărată, Crimeea, Basarabia*

**Abstract:** *The project originally entitled "Following the footsteps of the Săcele shepherds in Basarabia" started in 2018, aimed the research of the history of traditional society in Eastern Europe, through the analysis of the phenomenon of transhumance, the most evolved and most extensive form of pastoral practice; researching the way of life, the mentality and the cultural imprints that the transhumance left in time and space, with special reference on the home areas (Săcele, Brașov) and the migration areas (Southern Republic of Moldova).*

*The second year of this project focused on a new home area, Poiana Sărată, a former border village where there was the Oituz customs between Transylvania and Moldova. Poiana Sărată belongs administratively to Bacău County. Field and archive research aimed to identify the descendants of the families of poenari (mocani) who practiced transhumance in Crimea and Bassarabia; they had a significant economic and social contribution to migration areas, preserving themselves as a compact community with distinct identity elements.*

*The research project aims to propose solutions to raise awareness of the former pastoral communities in preserving the local specificity in both countries and the links between them.*

**Keywords:** *transhumance, mocani, poenari, pastoral, Poiana Sărată, Crimeea, Bassarbia*

**Introducere :** În 2018, Muzeul de Etnografie Brașov a inițiat un proiect de cercetare comun privind fenomenul de emigrare a unor grupuri mari de mocani din zona Săcele, Brașov în sudul Basarabiei. La acest proiect s-au alăturat specialiști de la Institutul de Etnografie și Folclor „Constantin Brăiloiu” București, Muzeul Brăilei și Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul, Republica Moldova.

Tema de cercetare prezintă un interes major cu importanță științifică deosebită, deoarece urmărește să dezvolte și să aprofundeze cunoștințe și cercetări comune și să promoveze măsuri speciale pentru eficientizarea mobilității cercetătorilor, a schimbului de experiență și accesul la infrastructura tehnologică actuală.

Rezultatele preliminare ale acestui proiect au fost: reconstituirea familiilor de mocani aici, adică din zona Săcele și acolo, din satele de migrare, în sudul Cahulului, Rep. Moldova (familiile Tocitu,



Șeitan și Munteanu); s-au făcut constatări asupra formelor de păstorit practicat astăzi în sudul Basarabiei, s-au identificat lingvistic elemente de port care indică apartenența la grupul de mocani păstrându-se în vocabularul acestor urmași expresii identitare ale mocanilor.

În anul 2019, cercetarea s-a concentrat pe o nouă zonă matcă, Poiana Sărată, fost sat de graniță, unde a funcționat o importantă vamă a Oituzului, între Transilvania și Moldova. De aici un număr semnificativ de oieri, numiți local poenari după numele localității dar și mocani după statutul profesional, plecau în transhumanță către câmpiile din Basarabia și Crimeea. Acest fenomen al migrației a fost dominant la sfârșitul sec. al XIX -lea și începutul sec. XX.

**Metodologia cercetării:** Au fost înregistrate interviuri tematice cu privire la istoria orală, povestea vieții, întemeierea satelor, ocupații, obiceiuri și costum. De asemenea, au fost realizate fotografii și înregistrări video privind costumul purtat de femeile și bărbații poenari din Poiana Sărată, la începutul secolului XX. O atenție deosebită a fost acordată albumelor de familie, pentru cercetarea generațiilor de poenari care au practicat transhumanța în Crimeea și Basarabia.

**Informații preliminare:** Satul Poiana Sărată a atras atenția noastră în campania din 2018 în Crihana Veche/Cahul, când o respondentă ne-a mărturisit că strămoșii unei familii din sat provin din Poiana Sărată, din Transilvania:

*„În documentele de arhivă, am găsit acest lucru: Toader Șerban (posibil eroare de nume) este ctitorul bisericii actuale, bisericii noastre din sat, zidită la 1900 și deschisă undeva în 1902. Deci pe banii și cu cheltuiala lui Toader Șerban, și cu ajutorul oamenilor din sat, a fost deschisă această biserică. Toader Șerban a fost și decorat cu ordinul Sfânta Ana, categoria doi, pentru zidirea acestei biserici. Dar nu este băștinaș, este venit din Poiana Sărată.*

*(...)Știu sigur, iată, Vlad (Cubreacov) și-a cercetat rădăcinile, de acolo se trage (din Poiana Sărată). Neamul Tătăreni, de pe bunică, de pe mamă, știu cu siguranță.”* (respondent, Maria Cudlenco, 57 ani, Crihana Veche, 2018)

Din monografia satului, apărută recent am aflat că Poiana Sărată a fost formată de către un grup de români, economi de oi din Brețcu și împrejurimi, care s-au asociat până la un număr de 24 de familii (Hugianu C. , 2016, p.73).

Fiind unul dintre punctele de trecere a oierilor peste Carpați, valea Oituzului, oamenii din Poiana Sărată, deja socotiți ca întemeietori ai satului, se ocupau preponderent cu creșterea oilor și comerț. *”Treceau pe aici aproape un milion de oi ale crescătorilor din Mărginimea Sibiului, Poiana, Tilișca, Jina, Galeș și Poiana Sărată. Unii plecau în transhumanță în Bălțile Moldovei și partea către Bârlad, Iași iar alții au plecat în Crimeea.”* (respondent Pr. Ioan Bitir, 67 ani, Poiana Sărată nr. 146, 2019)

Cercetările de teren și de arhivă au urmărit identificarea urmașilor familiilor de poenari (denumirea de „poenar” semnifică locuitor din Poiana Sărată) care au practicat transhumanța în Crimeea și Basarabia, a căror prezență în memoria colectivă a rămas cunoscută până astăzi. Astfel, am reușit să urmărim povestea vieții a două familii de mocani poenari, ai căror urmași trăiesc în Poiana Sărată și care își amintesc de povestirile bunicilor lor.

### 1. Familia Gheorghe Șerban

În Poiana Sărată a fost identificat nepotul mocanului Pavel Șerban, renumit în sudul Basarabiei, în Crihana Veche, pentru contribuția sa bănească adusă la înzestrarea bisericii satului în 1902. Gheorghe Șerban (fig.1), în vârstă de 87 de ani, evocă viața străbunilor săi:

*„Au venit de lângă Sibiu, de la Rășinari, cu oile în Poiana Sărată. Bunicu` cu 400 de oi a plecat cu ele de-aici în Basarabia. De ce? Că s-au cerut specialiști în creșterea oilor. După `20 le-au luat oile, le-a luat casa...și nu s-a mai știut de ei.*

*Pavel Șerban era frate cu bunicu` Neculai Șerban (fig.2-3). Clopotele de la actuala biserică sunt clopotele trimise de el, gratuit, din Basarabia. Doar s-au dus de-aicea oameni, cu căruțele cu boi de-au adus clopotele. Tata, Ion Șerban, s-a dus și-a adus clopotele din Crihana Veche.*

*Bunica, Ana Șerban țesea. Era fata lui Rusandru, îi zicea Ana de la Moară (Ana Morii).*

*În toate piețele vindea stofe și eu am fost cu ea pe la târguri: Onești, Adjud, Tecuci, Focșani, Bârlad, Brăila. La toate piețele mergea cu căruța cu caii.”*

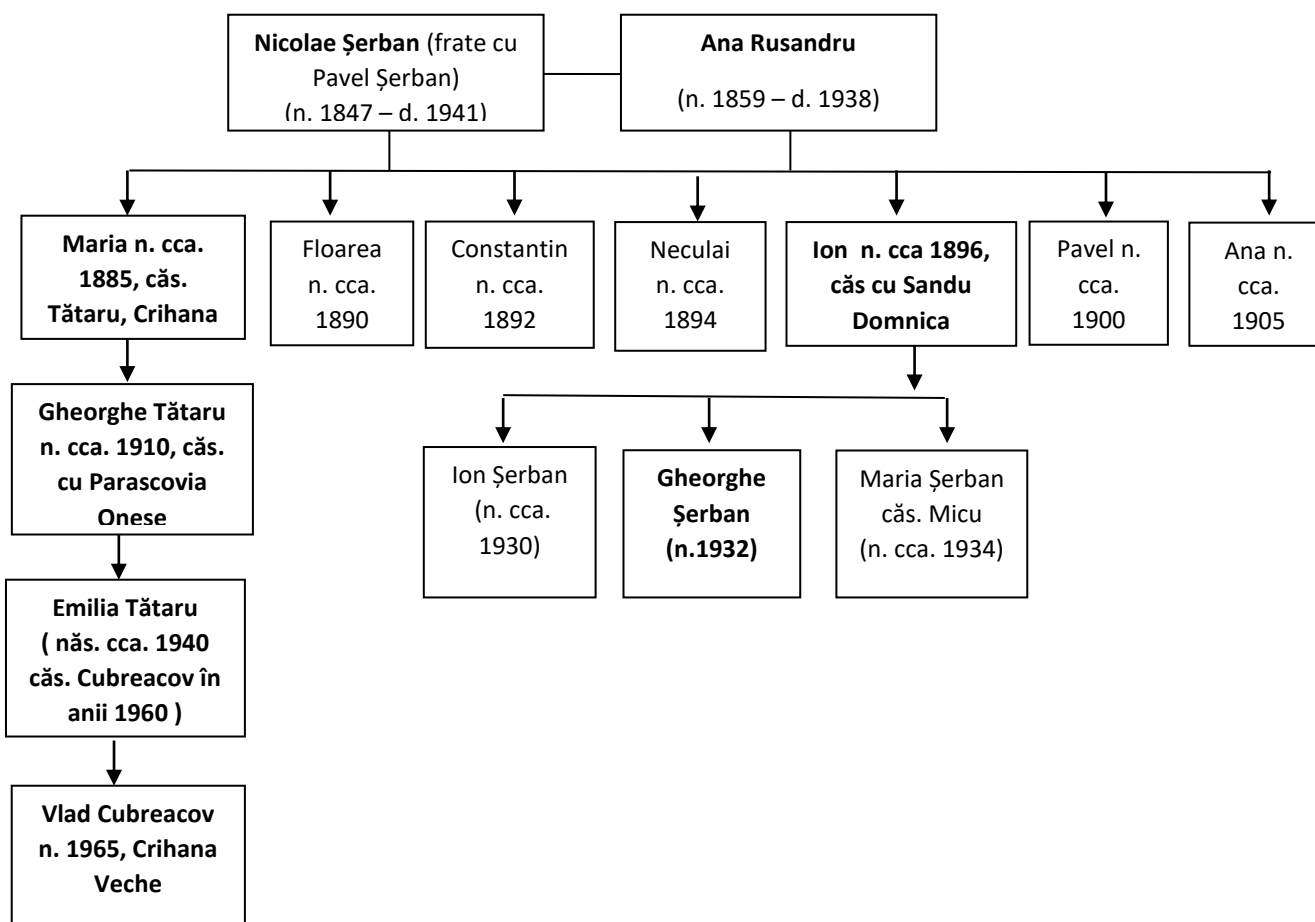
Mărturiile lui Gheorghe Șerban reprezintă argumente ale implicării mocanilor în viața civică și religioasă atât în zonele de migrare cât și în zonele matcă. În monografia satului Poiana Sărată, apar

următoarele mențiuni: „În anul 1925 s-au făcut următoarele donații: pentru zidirea bisericii din Poiana Sărată poenarii mocani de oi înstăriți în Crimeea au donat suma de 41,650 lei (...) iar vechiul binefăcător din Crihana Basarabiei, Pavel Șerban a donat obiecte bisericești: evanghelie legată în aur și două icoane cu două candelor de argint în valoare de 14,000 lei.” (Hugianu C. , 2016, p.230-231)

De asemenea, prin poziția geografică favorabilă, cei din Poiana Sărată au putut face comerț în cele mai importante târguri atât în Moldova cât și în Transilvania.

Motivul plecării poenarilor în Crimeea, amintit de dl. Șerban, „că s-au cerut specialiști în creșterea oilor”, este argumentat și de cercetătorul N. Dragomir. Din cercetările întreprinse de acesta, zona Crimeei ar fi o zonă nou descoperită de către oierii transilvăneni, aceștia stabilindu-se în masă în anii 1880-1890. Tătarii și ruși din această zonă nu cunoșteau produsele lactate obținute de la oi și nici nu le consumau. Aceștia creșteau o varietate de oi doar pentru carne, seu și piei. Oierii transilvăneni au deschis calea valorificării turmelor și s-au impus ca specialiști în creșterea oilor.

Arborele genealogic al fam. Nicolae Șerban:



În cercetările anterioare ale muzeului, s-a descoperit o altă ramură a acestei familii, familia Șerban-Tătaru. Maria Tătaru (născută Șerban) este străbunica lui Vlad Cubreacov, jurnalist și politician, născut în 1965 în Crihana Veche, Rep. Moldova.

## 2. Familia Micu-Tătaru

Familia Micu-Tătaru reprezintă o altă familie care a plecat din Poiana Sărată în Crimeea. În satul Poiana Sărată, am putut identifica o urmașă a acestei familii, Maria Tomescu (fig.4), în vârstă de 73 de ani, care mărturisește:

„Suntem neam de mocani, dar pe linie maternă. Bunica era din fam. Micu, căsătorită Tătaru (Tătaru Elena).”

Din arhiva familiei aflăm că bunica, Elena Micu s-a născut în Poiana Sărată, în 1889, într-o familie de crescători de oi, Ion și Ana Micu (n. Olteanu). Familia Micu a plecat cu oile în Crimeea, stabilindu-se

în satul Giurci, raionul Djankoi, unde a fost împrăștiată. Elena Micu s-a căsătorit cu Grigore Tătaru în Crimeea, în 1918 (fig.5).

„După Primul Război Mondial au plecat în Crimeea. Toți copiii bunicii sunt născuți în Djankoi (Crimeea) între 1920-1930: Gheorghe, Maria, Grigore, Elena (mama mea) și Eleonora.

Aveau vreo 2000 de oi acolo, posibil întovărășiți cu verii, cu frații. Și s-au îmbogățit. A zis că bunicu` avea 10 hectare de teren arabil. Își făcuse casă mare.” (respondent Maria Tomescu, 73 ani, Poiana Sărată, 2019)

Într-un document al familiei, apar mențiuni referitoare la averea familiei Micu-Tătaru : „casa lor era construită cu piatră adusă din Urali. Aveau 8 camere, un grajd, saivane pentru oi, o fântână din care scoteau apă cu calul de la 50 m adâncime. Apa o depozitau într-un bazin și o trimiteau cu trenul la 2 km distanță, unde se aflau saivanele de oi. Lângă saivane aveau peste 10 ha de pământ semănat cu grâu dar și cu orz pentru oi. Aveau 10 ciobani și baci care făcea cașul. Grigore Tătaru avea o trăsură, 7 cai, o haraba (un fel de căruță mare cu 3 cai) cu care se transportau lâna și cașul de la stână (...) Când a căzut țarul Nicolae al Rusiei, Elena Tătaru avea saci cu bani de hârtie pe care i-a ars în cuptorul cu pâine.”

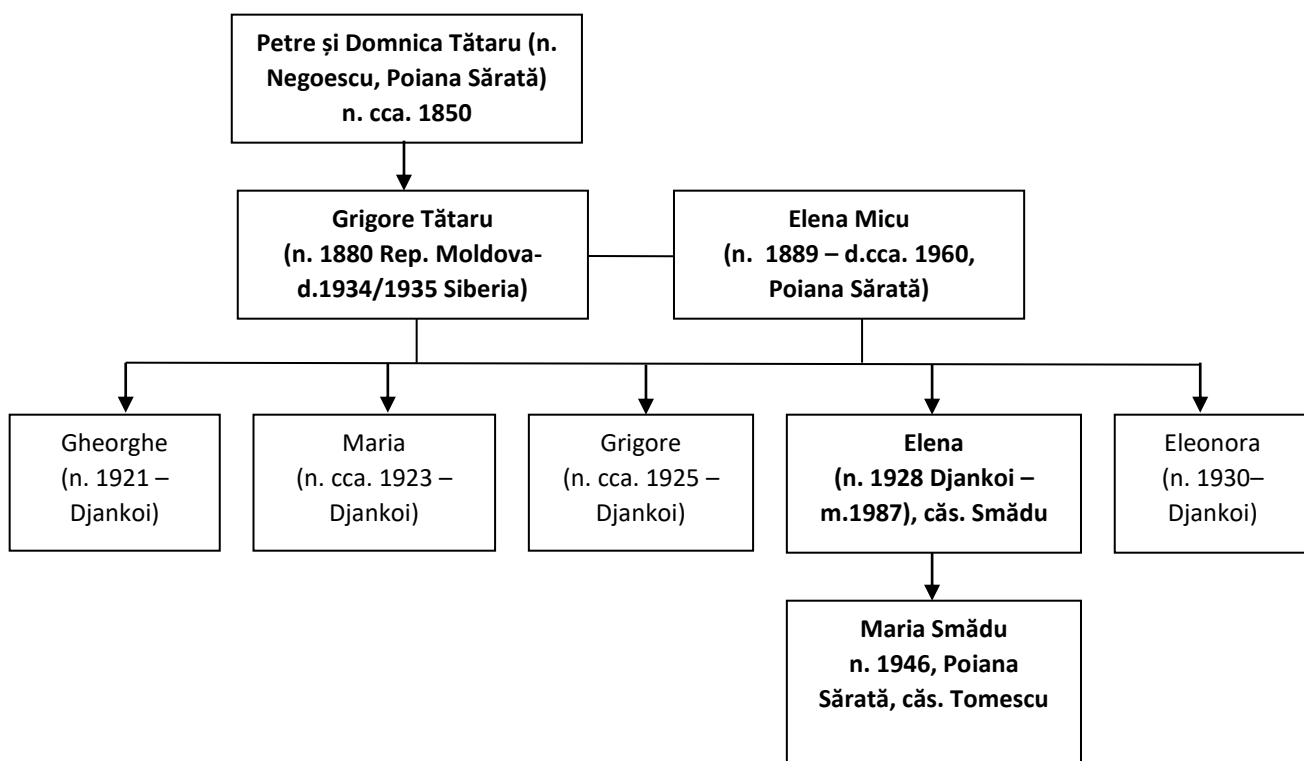
Pe bunicu` (Grigore Tătaru) l-au luat în Siberia în `28-`29. Pe bunica n-au luat-o pentru că era însărcinată (cu mătușa mea, Eleonora). Și a lăsat-o să nască. După ce a născut, a îmbrăcat copiii și a fugit dintr-un sat în altul. Atunci bunica a reușit și a ajuns la Moscova cu cei 5 copii după ea, în anii `34-`35. Bunicu` murise în Siberia. În `35 bunica a ajuns în țară, în Poiana Sărată. Aici au fost așteptați de rude.” (respondent Maria Tomescu, 73 ani, Poiana Sărată, 2019)

Grigore Tătaru apare menționat în lucrarea lui N. Dragomir, alături de un alt oier din Poiana Sărată, Vasile Tăraș și mulți alții din Mărginimea Sibiului, îmbarcați într-un tren industrial pentru a fi deportați în regiunea Nadejdensk din Ural. Aici au fost împărțiți în două grupe pentru munca la pădure sau în mină.

Deși Grigore Tătaru împreună cu Vasile Tăraș au reușit să fugă din regiunea Ural și să se întoarcă în Crimeea la familiile lor, la scurt timp au fost prinși și deportați din nou. Grigore Tătaru își găsește sfârșitul în lagărul de muncă.

Povestea familiei Micu-Tătaru confirmă motivele pentru care oierii din Poiana Sărată alegeau să parcurgă distanțe impresionabile, ajungând până în Crimeea și Caucaz: terenuri libere, posibilitatea de a fi împrăștiți, accesibilitatea căilor comerciale către Orient. Relațiile economice cu Imperiul Otoman au reprezentat, până la începutul secolului XX, factorul primordial al stimulării mișcărilor transhumante prin Basarabia și Crimeea.

Arborele genealogic al fam. Micu-Tătaru:



Cercetările de arhivă au scos la lumină documente impresionabile despre forme de organizare în asociații, în zonele de migrare, alături de alți crescători de oi din Transilvania. Un exemplu elocvent este „Asociația cooperatistă a oierilor transilvăneni din Crimeea” (fig. 6), cu sediul la Simferopol, înființată în 1921 de către oierul mărginean Constantin Tipuriță.

La momentul desființării asociației, președinte era Vasile Ciuparu (născut în 1892 în satul Râu Sadului din Sibiu, stabilit apoi în Poiana Sărată). În perioada exproprierii între 1929-1931, Asociația deținea o casă în Simferopol, 2000 de oi, impresionabile cantități de grâne și utilaje agricole. Printre poenarii exproprietați în acea perioadă, cu averi în Crimeea și Caucaz se numără: familia Micu, Șerban, Colț, Smădu, Crintea, Bunghez, Tătaru (fig.7).

Organizarea în cooperative este justificată astfel: „anume fiind tentați de a fi exploatați de neguțătorii de lână evrei pe de o parte, iar pe de alta de a nu fi expuși fluctuațiilor păgubitoare de după război, produse de zbuciumările bolșevismului de la Moscova și în fine pentru a se putea menține în noua ordine de stat.” (N. Dragomir, 1938, p.238) Așadar, organizarea în Cooperative a creat un nucleu al oierilor transilvăneni care facilita accesul la terenuri de pășunat, procurarea nutrețului și valorificarea produselor (fig. 8-9).

Asociația era organizată pe mai multe comisii, astfel: „Conducerea avea un consiliu de administrație constatator din circa 5 membri: 1 președinte, 1 vicepreședinte, 1 casier și 2 membri. Pe lângă aceasta mai era un comitet de control și comisia de revizori, constatatoare cam în tot atâția membri. Afară de aceștia mai era un secretar și un juriconsult, care nu erau însă români, ci ruși. Membrii consiliului de administrație se alegeau pe un an, afară de președinte care era ales pe doi ani, împreună cu membrii comitetului de control. Toți puteau fi realeși.” (N. Dragomir, 1938, p.240)

Conform studiului lui N. Dragomir, „Asociația cooperatistă a oierilor transilvăneni” și-a început activitatea cu 63 de membri și 28 000 de oi. După câțiva ani ar fi ajuns la 360 de membri cu 186 000 de oi. S-ar fi organizat, în total, 6 astfel de asociații pentru oierii români din diferitele zone ale Crimeei și Caucazului. Organizarea în asociații i-a protejat pe oierii români, în condițiile în care această formă de organizare corespundea ideologiei bolșevice comuniste. Acestea au supraviețuit până în finalul anului 1929, când au fost desființate și averea le-a fost confiscată. (fig. 10)

Noile cercetări de teren din Poiana Sărată au urmărit, de asemenea, și elementele de identitate de apartenență la grupul de mocani, precum costumul și sărbătorii specifice.

Asemeni satelor mocănești săcelene, Poiana Sărată sărbătorește încă nedeeia mocănească: Sântilie (Sfântul Ilie, 20 iulie). S-au identificat în Poiana Sărată elemente rituale ale acestei sărbători: legătura cu strămoșii prin ofrandele aduse la morminte, reîntregirea familiei, jocul tinerilor și chiar durata sărbătorii.

„Aveau un fel de colibe la munte. Foarte interesant este că de Sântilie, aveau niște ciobani tocmiți acolo, și se întorceau în sat (proprietarii de oi). Trei zile ținea sărbătoarea și veneau îmbrăcați în costume naționale, mai ales în a treia zi, la hora specifică satului, hora Sântiliei.” (respondent Țuțuianu Gheorghe, 77 ani, Poiana Sărată, 2019)

„Cimitiru` era curățit, la toate mormintele se-aprindeau lumânări. Tot cimitiru` era o frumusețe noaptea.” (respondent Șerban Gheorghe, 88 ani, Poiana Sărată, 2019)

„Oile nu mai veneau în Poiana Sărată, aduceau doar profitul (din Crimeea) și ei veneau la Sântilie, că această nedeeie mocănească îi lega pe mocani. Trei zile era jocul în curtea bisericii. Băieții dansau cu fetele iar dacă una dintre fete îi plăcea un băiat, îi dădea în a patra zi un buchețel de flori, iar el îi dăruia o turtiță de caș. Până la Crăciun se stabilea zestrea și se învoiau pentru nuntă.” (respondent Pr. Bitir Ioan, 67 ani, Poiana Sărată, 2019)

În ceea ce privește portul poenarilor, s-a identificat în Poiana Sărată același costum ca cel din Săcele sau Șcheii Brașovului, un costum urbanizat. Poziția economică specială la care au ajuns poenarii, desfășurând o activitate economică complexă prin comerțul cu lână, piei și produse lactate în Crimeea, Basarabia, Rusia și țările orientale, s-a reflectat în veșminte. Astfel, la sfârșitul secolului XIX, începutul secolului XX, aceștia adoptă materiale de import (brocard, atlas, mătase, pânză fină). Au dobândit un mijloc esențial de exprimare a ierarhiei sociale, renunțând la costumul vechi pe care îl aveau din locurile de baștină (Brețcu, Mărginimea Sibiului). (fig. 11)

„La noi au fost două variante de port dar cel vechi a dispărut. Semăna cu cel din Mărginime (...) Costumul actual care a rămas și l-am prins și eu, se apropie mai mult de Scheii Brașovului.” (respondent Pr. Bitir Ioan, 67 ani, Poiana Sărată, 2019)

Costumul nou a fost un semn de opulență, marcând noua lor poziție pe scara ierarhică a societății,

aparținând burgheziei comerciale, asemeni celorlalți mocani din împrejurime.

Așadar, în Poiana Sărată am regăsit elemente ale portului femeiesc similar cu cel din Săcele sau Șcheii Brașovului precum: „giumbirul”, o basma din pânză sau lână fină, imprimată cu flori mici galbene pe fond negru, care acoperea părul strâns în coc la spate cât și ștergarul din borangic pentru acoperământul capului (marama); cămașa din șimizet (material fin, alb, utilizat la confecționarea bluzelor femeilor din mediul urban; termenul preia fr. „chemise”) sau dantelă, cu fiodori la mâneci; vestă din mătase cu panglică aplicată pe margine; fustă lungă din mătase groasă sau androc din mătase neagră, cu catifea la margine (fig. 12); „*Iarna aveau scurteică, lungă, fără mâneci, cu blană de urs, de vulpe.*” (respondent Pr. Bitir Ioan, 67 ani, Poiana Sărată, 2019)

Pentru că la originea lor unii proveneau din Mărginimea Sibiului și pentru că în perioada interbelică s-a impus portul de Săliște cu catrițe negre, cei mai înstăriți, fetele mocanilor din Poiana Sărată au purtat și costumul negru de Marginime.

Specific portului bărbătesc am regăsit elemente precum: căciula mocănească, „*cu cercuri – cercurile de la căciulă arătau numărul de oi. La 100 de oi avea un cerc – o bordură. Cel mai bogat avea 3 cercuri, din două pielicele de astrahan.*” (respondent Pr. Bitir Ioan, 67 ani, Poiana Sărată, 2019); cămașă cu mâneci largi, tip tunică, cu broderie galbenă, în cruciulițe, la guler și mâneci; laibăr din dimie albă cu decorațiuni din găitan negru pe piepți, la nasturi, buzunare și laterale, sau laibăr din postav negru, simplu „*vesta, cea mai veche, a fost pe fond alb. De la 1867. Laibăr sau laibărică. Au fost și negre și albe cu decorațiuni negre.*” (respondent Pr. Bitir Ioan, 67 ani, Poiana Sărată, 2019); „*scurta a bună*” cu blană de astrahan la guler sau suman, ca haină de iarnă, purtată la sărbători; zăbun; cioareci sau ițari din dimie albă; cizme. „*În fotografiile vechi, bărbații poartă pălării de postav negru, cămașă cu poale lungi, partea din spate fiind mai lungă decât cea din față (...)* Deasupra cămășii se purta o vestă de postav negru de casă.” (Hugianu C. , 2016, p.331)

### Concluzii

Cercetarea unei noi zone matcă a oierilor transilvăneni, de data aceasta Poiana Sărată, deschide arealul transhumanței transilvănene, aflând date inedite despre legăturile celor de aici cu familiile lor în Basarabia și Crimeea, prezența lor în spații geografice la mari distanțe, dezvoltând relații economice profitabile; prezența lor în satele din Basarabia și Crimeea și implicarea în viața comunităților *de acolo* este susținută cu dovezi concrete.

S-au putut identifica elemente comune cu celelalte grupuri de oieri transilvăneni precum costum, obiceiuri, lexic, drumuri de transhumanță și practici economice.

Cercetarea noastră continuă drumul către noi cercetări în zonele de migrare ale oierilor transilvăneni, în Republica Moldova și Crimeea împreună cu colegii noștri universitari din Cahul.

### Bibliografie:

1. Hugianu, Ciprian. *Poiana Sărată - un sat românesc din Carpați, în vâltoarea istoriei*. Editura Eurocarpatica, Sfântu Gheorghe, 2016
2. Dragomir, Nicolae. *Oierii Mărgineni în Basarabia, Caucaz, Crimeia și America de Nord*. În *Lucrările Institutului de Geografie al Universității din Cluj*, Tipografia Cartea Românească, 1938
3. cubreacovblog.wordpress.com

**Anexe:**



Fig. 1.

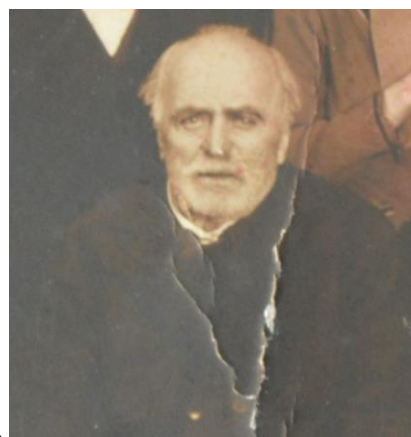


Fig.2.

Fig. 1: Gheorghe Șerban, 88 ani, Poiana Sărată, 2019

Fig. 2: Nicolae Șerban, foto cca. 1935



Fig.3.



Fig. 4.

Fig. 3: Mijloc: Nicolae Șerban, la dreapta lui: Ion și Domnica, jos copiii (Gheorghe Șerban, mijloc), foto cca. 1935

Fig.4 : Maria Tomescu (n. Smădu), 73 ani, Poiana Sărată, 2019



Fig. 5.



Fig. 6

Fig. 5: Grigore și Elena Tătaru și primul copil, Gheorghe (în brațe), foto Crimeea, 1921  
 Fig. 6: „Asociația cooperatistă a oierilor transilvăneni din Crimeea”, foto Crimeea, cca. 1925

25.

Societatea Cooperatistă a oierilor Transilvăneni		Declarație despre averea luată de statul Rus	
având în componență 20 oi și agricultură în satul în orașul Sâmbropol	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	1.	una casă în orașul Sâmbropol
Biroul nr. Tolstoi nr. 23.	de prezent în comitatul din România	2.	160.000 chg grâu necitit a 10
având gospodăria în orașul marea în satul Jeangara	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	3.	160.000 " ovăz " " 5
Primaia	de prezent în comitatul din România	4.	160.000 " ovăz " " 6
Jumii Nemtesti	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	5.	160.000 " făină " " 4
Sormanski-Raion condusă de Vasile Ciupariu	de prezent în comitatul din România	6.	3. buc. masină de secerat a 200000
Vasile Ciupariu ca Președinte	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	7.	1. " plug tractor - motor
	de prezent în comitatul din România	8.	5. " pluguri cor câte 5. fiare
	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	9.	5. " borușe a 75 Ruble
	de prezent în comitatul din România	10.	2. " semănător a 350 "
	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	11.	1. " batoză 1200 "
	de prezent în comitatul din România	12.	1. " mașină 300 "
	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	13.	1. " căruță uscată legată
	de prezent în comitatul din România	14.	1. " trăsură cu patru roate
	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	15.	5. " care mari de povară la
	de prezent în comitatul din România	16.	2000 " butoaie goale pentru pășună
	nașcut în Raiu-Jaduhin în România	17.	2. ferite abuzate marinate în ieșinșă
	de prezent în comitatul din România	18.	2.000 ai 28.000.000 cai 18.000.000 10 cai

Fig. 7.

Fig. 7: Extras din lista oierilor expropriați în perioada 1929-1931, în Crimeea, de către regimul sovietelor



Fig. 8.



Fig. 9.

Figurile 8-9: Turma familiei Ciuparu din Poiana Sărată, în Crimeea, 1928



Fig. 10.

Fig. 10: Membri ai Asociației cooperatiste a oierilor transilvăneni din Crimeea, foto Crimeea, cca. 1925



Fig. 11.

Fig. 11: Poenari în Crimeea, foto cca. 1925





Fig. 12.

Fig. 12: Reconstituire costum de femeie din Poiana Sărată, 2019

**RECENSĂMÂNTUL FISCAL DIN 1835 – SURSĂ IMPORTANTĂ ÎN STUDIAREA  
STĂRILOR SOCIALE PRIVILEGIATE DIN BASARABIA  
(Exemplul boiernașilor)\***

**FISCAL CENSUS FROM 1835 - IMPORTANT SOURCE IN THE STUDY OF PRIVILEGED  
SOCIAL STATUS IN BESSARABIA  
(The example of the boyars) \***

**Valentin TOMULEȚ**

Departamentul Istoria Românilor,  
Universală și Arheologie, Facultatea de Istorie și Filosofie, USM  
E-mail: tomulețvalentin@yahoo.ro  
ORCID: 0000-0003-4696-2064

**Rezumat:** *În studiul de față, bazat pe un bogat material de fapt, autorul analizează două tipuri de surse istorice în studierea problemelor demografice și socio-economice ale Basarabiei în epoca modernă - recensămintele (în special recensămintele fiscale) și statisticile oficiale ruse de către instituțiile guvernamentale locale / județene sau centrale / regionale). Autorul constată că cercetarea istorică a istoricului / cercetătorului se bazează pe diverse surse istorice, pe baza cărora analizează întrebarea, recensămintele și statisticile sunt surse importante în studiul istoriei Basarabiei.*

**Cuvinte cheie:** *recensământ, recensământ fiscal, statistici, Basarabia, Imperiul Rus, boyarnashs, mazil, privilegiat.*

**Abstract:** *In the present study, based on a rich factual material, the author analyzes two types of historical sources in studying of demographic and socio-economic problems of Bessarabia in the modern era – censuses (especially tax censuses) and official Russian statistics (perfected by local district / county or central / regional government institutions). The author ascertains that the historical research of the historian / researcher is based on various historical sources, on the basis of which he analyzes the question, censuses and statistics are important sources in the study of the history of Bessarabia.*

**Keywords:** *census, fiscal census, statistics, Bessarabia, Russian Empire, boyarnashs, mazil, privileged.*

**Formularea problemei**

În studierea istoriei Basarabiei, după anexarea ei în 1812 la Imperiul Rus, un interes deosebit prezintă schimbările care s-au produs în cadrul categoriilor sociale privilegiate ale societății. Dacă despre situația stărilor de jos ale populației, în special a țărănimii, s-a scris în repetate rânduri, cu precădere, în istoriografia sovietică, în afara cercetării au rămas stările sociale intermediare, privilegiate ale societății – boiernașii, mazilii, ruțașii, clerul etc. Necesitatea studierii unei asemenea tematici este dictată de faptul că numai o cunoaștere profundă a tuturor categoriilor sociale ale populației și poziția pe care au avut-o autoritățile imperiale centrale și locale față de aceste stări, permite cercetătorului să pătrundă în logica internă a acestora și în sistemul ierarhizat al instituțiilor. Totodată, o cunoaștere detaliată a istoriei categoriilor sociale din Basarabia, în special a celor „privilegiate”, în primele decenii de după anexare, când în Basarabia au fost păstrate unele particularități locale în sistemul administrativ, permite să subliniem convingător unitatea de structură și de dezvoltare istorică moștenită din Principatul Moldova și să evidențiem acele schimbări care au parvenit pe parcurs, în cadrul acestor categorii sociale, sub regim de dominație țaristă.

În plus, prin abordarea acestei teme ne-am străduit să trezim interesul cititorului pentru destinul satului basarabean și oamenii lui, pentru istoria moșilor și strămoșilor lor, care cândva au fost «talpa» țării, clasa de mijloc a țărănimii – boiernașii, mazilii și razeșii, pentru ca să nu se piardă identitatea lor socială și etnică.

**Din istoria recensămintelor fiscale**

Pentru a pătrunde mai ușor în esența problemei, să facem la început o caracteristică succintă a modalităților de adunare și selectare a informațiilor statistice privind numărul populației pe care

administrația imperială le-a utilizat în Basarabia pe parcursul primelor decenii ale secolului al XIX-lea.

Documentele de epocă demonstrează că până la mijlocul anilor '30 ai secolului al XIX-lea, evidența populației din Basarabia se efectua în baza câtorva forme principale de selectare a materialului factologic.

**I. Recensămintele locale unice/simultane:** *recensământul populației din 1816-1817 (1817)*<sup>1</sup>, *recensământul din 1820 (trei ținuturi din Bugeac)*<sup>2</sup>, *Recensământul (fiscal) din 1824*<sup>3</sup> etc.

După anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, în provincie a fost menținută practica fiscală existentă în Principatul Moldovei din secolul al XVIII-lea, când evidența contribuabililor era efectuată pornind de la numărul de familii existente în fiecare așezare rurală sau urbană<sup>4</sup>. Această modalitate de evidență a numărului de contribuabili s-a păstrat și în Basarabia până la mijlocul anilor '30 ai secolului al XIX-lea. Despre acest sistem de perfectare a datelor statistice cu privire la selectarea materialului factologic demografic aflăm din raportul administrației regionale adresat în 1833 Ministerului de Finanțe al Rusiei, în care se informa că ea nu dispune la moment de date privind numărul populației pe sexe, solicitat de această instituție, deoarece „în Basarabia recensămintele locuitorilor se efectuează nu după numărul de persoane (*suflete*), ci după cel al familiilor, separând din acest număr doar burlacii”<sup>5</sup>.

**II. Statistica anuală a populației** efectuată de către autoritățile locale din Basarabia, care presupunea întocmirea unor liste ale populației târgurilor și satelor din fiecare ținut. Exemplu ne pot servi: *listele privind împărțirea ținuturilor în ocoale și numărul de familii în fiecare ocol, prezentate de ispravnici guvernatorului civil al Basarabiei, C.A. Catacazi (1820)*<sup>6</sup>, *descrierea statistică a ținutului Orhei (1820)*<sup>7</sup>, *descrierea statistică a ținutului Hotin (1820)*<sup>8</sup>, *descrierea statistică a ținutului Orhei (1825)*<sup>9</sup>, *descrierea statistică a ținutului Hotin (1827)*<sup>10</sup>, *lista târgurilor și satelor (deseori cu indicarea numărului de familii, inclusiv a membrilor de sex masculin și sex feminin) întocmită de administrația ținutală/județeană (1814, 1822, 1832, 1836, 1837 etc.)*<sup>11</sup>, *lista localităților moșierești și de stat și numărul de gospodării aflate în ele, prezentată de ispravnici la cererea guvernatorului civil al Basarabiei. A.I. Sorokunski (august 1830)*<sup>12</sup> etc.

Conform *Regulamentului organizării administrative a Basarabiei din 29 aprilie 1818*, Expediția a II-a (economico-financiară) a Guvernului Regional al Basarabiei primea anual, la 1 ianuarie, din fiecare sat, târg și oraș informații despre numărul de familii și apartenența lor socială. Ulterior, în legătură cu pregătirea unei noi reforme fiscale, administrația regională hotărăște efectuarea unui nou recensământ

---

\* **Articol realizat în baza Proiectului de cercetare:** Evoluția istorică a Moldovei din antichitate până în epoca modernă în contextul civilizației europene. Basarabia în cadrul Imperiului Rus. Sinteză academică, studii, documente și materiale. Partea I **cu cifrul 20.80009.0807.36**.

<sup>1</sup> AIMS, F. AMȘ, d. 18582, f. 37-219; ANRM, F. 5, inv. 2, d. 495, f. 1-405; И. Халиппа, *Роспись землевладения и сословного строя населения Бессарабии по данным переписи 1817 года*. În: ТБГУАК, Кишинев, 1907, том III, с. 8-229; Т. Porucic, *Regiunile naturale dintre Prut și Nistru*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociația culturală „Cuvânt Moldovenesc”, An. II, Chișinău, 1933, nr. 3, p. 28-39; C.N. Tomescu, *Catagrafia Basarabiei la 1820. 127 de sate din ținutul Orheiului*, Chișinău, 1931; Л. Реулец, Г. Кышлалы, *Первая перепись задунайских переселенцев в Бессарабии как исторический источник*. În: *България: метрополия и диаспора. Сборник по случай 65-годишнината на д.и.н. Николай Червенков*, Кишинев, 2013, с. 92-106.

<sup>2</sup> AIMS, F. AȘM, d. 18589, p. I; *Descrierea militaro-statistică a Basarabiei*, f. 95-106.

<sup>3</sup> ANRM, F. 134, inv. 2, d. 780, p. IV, f. 348-349 verso.

<sup>4</sup> Despre modalitatea efectuării în Basarabia a recensământului din 1816-1817, *a se vedea* mai detaliat: И. Халиппа, *Роспись землевладения и сословного строя населения Бессарабии по данным переписи 1817 года*. În: ТБГУК, Кишинев, 1907, том. 3, p. 7.

<sup>5</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1895, f. 47.

<sup>6</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 716, p. II, f. 266-277 verso; p. III, f. 317-333 verso.

<sup>7</sup> C.N. Tomescu, *99 de sate din ținutul Orheiului la 1820*. În: *Revista Societății Istorico-Arheologice Bisericești din Chișinău*. Vol. XIX, Chișinău, 1929, p. 316-368; Idem, *Catagrafia Basarabiei la 1820. 132 sate din ținutul Orheiului*, Chișinău, 1930, p. 1-56.

<sup>8</sup> ANRM, F. 5, inv. 2, d. 398, p. I-III, f. 1 verso-522.

<sup>9</sup> AIMS, F. AMȘ, 1825, d. 18593, p. II; *Descrierea statistică a ținutului Orhei*, f. 1-24.

<sup>10</sup> AIMS, F. AMȘ, 1827, d. 18593, p. III; *Descrierea statistică a ținutului Hotin*, f. 1-25.

<sup>11</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 2326, d. 2591, p. I, f. 42-45 verso; F. 5, inv. 2, d. 3, f. 43-45 verso; inv. 3, d. 747, f. 180-258; F. 6, inv. 2, d. 555, f. 5-52 verso; F. 153, inv. 2, d. 2588, f. 150-154.

<sup>12</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1485, f. 1-43.

fiscal al populației, după un program mult mai larg. În acest scop au fost create comisii ținutale<sup>1</sup>. Însă recensământul fiscal a putut fi efectuat în Basarabia doar în anul 1824<sup>2</sup>. Cu regret, materialele acestui recensământ fiscal nu au inclus întreaga populație a regiunii, ele nu s-au păstrat integral și conțin doar date generale despre locuitori<sup>3</sup>.

Statistica populației Basarabiei se completa și prin diferite investigații făcute de administrația ținutală, la cererea instituțiilor regionale sau imperiale.

De la mijlocul anilor '30 ai secolului al XIX-lea, evidența populației din Basarabia se efectua în baza unor principii noi, aplicate în Imperiu<sup>4</sup> – recensămintele fiscale, numite *revizii*. În Basarabia țarismul a efectuat doar trei recensăminte fiscale ale populației.

### III. Recensămintele fiscale: din 1835, 1850 și 1858<sup>5</sup>.

Începând cu anul 1835, când în tot Imperiul a fost efectuat un nou recensământ fiscal al populației, întocmit deja după principii noi, sursele statistice basarabene, ce includ listele contribuabililor din localitățile rurale și urbane, conțin informații și despre numărul locuitorilor după sexe. Recensământul fiscal din 1835 calcula numărul populației nu după numărul de familii (*gospodării*), ci după numărul de membri de sex masculin și feminin (*suflete*) la data efectuării lui. Registrele erau alcătuite din două părți: *fila întâi verso (din stânga)* fixa persoanele de sex masculin începând cu capul familiei, după care urmau feciorii în ordine descrescândă, părinții sau alte rude, în cazul în care aceștia locuiau împreună cu această familie, vârsta fiecărui membru al familiei, anul de deces al persoanelor de sex masculin, anul și locul de mutare cu traiul în altă localitate. *Fila a doua (din dreapta)* avea aceeași structură, dar fixa persoanele de sex feminin după aceleași principii ca fila întâi, fără a indica anul de deces al persoanelor de sex feminin. Recensământul indică și legăturile de rudenie din cadrul familiei: soț-soție, fiu-fiică, tată-mamă, bunel-bunică, cumnat-cumnată etc. Recensămintele care au urmat (1850 și 1858) indică și vârsta membrilor de sex masculin ai familiei, comparativ cu recensămintele fiscale precedente, din 1835 sau din 1850.

Astfel, începând cu anul 1835, populația din Basarabia, ca și cea din guberniile ruse interne, era numărată nu ținând cont de numărul de familii, ca anterior, dar în funcție de comunitatea din care ea făcea parte – obștea sătească sau comunitatea orașenească, fără a se ține cont de locul real de trai al locuitorilor. Din acest considerent, în timpul reviziilor nu erau incluse în numărul populației rurale sau urbane acele persoane care, din anumite motive personale, de ocupație sau de serviciu, se aflau în altă localitate la data efectuării recensământului. Respectiv, ele erau trecute pe listele contribuabililor în satele sau orașele unde erau domiciliat. O asemenea modalitate de alcătuire a reviziilor a influențat negativ determinarea numărului exact al populației rurale și urbane, constatare pe care au făcut-o majoritatea cercetătorilor care s-au preocupat de această problemă<sup>6</sup>.

De menționat și faptul că recensămintele se efectuau în scopuri fiscale. Din acest considerent, unele persoane impozabile reușeau să se eschiveze de la înscrierea în listele contribuabililor. În plus, din listele contribuabililor erau omise persoanele scutite de impozite și cele care, la momentul recensământului, beneficiau de anumite înlesniri și privilegii. Listele conțineau și date incomplete privind numărul persoanelor de sex feminin, din considerentul că nu conțineau date referitor la persoanele decedate de sex feminin. Prin urmare, recensămintele fiscale indicau pentru unele localități un număr al populației mai mic decât cel înregistrat în mediul rural sau urban la data efectuării recensământului<sup>7</sup>.

Listele contribuabililor din satele, târgurile și orașele Basarabiei întocmite în anii 1824, 1835, 1850

---

<sup>1</sup> А. Зашук, *Материалы для военной географии и военной статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Военное обозрение Бессарабской области*, СПб., 1863, с. 147-150.

<sup>2</sup> ANRM, F. 134, inv. 2, d. 780, p. I-IV. Despre activitatea Comisiei Regionale de pe lângă Adunarea Deputaților Nobilimii din Basarabia pentru întocmirea acestui recensământ fiscal și a numărului populației la momentul perfectării recensământului *a se vedea*: Valentin Tomuleț, *Instituirea și activitatea Comisiei Regionale de pe lângă Adunarea Deputaților Nobilimii din Basarabia pentru întocmirea recensământului fiscal al populației din 1824*. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe Umanistice*. Anul IX, Chișinău, 2015, nr. 4. p. 85-101.

<sup>3</sup> *Положение крестьян и крестьянское движение в Бессарабии (1812-1861 годы). Сборник документов*. Составители: И.А. Анцупов, К.П. Крыжановская. Ч. I, Кишинев, 1969, с. 304-307.

<sup>4</sup> În anii 1719-1858, în Rusia au fost efectuate 10 recensăminte fiscale ale populației.

<sup>5</sup> ANRM, F. 134, inv. 2 (*a se vedea* dosarele pentru fiecare localitate).

<sup>6</sup> В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы)*, Кишинев, 1979, с. 9, etc.

<sup>7</sup> В.К. Яцунский, *Изменения в размещении населения Европейской России в 1724-1916 гг.* În: *История СССР*, Москва, 1957, №. 1, с. 201-202.

și 1858 sunt depozitate în fondul Administrația Financiară a Basarabiei (fondul 134), iar dosarele ce conțin date generale ale recensămintelor din 1850 și 1858 – în fondul Administrația Specială de Prestații Rurale a Basarabiei (fondul 24) al Arhivei Naționale a Republicii Moldova. Rezultatele recensământului din 1858 au fost publicate de Comitetul Central de Statistică al Imperiului Rus<sup>1</sup>, de Comitetul de Statistică al Basarabiei<sup>2</sup> și de cercetătorul A. Zașciuk<sup>3</sup>.

### Statutul de „privilegiat”

O altă problemă pe care ar urma s-o clarificăm este cea legată de statutul populației ce beneficia de privilegii, sau cine erau *privilegiații*? În actele vechi moldovenești, sau mai noi, din secolul al XIX-lea din Principatul Moldova (catagrafiile anilor 1831, 1838 sau 1845), în categoria privilegiaților îi întâlnim pe cei încadrați în categoria neamuri, vel căpitani, căpitani, vornici de poartă, porușnici (ofițeri), postelniceii, polcovniceii, ispravnici de aprozi sau de copii de casă, vătavii moșiilor boierești și cei apărați de cărțile Ocârmuirii. În plus, în această categorie îi întâlnim pe mazili, ruptași și ruptele vistieriei, pe negustori și tagma bisericească. Apartenența la starea „privilegiaților” era de natură ereditară. Prin însăși numele lor, boiernașii ca și mazilii, păstrau „amintirea boieriei” care au optat mereu pentru menținerea privilegiilor strămoșești, precum au procedat și ceilalți privilegiați; plăteau *birul* în dajde (dajdia mazilească), individual precum boierii, nu în cislă precum țaranii, *deseatina* (dijma) la stupi, mascuri sau sfini (porci), apoi și la vin, o plăteau redus, adică „boierește” (redușă), nu „țărănește” (în întregime), erau scutiți de *beilicuri*<sup>4</sup>; erau judecați de divanul domnesc etc.<sup>5</sup>

În Basarabia, ca și în Moldova de peste Prut, sub noțiunea generică de „privilegiați” îi regăsim, în secolul al XIX-lea, pe toți acei ce se aflau pe diferite „trepte privilegiate”, care includea categoria micilor boieri de țară sau boiernașilor, mazililor și ruptașilor, ruptele de vistieria și de cămara scutiți, în diferite perioade de timp, de anumite obligații fiscale, fixate în diferite acte de danie emise de domnii Moldovei pe parcursul secolelor/anilor.

În satele vechi răzășești moldovenești, cum constată cercetătorul Lucian-Valeriu Lefter, în care locuia descendența mai mult sau mai puțin pauperizată a vechii boierimi, răzeșimea din care făceau parte mazilii sau treptele „privilegiate”, idealul fiecărui tânăr căsătorit era urmărirea unui *cursus honorum*, prin urcarea treptelor spre vârful piramidei sociale, sau păstrarea acelor privilegii și scutiri fiscale moștenite de la părinți. Toate năzuințele și eforturile erau menite să slujească acestui scop<sup>6</sup>. Din această cauză, constată autorul, mulți din aceste categorii ar fi vrut să beneficieze de privilegii, motiv pentru care Alexandru vodă Ipsilanti (1786-1788) a stipulat „să rămâie mazili și neamuri numai cei ce să trag din mazili și neamuri”, condiție menținută și de Regulamentele Organice, mazili fiind numai „cei care vor fi cu adevărat drepti feciori de mazili și de ruptași”<sup>7</sup>.

Pentru a intra în prima treaptă a ierarhiei „privilegiaților”, categorie socială rezervată doar pentru „ficioarii de privilegiați, mazilo-ruptași, rupte a vistieriei, preoți și diaconi căsătoriți și neîntrați la nici o rânduială”, nu numai proprietatea funciară și dovada descendenței boierești era valabilă, ci și faptul deținerii „costumului” aferent acestei stări sociale: *anteriul de cutnie* – haină boierească lungă până la glezne, confecționată dintr-o țesătură de mătase cu urzeală de bumbac; *contășul* – haină luxoasă de iarnă, lungă, îmblănită cu piei scumpe, purtată de boieri; *tacâmul* sau *harnașamentul* calului cu cele necesare, și, desigur, *calul*<sup>8</sup>. În Basarabia, această trăsătură specifică vestimentației privilegiaților s-a pierdut, luând alte forme și alt colorit, rămânând mai mult în amintirea boiernașilor și mazililor, fapt ce denotă

<sup>1</sup> Список населенных мест по сведениям 1859 года, ч. III. Бессарабская область, СПб., 1861, с. 1-75.

<sup>2</sup> Записки Бессарабского областного статистического комитета. Том I, Кишинев, 1864, с. 14-18.

<sup>3</sup> А. Защук, Материалы для военной географии и военной статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Военное обозрение Бессарабской области, СПб., 1863, с. 224-267.

<sup>4</sup> *Beilic* – termen de oricine turcă, cu mai multe înțelesuri: domnie, stăpânire, ceea ce aparține fiscoșului (statului); casă în care erau găzduiți trimișii oficiali sosiți de la Poartă în Țările Române; oficialii otomani în Țările Române; în cazul nostru: muncă gratuită în folosul statului (*Documente turcești privind istoria României. Vol. III. 1791-1812. Întocmite de Mustafa A. Mehmet, București, 1996, p. 373*).

<sup>5</sup> *Instituții feudale din Țările Române. Dicționar*, Coordonatori Ovid Sachelarie și Nicolae Stoicescu, București, 1988, p. 304; Lucian-Valeriu Lefter, *Cum deveneai „privilegiat”*. Despre statutul social în secolul al XIX-lea. În: Prutul. Revistă de cultură, Huși, 2013, Serie nouă, Anul III (XII), nr.1-2 (51-52), p. 43.

<sup>6</sup> Lucian-Valeriu Lefter, *Cum deveneai „privilegiat”*. Despre statutul social în secolul al XIX-lea, p. 43.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 44.

schimbarea statutului, limitarea privilegiilor, sărăcirea și decăderea acestor stări sociale.

Timpul a intervenit în statutul social-economic și politic al privilegiaților. Și mai mult, acest proces a fost observat în Basarabia, după 1812, când regiunea a nimerit sub dominație imperială rusă. Această constatare o putem depista și din listele recensământelor fiscale efectuate în Basarabia în anii '30-'50 ai secolului al XIX-lea, în care boiernașii, mazilii și ruptașii, ca și categoria ruptelor, erau incluși, de multe ori, într-un compartiment unic, cel de „clasă privilegiată / привилегированного класса”, iar stările neprivilegiate ale țăranilor, în cel al „stărilor de rând / простого состояния”<sup>1</sup>.

Exemplu elocvent, în acest sens, ne servesc listele generale ale recensământului fiscal din 1835, prezentate de administrația județeană Orhei Administrației Regionale în care stările sociale/fiscale privilegiate – boiernașii, mazilii, ruptașii și altele nu sunt indicați separat, ca în celelalte județe ale Basarabiei, dar sunt incluși într-o singură listă, într-un compartiment unic/comun, cel al **privilegiaților**<sup>2</sup>.

Și autorul studiului *Despre drepturile diferitor clase ale populației din Basarabia*, dat cu anul 1843, îi include pe boiernași, mazili și ruptași în categoria stărilor sociale privilegiate<sup>3</sup>.

### Statul boiernașilor din Basarabia sub dominație țaristă

După anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, autoritățile imperiale i-au egalat pe boiernași în drepturi cu nobilii personali ruși, acordându-le diferite înlesniri și privilegii. Majoritatea izvoarelor constată că boiernașii prezentau o categorie socială din Moldova medievală, cu o situație inferioară marilor boieri. În *Regulamentul organizării administrative a regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818* se menționa că „sub denumirea de boiernași se subînțelege nu clasa de proveniență nobiliară și care nu a ajuns la cele mai de sus ranguri boierești, dar cei care au dobândit funcții mai mici până la vel-șătrar. Ei vor beneficia de drepturi de noblețe personale, iar urmașii lor vor intra în categoria mazililor”<sup>4</sup>, „[...] care nu mai beneficiau de aceste privilegii”<sup>5</sup>. În cazul în care văduvii boiernași sau copiii de boiernași se vor căsători cu reprezentanți ai altor categorii sociale, comisiile urmează să-i înscrie în categoria mazililor. În felul acesta se va proceda și cu copiii protoiereilor, care urmau să fie incluși în categoria ruptașilor<sup>6</sup>.

Această constatare generală o face și I.C. Filitti, care scria în 1923: „Când Rusia anexează Basarabia, aplică aici principiile dvoreanstvo-ului rusesc. În Rusia, anumite cinuri inferioare conferă numai noblețe personală; în Basarabia, boiernașii (de la vel șătrar în jos) dobândesc evghenie personală, iar urmașii lor sânt puși în clasa mazililor”<sup>7</sup>.

Boiernașilor li se acorda dreptul de a se angaja la serviciu în instituțiile de stat; erau scutiți de pedeapsa corporală și eliberați de plata impozitelor și îndeplinirea prestațiilor (în baza cărților de danie emise de domni, sau obiceiului pământului, erau scutiți de o parte din goștină și deseatină de pe oi, albine și porcine; în egală măsură de vădrărit asupra unui număr stabilit de vedre de vin, iar pentru un număr mai mare de oi, albine și porcine erau obligați să plătească în baza legilor stabilite de guvernul moldovenesc)<sup>8</sup>; aveau dreptul să dispună de proprietăți funciare și chiar de țigani șerbi.

În plus, Regulamentul din 29 aprilie 1818, permitea boiernașilor care „locuiau pe pământurile proprii, pământurile statului sau cele moșierești, de ași păstra dreptul de altă dată de a obține proprietăți imobiliare, cum ar fi: moșii populate și nepopulate și alte acareturi”<sup>9</sup>. Boiernașii, care nu dețineau un lot până la 300 de desetine de pământ nu aveau dreptul de a participa la alegerile în Adunarea Deputaților nobilimii din Basarabia, dar puteau fi aleși în diferite funcții în instituțiile ținutale<sup>10</sup> (cum indica izvorul: „puteau fi aleși în *dregătorii* la locurile de pe la ținuturi”)<sup>11</sup>. Istoricul Alexandru Boldur numește acest

<sup>1</sup> A se vedea, spre exemplu, listele populației, conform recensământului fiscal din 1835, pentru ținutul Orhei (ANRM, F. 134, inv. 2, d. 834, f. 23-57).

<sup>2</sup> A se vedea mai detaliat: ANRM, F. 134, inv. 2, d. 834, f. 23, 24-57.

<sup>3</sup> *Права состояния разных классов народонаселения Бессарабской области*. În: Журнал Министерства внутренних дел, ч. III, СПб., 1843, с. 62.

<sup>4</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1199, f. 14; *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, с. 17.

<sup>5</sup> ANRM, F. 5, inv. 3, d. 747, f. 22 verso-23.

<sup>6</sup> ANRM, F. 3, inv. 1, d. 429, f. 109 verso-111; F. 88, inv. 1, d. 95, f. 35-40

<sup>7</sup> I.C. Filitti, *Originile democrației române*. În: Viața Românească, 1 ianuarie 1923, anul XV, nr. 1, p. 19.

<sup>8</sup> *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, p. 17-18.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>10</sup> *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, Кишинев, 1818, с. 24-25.

<sup>11</sup> Paul Mihail, Zamfira Mihail, *Acte în limba română tipărite în Basarabia. I. 1812-1830*, p. 40.

drept – drept *pasiv*, prin care „[...] nobilii, boiernașii și mazilii pot fi numiți, numai în posturile ținutale”<sup>1</sup>.

Deși, boiernașii nu aveau dreptul de a participa la alegerile în Adunarea Deputaților nobilimii din Basarabia, respectiv și la alte alegeri, aceștia, prin dispoziția din 29 februarie 1820 dată Cărmuirii Regionale a Basarabiei de rezidentul plenipotențiar al Basarabiei A.N. Bahmetev, în legătură cu intenția nobilimii de a trimite deputați la Sankt Petersburg, au primit dreptul, alături de alte categorii sociale și fiscale – mazili, ruptași și negustori, de a participa la alegeri, alegând din rândurile lor deputați pentru a fi reprezentați în capitală, sau cum se menționa în dispoziție „[...] de a alege și din treptele lor deputație”<sup>2</sup>. Acest drept cerut de A.N. Bahmetev a fost negociat de contele Capo d’Istria cu împăratul Alexandru I și prezentat rezidentului plenipotențiar al Basarabiei în dispoziția din 17 martie 1820. Prin această decizie boiernașii, ruptașii și negustorii primeau dreptul, în baza privilegiilor de care beneficiau, de a participa la alegeri și ași înainta reprezentanții săi. Prin dispoziția din 2 aprilie 1820, emisă de același A.N. Bahmetev Cărmuirii Regionale a Basarabiei, boiernașii și ruptașii urmau să se unească cu mazilii pentru a avea dreptul de a alege, mai întâi a candidaților din sate, iar ulterior, împreună cu țărani, a candidaților în cadrul orașului ținutal. Negustorii urmau să se unească cu târgoveții pentru ași alege doi deputați de la întreaga regiune<sup>3</sup>.

Boiernașii figurează și în raportul prezentat la 3 mai 1822 de administrația Financiară a Basarabiei privind perfectarea statisticii militare a regiunii, în care se menționa că: „Populația Basarabiei este alcătuită din diferite categorii, cum ar fi: nobili (dvoreni), boiernași, mazili, ruptași și oameni simpli, atât autohtoni basarabeni, cât și veniți de peste hotare, în timpul războiului cu turcii (1806-1812 – V.T.), cât și după și din persoane venite pe acest teritoriu de mai mult timp din guberniile interne ruse și ucrainene, care s-au așezat pe pământurile statului și cele moșierești; negustori ruși și mic-burghezi (*мещане*)”, ce locuiesc în baza pașapoartelor și în număr mare de persoane din diferite țări și de diferite etnii, unii ce locuiesc aici de mai mult timp, iar alții temporar; evrei și țigani de stat și moșierești”<sup>4</sup>. Autoritățile regionale defineau categoriile boiernașilor în felul următor: „cu numele de boiernași se subînțelege nu clasa de proveniență nobiliară și care a ajuns la cele mai înalte ranguri boierești, dar cei care au primit funcții mai mici, până la vel-șătrar. Ei beneficiază de dreptul nobililor personali, dar urmașii lor intră deja în categoria mazililor”<sup>5</sup>. Prin urmare, schimbări cardinale în statul boiernașilor din Basarabia în legislația rusă din primele decenii de după anexare nu a avut loc, la bază stând Regulamentul din 29 aprilie 1818. Legislația rusă doar a confirmat statul boiernașilor deținut în principatul Moldova până la anexare, deși nu i-a agreat și a întreprins toate măsurile, ca și în cazul mazililor, de ai lichida ca stare socială.

Și *Regulamentul privind administrarea Basarabiei din 29 februarie 1828* stipula că locuitorii Basarabiei de toate stările sociale, cum ar fi: clerul, nobilimea, boiernașii, mazilii, ruptașii, negustorii și mica burghezie, țărani, sau locuitorii agricoli, țiganii, care aparțin Coroanei și moșierilor și evreii își păstrează toate drepturile și privilegiile, de care au beneficiat până acum<sup>6</sup>.

Majoritatea izvoarelor de arhivă atestă că boiernașii constituiau categoria cea mai de jos a boierimii. Ei s-au format, în fond, din boierii mai săraci sau decăzuți, fie prin ascensiunea unor mici stăpâni de pământ care ajungeau să capete o slujbă sau o dregătorie inferioară – de la polcovnici, postelnici, vel-căpitani și până la vel-șătrari<sup>7</sup>.

În descrierea prezentată de viceguvernatorul Golubițki și funcționarul de clasa a VII-a Climșa organelor imperiale privind administrarea financiară în Basarabia, datată cu anul 1829, boiernașii (în izvor *боярынашей*) nu figurează în compartiment aparte, ca celelalte sări sociale, dar sunt incluși în compartimentul categoriilor sociale privilegiate, alături de mazili și ruptași, figurând după mazili. Autorii, scriu că boiernașii și-au obținut anumite slujbe/ranguri din partea domnilor Moldovei, până la vel-șătrar. Ei și neamul lor nu puteau fi pedepsiți fără sentința judecătorească<sup>8</sup>.

Într-un document cu privire la starea diferitor clase a populației din Basarabia datat cu 1843 se

---

<sup>1</sup> Alexandru Boldur, *Autonomia Basarabiei sub stăpânirea rusească*, Chișinău, 1929, p. 51.

<sup>2</sup> Paul Mihail, Zamfira Mihail, *Acte în limba română tipărite în Basarabia. I. 1812-1830*, București, 1993, p. 170.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 171. Condițiile de alegere a deputaților, a se vedea detaliat: *Ibidem*, p. 171-172.

<sup>4</sup> ANRM, F. 5, inv. 1, d. 7497, f. 21, 22-22 verso.

<sup>5</sup> *Ibidem*, f. 22 verso-23.

<sup>6</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1197, f. 5; d. 1852, f. 13 verso-14; Paul Mihail, Zamfira Mihail, *Acte în limba română tipărite în Basarabia. I. 1812-1830*, p. 121.

<sup>7</sup> ANRM, F. 2, inv.1, d. 1199, f. 14; *Instituții feudale din Țările Române. Dicționar*, p. 54.

<sup>8</sup> AISR, F. 560, inv. 6, d. 575, f. 3.

stipula: „După boieri urmează clasa așa numiților *boiernași*. Această clasă era alcătuită în Principate din funcționari de rang inferior: în Moldova, spre exemplu, din așa numiții polcovniciei, postelniciei, vel-căpitani și vel-șătrari. Guvernul rus, i-a inclus în categoria nobililor personali, atât pe acei care i-a primit în supușenia sa, cât și pe urmașii lor, în baza documentelor autentice care demonstau proveniența lor socială, scutindu-i de pedeapsa corporală, de impozitele personale și de celelalte dări de stat, obștești, în bani și în natură”<sup>1</sup>.

### Boiernașii în statistica recensământului fiscal din 1835

A stabili numărul boiernașilor din Basarabia este dificil. Fiind o stare socială privilegiată, de cele mai multe ori, boiernașii nu erau incluși în statisticile demografice. Izvorul cel mai sigur și veridic în soluționarea acestei probleme sunt recensămintele fiscale din anii '30-'50 ai secolului al XIX-lea. Izvoarele de arhivă păstrează informații detaliate despre categoriile sociale privilegiate din Basarabia pentru mijlocul anilor '30, când s-a petrecut în Basarabia, în mod oficial, primul recensământ fiscal al populației, deși izvorul nu totdeauna indică separat numărul boiernașilor față de alte categorii sociale. Datele cu referință la numărul boiernașilor în județele Hotin, Leova și Iași, unde instituțiile județene i-au indicat separat, sunt sistematizate în Tabelul 1.

Tabelul 1

### Numărul boiernașilor (familii și persoane) din județele Hotin, Leova și Iași, înscrși în listele recensământului fiscal din 1 septembrie 1835\*

Numărul c/o	Denumirea județului	Numărul de localități	Raportul, în %	Numărul de gospodării	Raportul, în %	Numărul de persoane					
						Sex masculin	Raportul, în %	Sex feminin	Raportul, în %	Numărul total	Raportul, în %
1.	Hotin**	12	30,8	26	33,8	62	30,1	64	38,1	126	33,7
2.	Leova***	6	15,4	7	9,1	17	8,3	7	4,2	24	6,4
3.	Iași****	21	53,8	44	57,1	127	61,7	97	57,7	224	59,9
<b>Numărul total</b>		<b>39</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>	<b>168</b>	<b>100,0</b>	<b>374</b>	<b>100,0</b>

\* ANRM, F. 134, inv. 2, d. 834, f., 78, 81-81 verso, 82, 87, 89 verso, 92, 129, 131 verso-133, 137 verso, 138 verso-139, 142, 144 verso, 148 verso-150 verso, 151 verso, 154, 158, 161-161 verso.

\*\* **Localitățile:** Braicău, Rughi din Deal, Plopi, Tătărauca Nouă, Bădragi, *Târgul* Lipcani, Horodiște, Dumeni, Pererita, Șirăuți din Jos, Grimești și Hlinoaea.

\*\*\* **Localitățile:** Orașul Leova, Hănăsenii Noi, Ocina Broscoșești, Șamailia, Baimaclia Mare și Tigheci.

\*\*\*\* **Localitățile:** Șofrâncani, Slobozia Butești, Cerepcău, Corlăteni, Văscăuți, Bogheni, Pogora Sergheev, Tomești răzeși, Ciuciueni, Butești Velicico, Bisericani, Ghindești, Cremenciug, Slobozia Țipordei, Șistaci, Cerlina, Stoicani, *Târgul* Telenești, Ciutulești, Condratești și Roșieci.

Datele Tabelului 1 atestă că în cele trei județe ale Basarabiei erau înregistrate 77 gospodării de boiernași, care alcătuiau 374 de persoane, inclusiv: 206 – de sex masculin și 168 – de sex feminin. Din acest număr, cele mai multe gospodării de boiernași erau înregistrate în județul Iași: 44 (57,1%) de gospodării, ce constituiau un număr de 224 (59,9%) de persoane, inclusiv: 127 (61,7%) – de sex masculin și 97 (57,7%) – de sex feminin.

Județul Iași era urmat de județul Hotin, în care erau înregistrate 26 (33,8%) de gospodării, ce constituiau 126 (33,7%) de persoane, inclusiv: 62 (30,1%) – de sex masculin și 64 (38,1%) – de sex feminin.

Cel mai mic număr de gospodării de boiernași erau înregistrate în județul Leova – doar 7 (9,1%) de gospodării, sau ceia ce constituia 24 (6,4%) de persoane, inclusiv: 17 (8,3%) – de sex masculin și 7

<sup>1</sup> *Права состояния разных классов народонаселения Бессарабской области.* În: ЖМВД, ч. III, СПб., 1843, с. 56.



(4,2%) – de sex feminin.

Numărul gospodăriilor de boiernași nu era repartizat omogen în fiecare județ. Spre exemplu, în județul Iași, unde a fost înregistrat cel mai mare număr de gospodării (77), doar în trei localități: Șistaci, Cerlina și târgul Telenești, erau înregistrate 19 (43,2%) de gospodării, ce întruneau 112 (50%) persoane, inclusiv: 69 (54,3%) – de sex masculin și 43 (44,3%) – de sex feminin.

Un interes deosebit prezintă lista boiernașilor, mazililor și ruptașilor din județul Orhei, uniți într-un singur compartiment, cel al *privilegiaților*, înscriși în recensământul fiscal din 1 septembrie 1835. Conform sursei, în județul Orhei, cel mai mare și populat județ al Basarabiei, erau înregistrate 2986 gospodării de privilegiați (boiernași, mazili și ruptași), care alcătuiau 13068 de persoane, inclusiv: 6760 (51,7%) – de sex masculin și 6308 (48,3%) – de sex feminin. Din acest număr, în orașul Chișinău și târgurile Criuleni, Orhei, Hâncești și Tuzora erau înregistrate 202 (6,8%) gospodării, ce constituiau un număr de 796 (6,1%) persoane, inclusiv: 428 (6,3%) – de sex masculin și 368 (5,8%) – de sex feminin. Însă, cel mai mare număr de privilegiați, din cadrul orașelor și târgurilor din județul Orhei, era concentrat în orașul regional Chișinău: 162 (80,2%) de gospodării, ce constituiau un număr de 621 (78%) persoane, inclusiv: 334 (78%) – de sex masculin și 287 (78%) – de sex feminin.

O analiză comparativă a numărului privilegiaților din orașele și târgurile județului Orhei, cu cele ale privilegiaților din întreg județul, ne prezintă următorul tablou: celor 202 de gospodării și celor 796 de persoane înregistrate în orașul Chișinău și cele patru târguri comparativ cu numărul total al gospodăriilor județului (42998) și al populației (170402) le revenea doar câte 0,5%. Aceste cifre demonstrează, cu lux de amănunte, ponderea încă destul de mică a populației urbane comparativ cu cea rurală, respectiv și procesului scăzut de urbanizare în Basarabia.

### Concluzii

Analizând doar două tipuri de izvoare istorice – recensăminte (în special recensămintele fiscale) și statistica oficială rusă (perfectată de instituțiile administrației locale sau centrale/regionale), dar punând accent pe datele recensământului fiscal din 1835, constatăm că în investigația științifică ce ține de domeniul științelor istorice, istoricul/cercetătorul pune la bază cercetării diferite categorii de surse istorice, în baza cărora analizează problema pusă în discuție. Din aceste izvoare istorice recensământul fiscal din 1835 constituie o sursă importantă și destul de veridică în studierea proceselor demografice care au avut loc în Basarabia.

Importanța acestei surse constă în prezența informațiilor care scot în evidență nu doar stările contribuabile de jos ale populației, dar și categoriile sociale privilegiate din Basarabia – boiernașii, mazilii, ruptașii, șleahicii, ruptele de vistieria și de cămara, convertiții la ortodoxism, scutiți, în diferite perioade de timp, de obligații fiscale, fixate în diferite acte de danie emise de domnii Moldovei pe parcursul secolelor/anilor, deși izvorul nu totdeauna le evidențiază separat în toate județele, dar le include într-o categorie comună – *privilegiații*.

## IMAGINEA ADMINISTRAȚIEI ȚARISTE ÎN MENTALITATEA NOBILIMII BASARABENE ÎN SECOLUL AL XIX-LEA

### THE IMAGE OF THE COUNTRY ADMINISTRATION IN THE MENTALITY OF THE BASARABEN NOBILITY IN THE XIX-TH CENTURY

Cristina GHERASIM, doctor în istorie  
Institutul de Istorie (Chișinău)  
gherasimcristina14@gmail.com

**Rezumat:** În articolul de față în baza documentelor de arhivă, a lucrărilor științifice publicate și a lucrărilor semnate de reprezentanții nobilimii din Basarabia în secolul al XIX-lea propunem spre analiză atitudinea acestei categorii sociale față de administrația țaristă și față de poporul rus. În aparență, nobilimea basarabeană a conlucrat cu administrația țaristă pentru păstrarea și beneficierea de drepturi și privilegii, totuși, constatăm și nemulțumirea pe care o manifesta aceasta contra politicii ruse promovată în teritoriul dintre Prut și Nistru, cât și față de poporul rus.

**Cuvinte-cheie:** Basarabia, nobilime, regim de dominație, identitate.

**Abstract:** In this article based on archival documents, published scientific papers and papers signed by representatives of the nobility of Bessarabia in the nineteenth century we propose to analyze the attitude of this social category towards the tsarist administration and the Russian people. Apparently, the Bessarabian nobility worked with the tsarist administration to preserve and benefit from rights and privileges, however, we also observe the dissatisfaction it manifest against the Russian policy promoted in the territory between the Prut and Dniester, as well as towards the Russian people.

**Key-words:** Bessarabia, nobility, regime of domination, identity;

**Aspecte generale:** În mod obișnuit, mentalitățile se manifestă în/și printr-o serie de cadre permanente proprii, indiferent de timp și spațiu, tuturor grupurilor sociale, singura lor variabilă fiind aceea a conținutului, marcat de amprenta epocii. Dintre aceste cadre permanente putem menționa: cadrul cosmologic, fenomenele și comportamentele religioase, categoriile vieții sociale, sacrul și profanul, valorile și ierarhiile, identitatea și alteritatea etc<sup>1</sup>. Anume referindu-ne la acest ultim aspect putem constata că *Noi* și *Ceilalți* este axa care regroupează esențialul raporturilor interumane. Istoria însăși nu este, în felul ei, decât un discurs multiform în jurul principiilor opuse și complementare ale identității și alterității<sup>2</sup>.

Fiecare colectivitate își construiește în imaginar (care reprezintă conținutul conștiinței colective: reprezentări, proiecții, idei, viziuni, utopii, mituri, eschatologii etc.) identitatea sa, își elaborează reprezentări despre alterități, își marchează distribuția de roluri și poziții sociale<sup>3</sup>. Totodată, conștiința despre *alții* a modelat întotdeauna conștiința despre *sine*. Privirea îndreptată spre celălalt, vecinul, apropiatul sau diferitul, dușmanul sau aliatul s-a regăsit peste tot în comunitățile istorice. Fiecare societate a dezvoltat discursuri despre *Ceilalți*, în general prea puțin amabile, dar și-a conturat propria identitate printr-o imagine avantajoasă<sup>4</sup>.

Astfel, identitatea se arată a fi un concept complex și contradictoriu: *pe de o parte*, mobilizează, inclusiv etimologic, ideea de a fi identic, de a fi asemănător cu alte obiecte sau ființe din lumea socialului, iar *pe de altă parte*, ideea de unicitate și deci de distincție, de diferențiere de „celălalt”<sup>5</sup>.

Importanța identității și a alterității unei persoane, colectivități este enormă, pentru că contribuie la dezvăluirea acelor mecanisme intime care pun în mișcare atitudini și comportamente sociale, explică mai adecvat complexe relații interumane<sup>6</sup>. Ambele laturi sunt complementare, căci imaginea identitară a constituit întotdeauna un tipar cu care au fost judecați *Ceilalți*.

---

<sup>1</sup> Alexandru Florin Platon, *Societate și mentalități în Europa medievală*. Iași, 2000, p.18-19.

<sup>2</sup> Lucian Boia, *Pentru o istorie a imaginarului*. București, 2000, p. 117.

<sup>3</sup> Simona Nicoară, *Mentalități colective. Imaginarul social. Istoria în durată lungă*. Cluj-Napoca, p. 157.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 180.

<sup>5</sup> A. Gavreliuc, *Mentalitate și societate. Cartografii ale imaginarului identitar din Banatul contemporan*. p. 18.

<sup>6</sup> Simona Nicoară, *Mentalități colective, Imaginarul social, Istoria de durată lungă*. Cluj-Napoca, p. 179.

O constatare existentă în istoriografie constă în faptul că, imaginea de sine a românilor apare ca un imens aluat excepțional, alterat grav, dar nu iremediabil, de vicisitudinile istoriei. Cauza majoră a deformării sufletului românesc a fost legată de stăpânirile străine, considerate apăsătoare și lungi, proces care este caracteristic și pentru comunitatea din spațiul Pruto-Nistrean aflată sub regim de dominație țarist.

De fapt, analizând identitatea unei comunități putem constata că fiecare reprezentat al acesteia își are propriile identități, care pot să difere de la caz la caz. Totuși, nevoia de solidaritate și comuniune impune reperi comune legate de etnie, limbă, teritoriu, credințe, tradiții, obiceiuri, memorie istorică<sup>1</sup>, proces care are ca rezultat formarea unor identități specifice comunității întregi sau unor categorii sociale. Același lucru îl putem identifica și în cazul nobilimii din Basarabia în secolul al XIX-lea, atât cu referință la fiecare nobil ca individ aparte, cât și la nobilimea privită ca o categorie socială în general. Nobilimea basarabeană avea identități multiple, începând cu cea etnică, continuând cu identitatea socială, de gen, confesională etc., iar în dependență de acestea erau și deciziile luate de către nobili, comportamentul, poziția acestora față de alte categorii sociale, alte etnii etc. Or, nobilimea din Basarabia reprezenta grupul elitar al societății, manifestarea identităților acesteia a constituit unul dintre pilonii de bază ai evoluției acestui teritoriu sub regim de dominație țaristă. Studiarea acestei probleme se înrădăcește și mai mult, căci prin actul din 1812 a fost afectat mediul cultural-istoric, tradițional din Basarabia, în regiune formându-se un nou climat spiritual, un nou mediu social și cultural<sup>2</sup>, iar administrația țaristă prin politica promovată în regiune a tins să influențeze identitățile atât ale boierimii, cât și ale celorlalte categorii sociale ale populației.

Analiza imaginarului identității și alterității nobilimii din Basarabia ar fi imposibilă fără a identifica unele criterii care ar servi ca reper. Unul dintre primele criterii de determinare a identității și alterității este limba: „Atitudinea față de idiomul *Celuilalt* a fost diferită de la epocă la epocă, de la însușirea acestuia (în semn de respect față de *Celălalt*, ca o recunoaștere a superiorității străinului prin limbă) până la desconsiderare (prin comparație cu graiul indigen)”<sup>3</sup>. Un alt criteriu de desemnare a alterității îl reprezintă raportarea elementului alogen la un alt teritoriu, în afară spațiului legitim al receptorului – toposul; anume din acest considerent întâlnim afirmații ca „Țara Leșească”, „Țara Moscului”, „Țara Românească”. La fel, drept criteriu poate servi și confesiunea, căci în spațiul românesc legea cea dreaptă, adevărata lege, o reprezintă creștinismul. El impune nu doar o normă a credinței, ci una morală, un anume tip de conduită, generând opoziția creștin-păgân, ca marcă a segregării<sup>4</sup>. În fine, un criteriu important ține de conceptul de centru și de mecanismul care unește centrul cu periferia. Acest principiu funcționează la toate nivelurile: indivizi, grupuri, națiuni, civilizații. Marile civilizații, imperiile, „economii-lume” au reușit să-i împingă pe ceilalți spre periferie. Conștiente că se găsesc în centrul creației și al istoriei, aceste structuri puternice au elaborat arhitecturi foarte ideologizate ale spațiului, structurate exclusiv în raport cu propriile lor valori<sup>5</sup>.

Pentru analiza identității și alterității nobilimii din Basarabia toate aceste criterii sunt funcționabile. În primul rând, *teritoriul și limba*, căci spațiul dintre Prut și Nistru a fost rupt din trupul Principatului Moldova și încadrat în mod forțat în componența Imperiului Rus, cu un alt sistem politic, economic, social și cultural, având la început statut de regiune, iar din 1873 – de gubernie. Iar limba rusă, deși a reprezentat la început un grai necunoscut, treptat, prin politică de rusificare, s-a infiltrat în rândurile nobilimii, care ocupau diferite funcții în sistemul administrativ. Studiarea identității nobilimii va fi, desigur, incompletă fără a analiza vestimentația, hrana, loisir-ul etc., care constituie elemente de bază în caracterizarea nobilimii ca categorie socială în comparație cu ceilalți membri ai societății. Totodată, Basarabia reprezenta o periferie națională „necunoscută” Centrului (administrației țariste). Din această perspectivă, instituțiile imperiale considerau nobilimea basarabeană drept o „categorie socială înapoiată” față de reprezentanții puterii țariste centrale.

În continuare propunem să analizăm manifestări ale atitudinii reprezentanților nobilimii din Basarabia față de administrația țaristă în baza documentelor de arhivă și a lucrărilor literare semnate de

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 181.

<sup>2</sup> Ion Jaruțki, Comisia Gubernială științifică a arhivelor din Basarabia (sfârșitul secolului al XIX-lea începutul secolului al XX-lea). Chișinău, 2012, p. 24.

<sup>3</sup> L. Ivanov, Imaginea rusului și a Rusiei în literatura română 1840-1948. Chișinău, 2004, p.106.

<sup>4</sup> Ibidem, p.107.

<sup>5</sup> Lucian Boia, Pentru o istorie a imaginarului (traducere din franceză de Tatiana Mochi), București, 2000, p. 122.

aceștia.

În acest context, trebuie să menționăm că, începând cu anul 1812, boierimea din spațiul dintre Prut și Nistru, s-a dovedit a fi favorizată de două sisteme social-economice și politice care îi acordau diverse drepturi: statutul pe care îl deținea conform tradiției locale, privilegiile acordate de domnul Constantin Mavrocordat și statutul deținut de către dvorenimea rusă, care în mod obligatoriu a revenit și nobilimii basarabene. Dualitatea acestor două sisteme poate fi constatată analizând Regulamentul organizării administrative a regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818. Conform Regulamentului, categoria socială privilegiată a boierilor din Basarabia a fost egalată în drepturi cu dvorenimea din guberniile interne ruse și integrată în ea<sup>1</sup>. Nobililor din Basarabia li se acordau aceleași drepturi și privilegiile de care se bucura nobilimea rusă și, concomitent, i se păstrau toate drepturile, privilegiile și rangurile deținute până la anexare, adică specifice categoriei sociale a boierilor<sup>2</sup>.

Totodată, trebuie să constatăm că, conflictele militare de la sfârșitul secolului al XVIII-lea începutul secolului al XIX-lea au dus în Principatele Române în multiple rânduri trupe rusești și austriece care dezvăluiau un alt mod de viață în raport cu cel cotidian. Spațiul tradițional devenea, astfel, marcat de prezențe și experiențe noi, limitele spațiilor geografice imaginare erau fracturate, iar contactul cu Celălalt implica schimbări în cunoașterea tradițională și o încorporare a noilor informații, în acord cu aceasta, apariția și manifestarea de noi reprezentări ale lumii înconjurătoare. Totodată, autoritățile nou-venite au fost întâmpinate cu speranță, datorită misiunii, antiotomane și creștine, răsunător propagat de ruși în cele două Principate<sup>3</sup>. Pe lângă înrădăcinarea reprezentărilor despre „afinitatea creștinilor” și politica de apărare a ortodoxilor din Balcani, promovată de administrația imperială rusă, boierimea căuta în permanență alianță cu acel puternic pentru a-și putea apăra, păstra și înmulți casa, moșiile, familia. Totuși, nesiguranța ultimelor decenii al secolului al XVIII-lea și în primul deceniu al secolului al XIX-lea, extinderea rapidă al Imperiului Rus, a determinat răspândirea ideii, precum că nu există garanții: „... că rușii, care-și mutaseră hotarele astăzi, de la Nistru la Prut, nu le vor muta mâine, de la Prut la Siret, iar poimâine la culmile Carpaților?”<sup>4</sup>. Ulterior, expectațiile legate de Imperiul Rus în rândul boierilor și-au pierdut din conotație și putere, generalul rus Pavel Liprandi, fiind la Iași în 1828, relatează că la răspândirea oricărui zvon „boierii năvăleau la consulatul austriac – singurul în care aveau încredere – și după ce primeau acolo consolare și îndrumări se întorceau din nou în cercul lor... Această trecere de la credința față de Rusia la credința față de Austria se observă începând cu 1812...”<sup>5</sup>. În viziunea boierilor, rușii au fost o întruchipare a *Celuilalt*, și așa cum părea inițial, unul mai aproape în comparație cu Celălalt. Aceste iluzii, însă, s-au risipit în măsură în care boierii au conștientizat că le sunt afectate în mod direct interesele, reorientându-și preferințele și căutând altă forță care putea să-i protejeze.

Nobilul basarabean D.C. Moruzi menționa că, într-adevăr, odată cu anexarea teritoriului dintre Prut și Nistru la Imperiul Rus, boierimea autohtonă a fost pusă într-o dilemă: „ori rămâi credincios neamului, ori împăratului”<sup>6</sup>. Adică, nobilimea trebuia să aleagă între a deține statutul de nobil cu tot complexul de privilegii, care includea și promovarea politicii țariste, sau să piardă totul – moșiile, drepturile, privilegiile. Totuși, D.C. Moruzi susține că nobilii din Basarabia „împăcau foarte lesne în cugetul lor aceste două părți opuse ale dilemei...”<sup>7</sup>. El prezintă exemplul boierului Andronache Donici. Acest boier „ținea la Chișinău caifet rusec” și îi cinstea pe musafiri „după datinile rusește, cu obișnuitul pahar de ceai... îmbrăcat după ultima modă... rar să-l întâlnești pe uliță fără ordinul Sfintei Ana la gât”<sup>8</sup>. Aici, în capitala regiunii, nu găseai un „veropodanâii” decât boierul Andronache: „vorbea rusește, mânca bucate rusești și bea la ceai rusec toată iarna și veșnic era vârat pe la guvernator și pe la toți rușii...”<sup>9</sup>. La țară însă era altfel de om: „îl găseai veșnic în cerdac... îmbrăcat după vremea de afară. Acolo te cinstea cu dulcele și cafele, iar masa lui era curat moldovenească! Căci așa avusese înțelegere cu cucoana D-sale: la

---

<sup>1</sup> Устав образования Бессарабской области 1818 г. Кишинев, 1818, с. 16.

<sup>2</sup> Ibidem, с. 16.

<sup>3</sup> Nicolae Mihai, *Revoluția și mentalitate în Țara Românească (1821-1848). O istorie culturală a evenimentului politic*, Craiova, 2010, p. 24.

<sup>4</sup> Dumitru C. Moruzi, *Rușii și Românii* (cu o prefață de N. Iorga), Chișinău, 2001, p. 103.

<sup>5</sup> Gheorghe Bezviconi, *Călători ruși în Moldova și Muntenia*, București, 1947, p. 261.

<sup>6</sup> Moruzi D.C. *Rușii și Românii* (cu o prefață de N. Iorga). Chișinău, 2001, p. 13.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>8</sup> Moruzi D.C. *Pribegi în țară răpită*. Iași, 1912, p. 150.

<sup>9</sup> Dumitru C. Moruzi *Pribegi în țară răpită*. Iași, 1912, p. 151.

oraș să fie ruși ca toți rușii, iar la țară neași moldoveni”<sup>1</sup>. La țară cuconul Andronache venea „să se odihnească și să se întremeze în huzurul și după obiceiurile în care fusese născut; așa că gospodăria și casele de la moșie erau mai mult de răzeș chiabur decât de boier mare și de neam, cum era”<sup>2</sup>. Dubla ipostază a nobilimii basarabene se menține și la începutul secolului al XX-lea. Fapt descris de Gheorghe Ghibănescu, care a trecut prin Basarabia în 1912. Acesta referindu-se la Lev Aristide Casso (nobil basarabena care a deținut funcția de ministrul de instrucțiune publică din Rusia) susține că acesta „circulând în imperiul rusesc face o politică imperialistă nu naționalistă. De altfel când vine la moșie... d.Caso e moldovean de-ai noștri, dar mai departe nu”<sup>3</sup>.

Astfel, constatăm că imaginea față de celălalt are o importanță în formarea identității proprii, iar evenimentele care s-au produs la sfârșitul secolului al XVIII-lea începutul secolului al XIX-lea și politica țaristă promovată în Basarabia au creat un cadru propice de metamorfoză în general a mentalității boierimii autohtone, inclusiv și a manifestărilor/ atitudinilor față de alte etnii.

**Manifestări ale atitudinii nobilimii față de administrația țaristă:** În condițiile create după 1812, reprezentanții boierimii autohtone într-o mare măsură, oficial, promovau interesele politicii țariste, având drept scop păstrarea drepturilor și privilegiilor sale, inclusiv, deținerea funcțiilor în administrația civilă și militară a Basarabiei. Țarismul, având scopul de a-și crea o bază socială a încadrat reprezentanții elitei locale în sistemul administrativ, acordând însă funcțiile cheie –reprezentanților alogenilor, în special rușilor.

Respectiv, analiza atitudinii manifestate de reprezentanții nobilimii față de administrația rusă, în baza documentelor de arhivă, o putem realiza în baza unor petiții/ plângeri contra politicii țariste și tendința de a-și păstra drepturile și privilegiile. De exemplu, sunt cunoscute numeroase conflicte interminabile ce au avut loc între aceasta și funcționarii ruși din cauza că boierimea vroia să rămână în vigoare vechea legislație moldovenească, iar limba română să rămână oficială în administrație etc. Este bine cunoscut conflictul cu generalul I.M. Harting, care avea intenția să introducă în Basarabia legislația rusă și să transforme regiunea într-o gubernie rusească. Pentru a înlătura acest pericol, reprezentanții nobilimii locale au adresat cinci plângeri, primele patru la Petersburg: împăratului Alexandru I, Comitetului de Miniștri, Consiliului de Stat, Președintelui Consiliului de Stat contelui Saltâkov și una separată Exarhului și Mitropolitului Gavriil Bănulescu-Bodoni, prin care cereau păstrarea legislației autohtone, făcând referire la Codul Calimach din 1817, Codul Valah al lui Ipsilanti din 1780, Hexabilul lui Armenopol din 1345 și la Pravilile lui Vasile Lupu<sup>4</sup>.

În 1819 se iscă o ceartă răsunătoare între generalul Bahmetiev, rezidentul plenipotențiar al Basarabiei și reprezentanții nobilimii din cadrul Consiliului Suprem al Basarabiei. Cauza acestei era propunerea lui Bahmetiev cu privire la ordinea ședințelor Consiliului, reprezentanții nobilimii, fiind profund nemulțumiți de ea. După părerea lor, acceptarea propunerii generalului Bahmetiev ar însemna: „negarea fidelității basarabenilor”, „insultă adusă națiunii” și „lipsă de ambiție și de cinste”<sup>5</sup>. În același an, la Cetatea Albă are loc un alt caz, foarte caracteristic pentru nobilimea de atunci. La Tribunalul ținutul din acest oraș doi membri din trei, câți erau în completul judecătii, Machedon și Grecul, au refuzat categoric să vorbească în limba rusă, să semneze procesele-verbale și să facă cercetări în limba rusă<sup>6</sup>. Conflictele dintre nobilimea basarabeană și reprezentanții administrației țariste continuă cu cel pe care aceasta l-a avut cu viceguvernatorul Basarabiei Vighel. Acesta a alcătuit un memoriu pe care l-a prezentat Guvernatorului General al Novorosiei și Basarabiei contelui M.S. Voronțov, la Odessa. În el, Vighel, defăima populația moldovenească din Chișinău și cerea introducerea legilor ruse în Basarabia. Boierii moldoveni au cumpărat de la un funcționar, în mod secret, o copie de pe acest memoriu și imediat ce au luat cunoștință de conținutul lui s-au adresat guvernatorului cu rugămintea ca Vighel să fie îndepărtat din provincie ca „dușman al poporului moldovenesc”<sup>7</sup>. Nobilii cereau traducerea în limba rusă a codurilor de legi românești pentru a fi puse în aplicație. Astfel, la 15 decembrie 1828, Adunarea Deputaților Nobilimii

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 150.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 151.

<sup>3</sup> Gh. Ghibănescu, Impresii și note din Basarabia. Chișinău, 2001, p. 40.

<sup>4</sup> Agachi A. Poziția nobilimii basarabene față de tentativele funcționarilor țariști de a suprima autonomia Basarabiei în anii 1813-1815. În: Akademos, Revistă de știință, inovare, cultură și artă, Chișinău, 2015, nr. 3 (38) p. 117-122.

<sup>5</sup> Alexandru Boldur, Istoria Basarabiei, vol. II, Chișinău, 2016, p. 157.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 158.

din Basarabia, prezidată de mareșalul regional Constatin Bașotă, la cererea Administrației Regionale, analizează raportul depus de reprezentanții Judecătoriei Județene, prin care cere să fie traduse în limba rusă cărțile lui Donici și Armenopolu, care conțin toate legile specifice acestei regiuni și sunt necesare în studierea cazurilor litigioase<sup>1</sup>. De fapt, acest demers este nu altceva decât continuarea luptei pentru păstrarea legislației autohtone.

Faptul că atitudinea negativă a nobilimii față de administrația țaristă este în strânsă legătură cu pledarea pentru ocuparea funcțiilor este vizibilă și în memoriul trimis la 1 martie 1833, de mareșalul regional al nobilimii din Basarabia E. Dimitriu guvernatorului general al Novorosiei și Basarabiei, în care acesta vine cu unele propuneri privind organizarea noilor alegeri nobiliare<sup>2</sup>. Astfel, E. Dimitriu cere acordarea mai multor drepturi nobilimii locale. În primul rând, mareșalul nobilimii roagă să se permită alegerea în diverse funcții a persoanelor din rândul nobililor basarabeni, manifestând nemulțumirea față de faptul că acestea erau ocupate de alogeni. El propune ca, în scopul îmbunătățirii situației din regiune, să fie permisă alegerea în funcțiile de consilieri (în afară de cei numiți din partea Coroanei) ai Tribunalului Regional Civil și Penal, precum și a președinților și asesorilor în judecătoriile județene din rândul nobilimii basarabene. De fapt, mareșalul regional susține că nobilii și funcționarii din Basarabia au toate capacitățile și sunt demni/vrednici de a exercita aceste funcții<sup>3</sup>.

O altă cerință înaintată de mareșalul regional al nobilimii se referea la funcția de președinte al Tribunalului Regional Civil din Basarabia. Acesta accentua că activitatea acestei instituții este destul de anevoioasă, toate dosarele sunt cu mare greu examinate, deoarece „numărul lor ajunge la 800”. Dat fiind că instituția respectivă era de importanță majoră atât pentru locuitorii din regiune, cât și pentru administrația țaristă, mareșalul regional al nobilimii cere ca în calitate de candidat la funcția de președinte al Tribunalului Regional Civil să fie numit un reprezentant al nobilimii basarabene<sup>4</sup>. Rezultatul a fost însă cu totul altul decât cel așteptat de nobilime. Prin legea din 24 ianuarie 1834 a fost reglementată procedura de numire în funcție a Președintelui Tribunalului Civil din Basarabia. Astfel, la funcția de președinte puteau candida nu doar reprezentanții nobilimii basarabene, dar și nobili din alte gubernii care se aflau în Basarabia, precum și persoane din rândul funcționarilor locali.

Mareșalul regional al nobilimii face referință și la obstacolele întâlnite în acest sens după aplicarea Regulamentului din 1828. Conform acestui Regulament, în locul consilierilor din partea nobilimii în Tribunalele regionale Civil și Penal urmau să fie aleși asesori. Însă, rangul asesorilor era cu o treaptă mai inferioară decât acel al consilierilor, din care cauză salariul primilor s-a redus; respectiv, nobilii cu cele mai bune abilități de a exercita funcția de asesor nu doreau să ocupe această funcție. În rezultat, funcțiile respective erau ocupate de persoane necompetente, ceea ce a dus la o scădere semnificativă a productivității acestor instituții. Din acest considerent, mareșalul regional al nobilimii din Basarabia intervine cu propunerea să fie restabilit titlul de consilier membrilor aleși din partea nobilimii, aceștia urmând a fi egalați cu consilierii numiți din partea Coroanei.

Totodată, prin recunoașterea statutului de nobil, în 1818 nobilimea din Basarabia a obținut dreptul de a-și organiza propriul organ – Adunarea Deputaților Nobilimii<sup>5</sup>. Organ care avea menirea principală de a coagula reprezentanții nobilimii pentru rezolvarea problemelor stringente ale societății<sup>6</sup>. Propriu-zis, în Basarabia această instituție administrativă a dat naștere la intrigi și litigii între reprezentanții nobilimii<sup>7</sup>, iar în baza acestora putem analiza atitudinea nobilimii locale față de cea străină, recent confirmându-și titlul nobiliar. Mai ales, că politica administrației țariste de a numi în funcții în primul rând nobili recent confirmați, alogeni, care exprimau credință țarismului, a dus la divizarea societății nobiliare în două tabere, conform intereselor și scopurilor: „gruparea națională”, creată în mare parte din reprezentanții nobilimii autohtone și „gruparea nobililor noi” – funcționari ruși, alogeni<sup>8</sup>. Divergențele dintre aceste

---

<sup>1</sup> ANRM, F. 88, inv. 1, d. 346, f. 44-44 verso.

<sup>2</sup> ANRM, F. 88, inv. 1, d. 668, f. 2.

<sup>3</sup> Ibidem, f. 2-2 verso.

<sup>4</sup> Ibidem, f. 2 verso-3.

<sup>5</sup> Despre Adunarea Deputaților Nobilimii a se vedea detaliat: Valentin Tomuleț, Basarabia în epoca modernă (1812-1918). (Instituții, regulamente, termeni). Chișinău, 2014, p. 66-74.

<sup>6</sup> Antoneta Olteanu, Rusia imperială. O istorie culturală a secolului al XIX-lea. București, 2011, p. 65.

<sup>7</sup> Despre instituirea și activitatea acestei instituții a se vedea detaliat: ANRM, F. 88, inv. 1, d. 101 (f.), d. 663 (368 f.); ANRM, F. 88, inv. 2: d. 354 (22 f.), d. 390 (190 f.),

<sup>8</sup> Владимир Морозан, Дворянское Общество Бессарабии в дореформенные годы. În: Studii de arhondologie și

două grupări<sup>1</sup> se observă în special în timpul organizării alegerilor în Adunarea Deputaților Nobilimii, odată la 3 ani. Chiar de la primele alegeri care s-au desfășurat la Chișinău în 1818, descrise cu lux de amănunte de viceguvernatorul Wighel<sup>2</sup>, nobilul A.Nakko<sup>3</sup> și nobilul Al.Crupenschi<sup>4</sup>, s-a atestat formarea acestor două tabere, iar întrunirea lor a finalizat cu bătaie. Referindu-se la aceste alegeri, Maria Comnen, mama Caterinei Crupenschi, o sfătuia pe aceasta ca să nu atragă atenție la cele întâmplătoare „... Dracu să-i ia de nebuni, azi se bat, mâine se sărută. La voi lucrurile acestea se întâmplă des, ar trebui să te obișnuiești”<sup>5</sup>. Din corespondența acestora aflăm și despre atitudinea negativă a vechilor reprezentanți ai nobilimii față de cei „nou-veniți”. Astfel, la 2 iulie 1820, Maria Comnen menționează că Balș a îngălbenit de mânie când a aflat că infamul de Pruncu vrea să fie deputat. „El (Balș) a zis că n-are decât să vie aici (în Sankt-Petersburg) să vorbească, să se tânguiască, să mintă, să facă ce-o pofti. Dar să vrea să fie deputat al moldovenilor din Basarabia, asta e culmea...”<sup>6</sup>.

Atitudinea negativă, fața de regimul de dominație țarist, manifestată de unii reprezentanți ai nobilimii, reieșe și din raportul adjunctului șefului Administrației Jandarmeriei Guberniale din județele Bălți și Orhei din 21 ianuarie 1892, în care acesta, prezentând situația politică în Basarabia pentru anul 1891, susține că dacă situația privind categoriile sociale inferioare este liniștită, acestea nemanifestând interes nici pentru viața cotidiană, cu atât mai mult nici pentru problemele importante în stat. Despre aceeași situație nu putem vorbi cu referire la intelectualitate. Exemplu al manifestării antirusofilismului este mareșalul județean al nobilimii din Bălți, Casso, despre care putem afirma că „cu toate că locuiește în Rusia, dar privește peste Prut...”, iar luând în considerare importanța funcției pe care o deține, ar fi bine ca ea să fie exercitată de alte persoane<sup>7</sup>.

Astfel, atitudinea față de *Ceialți* este observată și prin nemulțumirea pe care o manifestă față de procesul de încadrare a străinilor în serviciul administrației basarabene, precum și prin faptul că își confirma, fără mare greutate, noblețea. Faptul că străinilor li se permitea să ocupe funcții în Basarabia era la fel o politică bine gândită a administrației țariste; ca rezultat funcționari devotați regimului ocupau cele mai importante funcții în administrația regională și gubernială. De fapt, prin politica de colonizare, sau de penetrare a elementelor etnice și culturale-spirituale eterogene stării de spirit, mentalității și comportamentului populației basarabene i-au fost imprimare unele trăsături specifice<sup>8</sup>.

Atitudinea pe care o manifestă nobilimea din Basarabia față de *Ceialți*, care erau încadrați în rândul nobilimii din Basarabia, este reflectată de boierul/nobilul A.Nakko în lucrarea sa dedicată situației economice, politice, sociale etc. a Basarabiei după anexare. A.Nakko descrie procesul înobilării alogenilor, făcând referință la șleahța poloneză. Frecvent, reprezentanții șleahței poloneze care veniseră aici cu doar câteva ruble în buzunar, dețineau funcții în poliție sau,arendând proprietăți funciare, deveneau mari proprietari funciari. Așa, se întâmplă că, de cele mai dese ori cei care erau cu adevărat nobili, din lipsa de resurse financiare, nu puteau căpăta documentele și dovezile care ar confirma apartenența lor nobiliară, iar cei care aveau bani, deși nu erau de proveniență nobili, obțineau acest titlu<sup>9</sup>. Despre aceasta stare a nobilimii existentă în general în Imperiul Rus (ura față de conaționali săi de altă obârșie) relatează și D.C. Moruzi: „Când nu puteai întâlni zece supuși de-ai țarului la un loc și întrebând

---

genealogie. Vol. II. Chișinău, 2014, p. 8-9.

<sup>1</sup> Despre divergențele dintre cele două grupări de nobili la alegerile din anul 1840 *a se vedea* detaliat: Valentin Tomuleț, Basarabia în epoca modernă (1812-1918). (Instituții, regulamente, termeni). Chișinău, 2014, p. 69-74.

<sup>2</sup> Ф.Ф. Вигель, Замечания на нынешнее состояние Бессарабии, писано в октябре 1823 года. Москва, 1892, с.11-14.

<sup>3</sup> А. Накко, Бессарабская область в историческом, экономическом и статистическом отношении (рукопись). Кишинев, 1879, ф. 171-181.

<sup>4</sup> Ал. Крупенский, Краткий очерк бессарабского дворянского собрания. СПб, 1912, с. 19-20.

<sup>5</sup> Constantin Gane, Amărâte și vesele vieți de jupănese și cucoane. Boieroaice din Moldova și Țara Românească în veacurile XVI-XIX. București, 2016, p. 250

<sup>6</sup> Constantin Gane, Amărâte și vesele vieți de jupănese și cucoane. Boieroaice din Moldova și Țara Românească în veacurile XVI-XIX. București, 2016, p. 263.

<sup>7</sup> Gheorghe Negru, Documente referitoare la problema și mișcarea națională în Basarabia (în a doua jumătate a sec. al XIX-lea – începutul sec. al XX-lea). În: Revista de istorie a Moldovei, 1994, nr. 2, p. 32.

<sup>8</sup> Ion Jarcuțchi, Comisia Gubernială științifică a arhivelor din Basarabia (sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea). Chișinău, 2012, p. 24

<sup>9</sup> А. Накко, Бессарабская область в историческом, экономическом и статистическом отношении (рукопись). Кишинев, 1879, с. 150.

pe unul despre ceilalți nouă, să nu-ți răspund cu dispreț: moscali, poliac, niemeț, ciuhna, hohol, maldavan, armeanin, jād, tătar, bașkir!”<sup>1</sup>.

Aceasta idee de a lupta contra politicii imperiale poate fi constatată și prin implicarea nobilimii basarabene în variate procese judiciare, din perspectiva a două poziții. Pe de o parte, în primii ani după anexare majoritatea boierilor moldoveni aveau deschise dosare. De exemplu, doar în 1824 aveau deschise dosare următorii reprezentanți ai nobilimii: Dimitrache Brăescu, asesorul Buznea, funcționarul de clasa a X-a Andrei Donici, paharnicul Kogălniceanu, funcționarul de clasa a IX-a Teodor Crupenschi, funcționarul de clasa a VIII-a Zamfirache Ralli, Enache Russo, Iordache Tomuleț, fostul ispravnic al ținutului Orhei Iamandi, fostul ispravnic de Bender Alexandri, Nicolae și Constantin Donici, Iordache Catargi, comisarul în isprăvnicia Orhei Izmană, Iordache Catargi, Constantin Millo, fostul ispravnic de Orhei Paladi, Alexandru Pruncul, Iancu Russo, comisarul în isprăvnicia Orhei Dumitru Russo, proprietarii Vasile Rosseti, Nicolae Talpă, comisarul în isprăvnicia Orhei Haitul, comisarul în Isprăvnicia Orhei Cotruță, fostul ispravnic în isprăvnicia de Iași Ciugurean<sup>2</sup> etc. Pe de altă parte, cauza acestor procese erau acțiunile respectivilor nobili contra administrației și politicii imperiale. De exemplu, nobililor Nicolae și Constantin Donici, Iordache Catargi, Constantin Millo, Iancu Russo, Dumitru Russo le-au fost deschise dosare pentru faptul că ar fi întreprins acțiuni ilegale contra ofițerilor din armata imperială<sup>3</sup>.

Dacă documentele de arhivă ne prezintă atitudinea negativă a nobilimii față de administrația imperială, în special ca lupta pentru drepturi, privilegiu și funcții, atunci în lucrările literare semnate de reprezentanții acestora, acele romane sociale, povestiri și poezii care de cele mai multe ori pornesc de la experiențele, amintirile nobililor/ autorilor, elementul narativ, literar fiind împletit cu cel istoriografic – frecvent sunt întâlnite gânduri care prezintă atitudinea față de administrația țaristă și poporul rus.

O idee depistată în lucrările literare ale nobilimii din Basarabia este atitudinea negativă a reprezentanților acestei categorii sociale față de expansiunea teritorială a Imperiului Rus și politica promovată de această în teritoriile cucerite. De obicei, această nemulțumire este prezentată prin atitudinile, comportamentele anumitor personaje din operele literare ale acestor nobili.

Spre exemplu, Dumitru C. Moruzi<sup>4</sup>, judecând prin intermediul personajului Mavrocosta, din opera ce-i aparține, susține că poporul rus și „miroase” altfel, căci „cum se va desprimăvăra, fuga la Ciripecăul nostru, să ne spălăm plămâni de miresmele rusești”<sup>5</sup>. Și în continuare: „Nu mă voi duce să trăiesc la Petersburg... asta ar fi o jertfă peste puterile mele!... Nu...nu... ori mult miroase a iuft... peste Nistru cred că și florile, și iarba câmpului tot altfel trebuie să miroase”<sup>6</sup>. Atitudinea negativă față de ruși derivă și din compartamentul altui personaj al aceluiași autor, care relatează despre faptul că tatăl său „s-a desfăcut de toate moșiile lui din Basarabia, pe nimica, și a cumpărat altele mai mici și mai scumpe la Fălticeni, Roman și Putna. De frica rusului nu a voit să cumpere nimica mai în apropierea. Zicea „că nu-i ajunge Prutul ca să-l despartă de ruși, dar că-i mai trebuia și Siretul!”<sup>7</sup>. Pe lângă atitudinea negativă față de ruși, o parte din reprezentanții nobilimii critică și politica imperială de extindere a Moscovei: „Și-au mers-au țării de la Moscova, tot înainte prin veacuri, peste neamuri și peste limbi, prin valuri de sânge și de lacrimi spre mărire, aceasta le-a fost menirea și rațiunea lor: mărirea neconținută a Imperiului”<sup>8</sup>. De fapt, autorul face referință la multiplele războaie de cucerire purtate de către cnejii ruși, în special începând cu domnia lui Petru cel Mare, în urma cărora au fost treptat acapărate noi teritorii, ocupate și deznaționalizate noi popoare.

Situația complicată a popoarelor cucerite de către Imperiul Rus și politica de rusificare,

---

<sup>1</sup> Dumitru C. Moruzi, *Rușii și Românii* (cu o prefață de N. Iorga), Chișinău, 2001, p. 14.

<sup>2</sup> ANRM, F. 88, inv. 1, d. 101, f. 21-27.

<sup>3</sup> Ibidem, f. 23 verso.

<sup>4</sup> **Dumitru C. Moruzi** – scriitor român, care a trăit în Basarabia și s-a remarcat printr-o vastă operă literară: poezii (Marșul răzeșilor din Basarabia, Doina mazelului, Dorul basarabeanului, Basarabeanca, Hora Basarabiei, Pribeagul), nuvele, memorialistică, drame și comedii, studii sociale, romane, în care abordează problemele stringente ale societății basarabene (Pribeagi în țara răpită, Înstrăinații, Moartea lui Cain) etc. A se vedea detaliat: Dumitru C. Moruzi, *Scrieri*. Vol. I, Chișinău, Știința, 2014, p. 5-25.

<sup>5</sup> Dumitru C. Moruzi, *Pribeagi în țara răpită*, Iași, 1912, p. 145.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 34.

<sup>7</sup> Dumitru C. Moruzi, *Moartea lui Cain*, Roman social, în Dumitru C. Moruzi, *Scrieri*, Vol. II, Chișinău, Știința, 2014, p. 19.

<sup>8</sup> Dumitru C. Moruzi, *Rușii și Românii* (cu o prefață de N. Iorga), Chișinău, 2001, p. 5.



deznaționalizare, pierderea autonomiei și slaba dezvoltare economică este la fel descrisă de nobilii basarabeni în lucrările lor literare. Spre exemplu, același Dumitru C. Moruzi compară, prin alegorie, situația populației din Basarabia cu cea a unei flori, susținând că starea de existență a acesteia este „tristă și duioasă// ofilită de cu zori”, iar drept cauză invocă politica administrația țariste, căci „când vrăjmașul m-asuprește, // Din tulpină mă ciuntește? ... // Din Hotin și pân-în mare, // Printre codri și vâlcele, // Nistrul duce-n nepăsare// Numai lacrimi d-ale mele!”<sup>1</sup>.

Atitudinea negativă față de ruși și reprezentanții administrației țariste este redată și de Olga Nakko în scrierile sale. Referindu-se la primii ani după anexare, autoarea menționează că „în acele vremuri elementul rus era cu totul străin pentru Basarabia. Societatea de atunci neglija funcționarii ruși, evita orice legătură, relație și cunoștință cu aceștia și în general nu utiliza deloc limba rusă”<sup>2</sup>.

În lucrările literare ale nobililor basarabeni identificăm și analiza politicii de rusificare prin îndepărtarea de spațiul natal, căci o serie de reprezentanți ai acesteia au fost trimiși în diferite regiuni și gubernii ale Imperiului Rus. De exemplu, căpitanul Ion Măcărescu<sup>3</sup> locuia în Moscova, unde deținea funcția de ajutor al Comandantului Închisorii Militare din Moscova și de unde a depus cererea ca copiii săi Iulia, Eugenia, Ioan și Serghei să fie confirmați în titlul nobiliar și introduși în Cărțile Genealogice ale dvorenimii din Basarabia<sup>4</sup>. Reprezentantul aceleiași familii, Arcadie Măcărescu, care locuia în Hersones, roagă confirmarea nobleței pentru fiii să Gheorghe și Leonid<sup>5</sup>. De fapt, scopul urmărit de administrația imperială rusă prin asemenea transferuri era ca acestea să contribuie la rusificare: „de nu i-au lăsat cei mari acolo, e pentru ca să uite de neam și de limbă; căci împăratul le-a răpit țara”<sup>6</sup>. Dar, în viziunea contemporanului Dumitru C. Moruzi, acest fapt nu le-a reușit, fiindcă, deși copiii acestor înstrăinați au fost născuți pe pământ străin, ei vor avea chipul și credința neamului; aceea ce a văzut el și a resimțit în patrie, le vor cunoaște, le vor resimți și ei, numai că mai frumoase și mai adânc, „pentru că tata i le va povesti printre lacrimi și cu tot focul ce-l arde în suflet”<sup>7</sup>. Atunci „și el (nobilul), și ei (copiii lui)... se desprind a avea două limbi și două cugete: o limbă și un cuget, ascunse amândouă, pentru cele frumoase și sfinte; o limbă și un cuget, amândouă pe față, pentru cele urâte și blestamate”<sup>8</sup>. Argumentul principal adus de autor în acest sens este întâlnirea pe care a avut-o în drum spre Petersburg cu un grup de români aduși acolo încă de pe timpul lui Dimitrie Cantemir, care și-au păstrat obiceiurile, limba și credința. Aceasta-i permite autorului să constate că procesul de rusificare nu va fi realizat nici peste 1000 de ani<sup>9</sup>.

În același context, referindu-se la politica de rusificare, Dumitru C. Moruzi își amintește cu ironie cum mama îl purta în șalvari: „vedeți, vă rog, că mama mă purta pe atunci rusește, cu niște șalvari de catifea neagră, socotind, biata femeie, că o să-i umplu cu dragoste pentru împărat și împărăție, iar de acolo se va sui dragostea până la inimă”<sup>10</sup>. Păstrarea caracterului național al populației din Basarabia, inclusiv al nobilimii, și eșecul procesului de rusificare sunt menționate de nobilul Dumitru C. Moruzi. Personajul acestuia Titu, un copil de 8 ani (de fapt, critica literară îl indentifică pe însuși autorul) răspunde părinților săi (boieri veniți din Moldova) care susțin că sunt ruși: „Da! Ruși! și d-ata nu știi nici un cuvânt rusește, iar tata vorbește stricat. Nu văd eu cum zâmbesc rușii când vorbește d-lui! D-voastră sunteți niște ruși de aceea că împăratul și cei mari de la Petersburg, care vorbesc între ei numai franțuzește, și poruncesc rușilor ce să facă ca să nu dea în gropi”<sup>11</sup>. Prin faptul că aceste concluzii aparțin unui copil, Dumitru C. Moruzi, vrea să accentueze, în viziunea noastră, naivitatea administrației țariste, care considera că procesul de rusificare și de deznaționalizare va reuși.

Criticii este supusă și politica de rusificare promovată de către administrația țaristă și prin intermediul bisericii, căci, susținea Dumitru C. Moruzi, la Dănuțeni „biserica veche, este sprijinită din

---

<sup>1</sup> Dumitru C. Moruzi, Hora Basarabiei. Cântec popular. În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, Vol. II. Chișinău, 2014, p. 336

<sup>2</sup> О. Накко, Фрикошены. În: И. Ижболдина, «Живая старина» в произведениях русских литераторов Бессарабии конца XIX – начала XX вв, Кишинев, 2012, p. 47.

<sup>3</sup> ANRM, F. 88, inv.1, d. 769, f. 96.

<sup>4</sup> Ibidem, f. 98, 98 verso.

<sup>5</sup> Ibidem, f. 119.

<sup>6</sup> Dumitru C. Moruzi, Rușii și Români (cu o prefață de N. Iorga), Chișinău, 2001, p. 19.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>9</sup> Dumitru C. Moruzi, Pribegi în țară răpită. Iași, 1912, p. 98.

<sup>10</sup> Dumitru C. Moruzi, Pe malurile Răutului. În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, Vol. II. Chișinău, 2014, p. 187.

<sup>11</sup> Dumitru C. Moruzi, Pribegi în țara răpită. Iași, 1912, p. 149.

toate părțile cu proptele de stejar ca să nu cadă” și să fie „înlocuită cu cogeamite lavră rusească cu o mulțime de clopotnițe, de când a învățat și Dumnezeu Sfântul limba moscalilor în Basarabia”<sup>1</sup>. Critica autorului continuă cu referință la impunerea realizării serviciului divin în limba rusă: „Nu vezi d-ta că biata limba noastră au scos-o și din sfânta biserică? Parcă ar fi un lucru necurat să zică omul *Doamne miluiește* și că Dumnezeu, prin *ucaz* împărătesc, nu mai înțelege decât *gospodi pomilui*”<sup>2</sup>. Protestul scriitorului Dumitru C. Moruzi față de politica de rusificare este identificat și în alte lucrări ale sale „Nu hrănim ură dușmănească”, // Dar dușmani vom fi câtă să fim // Celor ce-ar vrea să ne rusească // Nici să fim robi nu mai vroim”<sup>3</sup>.

Atitudinea negativă față de administrația rusă este prezentată și de către Constantin Stere<sup>4</sup>, care invocă „Pornirea dvorenilor moldoveni de a se sprijini reciproc împotriva rușilor, pentru cari nu simt decât ură; aversiunea lor de a se supune legilor fundamentale ale imperiului îi duce la o conspirațiune tacită... Excluzivismul lor față de funcționarii ruși și favorsimul față de cei moldoveni îi face să proslăvească Moldova, tăinuind că acolo domină numai dreptul celui mai tare împotriva legilor divine și omenești, exploatarea nemiloasă a statului în folosul exclusiv al boierimii”<sup>5</sup>.

Poate că în nicio scriere apărută în Basarabia sub Ruși nota protestului împotriva regimului străin n-a fost așa de bine pronunțată, așa de viguroasă, ca în poeziile lui Matei Donici, poate că niciun scriitor basarabean n-a avut o conștiință națională așa de limpede, cum o vedem la el. Pentru confirmare prezentăm doar câteva crâmpoie din poezia scrisă la Odesa, în anul 1869, intitulată „Soarta”: „...Căci soarta me a presupus// Să mă fac pe-acea Rus,// Să mă fac eu porcotină// Și de-a Rusului scatină.// ... Și ghicitam eu cândva//Astfel soarta a lua?// A lua un jug în spate//...Să port numele de Rus// Și să fiu avan supus// La poporul ista crud// Ce năbușit-au până la Prut//... Și rupt de vatra părintească// Am răsărit în țara cea rusească”<sup>6</sup>. Aceste versuri scrise la un moment crucial atât pentru Imperiul Rus, care se afla în perioada reformelor și se simțea mai puternic ca niciodată, cât și pentru poporul român, ca rezultat al unirii Țării Moldovei cu Țara Românească, al formării statului România, marchează renașterea idealului basarabenilor și trezirea de noi speranțe pentru poporul basarabean, inclusiv pentru o parte din nobilimea din Basarabia.

În concluzii constatăm că specific nobilimii din Basarabia pe parcursul secolului al XIX-lea ar fi manifestarea unei dualități a personalității, realizându-se o simbioză dintre tendința de a-și păstra drepturile și privilegiile, proprietățile funciare și de a ocupa funcții civile și militare, lupta pentru păstrarea acestora cu atitudinea critică, negativă față de administrația țaristă, politica de rusificare și poporul rus.

#### Bibliografie:

1. Agachi A. Poziția nobilimii basarabene față de tentativele funcționarilor țariști de a suprima autonomia Basarabiei în anii 1813-1815. În: Akademos, Revistă de știință, inovare, cultură și artă. Chișinău, 2015, nr. 3 (38).
2. Alexandru Boldur, Istoria Basarabiei, vol. II, Chișinău, 2016.
3. Alexandru Florin Platon, Societate și mentalități în Europa medievală. Iași, 2000.
4. ANRM, F. 88, inv. 1, d. 101, d. 346, d. 663, d. 668, d. 769.
5. Antoneta Olteanu, Rusia imperială. O istorie culturală a secolului al XIX-lea. București, 2011.
6. Constantin Gane, Amărâte și vesele vieți de jupăne și cucoane. Boieroaice din Moldova și Țara

---

<sup>1</sup> Dumitru C. Moruzi, Starostele Toader de la Dănuțeni (Basarabia). În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, vol. II, Chișinău, 2014, p. 200.

<sup>2</sup> Dumitru C. Moruzi, Starostele Toader de la Dănuțeni (Basarabia). În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, vol. II, Chișinău, 2014, p. 204.

<sup>3</sup> Dumitru C. Moruzi, Marșul răsărilor din Basarabia. Cor ostășesc. În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, vol. II, Chișinău, 2014, p. 326.

<sup>4</sup> **Constantin Stere** (1865-1936) – jurist, om politic și scriitor român. Pentru activitatea desfășurată în cercurile narodnice din Rusia, este deportat și întemnițat în Siberia (1886-1892). Evadează, vine în România și se stabilește la Iași. A pus bazele teoretice ale poporanismului social, economic, politic. A semnat mai multe articole politice și de critică literară, romanul de factură autobiografică În preajma revoluției, precum și amintiri – În voia valurilor, Icoane din Siberia. A se vedea detaliat: Gheorghe Cojocaru, Unirea Basarabiei cu România în concepția lui C.Stere. În: Revista de Istorie a Moldovei, 2015, nr. 2, p. 9-15.

<sup>5</sup> Constantin Stere, În prejma revoluției. Roman (1-2). Chișinău, Hyperion 1990, p. 102.

<sup>6</sup> Ștefan Ciobanu, Cultura românească în Basarabia sub stăpânire rusă. Chișinău, 1992, p. 202.

- Românească în veacurile XVI-XIX. București, 2016, p. 250
7. Constantin Stere, În prejma revoluției. Roman (1-2). Chișinău, 1990.
  8. Dumitru C. Moruzi, Hora Basarabiei. Cântec popular. În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, Vol. II. Chișinău, 2014.
  9. Dumitru C. Moruzi, Marșul rășeiilor din Basarabia. Cor ostășesc. În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, vol. II, Chișinău, 2014, p. 326.
  10. Dumitru C. Moruzi, Moarta lui Cain, Roman social, în Dumitru C. Moruzi, Scrieri, Vol. II, Chișinău, Știința, 2014.
  11. Dumitru C. Moruzi, Pe malurile Răutului. În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, Vol. II. Chișinău, 2014.
  12. Dumitru C. Moruzi, Pribegi în țară răpită. Iași, 1912.
  13. Dumitru C. Moruzi, Rușii și Românii (cu o prefață de N. Iorga), Chișinău, 2001.
  14. Dumitru C. Moruzi, Rușii și Românii (cu o prefață de N. Iorga), Chișinău, 2001.
  15. Dumitru C. Moruzi, Starostele Toader de la Dănuțeni (Basarabia). În: Dumitru C. Moruzi, Scrieri, vol. II, Chișinău, 2014.
  16. Gh. Ghibănescu, Impresii și note din Basarabia. Chișinău, 2001.
  17. Gheorghe Bezviconi, Călători ruși în Moldova și Muntenia, București, 1947.
  18. Gheorghe Negru, Documente referitoare la problema și mișcarea națională în Basarabia (în a doua jumătate a sec. al XIX-lea – începutul sec. al XX-lea). În: Revista de istorie a Moldovei, 1994, nr. 2.
  19. Ion Jaruțki, Comisia Gubernială științifică a arhivelor din Basarabia (sfârșitul secolului al XIX-lea începutul secolului al XX-lea). Chișinău, 2012.
  20. L. Ivanov, Imaginea rusului și a Rusiei în literatura română 1840-1948. Chișinău, 2004.
  21. Lucian Boia, Pentru o istorie a imaginarului. București, 2000.
  22. Nicolae Mihai, Revoluția și mentalitate în Țara Românească (1821-1848). O istorie culturală a evenimentului politic, Craiova, 2010.
  23. Simona Nicoară, Mentalități colective. Imaginarul social. Istoria în durată lungă. Cluj-Napoca.
  24. Ștefan Ciobanu, Cultura românească în Basarabia sub stăpânire rusă. Chișinău, 1992.
  25. Valentin Tomuleț, Basarabia în epoca modernă (1812-1918). (Instituții, regulamente, termeni). Chișinău, 2014.
  26. А. Накко, Бессарабская область в историческом, экономическом и статистическом отношении (рукопись). Кишинев, 1879.
  27. Ал. Крупенский, Краткий очерк бессарабского дворянского собрания. СПб, 1912.
  28. Владимир Морозан, Дворянское Общество Бессарабии в дореформенные годы. În: Studii de arhondologie și genealogie. Vol. II. Chișinău, 2014.
  29. О. Накко, Фрикошены. În: И. Ижболдина, «Живая старина» в произведениях русских литераторов Бессарабии конца XIX – начала XX вв, Кишинев, 2012.
  30. Устав образования Бессарабской области 1818 г. Кишинев, 1818.
  31. Ф.Ф. Вигель, Замечания на нынешнее состояние Бессарабии, писано в октябре 1823 года. Москва, 1892.

## ȘCOLILE PAROHIALE EVANGHELICO-LUTERANE ȘI LOCUL ACESTORA ÎN LEGĂTURA COLONIE-METROPOLĂ

### EVANGELICAL-LUTHERAN PARISH SCHOOLS AND THEIR PLACE IN THE COLONY- METROPOLIS CONNECTION

**Ion GUMENĂI**

Institutul de Istorie din cadrul MECC

gumenai@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-4501-3855

**Rezumat:** *Instituția școlilor parohiale împreună cu biserica, a jucat un rol primordial atât în conservarea identității etnice și religioase, cât și păstrarea legăturii cu metropola a minorităților confesionale din Basarabia în sec. XIX.*

*Este evident că importanța și atenția acordată acestor instituții educaționale au fost diferite. De exemplu, când A. Klaus a descris coloniile germane de la mijlocul secolului al XIX-lea, acesta observa că, dacă o comunitate catolică în momentul formării, construiește în primul rând o biserică, atunci, în momentul formării unei comunități protestante, se va construi în primul rând școala parohială și numai după aceea o biserică.*

**Cuvinte cheie:** *școli parohiale, Basarabia, protestanți.*

**Abstract:** *Institution of parish schools like church, played a primary role in preservation of ethnic and religious identity, in the same time it kept connections with big communion of confessional minorities from Bessarabia in the 19<sup>th</sup> century.*

*It is obvious that importance and attention that was given to these places was different. For instance when A. Klaus described German colonies noticed that at the middle of 19<sup>th</sup> century if a catholic community in the moment of formation, build a church, then on the other hand in the moment of formation of a Protestant community, they will build first of all a parish school, and only after that a church.*

**Keywords:** *Parish schools, Bessarabia, Protestants.*

Dacă este să analizăm sistemul educațional din Basarabia sub stăpânire rusă, inclusiv a școlilor parohiale a Bisericii Ortodoxe, vom constata că respectivele, de fapt aveau două misiuni principale: instruirea morală și rusificarea, ambele în linii generale având aceeași pondere, sau cea de a doua în multe cazuri reprezentând dominantă.

Complet alte scopuri urmăreau școlile parohiale ale minorităților confesionale care împreună cu instituția bisericii reprezentau pilonii conservării identității naționale pe de o parte, iar pe de alta reprezenta liantul de menținere a legăturilor cu coreligionarii din Patria istorică.

Referindu-ne la biserica evanghelic-luterană din Basarabia, reprezentată majoritar de către etnia germană nu putem să nu fim de acord cu Alexandr Klaus, care descriind coloniile germane a evangheliștilor luterani din Imperiul Rus și inclusiv din Basarabia, sublinia că la mijlocul secolului al XIX-lea, dacă era înființată o comunitate catolică în primul rând se construia edificiul bisericii, pe când pentru comunitățile protestante specific era construcția în primul rând a clădirii școlii și ulterior a bisericii<sup>1</sup>.

Astfel conform datelor culese din Arhiva Națională a Republicii Moldova la mijlocul secolului al XIX-lea în cele 18 colonii germane din Basarabia existau 13 școli parohiale. În 1870 clădiri proprii pentru școală existau în coloniile: Alt-Arșis (Arșiz), Alt-Posttal (Malu-Mic), Benkendorf, Beresina, Borodino, Brienne (Brieni), Eigenheim, Friedenstal, Gnadental, Hoffnungstal (Caradai), Josefsdorf (Plăcinta), Katzbach, Klostitz (Cleaștița), Krasna, Kulm (Culmea), Leipzig (Schinoasa), Lichtental, Neu-Elâ (Fere Champenoise II), Neu-Posttal), (Poștal) Paris, Plotzk, Sarata, Schabolat (Șabolat german), Seimeny, Sofiental, Tarutino (Ancicrac), Teplitz, Wittembergl, Malojaroslawetz 1 (Malu-Mic). Iar către 1871 fiecare din cele 28 de colonii germane avea școala sa parohială<sup>2</sup>.

O astfel de atitudine sporită față de școală, nu este una întâmplătoare, ci este strâns legată de

<sup>1</sup> Klaus A, «Духовенство и школы в наших немецких колониях», *Вестник Европы*, I, (1869), c. 133.

<sup>2</sup> National Archive of the Republic of Moldova (ANRM), Fund 7, inv. I, The Evangelical-Lutheran Church in Chisinau, 1838-1944.

tradiția acestui cult, și anume de trecerea de către tineret a confirmării. Inițial, sarcina principală a școlilor germane era în exclusivitate pregătirea pentru confirmare a copiilor de ambele sexe, confirmare fiind ritualul de încadrare în obștea bisericească a copiilor absolvenți ai școlilor primare. Anume din această cauză conform legii cu referire la școlile bisericești din anul 1839 și Regulile pentru învățatură în școlile sătești și învățământul copiilor editate în 1845 de președintele Comitetului de asistență, consilier de stat Eugen von Hahn școlizarea a devenit obligatorie pentru fiecare copil de colonist de la șapte la 15 ani. Mai mult tinerii dintre 15 și 18 ani erau obligați să frecventeze școlile duminicale - Kinderlehre exemplu în acest sens servind existența unor astfel de instituții în teritoriile germane<sup>1</sup>.

Dacă problema privind localurile școlilor era rezolvată de către coloniștii germani, în linii majore reușit, atunci problema principală care persista consta într-un deficit major de cadre calificate – adică profesori. Situația respectivă, comunitățile luterane, o rezolvau pe câteva căi. În primul rând în perioada incipientă, învățători erau aleși acei reprezentanți ai coloniei care au fost instruiți în metropolă, fie că este vorba de Wuerttemberg, Ulm sau alte landuri (în multe cazuri aceștia erau absolvenți ai școlii de Küster, îndeplinind și alte funcții precum scribi sau paraclisieri, sistem care de asemenea exista în teritoriile germane).

De asemenea, folosindu-se de drepturile sale, adică dreptul coloniei de a alege și numi învățător (deoarece și întreținerea și salariul reprezenta obligațiunea comunității) respectivele puteau racola persoane în calitate de profesori. Conform cerințelor, profesorul din colonii era ales în fața adunării sinodale și trebuia să demonstreze următoarele capacități: 1. Să citească pe înțeles și cu intonație în limba germană, 2. Să cunoască detaliat istoria biblică și catehismul și să dispună de anumite predispoziții spre catehizare, 3. Să știe cântarea corală și, dacă este posibil, cântarea la organ, 4. Să scrie curat și corect, fără de erori grave în limba germană și 5. Să cunoască patru operațiuni aritmetice, inclusiv împărțirea<sup>2</sup>.

O altă cale de suplینire a deficitului de profesori, erau invitarea persoanelor, nemijlocit din locurile de origine a coloniștilor. Și în cazul respectiv pot fi aduse o serie de exemple. Limba rusă, introdusă chiar din 1844, pînă în 1850 a fost predată, la Wernerșule (Școala Werneriană) de un german din Țările Baltice, K. Schulz<sup>3</sup>.

Karl Ludwig Baisch și Johann Koch din Gnadental învățători aici între 1846-1888 au absolvit seminarul pedagogic pentru săraci cu orientare pietistă din Lichtenstein. Activitatea lor face referință la corelarea ideilor și persoanelor din mediile social religioase din Basarabia și Wuerttemberg. Frații celei de a doua soție a lui Baisch, Maria Lutze, unul își făcea studiile la Dorpat în teologie și arheologie, iar altul activa și era membrul al societății misionare din Basel în India<sup>4</sup>.

Wilhelm Kludt, - originar dintr-o familie de învățători din Polonia Prusacă. A fost primul pedagog angajat de la Tarutino, care a predat în această comună 27 de ani, înainte de emigrare susținând examene la Thorn în Prusia.

La doi ani după deschiderea școlii de fete din Tarutino, în 1908, în aceeași localitate se întemeiază și un gimnaziu privat de băieți, numit liceu după 1918. Directorul acestuia, Uno von Beuningen, strălucit licențiat al Universității din Dorpat și cu o practică de 10 ani într-un gimnaziu din Goldingen (Kurland), este un exemplu din seria strînselor relații culturale și eclesistice ale germanilor basarabeni cu cei din Țările Baltice.

Totodată și literatura folosită pentru predare majoritar era de proveniență germană. Astfel un raport din anii 90 ai secolului XIX – arăta că : « În ce privește asigurarea cu cărți, în majoritatea școlilor predomina literatură germană: lăzi cu abecedare germane „noul alfabet rus”, Catehismul lui Martin Luther, Noul Testament, Metodica la aritmetica lui Keller, volume pentru lectură a autorilor Leicht, Nirits, Jacobs, Trefendt, Kimmel, Rebe, Zilber, Gutenberg, Plininger, V.Saksper, cărți de explicare a religiei, Gramatica germană a lui Getsinger etc<sup>5</sup>.

În sensul asigurării cu literatură avem și un alt exemplu. La propunerea pastorilor de a introduce, în anul 1875, în școlile germane o nouă carte de citire, cu titlul *Prietenul adolescentului*, aprobată de

---

<sup>1</sup> Ilie Gulica, *Învățământul primar în coloniile germane din Basarabia sub regimul țarist (a doua jumătate a secolului al XIX-lea începutul secolului XX)*, în “Studia Universitatis Moldaviae”, 48 (2015), p. 119.

<sup>2</sup> Ion Gumenăi, *Comunitățile romano-catolice, protestante și lipovenești din Basarabia în secolul al XIX-lea*, Chișinău, Lexon Prim, 2016, p. 168.

<sup>3</sup> Ute Schmidt, *Basarabia. Coloniile germane de la Marea Neagră*, Chișinău: Ed. Cartier, 2014, p. 152.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 147

<sup>5</sup> Ilie Gulica, *op.cit.*, p. 122.

Comitetul de protejare și Consistoriul de la Sankt-Petersburg, o parte din comunitățile germane nu numai că au refuzat să procure cartea, dar le-au și interzis copiilor să o citească, chiar dacă ar fi avut-o. Comunitățile (Cleștiț, Berezina) s-au opus utilizării cărții și au optat doar pentru Abecedar, Biblie, carte de muzică și Catehism. În concepția multor coloniști germani, școala avea nevoie doar de Biblie, care trebuia să fie cartea de căpătâi atât pentru generațiile prezente, cât și pentru cele viitoare. La propunerea pastorilor de a introduce, în anul 1875, în școlile germane o nouă carte de citire, cu titlul *Prietenul adolescentului*, aprobată de Comitetul de protejare și Consistoriul de la Sankt-Petersburg, o parte din comunitățile germane nu numai că au refuzat să procure cartea, dar le-au și interzis copiilor să o citească, chiar dacă ar fi avut-o. Comunitățile (Cleștiț, Berezina) s-au opus utilizării cărții și au optat doar pentru Abecedar, Biblie, carte de muzică și Catehism<sup>1</sup>.

În cele din urmă, o altă cale de complinire a lipsei de cadre didactice a fost deschiderea în 1844 în colonia Sarata a primei școli pedagogice din Imperiul Rus, care urma să asigure cu învățători nu numai coloniile din Basarabia dar și din tot sudul imperiului. Respectiva este cunoscută și sub denumirea de „Wernershule” sau „Școala werneriană”. Numele i s-a conferit în cinstea propagatorului acestei idei - Cristian Fridrih Werner prin care înstăritul negustor din Wurttemberg, prieten cu predicatorul Ignatie Lindl în 1823 înainte de moartea sa a donat coloniei suma de 25000 ruble argint – bani donați pentru înființarea unei instituții misionare pentru răspândirea creștinismului. Studiile folosite urmau să fie folosite și ca treaptă pentru a aplica la studii mai departe în Germania.

August Bottinger, superintendentul din Odessa propunea lui Golițan înființarea unei instituții de învățământ pentru orfani și săraci precum și o clasă pentru învățători. După modelul instituției de învățământ Hofwyl din Elveția condusă în spiritul lui Pestalozzi, cu o capacitate de 300 de orfani. Adjunctul lui Bottigher Carl Fridrich Fletnitzer, a preluat ideea și s-a supravegheată superintendentului a creat un mic seminar la Odessa în locuința sa. Retargerea lui Bottenger și demiterea lui Fletnitzer, în 1828, au pus punct acestei prime tentative practice.

Fletnitzer însă nu renunța la idee și în 1829 trimite la Sankt – Petersburg prin intermediul baronului von Berckheim o schiță a unui seminar de învățători, care de data aceasta trezește interesul autorităților<sup>2</sup>.

În 1830 întorcându-se la Odessa în calitate de pastor, acesta începe organizarea unui mic «seminar pedagogic» după modelul lui August Hermann Francke – fondatorul școlii pentru orfani din Halle în cadrul școlii bisericești evanghelice din Odessa. Și Bottiger și Fletnitzer își făcuse studiile în Germania, intenția lor fiind de a introduce în sudul Rusiei inițiativele pedagogice reformatoare realizate deja în Germania, Austria și Elveția<sup>3</sup>.

În 1831 conducătorul superior Veygel și decanul comunității acceptă propunerea autorităților din Sankt – Petersburg pentru deschiderea unei școli pedagogice dar conform hotărârii nu la Odessa ci la Sarata.

Deschiderea școlii a putut fi pusă la punct după ce a fost confirmată autenticitatea moștenirii lui Werner și eliberarea banilor de guvernul rus în 1842 (suma constituia la acel moment cu tot cu procente 107 391 ruble banco adică 38.000 de rublei de argint).

Este deschisă totuși la 25 iunie 1844 în cinstea țarului Nicolai I, din cauza divergențelor dintre guvern și autoritățile locale germane și Comitetul de asistență în baza Ordonanței Înalt aprobate încă la 1841.

Către 1868 Școala de la Sarata este transformată printr-un decret în «Școală Centrală Rusă», cu toate acestea școala păstrându-și specificul său iar în 1881 Seminarul pedagogic a fost transferat din subordinea Ministerului Domeniilor Imperiale în cea a Ministerului Educației, intrând sub controlul statului – fapt ce a permis intensificarea rusificării<sup>4</sup>.

Dacă este să ne referim la influențele din punct de vedere metodologic în domeniul educațional preluate din landurile germane în primul rând decanatul din Odessa declară introducerea unor inspecții speciale. Această regulă s-a menținut în toată perioada rusească a școlii germane basarabene. Întreaga activitate școlară era sub controlul bisericii. Pastorul avea obligația să efectueze inspecții școlare și chiar examene. În afara pastorului, inspecțiile se mai făceau și de persoane din ierarhia superioară a bisericii.

---

<sup>1</sup> Valentina Chirtoagă, *Învățământul în colonia germană Arțiz în sec. XIX – începutul sec. XX*, în «Tyragetia», XII, (2003), p. 176.

<sup>2</sup>Cf. Ute Schmidt, *Basarabia. Coloniile germane de la Marea Neagră*, Chișinău: Ed. Cartier, 2014, 452 p.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 154.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 155-156.

Aceste controale nu vizau numai pregătirea religioasă a elevilor în mod particular, ci instrucția lor, în general. De aceea, inspecțiile au avut drept efect îmbunătățirea reală a procesului de învățământ. Metoda fusese adusă de coloniști din patria lor de origine, cu deosebire din Wurttemberg<sup>1</sup>.

Cercetătoarea Luminița Fassel vorbește despre faptul că în 1906 construcția la Tarutino a școlii de fete cu patru clase are loc datorită relațiilor neîntrerupte ale colonistilor, cu Germania, și că ideea înființării, unor școli de fete în Basarabia este legată cu puternica mișcare feministă din secolul al XIX-lea din această țară. În statutul școlii de fete din Tarutino, punctul doi preciza că limba de predare a școlii este germana, iar punctul trei prevedea că absolventele au dreptul să predea în primele două clase ale școlilor primare<sup>2</sup>.

În cele din urmă, faptul că în Basarabia comunitățile evanghelico-luterane germane nu erau văzute ca fiind ostile intereselor statului este probat și prin aceea că, în 1886, nu din partea oricui, ci din poruncă imperială sunt donate 2 000 de ruble pentru bursele elevilor comunității germane. Este vorba de burse nominale din fondul răposatului împărat Alexandru al II-lea<sup>3</sup>.

O problemă aparte, după cum era și firesc, fusese cea privind instruirea și predarea în limba rusă. Astfel, încă în 1820 este înaintată propunerea de organizare a unui seminar unde s-ar fi învățat și limba rusă, pentru aceasta cerându-se câte 54 de copeici de colonist. Propunerea a fost respinsă de Ministerul Afacerilor Interne, argumentându-se că aceștia sunt și așa împovărați cu diferite dări, de aceea ar fi bine ca ei să știe a citi, a scrie și să cunoască cuvântul Domnului. Iar coloniștii mai înstăriți care doresc pot să-și dea copiii în școli parohiale sau la universități<sup>4</sup>.

Cu toate măsurile luate, rezultatele nu au fost întocmai cele așteptate, deși o anumită mișcare în acest sens poate fi observată. Conform datelor din 1897, în Imperiul Rus circa 24,5% din populația germană cunoștea limba rusă (27,5% dintre bărbați și 21,6% dintre femei), pentru toată populația nerusă acest procent fiind de 15,75%<sup>5</sup>. Dacă ne referim la Basarabia, atunci aici dispunem de următoarele date: în general, cunoscători de limbă rusă în coloniile germane – 20,8 % (23,5% bărbați și 18,0 % femei); respectiv în orașe 45,8% (46,1% și 45,3%), în sate 19,9% (22,4% și 17,3%). Sub aspectul categoriilor de vârstă, la populația rurală procentajul era următor: 1–9 ani 6,3% (6,7% și 5,9%); 10–19 ani 44,5% (44,4% și 44,5%); 20–29 ani 26,3% (32,3 și 20,8%); 30–39 ani 20,4% (27,5% și 13%); 40–49 ani 12,4% (17,6% și 6,9%); 50–59 ani 8,7% (11,4% și 6,0%); 60 și mai mult 8,0% (10,4% și 5,8%)<sup>5</sup>.

Mai mult, cercetările arată că la un moment dat chiar se discuta și problema privind predarea și învățarea Sfintei Scripturi și a altor legi a Domnului în limba rusă, limba germană eliminându-se totalmente din școală<sup>6</sup>.

Probabil, din aceste considerente, la care se adaugă și declanșarea celei dintâi conflagrații mondiale, în conformitate cu Hotărârea Direcției învățământului din regiunea Odessa de la 25 iunie 1915, la 1 iulie 1915 școlile parohiale germane au fost închise. Astfel că la 1 octombrie 1915 nu mai funcționa niciuna<sup>7</sup>.

În **concluzie** poate fi constatat faptul că școlile parohiale a bisericii ortodoxe au avut de suferit în linia majoră din cauza politicii autorităților statului rus, dat fiind că acestea erau intenționat înlocuite prin alte instituții de învățământ ce aveau drept scop o rusificare cât mai rapidă a populației, școlile parohiale nefiind un instrument eficient în acest sens, ba chiar mai mult în cazul Basarabiei acestea contribuiau la menținerea elementului național românesc.

Spre deosebire de școlile parohiale a majorității ortodoxe, cele ale minorităților confesionale aveau alte scopuri legate evident în primul rând de instruirea tinerii generații, dar în același timp de conservare a identității naționale și de menținere a legăturilor cu coreligionarii din patria istorică.

Cel mai elocvent în acest sens sunt școlile parohiale ale comunității luterano-evangelice, care pornind de la invitarea profesorilor din zonele de emigrare a coloniștilor continuă prin instruirea în

---

<sup>1</sup> Ilie Gulca, *op.cit.*, p. 120

<sup>2</sup> Luminița Fassel, *Istoria școlii germane din Basarabia*. pe [www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/08/LUMINIȚA-FASSEL.pdf](http://www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/08/LUMINIȚA-FASSEL.pdf). (ultimul acces 01.10.2018)

<sup>3</sup> ANRM, Fund 7, inv. I, folder 21, p 3-3v.

<sup>4</sup> A. Клаус *op.cit.*, c. 240.

<sup>5</sup> Дизендорф В., *Статус российских немцев – колонистов и языковой барьер между ними и их соседями*, <http://wolgadeutsche.ru/Kolonialstatus.pdf> (Last access 29.09.2018)

<sup>6</sup> Luminița Fassel, *O istorie de 126 de ani: germanii din Basarabia*, în « Patrimoniul », III, (19 91), p.20.

<sup>7</sup> Valentina Chirtoagă, *Considerații privind învățământul în localitățile etnicilor germani din Basarabia în sec. XIX – inc. sec. XX*, în « Revista de etnologie și culturologie », II, (2007), p. 194.

comunitățile sale prin intermediul manualelor germane, introducerii de metode și metodologii folosite în landurile germane sau folosirea unor uzanțe a sistemului educațional de asemena de proveniență germană.

Chiar dacă în 1844 este deschisă Școala werneriană, prima școală pedagogică din Imperiul Rus, care conform intențiilor administrației țariste urma să pregătească specialiști pentru răspândirea limbii ruse în coloniile germane, aici în continuare se preda în limba germană și activau profesori fie invitați din landurile germane fie din țările baltice.

Anume educația tinerilor în școlile parohiale de pe lângă biserici, nu a permis administrației ruse să obțină succese majore în domeniul rusificării, procentul cunoscătorilor de limba rusă către sfârșitul secolului al XIX-lea fiind destul de redus.

#### Bibliografie:

1. Armenian National Archive (NAA), Fund.56, inv. 15, folder, 60, p. 16
2. Chirtoagă Valentina, *Considerații privind învățământul în localitățile etnicilor germani din Basarabia în sec. XIX – înc. sec. XX*, în « Revista de etnologie și culturologie », II, (2007), pp. 191-194.
3. Chirtoagă Valentina, *Învățământul în colonia germană Arțiz în sec. XIX – începutul sec. XX*, “Tyragetia”, XII, (2003), pp. 175-180.
4. *Evoluția învățământul în gubernia rusă Basarabia după anexarea acesteia în 1812* <https://cersipamantromanesc.wordpress.com/tag/scoli-parohiale/> (ultimul acces 11.09.2018).
5. Fassel Luminița, *O istorie de 126 de ani: germanii din Basarabia*, în « Patrimoniu », III, (1991), pp.18-25.
6. Fassel Luminița, *Istoria școlii germane din Basarabia*. [www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/08/LUMINIȚA-FASSEL.pdf](http://www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/08/LUMINIȚA-FASSEL.pdf). (ultimul acces 01.10.2018).
7. Gulica Ilie, *Învățământul primar în coloniile germane din Basarabia sub regimul țarist (a doua jumătate a secolului al XIX-lea începutul secolului XX)*, în “Studia Universitatis Moldaviae”, 48 (2015), pp. 117-123.
8. Gulica Ilie, Gumenâi Ion, *Imaginea elevului basarabean în instituțiile de învățământ secundar rusești (Mijlocul secolului al XIX-lea – începutul secolului XX)*, în „Centenarul Sfatului Țării”, Chișinău, Lexicon Prim, 2017, p. 233-244.
9. Gumenâi, Ion, *Comunitățile romano-catolice, protestante și lipovenesti din Basarabia în secolul al XIX-lea*, Chișinău, Lexon Prim, 2016, 382 p.
10. National Archive of the Republic of Moldova (ANRM), Fund 7.
11. Purici, Ștefan. *Istoria Basarabiei*, București, Editura Semne, 2011, 221p.
12. Schmidt, Ute, *Basarabia. Coloniile germane de la Marea Neagră*, Chișinău, Ed. Cartier, 2014, 482 p.
13. Tomuleț Valentin, *Basarabia în Epoca Modernă*, vol.3, Chișinău, CEP USM, 2012, 279 p.
14. Дизендорф, В. Ф., *Немцы России, Населенные пункты и места поселения, Энциклопедический словарь*. Москва, Издательство «ЭРН», 2006, 679 p.
15. Дизендорф, В. *Статус российских немцев – колонистов и языковой барьер между ними и их соседями* <http://wolgadeutsche.ru/Kolonialstatus.pdf> (ultimul acces 29.09.2018).
16. Клаус, А., *Духовенство и школы в наших немецких колониях*, în „Вестник Европы”, I, (1869), сс. 131-145.
17. Лиценбергер, Ольга, *Исторический опыт самоорганизации религиозной жизни российских немцев и его востребованность в современных условиях*, în „Немцы России: исторический опыт и современные проблемы самоорганизации. Материалы Международной научно-практической конференции Москва 29-30 октября 2007”, Москва, Издательство «IVDK-Medien», 2008, 548p.
18. Лиценбергер, Ольга, *Католические корни Бессарабской немецкой лютеранской колонии Сарата и ее основатель патер Игнатий Линдль*, „Analecta Catholica”, III, (2009), p. 311-328.
19. *Российская и Ново-нахичеванская епархия Армянской Апостольской церкви. Исторический путь*. Москва, Первая образцовая типография, 2013.
20. Саганова, Неля, *Кишиневский римско – католический приход «Божественного Провидения» в первой половине XIX века*, în „Analecta Catholica”, I, (2005), pp. 125-132.
21. Стурдза, Александр, Скарлатович, *О судьбе русской православной церкви в царствование Александра I, напеч. проф. Н. И. Барсовым* în „Русская Старина”, XIX, (1876).



## MANUALE ȘI CARTEA ÎN LIMBA ROMÂNĂ DIN BASARABIA SUB STĂPÂNIREA RUSĂ

### TEXTBOOKS AND BOOKS IN ROMANIAN FROM BESSARABIA UNDER RUSSIAN RULE

Daniel MIHOCIU

Școala Gimnazială "Florea Julea", comuna Negrileşti, jud. Galați

E-mail: danut\_star@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

**Rezumat:** *Dacă la început, regimul de ocupație rusesc din Basarabia a acceptat utilizarea limbii române în școli, cu trecerea timpului autoritățile țariste au eliminat gradual limba română din școli. În acest context, au existat cărturari basarabeni, dar și ruși, care au editat cărți și manuale de limba română pentru uz școlar. Printre cele mai importante titluri enumerăm: „Bucoavna moldovenească cu traducere în rușește (1814)”, „Scurtă rusească gramatică cu tălmăcire în limba moldovenească pentru ucenicii Seminarului din Chișinău (1819), „Tabelele lancasteriene” – 1822, „Bucoavna”, adică începătoare pentru cei ce voiesc a învăța carte în moldovenește (1822, 1842). În anul 1856 au fost editate la Chișinău două manuale în limba română, alcătuite de profesorul Ion Donceev „Cursul primitiv de limba română” și „Abeceda română”<sup>1</sup>, „Gramatica” lui Margella din 1827 și „Hristomatia de limbă valaho – moldovenească” a lui Iacob Hâncu din 1840.*

**Cuvinte cheie:** *Manuale, limba română, Basarabia*

**Abstract:** *If at the beginning, the Russian occupation regime in Bessarabia accepted the use of the Romanian language in schools, over time the tsarist authorities gradually eliminated the Romanian language from schools. In this context, there were Bessarabian and Russian scholars, who published books and textbooks in Romanian for school use. Among the most important titles we list: "Moldovan Bucoavna with Russian translation (1814)", "Short Russian grammar with interpretation in Moldovan for the disciples of the Seminary in Chisinau (1819)," Lancasterian Tables "- 1822," Bucoavna ", ie beginner for those who want to learn books in Moldovan (1822, 1842). In 1856, two textbooks in Romanian were published in Chisinau, composed by Professor Ion Donceev "The first course in Romanian" and "Romanian Alphabet", "Grammar" by Margella from 1827 and "Christism of the Wallachian-Moldavian language". Iacob Hâncu from 1840.*

**Cuvinte cheie:** *Manuals, Romanian language, Bessarabia*

Am ales această temă din dorința de a descoperi mai multe informații despre studierea limbii române din Basarabia în timpul dominației ruse. Din păcate tema aleasă de mine nu este prea mult studiată în spațiul românesc, poate unul dintre motive, constă în lipsa informațiilor despre caretea românească din stânga Prutului în timpul administrației țariste. În cadrul acțiunii de cercetare, am descoperit câteva informații importante pentru tema abordată în acest articol.

Manualele și cărțile de pe care învățau elevii au fost editate câteva lucrări importante pentru învățământul din Basarabia în perioada administrației rusești. În cadrul acțiunii mele de cercetare am găsit următoarele titluri de manuale și cărți editate în limba română: „Bucoavna moldovenească cu traducere în rușește (1814)”, „Scurtă rusească gramatică cu tălmăcire în limba moldovenească pentru ucenicii Seminarului din Chișinău (1819), „Tabelele lancasteriene” – 1822, „Bucoavna”, adică începătoare pentru cei ce voiesc a învăța carte în moldovenește (1822, 1842). În anul 1856 au fost editate la Chișinău două manuale în limba română, alcătuite de profesorul Ion Donceev „Cursul primitiv de limba română” și „Abeceda română”<sup>2</sup>, „Gramatica” lui Mergella din 1827 și „Hristomatia de limbă valaho – moldovenească” a lui Iacob Hâncu din 1840. Apariția neîncetată a cărților didactice era provocată, desigur de nevoile practice ale populației și ne deosebește continuitate tradiției românești<sup>3</sup>. Deși intelectualii basarabeni au făcut eforturi constante pentru ca limba română să fie prezentă în școlile din Basarabia, autoritățile ruse au interzis folosirea manualelor și cărților în limba română pe

---

<sup>1</sup>Anton Moraru, *Basarabia sub jugul colonial al Rusiei țariste (1812-1917)*, Chișinău, Editura Labirint 2012, p. 65

<sup>2</sup>Anton Moraru *Op. cit.*, p. 65

<sup>3</sup>Alexandru Boldur, *Istoria Basarabiei – ediția a II-a*, București, Editura Victor Frunză, 1992, p. 465

teritoriul românesc anexat de Rusia.

„*Cursul primitiv de limba română*” era bilingv și răspundea solicitărilor situației din Basarabia. Dar la o examinare mai atentă, se poate observa că este un manual cu totul original, bazat pe experiența de predare a lui Ion Donceev, materialul gramatical fiind repartizat pe lecții, ca la orele de predare<sup>1</sup>. Acest curs al lui Donceev din 1865, a fost unicul manual de gramatica limbii române, editat în Basarabia secolului al XIX – lea cu litere latine. În 1923, Ștefan Ciobanu scria despre manualul lui Donceev următoarele: „*cu toate că autorul întrebuițează multe neologisme, care nu erau cunoscute în Basarabia, gramatica lui este concisă și clară, este accesibilă chiar și pentru vremurile de astăzi*”<sup>2</sup>.

Prin manualele lui Ion Donceev, basarabenii cunosc ceva din poezia românească, din operele lui Vasile Alecsandri, Dimitrie Bolintineanu. Cea ce este mirare Donceev tipărește și vreo două, trei poezii patriotice românești<sup>3</sup>.

„*Abeceda Română*” începe cu o precuvântare în limba rusă, din care aflăm că la acel moment (1865) limba română se predă în cele 7 clase din Liceul Regional din Chișinău, se mai predă unele școli ținutale: Școala nr. 1 și nr. 2 Chișinău, școlile ținutale din Orhei, Bălți, Soroca, Hotin și Seminarul Teologic din Chișinău. Se observa că Ion Donceev era pătruns de necesitatea studierii limbii române în profunzime indicând că scopul predării limbii române în instituțiile de învățământ pentru băieți și fete din regiune este crearea posibilităților ca elevii să poată studia în măsura în care le este necesară și utilă fiecăruia, ca elevii să capete acel nivel de pregătire ce le-a permite unora dintre ei să ocupe posturile de profesori, la disciplina limba română, în școlile ținutale sau cele de traducători în activitatea administrativă locală<sup>4</sup>.

„*Gramatica rusească și românească*”, editată la Sankt Petersburg în anul 1827 de către Ștefan Margela<sup>5</sup>, aceasta afirmă următoarele despre manualul său: „*mă simt obligat a spune câteva cuvinte despre această gramatică română – rusă, care nu numai că poate fi de folos, dar este necesară, fiindcă ea dă mijloace a căpăta cunoștință în limba rusească la 800 000 de oameni, care locuiesc în Basarabia, sub stăpânirea Rusiei, în curgerea de 20 de ani, neavând niciun manual în acest scop. În afară de acesta, care poate fi de folos câtorva milioane de români, care locuiesc între Prut și Dunăre, asemenea și rușilor, care doresc a învăța limba românească*”<sup>6</sup>. Se poate observa că în primii ani ai stăpânirii rusești în Basarabia, autoritățile au impus un proces gradual de tranziție a basarabenilor, de la limba română la limba rusă, iar acest proces nu putea fi mai bine realizat, decât prin școală.

Pentru ca deznaționalizarea populației românești Basarabia să fie făcută cu succes, rușii au stabilit ca majoritatea învățătorilor care lucrau în școlile basarabene să fie ruși veniți din alte gubernii și cunoșteau limba română. În ciuda directivelor date de autoritățile ruse, unii profesori au învățat română, elaborând chiar și unele lucrări. Printre acești au fost Petru Kunițki, Ivan Nesterovici, Ivan Șișkov și alții. Aceste lucrări au jucat un rol pozitiv în viața copiilor moldoveni în primii ani de la anexarea Basarabiei. Politica de rusificare a basarabenilor prin intermediul școlii a fost făcută și în rândul corpului profesoral. Peste 90 % – 96 % din corpul profesoral didactic din Basarabia era și de alte naționalități care nu cunoșteau limba română.

Specific pentru școala românească era faptul că după 1812 se începe o luptă între pedagogii școlilor asupra problemei denumirii limbii în școlile din Basarabia. Acei profesori care erau mai bine pregătiți teoretic ( Ștefan Margela, Iacob Hâncu ) afirmă că în Basarabia populația vorbește limba română, pe când o mare parte dintre cei veniți afirmă că în Basarabia se folosește „limba moldovenească”<sup>7</sup>.

La jumătatea secolului al XIX - lea în Basarabia, Imperiul Rus a ordonat ca toate cărțile scrise în limba română să fie interzise. În niciuna din bibliotecile din Basarabia, fie ea școlară sau orășenească, nu se găsea vreo carte scrisă în limba română și nici nu se putea primi vreo carte sau

---

<sup>1</sup> „*Buletin de lingvistică*”, Chișinău, nr. 11, 2010

<sup>2</sup> Ștefan Ciobanu, *Cultrua românească, în Basarabia sub stăpânirea rusă*, Chișinău, Editura Asociației Uniunea culturală Bisericescă, 1923, p. 127

<sup>3</sup> Ștefan Ciobanu, *op. cit.*, 1923, p. 134

<sup>4</sup> „*Buletin de lingvistică*”, Chișinău, nr. 11, 2010

<sup>5</sup> Ștefan Margela – probabil aromân, filolog și lingvist, funcționar al Imperiului Rus.

<sup>6</sup> „*Gramatică rusească și rumâniască*”, închipuită de Ștefan Margela, Sankt Petersburg, 1827

<sup>7</sup> Anton Moraru, *op. cit.*, p. 69

publicație periodică românească venind de pe malul drept al Prutului<sup>1</sup>.

În preajma primului război mondial, Vasile Stroiescu<sup>2</sup> și-a îndreptat atenția spre Basarabia, care se confruntase cu multe probleme, în special de ordin național și cultural. El s-a preocupat de ridicarea de școli, biserici, gazete etc. În anul 1913 a pus bazele gazetei „*Cuvânt moldovenesc*”, pe care a condus-o cu Pantelimon Halippa<sup>3</sup>.

Militantul basarabean Ștefan Ciobanu afirma următoarele despre cărțile didactice din Basarabia: „*timp de 100 de ani în Basarabia s-au tipărit numai cărțile pe care le-am enumerat noi, numărul lor trebuie să fie mult mai mare. Dar chiar și așa, aceea ce am găsit este ceva foarte mare pentru Basarabia, este un număr impunător (peste 25 de manuale). Această simplă statistică dovedește, că poporul românesc din Basarabia simțea nevoia de cărți „moldovenești” de școală „moldovenească”, că el se luptă pentru această școală. Manualele lui Iacob Hâncu și Ion Donceev, „Abecedarul” autorului necunoscut fac cinste literaturii didactice nu numai basarabene, ci a culturii românești în genere*”<sup>4</sup>.

Imediat ce se liniștiră lucrurile din cauza răpirii Basarabiei, mitropolitul Gavriil – Bănulescu – Bodoni se gândi la reluarea vechilor tradiții moldovenești în învățământul public. Spre acest scop el creă la Chișinău o „școală eparhială” și un „seminar duhovnicesc” pentru creșterea clericilor de care avea nevoie eparhia sa. Târgoveții moldoveni din Chișinău cerură, îndată după așezarea păcii, mitropolitului Gavriil să redeschidă vechea lor școală moldovenească, făgăduind pentru întreținerea ei din partea lor „ceva ajutor și mai vârtos venitul cotului târgului, care mai înainte era afierosit școlii obștești ce se zicea domnească aici în Chișinău”. Îndemnul mitropolitului Bănulescu Bodoni a stimulat mai mulți pedagogi basarabeni să editeze manuale de limba română care erau destinate elevilor învățământului în limba română. Demersurile profesorilor basarabeni au intrat în conflict cu obiectivele autorităților rusești, care aveau intenția de a elimina treptat limba română din școli în favoarea limbii ruse pe tot cuprinsul Basarabiei.

#### Bibliografie:

1. Boldur Alexandru, *Istoria Basarabiei – ediția a II – a*, București, Editura Victor Frunză, 1992
2. „*Buletin de lingvistică*”, Chișinău, nr. 11, 2010
3. Ciobanu Ștefan, *Cultrua românească, în Basarabia sub stăpânirea rusă*, Chișinău, Editura Asociației Uniunea culturală Bisericescă, 1923
4. Frunțașu Iulian, *O istorie etnopolitică a Basarabiei (1812 – 2002)*, Chișinău, Editura Cartier istoric, 2002
5. Margela Ștefan, *Gramatică rusească și româniască*, Sankt Petersburg, 1827
6. Moraru Anton, *Basarabia sub jugul colonial al Rusiei țariste (1812 1917)*, Chișinău, Editura Labirint 2012

---

<sup>1</sup> Ștefan Ciobanu, *op. cit.*, 1992, p. 75

<sup>2</sup> Vasile Stroescu (n. 11 noiembrie 1845, Trinca, județul Hotin, d. 13 aprilie 1926, București) a fost un cărturar de frunte, susținător al învățământului școlar și om politic român basarabean, filantrop și membru de onoare al Academiei Române, care a promovat cultura națională și a neamului.

<sup>3</sup> Iulian Frunțașu, *O istorie etnopolitică a Basarabiei (1812 – 2002)*, Chișinău, Editura Cartier istoric, 2002, p. 56

<sup>4</sup> Ștefan Ciobanu, *op. cit.*, 1923, p. 146

## SUDUL BASARABIEI ȘI RĂZBOIUL CRIMEII. 1853-1856

### THE WAR CRIMEEA AND THE SOUTH BESSARABIA. 1853-1856

Anatolie LEȘCU, lt.col.(r), prof. univ., dr.  
Academia Militară a Forțelor Armate "Alexandru cel Bun", Republica Moldova  
E-mail: lescuanatol@yahoo.com  
ORCID: 0000-0001-8278-8513

**Rezumat:** În articolul de față sunt analizate problemele ce țin de rolul jucat de către ținuturile din sudul Basarabiei în aprovizionarea armatei ruse pe timpul Războiului Crimeii (1853 - 1856). Populația din acest spațiu geografic a contribuit substanțial în suportul logistic acordat armatei. Prestațiile în vafoarea armatei erau multiple, de la încartiruire, oferirea carelor de transport, munci fizice la construcții, până la donații „benevole” în bani și produse alimentare, care constituiau aproximativ o treime din efortul economic și financiar depus de către Basarabia în vederea susținerii efortului belic al Imperiului Rus în confruntarea cu aliații anglo-franco-italo-otomani. În baza documentelor inedite, autorul demonstrează aportul economic, uman și financiar concret a ținuturilor din sudul Basarabiei, retrocedate ulterior Principatului Moldovei.

**Cuvinte-cheie:** armata, Basarabia, servicii, prestări, război, Crimeea, încartiruire, populația, localitate, regiment, stat-major, salahori, cetate.

**Abstract:** In this article we analyze the problems related to the role played by the southern Bessarabian countries in supplying the Russian army during the Crimean War (1853 - 1856). The population from this geographical area has contributed substantially to the logistical support provided to the army. The benefits of the army's vault were manifold, from the commissioning, the provision of transport trolleys, physical labor to construction, to "voluntary" donations in money and food, which constituted about one third of the economic and financial effort made by Bessarabia in order to support the war effort of the Russian Empire in confrontation with the Anglo-Franco-Italian-Ottoman allies. Based on the unpublished documents, the author demonstrates the concrete economic, human and financial contribution of the lands in the south of Bessarabia, subsequently returned to the Principality of Moldova.

**Key-words:** army, Bessarabia, services, supplies, war, Crimea, crossing, population, locality, regiment, chief of staff, Salahori, fortress.

#### Introducere

Disputa mărunță dintre Biserica Ortodoxă Rusă și Biserica Catolică, în spatele căreia se afla Franța, privind gestionarea lăcașurilor sfinte din Țara Făgăduinței a escaladat în cea de a doua jumătate secolului al XIX-lea Problema Orientală. Nicolae I, ferm convins în supremația militară a Rusiei și neimplicarea în conflict a Austriei, recunoscătoare pentru salvarea sa de valul revoluționar cu ajutorul baionetelor rusești, promova o politică agresivă față de Imperiul Otoman. Se simțea în aer tot mai acut mirosul prafului de pușcă. Războiul era iminent și rușii se pregăteau deschis pentru desfășurarea acțiunilor militare. Având un număr impunător de forțe armate, care ajungeau la peste 1,1 milioane de ostași, peste 1,2 mii de tunuri și 398 de nave militare de diferite tipuri (Бескровный, 1974, p. 224, 228), Rusia era slab pregătită din punct de vedere tehnico-tactico-militar. Cele mai multe tipuri de armament erau demult depășite de dezvoltarea tehnicii militare. Trupele păreau în stare de a participa mai mult la parade, și mai puțin la luptă. Cu toate acestea, țarul Nicolae I s-a aventurat în acest război cu fermă convingere că va învinge coaliția inamică. Pentru ocuparea Principatelor Române a fost formată Armata Dunăreană, în număr total de 87 282 de oameni aflați sub comanda generalului Mihail Gorciakov (Ковалевский, 1871, p. 44). La 14(26) iunie 1853, fără a declara oficial război Turciei, Nicolae I emite la Sankt Petersburg Înaltul Manifest prin care anunță ocuparea Principatelor Române (Богданович, 1876, p. 92).

#### Sudul Basarabiei în Războiul Crimeii

În luna martie 1853, în Basarabia a fost constituit Detașamentul Înaintat compus din mari unități și unități - Divizia 15 Infanterie, Divizia 5 Cavalerie ușoară, șase regimente al Cazacilor de pe Don, unitățile asigurării de luptă, toate dislocate în localitățile din sudul Basarabiei. Concentrarea în sudul Basarabiei

caestul Detașament s-a efectuat, în principal, cu ajutorul și aportul populației locale, care pentru transportarea bunurilor materiale ale Diviziei 15 Infanterie a trimis 72 de care de transport la fiecare etapă de marș din cele 96 parcurse de unitățile diviziei și 8 care de fiecare etapă de marș din cele 52 pentru Brigada 15 Artilerie (ANRM, F.2, inv. 1, d. 5927, f. 66-67).

Odată cu declanșarea ostilităților, în Basarabia au rămas puține trupe însărcinate cu supravegherea teritoriului. Majoritatea acestor unități erau dislocate în sudul regiunii, în imediata vecinătate a teatrului de acțiuni militare. Coloana vertebrală a acestor forțe o reprezentau două regimente regulate din cadrul Diviziei 15 Infanterie și batalioanele de rezervă a Diviziilor 12 și 15 Infanterie, în total 16 batalioane. Linia Prutului era ținută sub observație de brigăzile de grăniceri în Sculeni cu 1 211 de militar (ANRM, F.2, inv. 1, d. 5982, f. 22) și în Ismail cu 1 447 de militari (Ibidem, 66 verso). Rezerva mobilă era constituită din Oastea Dunăreană de cazaci, care, la 15 iunie 1853, era compusă din două regimente și număra în rândurile sale 6 ofițeri superiori, 58 ofițeri inferiori, 180 sergenți, 1 914 cazaci, 5 angajați civili și 2 163 de cai (Ibidem, f. 68 verso).

Volumul mare al încărcăturilor transportate devenea o problemă ținută constant în atenția comandamentului militar. Numărul existent de atelaje în cadrul armatei nu era suficient pentru acoperirea necesităților campaniei militare. Pentru soluționarea problemei s-a recurs inițial la completarea situației existente prin închirierea atelajelor de la transportatorii privați din Novorossia. Deoarece aceștia cereau pentru serviciile lor un preț exagerat, cuprins între 2 ruble și 50 copeici și 3 ruble și 50 copeici pe car pentru o zi și o noapte, comandamentul a refuzat semnarea contractului. Soluția găsită de același comandament militar era simplă și eficientă – constrângerea populației Basarabiei de a presta servicii de transport. Printr-un Înalt Ordin, țărani erau obligați să ofere armatei 4 880 de care înhămate cu doi boi contra unui cost de 60 de copeici pentru 24 de ore, mult sub nivelul prețului real al serviciilor de transport. În caz de pierderea animalelor, statul se obliga să plătească țăranului 30 de ruble pentru o pereche de boi. Din carele mobilizate se formau patru semibrigăzi basarabene de convoi ambulant a câte 4 patru companii fiecare sub comanda ofițerilor și subofițerilor armatei regulate ruse (Поливанов, 1894, p. 50), capabilă să transporte o cantitate lunară de provizii pentru 79 000 de oameni. O parte din efectivului din aceste brigăzi era completat și din populația din sudul Basarabiei.

Debarcarea trupelor aliate pe litoralul pontic al imperiului, care a avut loc pe data de la 1-3 septembrie 1854 în regiunea orașului Eupatoria, fără nicio rezistență din partea trupelor rusești, i-a determinat pe ruși să adopte un șir de măsuri menite să asigure apărarea teritoriului național. În respectiva ordine de idei se înscrie și dispoziția lui Nicolae I de a aduce cetățile Bender (Tighina), Hotin și Ismail în stare de luptă. Măsurile elaborate pentru cetatea Bender (Tighina) prevedeau amenajarea unui cap de pod întărit în vecinătatea cetății flancat de un dig, construirea lunetelor întărite și reparația curentă a cetății. Din cei 1 050 de muncitori detașați la lucrări de reparație din Basarabiei, 150 erau din Akkerman (Cetatea Albă) (ANRM, F.2, inv.1, d. 6092, f. 53). Totodată, pentru tăierea pădurilor și pregătirea materialului lemnos pentru lunete în luna decembrie 1854, din ținutul Akkerman (Cetatea Albă) au fost trimiși 410 muncitori însoțiți de 861 de căruțe (Ibidem, f. 90), iar pentru transportarea materialului deja pregătit, au fost puse la dispoziția comandantului cetății, generalul-maior Olșevski, 2 230 de unități de transport (Ibidem, f. 84 verso). În total, la lucrările de fortificare din Bender (Tighina) au participat 5 476 salahori din Akkerman (Cetatea Albă) cu un volum de lucru executat de 429 ruble și 36 copeici (Ibidem, f. 181). Lucrări similare s-au efectuat și la Ismail unde, pe lângă fortificarea cetății, a fost întărit digul de la Satu Nou. La aceste munci au participat 34 569 de persoane și 17 392 de căruțe din ținut (Ibidem, f. 133 verso).

În pofida eforturilor depuse și sub presiunea Austriei, Rusia a început evacuarea Principatelor, iar la 26 septembrie 1854, în Basarabia a fost declarată starea de asediu. Armata de Sud, care opera în Balcani, a început procesul invers de retragere, întregul efectiv trecând prin Basarabia spre Crimeea. Tranzitarea teritoriului era urmată de prestarea de către populația locală a serviciului de cărăușire și încartiruire. Sediul Diviziei 9 Infanterie a devenit localitatea Leipzig. Regimentele din cadrul acestei mari unități erau dislocate în localități: Abaclîdjaba (Abaclia) – regimentul Elețk Infanterie, la Klostitz – regimentul Seversk Infanterie, la Leova – regimentul Briansk Vânători, la Baccealia – Regimentul Contelui Paskevici-Erevan Vânători. Brigada 9 Artilerie era dislocată în Sadaclia, Borodino, Căușenii Noi și Cazangic. Corpul 5 Infanterie și Divizia 5 Artilerie erau adăpostite în cetatea Ismail, iar sediul Diviziei 5 Cavalerie ușoară în Congaz. Unitățile acestei divizii erau dislocate astfel în localități:

Regimentul Bug de Ulani - Tătar-Copceac (Alexandrovka);

Regimentul de Ulani al Ducelui de Nassau - Valea Perjei (ANRM, F.2, inv. 1, d. 6098, f. 499);

Regimentul de Husari al Principelui Carol de Prusia – Cahul;

Regimentul de Husari al Principelui de Varșovia – Congaz;

Brigada 5 Artilerie călăreață – Chiriutnea.

Divizia 14 infanterie era dispusă astfel în localități: statul-major al diviziei – la Chilia, Regimentul Podolsk Infanterie – la Tașlăc, Regimentul Jitomir Vânători – la Carahmet (Ibidem, f. 499 verso), Brigada 14 Artilerie – la Chitai și Chislița.

Divizia 15 Infanterie: statul-major al diviziei – la Reni; Regimentul Modlin Infanterie – la Cișmea; Regimentul Praga Infanterie – la Reni; Regimentul Lublin Vânători – la Colibaș; Regimentul Zamoscz Vânători – la Bolgrad (Ibidem, f. 500); Brigada 15 Artilerie – la Vadul lui Isac, Reni, Vulcănești; Brigada 15 Infanterie de rezervă – la Ismail și Chilia. Batalionul Independent 5 Geniu – la Ismail, Batalionul Independent 5 Vânători – la Ismail, Bateria de rachete – la Ismail, Depozitul 14 Artilerie mobilă – la Camcic, Depozitul 18 Artilerie mobilă – la Sărata (Ibidem, f. 507 verso), Parcul 5 de pontoane – la Ganchișli, Spitalul Mobil 5 – la Teplitz.

Unitățile trupelor de cazaci erau dispuse astfel în localități: Bateria 9 Artilerie a Cazacilor de pe Don – la Cahul, Regimentul 1 al Cazacilor de pe Don – la Cartal (Orlovka), Regimentul 9 – la Gotești, Regimentul 22 – la Brâzna, Regimentul 39 – la Jăbrieni, Regimentul 25 – la Chișinău, Regimentul 34 – la Bujora, Regimentul 38 – la Bălți, Regimentul 40 – la Seliște, Regimentele 42, 43, 44 – de-a lungul Prutului, Regimentul 1 al Cazacilor Dunăreni – la Chilia.

Cucerirea la 27 august 1855 a movilei Malahov și căderea Sevastopolului, apariția trupelor aliate în toamna-iarna 1855-56 în estuarul Niprului și Bugului de sud au însemnat înfrângerea totală a țarismului în acest război, în pofida eforturilor depuse, inclusiv de populația Basarabiei. Armata țaristă a capitulat și, la 18 martie 1856, a fost semnat Tratatul de pace la Paris, care prevedea retrocedarea Principatului Moldova unei părți din teritoriul său istoric – sudul Basarabiei. Pe parcursul celor trei ani de război, populația regiunii a contribuit masiv la susținerea efortului militar al Rusiei. Aratăm mai jos aportul concret – material și uman - al populației din sudul Basarabiei, fără coloniști, grupat pe ținuturi și categorii sociale pe parcursul războiului, de la prima până la ultima zi.

#### **Orășul Reni**

- au oferit care de transport – 2 560;

- au oferit găzduire pentru – 1 764 780 ostași;

- salahori – 4 108 persoane;

- costul lucrărilor și serviciilor prestate – 93 757 ruble și 40 copeici, dintre care au fost achitate de stat 1 917 ruble și 11 copeici (ANRN, F. 2, inv. 1, d. 6421, f. 25 verso);

- numărul trupelor trecute – 28 507;

- donații benevole pentru armată – 2 404 ruble și 80 copeici.

#### **Tinutul Cahul (nou înființat)**

- au oferit găzduirea pentru – 40 860 ostași;

- au oferit care de transport – 935;

- numărul trupelor trecute prin ținut – 4 800 oameni;

- donații – 27 ruble și 57 copeici (Ibidem, f. 41 verso).

#### **Orășul Chilia**

- au oferit care de transport – 385;

- salahori – 12 344;

- donații – 548 ruble de argint (Ibidem, f. 41 verso).

#### **Localitatea Popușoi**

- au oferit găzduire pentru – 9 412 ostași;

- au oferit care de transport – 248;

- numărul trupelor trecute – 13. 111 oameni;

- salahori – 798 (Ibidem, f. 50).

#### **Localitatea Turlac**

- au oferit care de transport – 1 538;

- salahori – 3 382;

- numărul trupelor trecute – 12 060 oameni (Ibidem, f. 55 verso).

#### **Tinutul Cahul (vechi)**

- au oferit care de transport – 47 680 (Ibidem, f. 60);
  - numărul trupelor trecute prin ținut – 204 800 oameni;
  - au oferit găzduire pentru – 10 000 ostași;
- Donații benevole pentru armată:
- fân – 14 200 puduri;
  - pesmeți – 800 puduri;
  - făină – 3 944 sferturi;
  - crupe – 345 sferturi;
  - care de transport – 514;
  - bani – 3 220 ruble și 42 copeici de argint;
  - salahori – 284 450 (Ibidem, f. 61 verso).

#### **Orașul Ismail**

- au oferit care de transport – 2 305;
- au oferit găzduire pentru – 16 860 ostași;
- numărul trupelor trecute – 35 628 oameni;
- salahori – 687;
- donații – 551 ruble și 50 copeici (Ibidem, f. 64 verso).

#### **Localitatea Tuzla**

- au oferit care de transport – 86;
- au oferit găzduire pentru – 869 ostași;
- numărul trupelor trecute – 1 398 oameni;
- donații – 18 ruble și 51 copeici.

#### **Orașul Cetatea Albă (Akkerman)**

- au oferit care de transport – 1 535;
- au oferit găzduirea pentru – 47 258 ostași;
- salahori – 3 135;
- numărul trupelor trecute – 47 258 oameni;
- costul lucrărilor și serviciilor prestate – 34 697 ruble de argint, dintre care au fost achitate de stat 2 941 ruble și 28 copeici (Ibidem, f. 107).

#### **Ținutul Cetatea Albă (Akkerman)**

- au oferit care de transport – 1 299;
- au oferit găzduire pentru – 46 000 ostași;
- numărul trupelor trecute – 138 673 oameni (Ibidem, f. 146 verso).

#### **Localitatea Vîlcov**

- au oferit care de transport – 179;
- au oferit găzduire pentru – 2 390 ostași;
- salahori – 10 108;
- numărul trupelor trecute – 4 518 oameni (Ibidem, f. 109);
- donații – 70 ruble și 46 copeici.

#### **Districtul orășenesc Ismail**

- au oferit care de transport – 2 849;
- au oferit găzduire pentru – 16 765 ostași;
- salahori – 26 667 (Ibidem, f. 115).

#### **Concluzie**

Populația Basarabiei a contribuit substanțial în efortul economic al războiului, prestând următoarele servicii: cai - 1 197 322, salahori - 789 765, serviciile prestate - 1 170 150 ruble și 40 copeici. Suma totală a costului lucrărilor, serviciilor și bunurilor materiale oferite de Basarabia în vederea desfășurării operațiilor militare în perioada anilor 1853-1856, era de cel puțin 2 044 145 de ruble și de 55 copeici, fără a ține cont de costul produselor agricole donate și rechiziționate. Numai localitățile din sudul Basarabiei, fără colonii, au contribuit cu 61 599 care de transport sau cel puțin 123 198 cai, ceea ce însemna aproximativ 10% din toți caii prestați de către Basarabia armatei ruse, 345 679 de salahori sau aproximativ 44% din numărul tuturor salahorilor trimiși la muncă de autoritățile regiunii, a fost donată

armatei suma de 6 822 de ruble și 73 de copeici. Suma reală de cheltuieli în vederea susținerii efortului militar al imperiului ar trebui mărită de cel puțin în cinci-șase ori, ceea ce ar însemna că în jur de 10-15 milioane de ruble, valoare peste posibilitățile economice ale Basarabiei, care constituia peste 4% din totalul cheltuielilor militare ale Rusiei care, către în anul 1856, constituiau 228 999 796 de ruble (Криволапов, 2009, p. 270). Paradoxul situației era în aceea, că ținuturile din sudul Basarabiei, care au contribuit cu aproximativ o treime din efortul economic a regiunii în Războiul Crimeii, au fost retrocedate Principatului Moldovei, care formal făcea parte din componența Imperiului Otoman, adversar direct al Imperiului Rus în acest război.

#### Referințe bibliografice:

1. Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), Fondul 2, inv. 1, d. 5927.
2. Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), Fondul 2, inv. 1, d. 5982.
3. Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), Fondul 2, inv. 1, d. 6092.
4. Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), Fondul 2, inv. 1, d. 6098.
5. Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), Fondul 2, inv. 1, d. 6421.
6. Бескровный. Л.Г. (1974) Русское военное искусство XIX века, Москва, Издательство «Наука», 1974.
7. Богданович М.И. (1876) Восточная война 1853 – 1856 годов, vol. I, Sankt-Petersburg, 1876.
8. Ковалевский Е.П. (1871) Война с Турцией и разрыв с Западными державами в 1853 и 1854 годах. În: Собрание сочинений, vol .II, Sankt-Petersburg, 1871.
2. Криволапов А. (2009) Фельдмаршал И.Ф. Паскевич и проблема стратегии России в Восточной войне 1853-1856 г.г. În: Русский Сборник. Исследования по истории России, Т.7. Военная политика императора Николая I, Moscov, 2009.
3. Поливанов А. (1894) Очерк устройства продовольствия русской армии на Придунайском театре в кампании 1853-1854 и 1877 годов, St.-Petersburg.



**ALEXANDRU IOAN CUZA – OMUL ȘI DOMNUL UNIRII**

**ALEXANDRU IOAN CUZA – THE MAN AND THE LORD OF THE UNION**

**Dorica MIRON**

Profesor grad didactic I

C.N.S.H.Tecuci

doricamiron@yahoo.com

*Motto:*

*„Țara era totul pentru dânsul, Țara pe care a întemeiat-o, pe care a iubit-o mai presus de orice și pe care a știut, să o reprezinte cu demnitate și mândrie pe care a putut s-o părăsească fără blestem. Astfel de viteji nu se formează prin niciun exemplu și nicio lectură: ei se nasc.”*

**Rezumat:** *Alexandru Ioan Cuza s-a născut la data de 8 martie 1820, în Bârlad fiind descendent al unei familii de boieri. Tatăl său provenea dintr-o familie de boieri mici și mijlocii din județul Fălciu (astăzi județul Vaslui), proprietari de pământ cu funcții în administrațiile domnești din Moldova, iar mama sa, Sultana Cozadini, provenea dintr-o familie greco-italiană din Constantinople. Copilul Cuza va deprinde primele taine ale învățaturii, căpătând prin mama sa, femeie deosebit de instruită, o educație aleasă, tactul comportamentului și gustul pentru armonie. Pe de altă parte spătarul Ioan Cuza, boier luminat și poliglot își îndemna copiii la luarea – aminte asupra învățăturilor ce rezultau din cărți.<sup>1</sup> Începe studiile potrivit rangului său, la Pensionul francez Sachetti din Galați, unde a studiat până în 1831, apoi a urmat cursurile Pensionului Cuenim din Iași, unde a învățat un pic de franțuzească, un pic de nemțească, un pic de grecească, ceva istorie și geografie. Cum timpul a trecut repede în 1834, alături de alți colegi precum –Vasile Alecsandri, Mihail Kogălniceanu, Matei Millo, etc. au plecat la studii „în șarmantul Paris” locuind împreună în rue Notre-Dame des Champs.<sup>1</sup> După dobândirea diplomei de bacalaureat tânărul moldovean, se va înscrie la facultatea de medicină, apoi la drept dar nu va finaliza cursurile acestora. S-a reîntors în țară în septembrie 1837 și s-a înrolat în armata Moldovei cu gradul de cadet. În anii următori Cuza se va apropia din ce în ce mai mult de politica promovată de adepții principiilor democratice, depărtându-se de regimul lui Mihail Sturdza. Astfel a participat la 27 martie 1848 la Adunarea Populară desfășurată la Hotelul Petesburg din Iași. Domnitorul a înăbușit însă orice tentativă de mișcare revoluționară, arestând majoritatea complotiștilor. Deși trebuiau să fie trimiși în Turcia, cu ajutorul consulului englez de la Brăila, revoluționarii vor trece în Transilvania participând la Adunarea Națională de la Blaj din 3/15 mai 1848, cunoscând astfel și revendicările românilor ardeleni. Cuza va petrece un an în exil, apoi la Viena, Paris și Constantinopol de unde, în 1849 a revenit în Moldova în compania noului domn Grigore Al. Ghica. Va fi numit președinte al Judecătoriei Covurluiului (1849-1851, 1855-1856), apoi director al Ministerului de Interne (1851), primind în această perioadă și rangul de vornic.<sup>2</sup> Istoria și destinul îl vor propulsa pe tronul Principatelor- Firește în concepția multora el era un outsider pentru candidatura la domnie, deoarece nu se remarcase prin acțiuni deosebite în activitatea sa, făcând politică doar la nivel local. Și firește grupările politice ce au preferat? Au preferat să aleagă un tânăr neexperimentat și ușor de manevrat. Cuza nu s-a lăsat manipulat și a înțeles să ia la un moment dat în totalitate controlul vieții politice din Principatele Unite. Astfel pe 5 ianuarie 1859 a fost ales în unanimitate domn al Moldovei. În Țara Românească soluția era mult mai simplă și totuși surpriza a fost mare, deoarece deputații munteni nu auziseră niciodată de tânărul colonel. Problema a fost discutată și tranșată în noaptea de 23/24 ianuarie la hotelul Concordia. A doua zi, la ședința Adunării Elective, Alexandru Ioan Cuza a fost ales în unanimitate domn al Țării Românești. La puțin timp după acest eveniment, la 18 februarie 1859, o scrisoare din Paris, emisă după toate probabilitățile de un român călător prin capitala Franței, afirmă printre altele: ”Se spune aici că împăratul și guvernul francez, în ciuda Conferinței, vor sprijini dubla alegere a lui Cuza .... Multe persoane consideră numirea lui Cuza un fapt împlinit. Cel puțin el este capabil de fapte mari și frumoase*

<sup>1</sup> I. Giurescu, Constantin C., *Viața și opera lui Cuza Vodă*, București, Ed. Științifică, 1966.

<sup>2</sup> Vasile, Alecsandri, Nicolae Bălcescu în *Revista română*, vol. II, București, 1862.

pentru patria sa. Pentru istoria Moldovei el devine un personaj.<sup>1</sup> Modul în care au fost realizate etapele Unirii este cunoscut, dar precizăm că mai întâi a fost nevoie de recunoașterea dublei alegeri împotriva căreia se pronunțase Turcia și Austria. Cuza a trimis misiuni speciale- V. Alecsandri la Paris, Londra și Torino, pe Ludovic Steege la Viena și Berlin, pe principele Obolenski la Petesburg, pe I. Bălăceanu la Cavour și Napoleon al III lea și pe Ștefan Golescu la Paris și Berlin ca să convingă și să câștige înțelegerea și simpatia Puterilor garante. Dar așa cum l-am cunoscut noi pe domnitor, ne-am dat seama că dragostea oamenilor simpli față de el n-a încetat nici o clipă, nici atunci când s-a aflat în fruntea statului român, dar nici atunci când se găsea în exil. Acest sentiment s-a amplificat an de an, soarta postumă a domnitorului situându-se undeva la interferența dintre om și legendă. Și de aceea ne-am pus întrebarea cât de popular a fost Cuza- omul –Cuza –domnul ? Bineînțeles discutând pe această temă ne-am dat seama că, popularitatea lui Alexandru Ioan Cuza, crescuse enorm mai ales datorită faptelor sale de guvernare – Cuza domnul. Sunt mari năzuințe... sunt mari reforme, care au contribuit imens la progresul României. Să ne aducem aminte de câteva așteptate, pentru că au fost demult visate de popor. Secularizarea averilor mănăstirești .... această chestiune aducea atingere autonomiei țării. Daniile însemnau de fapt scurgerea unor importante venituri peste graniță. 'Secularizarea a creat o ambianță și o atmosferă care a contribuit la realizarea reformei agrare. Începutul se făcuse și marea proprietate fusese serios atinsă...Tari pe dreptatea cauzei și având un precedent cu secularizarea, Cuza și Kogălniceanu au adus legea rurală.,<sup>2</sup> Firește legi mari care i-au adus și dușmani mari...Abil și fin tactician, Alexandru Ioan Cuza a sesizat conjunctura favorabilă din exterior și a aplicat verificata măsură a politicii faptului împlinit. Deoarece se împiedica de o Cameră înțepenită în interesele ei, domnitorul i-a preparat și i-a aplicat prompt lovitură de grație, dizolvând-o. Deci așa cum am citit istoricii o numesc'' lovitură de la 2 mai.,<sup>3</sup> Și după furtunoasele bătălii .....iată un răgaz la Ruginoasa...ne e greu să cuprindem în pagini tot ce s-a înfăptuit în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza și de aceea ne-am gândit să ne le reamintim, oare pe care dintre ele... Iată se dezvoltă învățământul, cultura, știința și bineînțeles universitățile - cea bucureșteană și cea ieșeană, dragă sufletului nostru. La 6/18 octombrie 1860, Mihail Kogălniceanu înaintă domnitorului un raport de înființare a Universității din Iași, la care anexă și statutele instituției. Ele aveau la bază, ca formă inspiratoare, documentele Consiliului Școlar din februarie 1860. La 26 octombrie /7 noiembrie 1860, Universitatea ieșeană își deschidea porțile. Deasemenea pe locul vechiul colegiu „ Sf. Sava’’se va ridica clădirea Universității bucureștene – Universitatea fiind înființată printr-un decret promulgat la 4/16 iulie 1864, cu nr. 765, și semnat, în afară de domnitor, de ministrul Instrucțiunii Publice de atunci, Dimitrie Bolintineanu. Și dacă vorbim de realizări, Iașul a constituit pentru domnitor, un permanent obiect de atenție și dragoste, orașul bucurându-se de favoruri câtuși de puțin neglijabile. S-au pavat străzi și șosele; se crează condiții de realizare a navigației pe Prut; se înființează banca de circulație și scont; se crează școli speciale; s-au alocat fonduri pentru terminarea unor construcții (cazarma și catedrala); se alocară, de asemenea, fonduri pentru canalizarea Bahluiului, etc.<sup>3</sup> O altă problemă dificilă a fost înființarea Băncii României, la 19/31 octombrie 1865. De ce o bancă ? Pentru că înființarea ei, ar fi rezolvat o serie de probleme legate de utilizarea capitalului pentru noile instituții înființate după Unire, înlesnind modernizarea agriculturii, stimulând dezvoltarea unor activități industriale, sprijinind comerțul. Crearea ei era motivată și de obținerea unui drept de emisiune care ar fi soluționat problema monedei. Banca era absolut necesară și în raport de nivelul dobânzilor de pe piața liberă, imposibil de controlat. La aceste realizări mai putem adăuga reînființarea conservatorului de muzică și declamațiune din București, (1/13 noiembrie 1864), Muzeul Național de Antichități (1/13 septembrie 1865), etc. Acum să ne amintim cine a fost – Cuza omul... Modest și cu un nedezmășit simț al proporțiilor, Alexandru Ioan I știa prea bine că reușita din ianuarie 1859 nu se datora unor calități extraordinare. Bineînțeles nimeni ni-i pune la îndoială cinstea, credința sinceră în ideile liberale ale veacului său, firea dezinteresată și dragostea sa fierbinte pentru tot ce este românesc. Firește însușirile sale nu erau atât de strălucitoare, încât cei din jur să se simtă striviți. Cuza nu era un Demostene ca Mihail Kogălniceanu, nu se bucura de faima și onorurile acordate lui Negri, n-avea condeiul și lui Alecsandri, dar nici vrăjmașii lor. Pe de altă parte, Alexandru Ioan Cuza făcea parte din cei pușini, pentru că nu odată, avusese ocazia să constate dragostea pe care i-o arăta poporul său-

<sup>1</sup> Documente privind Unirea Principatelor, vol. I-VII, București, 1961-1984.

<sup>2</sup> Dumitru Ivănescu, Alexandru Ioan Cuza în conștiința posterității, Editura Junimea, Iași, 2001.

<sup>3</sup> Giurescu, Constantin C., Viața și opera lui Cuza Vodă. Ediția a 2-a, revăzută și adăugită, Editura Științifică, București, 1970.

plugari, târgoveți, o parte din boierimea țării, - luminații- îi închinau cele mai nobile simțăminte. Pentru ei domnul era steaua lor, norocul unui popor urgisit, depozitarul de idealuri și nădejdi, părinte și cârmuitor blând. Cuza nu urcase în tron tăind capete, barca lui nu plutise niciodată pe o mare de sânge și lacrimi. De aceea nu simțea teama. Vodă Cuza se preumbla nestingherit pe ulițele Bucureștiului, în strai de colonel, însoțit doar de un aghiotant, ori de Baligot de Beyne, șeful său de cabinet. Intra în prăvălii și locante stătea de vorbă cu oamenii și primea cu plăcere cafelețuța oferită de câte un negustor mai îndrăzneț. Domnul îi ura pe lingușitori, nu-și mazilea dușmanii politici și se amuza atunci când citea presa critică la adresa sa. Firește Alexandru Ioan Cuza era conștient de propria sa valoare și nu a șovăit să-și urmeze destinul convins că era în consens cu istoria sau că, în orice caz, istoria îi va reține gestul. De ce? Deoarece Cuza Domnul a fost luptătorul pentru Unire, pentru dobândirea independenței, pentru înlăturarea robiei țăranilor, pentru secularizarea averilor mănăstirești, pentru întărirea armatei, ...și nu e puțin. Dar iată că spre sfârșitul guvernării sale, adversarii politici își vor intensifica presiunile...pe plan intern cât și extern. A fost evident că toate acțiunile politice și diplomatice întreprinse de Alexandru I. Cuza după realizarea Unirii depline a avut drept scop desăvârșirea autonomiei țării și obținerea atributelor esențiale ale suveranității statului român reușind să se detașeze tot mai mult de dependența față de Poartă, afirmându-și în același timp, pe plan internațional, existența de sine stătătoare și intențiile de neatârnamare deplină. Alexandru Ioan Cuza se poate considera, pe bună dreptate, conducătorul „unei adevărate națiuni moderne, capabilă de a-și apăra toate drepturile ei, legătura cu Poarta ne mai fiind decât o simplă condiție impusă de Europa garantă.”<sup>1</sup> Devenise o certitudine că Alexandru Ioan Cuza și colaboratorii săi obținuseră un atu prețios în lupta pe care o duceau cu un regim potrivnic și rigid. Dar acest succes conținea în el și prologul detronării domnitorului Unirii.<sup>2</sup> Detronarea lui Al. I. Cuza, la 11 februarie 1866, a făcut să se îndrepte privirile Europei spre problemele Orientului. Puterile grante au înțeles exact semnificația acestui gest politic și au încercat să întreprindă o serie de măsuri, în vederea contracarării lui. Ele știau că înlăturarea lui Cuza era un atac direct împotriva regimului juridic internațional sub care se afla statul român. Treptat oamenii politici români au reușit să rezolve problema succesiunii lui Al. I. Cuza. Dar domnitorului Unirii destinul și istoria îi pregătiseră un amar exil, având o durată egală cu cea a domniei, încheiat în noaptea de 15 mai 1873. Murea departe de țară una dintre cele mai mari personalități ale poporului român, de numele căruia erau legate cele mai importante realizări ale epocii: Unirea, desființarea clăcii, și împrăștierea țăranilor, secularizarea averilor mănăstirești, legea electorală, crearea unei oștiri naționale, autonomia țării și a Bisericii, instrucție gratuită și obligatorie, acte care acum aparțineau istoriei. Mihail Kogălniceanu în cuvântul de omagiu rostit la 29 mai arăta că Alexandru Ioan Cuza a simbolizat „renașterea României” și „conștiința națională”, că „și-a ținut întotdeauna cuvântul”; că „era gata să-și sacrifice tronul, persoana sa numai să-și apere țara de orice pericol”. Faptele mari „sunt nepieritoare”, ele „opresc chiar moartea”. „Alexandru Ioan I nu poate să moară”; „o dovedesc” lacrimile unui popor întreg, lacrimi ce se varsă de oriunde se vorbește românește”...”Veșnica lui amintire .....nu se va șterge din inimile noastre și a fiilor noștri; și cât timp va avea țara aceasta o istorie, cea mai frumoasă pagină.....va fi aceea a lui Alexandru Ioan I..... pentru că acesta a fost omul, acesta a fost domnul așa cum l-am cunoscut noi.....

**Cuvinte cheie:** domnitor, unire, instituții moderne, lovitură de stat, detronare.

*Motto:*

*"The country was everything to him, the country he founded, which he loved above all and which he knew, to represent with dignity and pride that he could leave without a curse. Such heroes are not formed by any example and no reading: they are born.*

**Summary:** Alexandru Ioan Cuza was born on March 8, 1820, in Bârlad being a descendant of a boyar family. His father came from a family of small and medium boyars in Fălciu County (today Vaslui County), landowners with positions in the princely administrations of Moldova, and his mother, Sultana Cozadini, came from a Greco-Italian family in Constantinople. The Cuza child will learn the first

---

<sup>1</sup> Iorga, N. Războiul pentru independența României. Acțiuni diplomatice și stări de spirit, București, 1927.

<sup>2</sup> Al. Lepedatu, Preludiile căderii lui Cuza Vodă, în „Analele Academiei Române”, seria III, tomxxv,(1942-1943).

*mysteries of learning, gaining through his mother, a highly trained woman, a chosen education, the tact of behavior and the taste for harmony. On the other hand, the backrest Ioan Cuza, enlightened boyar and polyglot urged his children to take - remember the teachings that resulted from the books.1. He began his studies according to his rank, at the Sachetti French Pension in Galați, where he studied until 1831, then he attended the Cuenim Pension in Iași, where he learned a little French, a little German, a little Greek, some history and geography. How time passed quickly in 1834, together with other colleagues such as Vasile Alecsandri, Mihail Kogălniceanu, Matei Millo, etc. they went to study "in charming Paris" living together in the rue Notre-Dame des Champs. After obtaining the baccalaureate diploma, the young Moldovan will enroll in medical school, then in law, but will not complete their courses. He returned to the country in September 1837 and enlisted in the Moldovan army with the rank of cadet. In the following years Cuza will get closer and closer to the policy promoted by the followers of democratic principles, moving away from the regime of Mihail Sturdza. Thus, on March 27, 1848, he participated in the People's Assembly held at the Petesburg Hotel in Iași. However, the ruler suppressed any attempt at a revolutionary movement, arresting most of the conspirators. Although they had to be sent to Turkey, with the help of the English consul from Brăila, the revolutionaries will move to Transylvania participating in the National Assembly in Blaj on May 3/15, 1848, thus knowing the demands of the Transylvanian Romanians. Cuza will spend a year in exile, then in Vienna, Paris and Constantinople, from where, in 1849, he returned to Moldova in the company of the new Mr. Grigore Al. Ghica. He will be appointed president of the Carpet Court (1849-1851, 1855-1856), then director of the Ministry of Interior (1851), receiving during this period the rank of vornic. History and destiny will propel him to the throne of the Principalities - Of course in the conception of many he was an outsider for the candidacy for the reign, because he had not distinguished himself by special actions in his activity, doing politics only at local level. And of course what did the political groups prefer? They preferred to choose an inexperienced young man who was easy to handle. Cuza did not allow himself to be manipulated and understood to take full control of political life in the United Principalities at some point. Thus, on January 5, 1859, he was unanimously elected prince of Moldavia. In Wallachia the solution was much simpler and yet the surprise was great, because the deputies from Muntenia had never heard of the young colonel. The issue was discussed and resolved on the night of January 23/24 at the Concordia Hotel. The next day, at the meeting of the Electoral Assembly, Alexandru Ioan Cuza was unanimously elected lord of Wallachia. Shortly after this event, on February 18, 1859, a letter from Paris, issued in all probability by a Romanian traveling through the French capital, stated among other things: "It is said here that the emperor and the French government, in spite of the Conference, will support the double Cuza's choice .... Many people consider Cuza's appointment a fact. At least he is capable of great and beautiful deeds for his homeland. For the history of Moldova he becomes a character. The way in which the stages of the Union were carried out is known, but we specify that first it was necessary to recognize the double choice against which Turkey and Austria had ruled. Cuza sent special missions - V. Alecsandri to Paris, London and Turin, Ludovic Steege to Vienna and Berlin, Prince Obolensky to Petesburg, I. Bălăceanu to Cavour and Napoleon III and Ștefan Golescu to Paris and Berlin to persuade and gain the understanding and sympathy of the Guarantor Powers. But as we met the ruler, we realized that the love of the people simple to him did not cease for a moment, not even when he was at the head of the Romanian state, but not when he was in exile. This feeling amplified year after year, the posthumous fate of the ruler being somewhere at the interference between man and legend. And that's why we asked ourselves how popular was Cuza-man-Cuza-sir? Of course, discussing this topic, we realized that the popularity of Alexandru Ioan Cuza had grown enormously, especially due to his governing deeds - Mr. Cuza. There are great aspirations ... there are great reforms, which have contributed immensely to Romania's progress. Let's remember a few expectations, because they have long been dreamed of by the people. The secularization of monastic wealth .... this issue affected the country's autonomy. The Danes actually meant the flow of important incomes across the border. " Secularization created an ambiance and an atmosphere that contributed to the agrarian reform. The beginning had been made and the great property had been seriously affected .... Strong on the justice of the cause and having a precedent with secularization, Cuza and Kogălniceanu brought the rural law. ,, Of course great laws that also brought them great enemies ... fine tactician, Alexandru Ioan Cuza noticed the favorable situation from the outside and applied the verified measure of the policy of the accomplished fact. Because he was stumbling over a stiff Chamber in its interests, the ruler prepared them and promptly applied the coup de grace, dissolving it. So, as I read, historians call it*

" the May 2 coup. ' to Alexandru Ioan Cuza and that's why we thought to remember which of them ... Education, culture, science and of course the universities are developing - the one in Bucharest and the one in Iași, dear to our soul. On October 6/18, 1860, Mihail Kogălniceanu submitted to the ruler a report on the establishment of the University of Iași, to which he annexed the statutes of the institution. They were based, as an inspiring form, on the documents of the School Council from February 1860. On October 26 / November 7, 1860, the University of Iași opened its doors. Also on the place of the old college "St. Sava" will be erected the building of the University of Bucharest - the University being established by a decree promulgated on 4/16 July 1864, with no. 765, and signed, in addition to the ruler, by the then Minister of Public Instruction, Dimitrie Bolintineanu. . Streets and roads were paved, conditions were created for navigation on the Prut; the circulation and discount bank is set up; special schools are created, funds have been allocated for the completion of some constructions (barracks and cathedral); are also allocated funds for the sewerage of Bahlui, etc. Another difficult problem was the establishment of the Bank of Romania, on October 19/31, 1865. Why a bank? Because its establishment would have solved a series of problems related to the use of capital for the new institutions established after the Union, facilitating the modernization of agriculture, stimulating the development of industrial activities, supporting trade. Its creation was motivated by obtaining a right to issue. solved the currency problem. The bank was absolutely necessary and in relation to the level of interest rates on the free market, impossible to control. To these achievements we can add the re-establishment of the conservatory of music and declamation in Bucharest, (1/13 November 1864), the National Museum of Antiquities (1/13 September 1865), etc. Now let's remember who he was - Cuza the man ... Modest and with an undeniable sense of proportion, Alexander John I knew too well that the success of January 1859 was not due to extraordinary qualities. Of course, no one questioned his honor, his sincere faith in the liberal ideas of his age, his selfless nature and his hot love for everything Romanian. Of course, his features were not so bright that those around him felt crushed. Cuza was not a Demostene like Mihail Kogălniceanu, he did not enjoy the fame and honors given to Negri, he did not have the pen and Alecsandri, but neither did their enemies. On the other hand, Alexandru Ioan Cuza was one of the few, because more than once, he had had the opportunity to see the love shown to him by his people-ploughmen, townspeople, part of the country's nobility, - the Enlightenment- worshiped his noblest feelings . To them the lord was their star, the luck of a plagued people, the repository of ideals and hopes, the gentle father and ruler. Cuza had not ascended the throne cutting off his head, his boat had never floated on a sea of blood and tears. That is why he did not feel fear. Voda Cuza walked freely on the streets of Bucharest, in colonel's clothes, accompanied only by an streets of Bucharest, in colonel's clothes, accompanied only by an aide-de-camp, or by Baligot de Beyne, his chief of staff. He entered the shops and lodges and talked to people and received pleasure the coffee offered by a more daring merchant. The Lord hated flatterers, did not hate his political enemies, and amused himself when he read the critical press against him. Of course, Alexandru Ioan Cuza was aware of his own value and did not hesitate to follow his destiny convinced that he was in agreement with history or that, in any case, history will retain his gesture. Why ? Because Cuza Domnul was the fighter for the Union, for gaining independence, for removing the slavery of the peasants, for secularizing the monastic fortunes, for strengthening the army, ... and it is not small. But here that towards the end of his government, political opponents will intensify their pressures .... on both internal and external plan. It was obvious that all the political and diplomatic actions undertaken by Alexandru I. Cuza after the achievement of the full Union aimed at completing the autonomy of the country and obtaining the essential attributes of the sovereignty of the Romanian state managing to detach itself more and more from at the same time, internationally, independent existence and intentions of complete independence. Alexandru Ioan Cuza can rightly consider himself the leader of "a true modern nation, capable of defending all its rights, the connection with the Gate being nothing more than a simple condition imposed by Europe as a guarantor." Alexandru Ioan Cuza and his collaborators had obtained a valuable asset in the fight they were waging with an opposing and rigid regime. But this success also contained in him the prologue to the dethronement of the ruler of the Union. The dethronement of Al. I. Cuza, on February 11, 1866, turned the eyes of Europe to the problems of the Orient. The granting powers understood exactly the significance of this political gesture and tried to take a series of measures to counter it. They knew that Cuza's removal was a direct attack on the international legal regime under which the Romanian state was. Gradually, the Romanian politicians managed to solve the problem of Al's succession. I. Cuza. But destiny and history had prepared a bitter exile for the ruler of

*the Union, having a duration equal to that of his reign, ended on the night of May 15, 1873. One of the greatest personalities of the Romanian people died, far from the country. important achievements of the time: Union, abolition of the clique, and peasant ownership, secularization of monastic wealth, electoral law, creation of a national army, autonomy of the country and the Church, free and compulsory education, acts that now belonged to history. Mihail Kogălniceanu in his homage speech on May 29 showed that Alexandru Ioan Cuza symbolized the "rebirth of Romania" and "the national conscience", that "he always kept his word"; that "he was ready to sacrifice his throne, his person only to defend his country from any danger." Great deeds "are immortal," they "even stop death." "Alexandru Ioan I cannot die", "the tears of an entire people prove it, tears that are shed from wherever Romanian is spoken" ... "His eternal memory ..... will not be erase from our hearts and our sons; and as long as this country has a history, the most beautiful page ..... will be that of Alexander John I ..... because this was the man, this was the lord as be that of Alexander John I ..... because this was the man, this was the gentleman as we knew him .....*

**Keywords:** ruler, union, modern institutions, coup, dethronement.

A doua jumătate a secolului al XIX-lea, respectiv, perioada domniei lui Alexandru Ioan Cuza, vă rămâne mereu o pagină de istorie, care va atrage atenția cercetătorilor din domeniu. Personalitatea domnitorului- este legendă sau adevăr ?, Cum a ajuns pe tronul Principatelor, un simplu pârcaș de Galați, Cum s-au constituit instituțiile României moderne între acțiune și discurs politic, etc. Răspunsurile la aceste întrebări deschid teme de cercetare care fac ca subiectul să rămână unul de actualitate. Gradul de cercetare al problemei a fost exploratoric: Ex post facto (cu referire la ceva petrecut; retrospectiv; care afectează lucruri petrecute) – urmărindu-se studiul cauzalității evenimentelor istorice ( dubla alegere ) și compararea atitudinii grupărilor politice față de măsurile luate de către domnitor. Formularea problemei cercetate s-a efectuat în funcție de povestirile culese, documentele studiate și enunțarea unor ipoteze asupra faptelor, evenimentelor și proceselor istorice. Am vrut să analizăm acțiunile omului și ale domnitorului unirii. Obiectivul general al cercetării – Să cunoaștem comparând sursele istorice acțiunile omului și ale domnului unirii în realizarea instituțiilor moderne; obiectivul specific – transformarea societății românești prin reforme. În ceea ce privește metodele de cercetare folosite au predominat studiile de caz și rapoartele asupra temei.

Astfel am realizat o imagine istorico-socială sumară a perioadei arătând că acțiunile omului și ale domnitorului au fost esențiale pentru depășirea obstacolelor politice care se ridicau în calea constituirii instituțiilor moderne ale statului.

Studiul deschide noi întrebări care generează răspunsuri ce pot fi determinate doar prin cercetarea și analiza unor noi surse istorice. Rezultatele cercetării răspund ipotezei, într-o oarecare măsură, deoarece există un grad mare de generalitate. Rezultatele obținute arată colaborarea dintre acțiunile omului cu ale domnitorului în privința constituirii instituțiilor moderne ale statului. Rezultatele pot determina o analiză complexă a faptelor istorice, care trebuie aplicată, pentru a se evita analiza unilaterală a unui element. Deasemenea perioada domniei lui Cuza naște și astăzi numeroase dezbateri ( ex. adoptarea Codului penal – modernizarea legislației sau recunoașterea fiilor nelegitimi – o problemă care și astăzi este doar prezentată ca fapt dar nu analizată pentru a cunoaște impactul acțiunii asupra societății.

#### **Bibliografie:**

1. Corneliu Albu, Alexandru Papiu Ilarian. *Viața și activitatea sa*, Ed. Științifică și Enciclopedică București, 1977.
2. Vasile, Alecsandri, Nicolae Bălcescu în *Revista română*, vol. II, București, 1862.
3. Dan, Berindei, *Frământări politice și sociale în jurul alegerii domnitorului Alexandru Ioan Cuza în Țara Românească*, în „ Studii ”, VIII, 1955.
4. Dan, Bogdan, Viorel, Știrbu, *Pe urmele lui Alexandru Ioan Cuza*, Editura Sport Turism, București, 1985.
5. Boicu, Leonid, *Diplomația europeană și triumful cauzei române, 1856-1859*, Iași, 1978.
6. N. ,Corivan, *Câteva precizări cu privire la alegerea lui Alexandru Ioan Cuza ca domn al Moldovei*, în „Anuarul Institutului de istorie și arheologie A.D. Xenopol” , Iași, IV, 1967.
7. Cuza, Alexandru Ioan, *Acte și scrisori*. Ediție alcătuită de D. Ivănescu și Virginia Isac, Editura Junimea, Iași, 1973.

8. Cuza, Vodă., Alegerea, faptele și răsturnarea lui. Tipografia profesională Dimitrie C. Ionescu, București 1912.
9. Documente privind Unirea Principatelor, vol. I-VII, București, 1961-1984.
10. Giurescu, Constantin C., Viața și opera lui Cuza Vodă, București, Ed. Științifică, 1966.
11. Giurescu, Constantin C., Viața și opera lui Cuza Vodă. Ediția a 2-a, revăzută și adăugită, Editura Științifică, București, 1970
12. Al. Lepedatu, Preludiile căderii lui Cuza Vodă, în „Analele Academiei Române”, seria III, tomxxv,(1942-1943).
13. Iorga, N. Războiul pentru independența României. Acțiuni diplomatice și stări de spirit, București, 1927.
14. Dumitru Ivănescu, Alexandru Ioan Cuza în conștiința posterității, Editura Junimea, Iași, 2001.
15. Kogălniceanu, M., Acte și documente din corespondența diplomatică, vol. I, București, 1893.
16. Platon, Gh., Istoria modernă a României, București, 1985.
17. Xenopol, Alexandru D., Domnia lui Cuza- Vodă, vol. I-II, Iași, Tipografia Editore „ Dacia”, P. Iliescu și D. Grossu, 1903.

**TENTATIVE DE EMIGRARE A POPULAȚIEI DIN JUDEȚUL ISMAIL ÎN  
REGIUNEA AMUR (EXTREMUL ORIENT) ÎN ANII 1894-1898**

**ATTEMPTS TO EMIGRATION THE POPULATION FROM ISMAIL COUNTY IN  
AMUR REGION (THE FAR EAST) IN THE YEARS 1894-1898**

**Viorel BOLDUMA**

doctorand USM, lector universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

bviorel@yandex.ru

ORCID-0000-0003-2111-3701

**Rezumat:** În acest articol, în baza materialelor de arhivă și lucrărilor publicate, autorul analizează tentative/emigrarea populației din orașul Cahul, județul Ismail în regiunea Amur, în anii 1894-1898.

Cauza principală a emigrației populației urmează a fi identificată în procesele demografice care s-au produs în provincie în prima jumătate de secol, în politica de colonizare și de deznaționalizare promovată de administrația imperială rusă, în consecințele reformei agrare din 1868, secetele frecvente, epidemiile și creșterea impozitelor.

Autoritățile imperiale, practic, nu puneau piedici în vederea acordării permisiunii pentru emigrarea populației. Condiția principală era să se respecte circularele și regulamentele emise, conform cărora era permisă emigrarea.

**Cuvinte cheie:** Basarabia, Imperiul Rus, Amur, Cahul, Ismail, reformă, legislație, emigrație, țărani, pământ.

**Abstract:** In this article, based on archive materials and published works, the author analyzes attempts to emigration of the population from the city of Cahul, Ismail county in the Amur region, in the years 1894-1898. The main cause of population emigration is to be identified in the demographic processes that took place in the province in the first half century, in the policy of colonization and denationalization promoted by the Russian imperial administration, in the consequences of the agrarian reform of 1868, frequent droughts, epidemics and raising taxes. The imperial authorities practically did not stand in the way of granting permission for the emigration of the population. The main condition was to comply with the circulars and regulations issued, according to which emigration was allowed.

**Keywords:** Bessarabia, Russian Empire, Amur, Cahul, Ismail, reform, legislation, emigration, peasants, land.

### **Formularea problemei**

Din momentul anexării Basarabiei la Imperiul Rus, în 1812, interesul pentru istoria provinciei, în general, și pentru problemele majore ce țin de politica social-economică a țarismului, la periferiile naționale ale Imperiului, în special, constituie un subiect actual și necesar de cercetare.

Subiectul pus în discuție are tangență cu înțelegerea problemelor majore legate de aplicarea în Basarabia a politicii de colonizare, reformei agrare din 14 iulie 1868 și efectele ei asupra diferitor categorii de țărani din Basarabia. În acest context, vom analiza migrația populației din Basarabia în Extremul Orient, prin prisma acestor aspecte, luând ca bază documente care n-au fost puse în circuitul științific până în prezent.

Astfel, după anexarea Basarabiei de către Rusia, o parte a populației a fost forțată să emigreze peste Prut, în Principatul Moldovei, de teama transformării țăranilor liberi în țărani iobagi<sup>1</sup>. Situația economică a țăranilor s-a înrăutățit și mai mult odată cu implementarea politicii de colonizare, cu populație alogenă (bulgari, găgăuzi, germani, elvețieni, evrei etc.), care s-a bucurat de diverse înlesniri și privilegii din partea autorităților imperiale, la începutul secolului al XIX-lea

Problema emigrației<sup>2</sup> populației din Basarabia în Caucaz, Crimeea, nordul Mării Negre și Extremul

---

<sup>1</sup> D. Poștarencu, *Exodul populației peste Prut după anexarea Basarabiei la Imperiul Rus*. În: Revista de istorie a Moldovei, nr. 1-2, Chișinău, 2003, p. 93-99; V. Tomuleț, *Exodul populației din Basarabia în Moldova de peste Prut (anii 1812-1828)*. În: Revista de Istorie a Moldovei, nr. 2, Chișinău, 2012, p. 55-78.

<sup>2</sup> *Migrațiune/emigrațiune de populație* – deplasarea în masă, de pe un teritoriu pe altul, dintr-o regiune în alta, a



Orient/Siberia a fost elucidată sporadic atât în literatura de specialitate din perioada țaristă<sup>1</sup> și sovietică rusă și moldovenească<sup>2</sup>, cât și în literatura de specialitate din Republica Moldova după obținerea independenței<sup>3</sup>.

În pofida acestui fapt, mai multe aspecte ale subiectului pus în discuție au continuat să rămână neelucidate (antecedentele și consecințele reformelor agrare din 1868; procesele sociale din satul basarabean după reformă; migrările populației în afara guberniei etc.), necesitând o abordare specială și detaliată, iar altele au fost cercetate tendențios și unilateral (tulburările țărănești în anii implementării reformelor agrare și în perioada post-reformă etc.), sub impactul factorilor ideologici, necesitând o reexaminare, o abordare critică și obiectivă, în baza unor noi izvoare inedite, ceea ce ne permite să punem în discuție tema dată.

### **Cauzele și tentative de emigrație a populației**

Documentele depozitate în Arhiva Națională a Republicii Moldova (Fondul 2, *Cancelaria guvernatorului Basarabiei* și Fondul 8, *Oficiul gubernial pe probleme țărănești din Basarabia*) ne oferă posibilitatea să afirmăm că primele manifestări ale emigrației populației din Basarabia s-au produs încă în anii '40 ai secolului al XIX-lea, atunci când sunt atestate primele cereri ale populației din provincie de a emigra în Crimeea și Caucaz<sup>4</sup>. Asemenea cereri au urmat să parvină în anii 1860 și 1861 de la țărani din județele Hotin, Bălți și Chișinău<sup>5</sup>.

Analiza documentelor edite, supuse reevaluării, și a celor inedite, de arhivă, ne permite să constatăm că odată cu aplicarea în Basarabia a reformei agrare din 14 iulie 1868, care a agravat și mai mult situația economică a țărănimii, insuficiența de pământ, dar și secetele frecvente și creșterea impozitelor, a constituit cauzele principale care au generat emigrarea populației din Basarabia în Caucaz, Crimeea, nordul Mării Negre, Extremul Orient/Siberia.

Amintim, că, conform Regulamentului din 14 iulie 1868, suprafața lotului de împrumut a variat între 8 și 13,5 desetine, sau, în medie, țărani au primit câte 7,39 desetine. Mărimea lotului depindea de așezarea geografică și fertilitatea solului. Pentru județele Hotin, Soroca, Chișinău și Bender au fost stabilite două categorii de loturi, iar pentru județele Iași, Orhei și Akkerman – o singură categorie. Cele mai mari loturi de pământ au primit țărani din județul Bender – 10,5-11,5 desetine<sup>6</sup> și din județul

---

unor popoare sau a unor grupuri de populație, determinată de diverși factori: economici, sociali, politici, confesionali etc. În legătură cu anexarea Basarabiei la imperiul Rus, pot fi delimitate mai multe tipuri de migrație: 1. migrația spontană a populației, care se petrecea în taină, fără acordul și susținerea instituțiilor guvernamentale; 2. migrația organizată, susținută de administrația imperială sau regională; 3. migrația, sau colonizarea, moșierească (B. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы)*, Кишинев, 1979, с. 114-115).

<sup>1</sup> П. Батюшков, *Бессарабия. Историческое описание*, СПб., 1892, с. 15-161; П. Крушеван, *Бессарабия. Географический, исторический, статистический, экономический, этнографический, литературный справочник*. Москва, 1903, с. 41-71; Н. Лашков, *Бессарабия – к столетию присоединения к России 1812-1912 гг. Географический и историко-статистический обзор состояния края*, Кишинев, 1912, с. 2-63.

<sup>2</sup> *Istoria RSS Moldovenești din cele mai vechi timpuri până în zilele noastre*, Chișinău 1984, p. 208-235; И. Анцупов, *Государственная деревня Бессарабии (1812-1870)*, Кишинев, 1966 passim; Я. Гросул, *Крестьянская реформа 1868 г. и ее особенности*. În: Ученые Записки Кишиневского Государственного Университета, т. II (Кишинев 1949). с. 79-115; Я. Гросул, *Крестьяне Бессарабии (1812-1861 гг.)*, Кишинев, 1956, с. 37-104; Я. Гросул, И. Буда, *Крестьянская реформа 60-70 годов XIX века в Бессарабии*, Кишинев, 1956, с. 92-96; Я. Гросул, И. Буда, *Очерки истории народного хозяйства Бессарабии (1861-1905)*, Кишинев, 1972, с. 330-350; В. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы)*, Кишинев 1979, с. 121.

<sup>3</sup> N. Ciubotaru, *Fenomenul migrației țaranilor basarabeni în regiunile îndepărtate ale Rusiei în secolul XIX – începutul secolului XX*. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului, Vol. 3, Chișinău 2012, p. 58-64; I. Jarcuțchi, *Unele considerente privind migrarea țăranilor din județul Tiraspol în Siberia la finele secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea*. În: Revista de Istorie a Moldovei, nr. 4, Chișinău 2005, p. 96-109; V. Scutelnic, *Migrațiunea țăranilor din Basarabia în Caucaz, Kuban, Siberia și Extremul Orient (a doua jumătate a secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea)*. În: Destin Românesc, nr. 3-4, Chișinău, 2007, p. 115-132; V. Tomuleț, *Basarabia în epoca modernă (1812-1918) (Instituții, regulamente, termeni)*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Iași, 2014, passim.

<sup>4</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1860, f. 1-6; ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1841, f. 1-24.

<sup>5</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 7142, f. 6-7, 9-10.

<sup>6</sup> **Desetină** (desetină de stat) – măsură a suprafeței în Rusia, egală cu 2400 de stânjeni pătrați (1,09 hectare) sau cu

Akkerman – 13,5 desetine, iar cele mai mici loturi (8-8,5 desetine) – țărani din județul Hotin<sup>1</sup>. După reforma agrară, situația majorității țăranilor a rămas practic neschimbată. Nu toți țăranii au primit pământul potrivit legii. În general, peste 100000 țărani din Basarabia aveau cel mult câte un hectar de pământ în posesie, 200000 de țărani posedau câte 3,5 hectare, numai 150000 peste 8 hectare de pământ<sup>2</sup>.

Menționăm că încercări de emigrare a populației în Extremul Orient au fost și anterior. Astfel, într-un raport adresat guvernatorului Basarabiei din 23 februarie 1861 ispravnicul județului Chișinău, Botean, scria că, printre locuitorii plasei Hâncești, satele Logănești, Pulbereni, Stolniceni, Spărieți, este lansat zvonul precum că guvernul țarist îndeamnă țăranii să emigreze în Crimeea, Caucaz și în regiunea **Amur**. Ispravnicul menționa că acest zvon este lansat de fostul funcționar de birou Evsevi Hrșjonstovski, stabilit la Chișinău din gubernia Podolia<sup>3</sup>. Totodată, un ex-funcționar rus din orașul Hotin, Kubarkin, este învinuit că instigă, prin promisiuni false, țăranii satelor Babin și Rucșin, din județul Hotin, să-și vândă averea și să emigreze în Crimeea, **Amur**<sup>4</sup>.

Izvoarele confirmă că, până în anii '90 ai secolului al XIX-lea, direcția principală de emigrare a țăranilor a fost Crimeea și Caucaz, care geografic erau cele mai aproape de Basarabia<sup>5</sup>.

Odată cu adoptarea legii din 13 iulie 1889 *Despre migrarea locuitorilor rurali și mici-burghezilor pe pământurile domeniiale*<sup>6</sup>, procesele migraționiste din Basarabia cresc atât în intensitate, cât și se diversifică geografic, în evidență ieșind Siberia/Extremul Orient.

Un impuls ce i-a determinat pe țăranii din Basarabia să emigreze, a fost și mortalitatea înaltă din această perioadă. Anul 1892 poate fi considerat culminant în privința mortalității, în ambele medii de trai înregistrându-se 63235 de decese. În anul respectiv, din cauza bolilor molipsitoare, au decedat 5592 de locuitori ai Basarabiei, cei mai mulți dintre care (1754 sau 31,4%, inclusiv 722 sau 41,1%, din orașe) au pierit de holeră, această molimă bântuind din luna august până la sfârșitul anului în toate județele provinciei. La creșterea numărului de decese au contribuit și recoltele proaste din anii anteriori, care au influențat asupra situației economice a locuitorilor și au provocat, în perioada premergătoare epidemiei de holeră, slăbirea puterii vitale a populației. După dispariția unor cauze generatoare ale crizei de mortalitate, numărul deceselor, până la sfârșitul secolului al XIX-lea, a fost într-o ușoară scădere. Cu o cotă mai înaltă se evidențiază în anul 1896, când au încetat din viață 52106 de persoane, cazurile de deces mai frecvente, față de anii anteriori și ulteriori, producându-se în mediul rural (44232 de oameni)<sup>7</sup>.

### Legislația migraționistă

Pentru a reglementa emigrarea populației, autoritățile imperiale, în dependență de regiune, au emis un șir de regulamente.

Astfel, la 8 noiembrie 1860 a fost adoptat *Regulamentul privind popularea pământurilor aflate în posesiune din Crimeea de către imigranți străini*.

Conforma acestui Regulament, emigranții se bucurau de un șir de privilegii, printre care scutirea de

---

240 de stânjani în lungime și 10 în lățime. Stânjenu este egal cu 3 arșini. Un stânjenu pătrat este egal cu 3 arșini în lungime, 3 arșini în lățime și 3 arșini în înălțime. Desetina ca măsură a suprafeței a fost introdusă în Basarabia după lichidarea unităților de măsură românești – falcea, prăjina, pasul, palma etc. potrivit Regulamentului despre țăranii sau agricultorii liberi în Basarabia din 24 ianuarie 1834 (V. Tomuleț, *Basarabia în epoca modernă (1812-1918) (Instituții, regulamente, termeni)*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași, 2014, p. 279).

<sup>1</sup> Я. Гросул, И Будак, *Крестьянская реформа 60-70 годов XIX века в Бессарабии*, p. 60, 198-222; V. Tomuleț, *Basarabia în epoca modernă (1812-1918) (Instituții, regulamente, termeni)*, p. 502-503; V. Scutelnic, *Regulamentul despre relațiile agrare ale țăranilor regiunii Basarabia*. În: Revista de istorie a Moldovei, nr. 1, Chișinău 2007, p. 60-78.

<sup>2</sup> Șt. Purici, *Istoria Basarabiei*, București, 2011, p. 104-105.

<sup>3</sup> *История Молдавии. Документы и материалы. Т. 4: Положение крестьян и общественное движение в Бессарабии (1861-1895 годы)* / Сост.: I. Г. Будак; Под ред.: Я. Г. Гросула (отв. ред.) и др., Кишинев, 1964, p. 18-20.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>5</sup> ANRM, F. 2, inv. 1, d. 8633, f. 18-18 verso, 21, 45, 65-65 verso, f. 69; ANRM, F. 2, inv. 1, d. 8662, f. 16-16 verso, 44-48, 51-52; ANRM, F.8, inv. 2, d. 2087, f. 16, 20-29, 31-36.

<sup>6</sup> *Полное собрание законов Российской империи*. (ПСЗРИ), Собр. третье. Т. IX. 1889. № 6198, СПб., 1891, с. 535-538.

<sup>7</sup> D. Poștarencu, *Mișcarea natural a populației basarabene în perioada țaristă*. În: Revista de Istorie a Moldovei, nr. 4, Chișinău, 2013, p. 21.

serviciu militar pe viață și impozite pe un termen între 5 și 20 de ani<sup>1</sup>.

Emigrarea populației în Caucaz se realiza în conformitate cu *Regulamentul din 10 mai 1862 privind așezarea în fața de vest muntoasă caucaziană a cazacilor din Kuban și alți imigranți din Rusia*<sup>2</sup> iar emigrația populației în districtul Cernomorsk, era reglementată prin *Regulamentul privind popularea districtului Mării Negre și gestionarea acestuia din 10 martie 1866*<sup>3</sup>.

În vederea realizării procesului de emigrare a populației în regiunea Amur și Primoria (Extremul Orient), autoritățile țariste au emis *Regulamentul privind așezarea rușilor și străinilor în regiunile Primoria și Amur ale Siberiei de Est*<sup>4</sup>. Legea respectivă, adoptată la 20 martie 1861 pentru o perioadă de 20 de ani, a fost prelungită cu anumite completări în anul 1882, pentru o perioadă de încă 10 ani<sup>5</sup>, apoi în anul 1892 iar cu 10 ani<sup>6</sup>.

Prin urmare, scopul autorităților imperiale era de a popula și valorifica aceste pământuri anexate și a crea o bază socială solidă, formată din populație preponderentă de origine slavă, similar cum a procedat în Basarabiei, după anexarea acesteia la Rusia.

### **Emigrația populației din orașul Cahul, județul Ismail în regiunea Amur/Primoria**

Documentele depozitate în Arhiva Națională a Republicii Moldova<sup>7</sup> ne oferă posibilitatea să afirmăm că, în perioada 1894-1898, un număr mare de cereri ale țăranilor de a emigra în regiunea Amur și Primoria, parvin din județele sudice ale Basarabiei – Akkerman și Ismail.

Drept studiu de caz în acest articol servește dosarul nr. 210 (F. 329, inv. 3). Documentele incluse în acest dosar/fond, reprezintă corespondența dintre autoritățile țariste/centrale și funcționarii locali din Basarabia cu privire la cererile/tentative de emigrare a țăranilor, pe pământurile statului, din județele Basarabiei, inclusiv din orașul Cahul, în Extremul Orient și Siberia .

Totodată dosarul conține listele țăranilor dornici să emigreze, starea economică a acestora, cauzele emigrării, precum și încercările autorităților locale de a reglementa acest proces.

În perioada anilor 1894-1898 în vederea emigrării în regiunea Amur s-au adresat un număr mare de locuitori ai orașului Cahul<sup>8</sup>. Drept motiv pentru emigrare, țăranii indicau în cerere lipsa acută de pământ și arenda pământului agricol foarte scumpă (12 ruble, constituind arenda unei desetine de pământ pe an). Prezintă interes faptul că în adresările țăranilor către autorități, se evidențiază faptul că o bună parte dintre ei sunt urmașii țăranilor/coloniștilor ruși sosiți în Basarabia după anexarea acesteia de către Rusia țaristă<sup>9</sup>. Prin urmare, lipsa terenului agricol era resimțită și printre coloniști.

Astfel, la 20 noiembrie 1895, locuitorii orașului Cahul Vasile și Alexandru Mironov, reprezentând interesele a 105 familii din orașul Cahul, s-au adresat către guvernatorul Basarabiei de a li se permite să emigreze în regiunea Amur, din contul statului. După cum remarcă autoritățile, aceasta a fost deja a 3 oară când ei se adresează cu acest demers, dar de fiecare dată fiind refuzați. Refuzul, era explicat prin faptul că în conformitate cu legislația în vigoare, țăranii trebuiau să se deplaseze în regiunea indicată pe cont propriu. Prin urmare, ca să acumuleze suma necesară de bani, ei trebuiau să-și vândă bunurile<sup>10</sup>.

În urma analizei situației economice, din numărul de 105 familii, autoritățile au constatat că în urma vânzării bunurilor, numai 50 de familii pot aduna suma necesară de bani pentru a putea emigra în regiunea Amur, suma minimă acceptată în această listă fiind de 380 ruble<sup>11</sup>. Restul, 54 familii, au fost refuzate din motiv că în urma vânzării bunurilor nu pot acumula suma suficientă pentru a putea emigra<sup>12</sup>.

Totodată, din lista de 105 familii, doar familia Rogozenco, deținea în proprietate privată 5 desetine de pământ în satul Moscovei. Cu toate că, în urma vânzării bunurilor, acesta putea să obțină suma

---

<sup>1</sup> ПСЗРИ, Собр. II, т. XXXV. 1860, отд. второе, № 36298, СПб., 1862, с. 224-226.

<sup>2</sup> ПСЗРИ, Собр. II, т. XXXVII, 1862, отд. первое, № 58256, СПб., 1865, с. 406-425.

<sup>3</sup> ПСЗРИ, Собр. II, т. XLI, 1868, отд. первое, № 45093, СПб., 1868, с. 237-241.

<sup>4</sup> ПСЗРИ, Собр. II, т. XXXVI. 1861, отд. первое, № 36928, СПб., 1863, с. 682-685.

<sup>5</sup> ПСЗРИ Собр. III, т. XXXVI. 1882, отд. третье, № 633, СПб., 1886, с. 26-27.

<sup>6</sup> ПСЗРИ, Собр. III, т. II, 1892, № 8755, СПб., 1895, с. 477-478.

<sup>7</sup> A se vedea: ANRM, Fondul 329, Oficiul gubernial din Basarabia.

<sup>8</sup> ANRM, F. 329, inv. 3, d. 210, f. 31, 85.

<sup>9</sup> *Ibidem*, f. 32-38.

<sup>10</sup> *Ibidem*, f. 1-3.

<sup>11</sup> *Ibidem*, f. 46-80.

<sup>12</sup> *Ibidem*, f. 84-85.

necesară pentru emigrare, i-a fost refuzată examinarea cererii pe motiv că și aici se poate descurca. Celelalte, 104 familii, pentru a se putea întreține, arendau pământ la prețul de 12 ruble desetina pe an<sup>1</sup>.

De altfel, ispravnicul de județ, remarcă faptul, că în orașul Cahul sunt scoase la vânzare peste 100 de case și puțin probabil ca țărani să-și poate vinde bunurile la prețurile dorite, ținând cont că populația este săracă. Prin urmare le vor vinde pe sume derizorii s-au nu le vor putea vinde<sup>2</sup>.

Chiar dacă, 50 de familii au primit actele necesare pentru a putea emigra, emise de autorităților locale și cele centrale, 45 familii dintre acestea, în decursul anului 1898 au cerut să fie primite înapoi în obște, întorcând înapoi actele pentru emigrare, din motivul oficial că s-au răzgândit să plece<sup>3</sup>. Credem însă că motivul real a fost că țărani n-au reușit să-și vândă bunurile și exista și presiunea/piedicile din partea moșierilor locali care nu doreau să piardă brațele de muncă.

Numărul familiilor din orașul Cahul, care au emigrat în regiunea Amur, sun sistematizate în Tabelul 1.

**Tabelul 1**

**Lista familiilor din orașul Cahul, județul Ismail,  
 plecate în regiunea Amur în anul 1898\***

Nr. c/o	Numele, prenumele (Componența familiei)	Vârsta (ani)	Suma de bani obținută în urma vânzării bunurilor (în ruble)	Regiunea unde urma să emigreze
1.	<b>Tuluk Timofei**</b>	70	790	Amur
	Tuluk Maria	68		
	<b>Tuluk Ivan</b>	38		
	Tuluk Oxana	30		
	Tuluk Evghenii	12		
	Tuluk Gorpina	10		
	Tuluk Gheorghii	8		
	Tuluk Parascovia	5		
	Tuluk Iakob	3		
	Tuluk Ecaterina	8 luni		
	<b>Tuluk Vasilii</b>	29		
	Tuluk Eudochia	28		
	Tuluk Natalia	4		
	Tuluk Matrona	2		
2.	<b>Miron Alexandr</b>	65	1085	Amur
	Miron Maria	50		
	Miron Yakim	18		
	Miron Mavra	10		
	Miron Domna	7		
	<b>Miron Ivan</b>	35		
	Miron Parascovia	30		
	Miron Pavel	8		
	Miron Dumitru	6		
	Miron Maria	3		
Miron Gherasim	1			
3.	<b>Miron Efstafii</b>	60	450	Amur
	Miron Olga	55		
	Miron Manoil	13		

<sup>1</sup> *Ibidem*, f. 19.

<sup>2</sup> *Ibidem*, f. 18 verso.

<sup>3</sup> *Ibidem*, f. 91-174, 175-175 verso.

	<b>Chipariov Daniil (ginerele lui Miron E.)</b>	26		
	Chipariov Palaghia	24		
	Chipariov Victoria	6 luni		
4.	<b>Lebedev Nicolae</b>	60	775	Amur
	Lebedev Anastasia	45		
	Lebedev Ivan	22		
	Lebedev Metodii	10		
5.	<b>Sokora Kuzima</b>	67	550	Amur
	Sokora Macarie	28		
	Sokora Efstafii	19		
<b>Numărul total</b>		<b>38</b>	<b>3650</b>	<b>Amur</b>

\* ANRM, F. 329, inv. 3, d. 210, f. 48 verso, 50, 51, 52.

\*\* Cu **Bold** sunt indicate familiile țăranilor ce au emigrat în regiunea Amur.

Datele tabelului confirmă că în regiunea Amur au emigrat numai 5 familii, cu un număr de 21 de persoane mature, cu vârste cuprinse între 70 și 18 ani și 17 copii minori cu vârste între 6 luni și 12 ani.

Prin urmare, situația precară în care se aflau locuitorii orașului Cahul, îi impunea să vândă tot și să emigreze în căutarea unor condiții prielnice pentru familiile lor.

Totodată, observăm că majoritatea numelor de familie sunt de origine rusă, aceștia fiind urmașii coloniștilor ruși sosiți în aceste locuri după anexarea Basarabiei. Aceștia, din cauza insuficienței de teren agricol și măririi numărului membrilor de familie, s-au adresat să li se permită să emigreze în regiunea Amur.

După ce au primit toate actele necesare (permis de călătorie) din partea autorităților, bilete cu preț redus pentru călătorie cu trenul, unde era indicată componența familiei), aceștia urmau să parcurgă un drum lung și anevoios. Astfel, țăranii din orașul Cahul, ce alegeau calea ferată, urmau să se deplaseze pe traseul: Vulcanești-Samara-Ufa, până la Omsk, regiunea Akmolinsk. Apoi, de acolo, urmau să ajungă la stația *Obi*, calea ferată Siberiană, de unde, pe râurile Siberiei, până la orașul Blagovescensk, regiunea Amur, parcurgând peste 10 mii verste<sup>1</sup>.

Termenii acestor deplasări puteau dura de la 4-5 luni până 2-3 ani, dacă, desigur, nu se întâmpla nimic pe parcurs. Însă, nu toată lumea putea să ajungă în regiunea Amur, cineva se îmbolnăvea și rămânea pe drum, cineva murea, cineva nu a avut forța și resursele necesare de a ajunge la destinație, așa că mulți emigranți s-au stabilit în Siberia și regiunea Transbaikal<sup>2</sup>.

Țăranii din toate guberniile imperiului, inclusiv și din Basarabia, care alegeau calea maritimă, urmau să se deplaseze din portul Odessa, cu vaporul până la Vladivostok, ajungând acolo în decurs de 50 de zile<sup>3</sup>.

În conformitatea cu prelungirea termenului cu încă 10 ani a *Regulamentului cu privire la așezarea rușilor și străinilor în regiunea Primoria și Amur a Siberiei de Est*, adoptat la 18 iunie 1892, țăranii ajunși la destinație se bucurau de un șir de înlesniri. Ei urmau să primească 100 desetine de teren agricol de cap de familie, în folosință de la stat, pe un termen de 20 de ani cu drept de răscumpărare la prețul de 3 ruble desetina. Noii veniți erau eliberați de toate impozitele pe un termen de 3 ani. În ceea ce privește satisfacerea serviciului militar, aceștia urmau să se supună normelor și rigorilor stabilite în ținutul dat, ca și localnicii<sup>4</sup>. Ajunși la destinație, țăranii mai puteau beneficia de un ajutor de stat în valoare de 250 de ruble pentru ași întemeia noua gospodărie<sup>5</sup>.

## Concluzii

Din cele expuse, conchidem că după anexarea, în 1812, a Basarabiei la Imperiul Rus, o parte a

<sup>1</sup> Ibidem, f. 173.

<sup>2</sup> В. Редчун, *К вопросу об особенностях переселенческой политики Российского правительства на Дальнем Востоке во второй половине XIX-века: правовой аспект*. În: *Культура и наука Дальнего Востока*, №2 (22), Хабаровск, 2017, p. 89-90.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 91.

<sup>4</sup> ПСЗРИ, Собр. III, Т. XII, 1892, № 8755, СПб, 1895, с. 478.

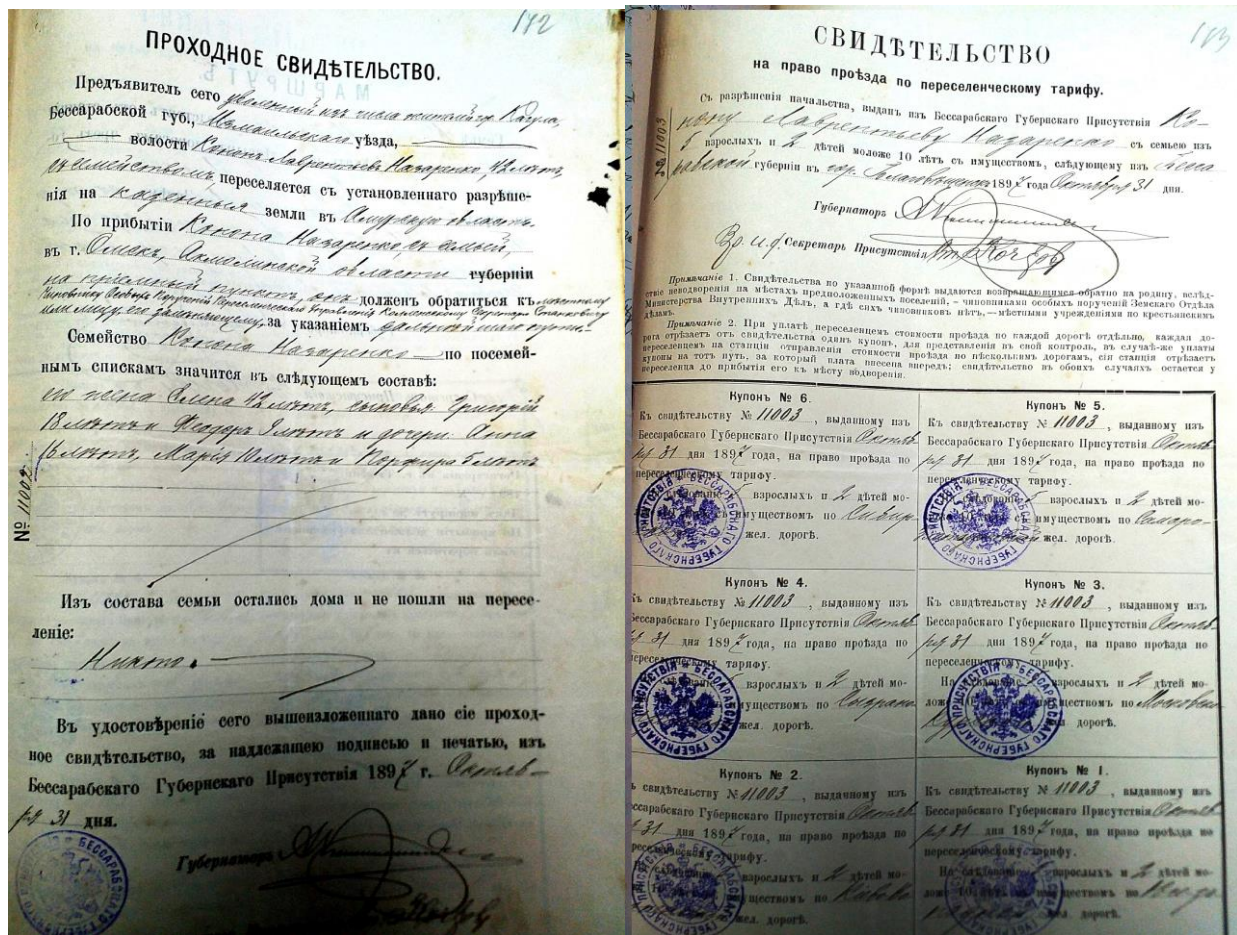
<sup>5</sup> ANRM, F. 329, inv. 3, d. 210, f. 85 verso.

populației a fost forțată să emigreze peste Prut, în Principatul Moldovei, de teama transformării țăranilor liberi în țărani iobagi. Situația economică a țăranilor s-a înrăutățit și mai mult odată cu implementarea politicii de colonizare și de deznaționalizare practică de autoritățile imperiale, pe parcursul primei jumătăți a secolului al XIX-lea, cu populație alogenă (ruși, ucraineni, bulgari, găgăuzi, germani, elvețieni, evrei etc.), care a beneficiat de anumite înlesniri și privilegii.

Cauza principală a emigrației populației din Basarabia, în Caucaz, Crimeea, nordul Mării Negre, Extremul Orient/Siberia urmează a fi identificată în procesele demografice care s-au produs în provincie în prima jumătate de secol, în politica de colonizare și de deznaționalizare promovată de administrația imperială rusă, în consecințele reformei agrare din 1868, secetele, epidemiile frecvente, și creșterea impozitelor.

În perioada anilor 1894-1898 au parvenit un număr mare de cereri din partea locuitorilor orașului Cahul, județul Ismail, de a emigra în regiunea Amur și Primoria, drept cauză fiind lipsa de teren agricol. Autoritățile imperiale, practic, nu puneau piedici în vederea acordării permisiunii pentru emigrarea populației. Condiția principală era să se respecte circularele și regulamentele emise, conform cărora era permisă emigrarea. Însă, necesitatea de a se deplasa la noul loc de destinație din cont propriu i-a impus pe mulți țărani să se decidă de intenția dată.

Anexe\*\*\*





\*\*\*Exemple de acte necesare ce erau eliberate țăranilor din Basarabia pentru emigrare în Extremul Orient. (ANRM, F.329, inv.3, d. 210, f. 172-173).

**DEVELOPMENT OF THE THEORY OF STATE AND LAW AT ST. VOLODYMYR'S  
UNIVERSITY IN KYIV (XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES)**

**DEZVOLTAREA TEORIEI STATULUI ȘI DREPTULUI LA UNIVERSITATEA SF. VLADIMIR  
DIN ORAȘUL KIEV (SECOLUL XIX – ÎNCEPUTUL SECOLULUI XX)**

**Oksana PYLYPCHUK**

Department of Philosophy and History of Science and Technology/  
State University of Infrastructure and Technology  
e-mail: oksanapilipchuk78@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4738-7201>

**Abstract:** *The article is devoted to the development of the theory of state and law at St. Volodymyr's University in Kyiv in the XIX – early XX century. The issue is revealed in the context of the development of this science in leading European countries. It is shown how a legal encyclopedia was first created, which began to play the role of an introduction to the study of all other legal disciplines in the seventeenth and eighteenth centuries. It is reflected its development in the Russian Empire in the early nineteenth century, in particular at the University of St. Vladimir in Kiev. Was shown The contribution of Kyiv University scientists to the development of the problems of the theory of state and law. Was placed Emphasis on the scientific work of Professor K.O. Nevolina "Encyclopedia of Law" (1840), which for a long time was the only fundamental scientific work on this issue in the world in the middle of the XIX century. Were analyzed the development of the theory of state and law in the second half of the XIX century on the example of the scientific work of Professor of the University of Kiev M.K. Rennenkampff: "Essays on the Legal Encyclopedia" (1868), which students studied until the early twentieth century.*

**Keywords:** *history of law; theory of state and law; encyclopedia of jurisprudence; encyclopedia of law*

**Abstract:** *Articolul este dedicat dezvoltării teoriei statului și dreptului la Universitatea Sf. Vladimir din orașul Kiev, în secolul XIX – începutul secolului XX. Acest aspect este dezvăluit în contextul dezvoltării acestei științe în principalele țări europene. Se arată cum la început a fost creată enciclopedia juridică, care a început să joace rolul de introducere în studiul tuturor celorlalte discipline juridice în secolele XVII – XVIII. Este ilustrată dezvoltarea sa în Imperiul Rus la începutul secolului al XIX, îndeosebi la Universitatea Sf. Vladimir din orașul Kiev. Este oglindită contribuția oamenilor de știință de la Universitatea din Kiev la dezvoltarea chestiunilor (problemelor) teoriei statului și dreptului. Se pune accentul pe lucrarea științifică „Enciclopedia juridică” (1840) a profesorului Universității din Kiev d-nul K.O. Nevolin, care a fost timp îndelungat singura lucrare științifică fundamentală din lume despre acest subiect la mijlocul secolului XIX. A fost analizată dezvoltarea teoriei statului și dreptului în a doua jumătate a secolului XIX, pe exemplul lucrării științifice „Eseuri despre enciclopedia juridică” (1868) a profesorului Universității din Kiev M.K. Rennenkampff, pe care studenții au studiat-o tocmai până la începutul secolului XX.*

**Cuvinte cheie:** *istoria dreptului; teoria statului și dreptului; enciclopedia juridică; enciclopedia dreptului.*

### **Introduction**

Modern science the theory of state and law in the circle of legal institutions occupies an honorable, one can say a fundamental place, because it studies all the theoretical foundations of the «state-law» system. In particular, it studies the nature and patterns of origin, development, and functioning of the state and law in their constant interaction, forms general theoretical concepts common to all legal sciences.

The theory of state and law is a new science. In the second half of the XIX century – at the beginning of the XX century, it did not exist. It was just being formed, standing out in a separate scientific direction. Such legal institutions as Roman law, civil law, criminal law have developed over the centuries. Over time, newer institutions began to appear – family, administrative, labor law. Different in content, they were all part of one whole and served the development of the science of law in general. Together, they demanded one thing – a separate science, which would unite them into one whole, create a



system of theoretical concepts, the same for all legal sciences, which would create a common system of scientific terms and concepts, universal for all legal sciences. Then a person who worked or studied in the legal field would be able to get a theoretical basis, general methods of studying the law and applying laws in practice [1].

### **Research Methodology**

In this research, a historical method of research, based on the study of the origin, formation and development of objects in the chronological sequence, through which an in-depth understanding of the essence of the problem is achieved has been used. In addition, a chronological method involving the presentation of historical material in a chronological order on all stages of the development of the historical phenomenon has been used. And also the principles of historical authenticity, objectivity, consistency and comprehensiveness have been used. General scientific methods: analysis, synthesis; as well as source-study and archival analysis.

### **Findings**

Before the Renaissance, all legal sciences lived a separate life. And their interpretation was carried out using the exegetical method. That is, the interpretation of laws according to Justinian's code.

The first steps in the creation of a separate theoretical and legal science were made in the XVI – XVII centuries when in the teaching and interpretation of laws in universities began to use a systematic method, which linked the subjects of different legal sciences. This method was not immediately accepted by scientists. Therefore, this period was filled with a number of scientific works of methodological content.

Among such works, there was the work of a well-known German philosopher, diplomat, mathematician, mechanic, physicist, historian and lawyer G.V. Leibniz (1646-1716) «A new method of teaching and learning jurisprudence» (1668), in which he divided the legal sciences into major and minor. He included dogmatics and polemics to the major ones and history and exegesis to the minor ones. After the publication of this treatise, the study of laws in Germany was greatly expanded. Positive legislation consisted of Roman, ecclesiastical and German (customary) law. There were some types of legal sciences: philosophy of law (natural law), state laws (public law), civil law (private law), criminal law and people's law [2].

To maintain the relationship between these new sciences, a special «legal encyclopedia» science was created, which began to play the role of an introduction to the study of all other legal disciplines. The name was quite conventional, because at that time the term «encyclopedia» meant general information in the field of science.

The first mention of the teaching of the encyclopedia of law in Europe dates back to the XVII century, when in 1638 a scientific work by G. Gunius «Universal Encyclopedia of Law» was published. The main purpose of this discipline at the beginning of its development was to acquaint law students with the basics of law.

In the middle of the XIX century, already in the era of Enlightenment, this science was taught in almost all German universities. Initially, it consisted of the theoretical foundations of jurisprudence and methods of its study. Later it was supplemented by the history of law, both domestic (countries) and external (foreign countries). Then, the philosophy of law became part of the encyclopedia of law. And only in the XVII and XIX centuries did the legal encyclopedia in Germany begin to be borrowed by other nations and adapted to domestic national legislation. At the beginning of the XIX century, in 1815 it began to be taught in Holland, in 1840 in France. In the Russian Empire it appeared during the reign of the liberal Emperor Alexander I at the Higher School of Law in 1805, and later at St. Petersburg University in 1816.

The first scientific works in this direction were: F.D. Pravikov «Legal Grammar» [3], M.M. Sandunov «On the method of studying Russian laws» [4], P.I. Degai «Manuals and rules for studying Russian laws» [5]. But they were all fragmentary.

### **Discussions**

In the Ukrainian ethnic lands, this science and university discipline developed at a time when they were part of the Russian Empire, and was called first «General Systematic Review of Law», and then

«Encyclopedia of Jurisprudence». The first fundamental work on the theory of state and law was the work of the famous legal scholar Konstantin Alekseevich Nevolin (1806–1855) «Encyclopedia of Jurisprudence», which was published in 1840 [6].

As it is known, St. Volodymyr's University of Kyiv was established in 1835, and the Department of Encyclopedia of Law and State Laws was one of the first at the Faculty of Law. For comparison, today such a department would be called: the Department of Theory of State and Law and Constitutional Law. At that time, in 1935, Konstantin Oleksiyovych defended his doctoral dissertation and became a professor of this department. Later, from 1837 to 1843, K.O. Nevolin was the rector of St. Volodymyr's University in Kyiv.

His fundamental work is divided into two parts. The first defined the general subject of jurisprudence – laws, and the second described the general composition of the legal sciences.

In the first part, the scientist described what are the laws, their nature, origin, their types and forms, the concept of truth, will, morality, human rights and responsibilities, described the process of legislation. Interestingly, today the theory of state and law is a completely separate discipline, not tied to branches. And K.O. Nevolin showed the development of law in relation to the branches of law: family, civil, state (constitutional) and international [7].

The second part was devoted to certain legal sciences in its historical context of development. Therefore, it included the history of the philosophy of law and the history of positive legislation. The history of the philosophy of law was considered in ancient countries (Greece, the Roman Empire), which covered the concept of law, state, civil society, forms of government, public and private law, law and morality, natural law, human rights and responsibilities, the force of the treaty, the law of nations, the law of the state.

In modern Ukrainian law, the history of the philosophy of law has become a legal science – the History of the doctrines of state and law. This worldview science helps modern lawyers to understand the political and legal processes that have taken place in history throughout the development of human civilization. [8].

But long before the modern definition K.O. Nevolin wrote: *«To make up for what is missing and to achieve a possible degree of perfection, philosophy must enter into a close union with history. History provides us with many laws in various forms, so many forms of social life, so many moral phenomena that philosophy can only clean this crude material from various impurities, and separating the necessary from the accidental, the general from the partial, to accept the universal and necessary in its system»* [7, P. 633].

Considering the history of positive legislation, K.O. Nevolin set himself the goal of describing the positive legislation of the world's leading countries. Nobody had done this to him before. He first considered the way of life and legal elements of the population living outside the state, namely the tribes of Africa, America, the Pacific Islands, the nomadic peoples of Mongolia and Turkey. Then the positive law of the ancient countries: Chinese, Indian, Egyptian, Persian, Phoenician, Jewish and Muslim peoples. Then Ancient Greece and the Roman Empire. This legislation included the family and political spheres. Later – military, criminal, civil, international, canon law and justice.

Studying the law of modern countries (beginning around the 10th century AD), the scientist divided Germanic peoples and Slavic peoples. He emphasized the development of Roman law in various European countries since the fall of the Roman Empire in 476 AD, including England, France, Germany and the Russian Empire [9].

For a long time, Nevolin's encyclopedia of jurisprudence was the only fundamental scientific work on this subject and was an entire era in the legal world of the mid-nineteenth century.

Over time, the history of positive legislation has become a modern science and discipline «History of State and Law of Foreign Countries». Today it provides an opportunity to understand modern state and legal phenomena in the historical context, to get acquainted with the world political and legal culture, to understand the law-making processes in the state, to realize the mistakes of the past and to predict the leading trends of the future [10].

As we can see, Nevolin's encyclopedia of jurisprudence was very distant from the modern theory of state and law. The basic principle of this work was based on a comparative method, so you could get acquainted with the legal systems of other countries and develop domestic law in the context of the development of world jurisprudence. Borrow something, give up something.

It was all based on the historical and legal principles of different countries. And only in these

separate directions we see the formation of the basic legal institutes and some theoretical concepts. K.O. Nevolin did a very right thing because he collected in one work the entire history of the law of different countries. This became the fertile ground on which the first sprouts of such modern sciences as the theory of state and law and constitutional law began to grow out. And the first steps in this process were already made by Nevolin's successor M.K. Rennekampf, who taught the encyclopedia of jurisprudence from 1858 to 1877.

In 1863, at St. Volodymyr's University, the encyclopedia of jurisprudence was renamed as the Encyclopedia of Law. It was divided into two sections: the encyclopedia of legal and political sciences and the history of philosophy of law. During the second half of the XIX century, different scientists who worked at the University of Kyiv had different attitudes to this science. Some focused on the philosophy of law, some on history, even on the psychological or sociological aspect. The idea of creating a general theoretical science was only discussed in the scientific community. There were also its representatives who believed that the encyclopedia of law could not become a separate legal science.

In the second half of the XIX century in Europe began to develop and gain popularity such field of philosophy of law as legal positivism. This direction considered the law as a set of norms and rules of conduct established by the state and provided by the coercion of power. That is, it was established that the right is what is written in the law and nothing more. And the rules of law were binding and could not be criticized.

Legal positivism originates in England. Its founder was the famous jurist John Austin (1790–1859). In his scholarly works «Defining the Subject of Jurisprudence» and «Lectures on Jurisprudence or the Philosophy of Positive Law» he developed the idea of his compatriot J. Bentham that law is the will of power, which could be manifested in the person of the monarch, and parliament, and a particular institution. This direction in the XIX century in a short time became widespread in Europe and other countries and is the basis of the legal system of most countries to this day. In Ukraine, the development of this trend occurred in the '60s of the XIX century with the beginning of reforms and the development of capitalist relations in the country, because it was during this period that there was active development of legislation, the emergence of new branches and institutions of law. Legal positivism began to displace the norms of customary law, closely related to the norms of morality, emphasizing the actions of the law only written, issued by the state [11].

At the University of Kyiv, this direction was actively developed and used in his scientific works and lectures by a member of KLS, Professor M.K. Rennekampf. This is especially evident in his fundamental scholarly work, the future textbook for students for decades, which was republished several times with changes and additions «Essays on the Legal Encyclopedia» (1868), which he read simultaneously with the history of philosophy of law and foreign legislation.

His «Essays» became the next fundamental work after Nevolin's work, which was studied by students of the University of Kyiv. The scientist emphasized that the development of the encyclopedia of law, as general theoretical science, was very important for modern, at that time, law. It united all the provisions of jurisprudence as a whole. In particular, he emphasized that neither in ancient Greece nor in ancient Rome, despite their high level of legal culture, there was no theoretical science of law. In Rennekampf's «Essays» we find more systematized theoretical positions. The legal encyclopedia here acts as a new science, which aims to define the general concepts of law, to form a general theoretical holistic system of jurisprudence. The scientist considered in detail the concept of «law», the principle of its interaction with society. *«Law as an order of social life is one of the great phenomena of human life. It unites people in alliances, protects them from various hostile forces, provides and facilitates their development and success. It expands the boundaries of human activity in time and space, perpetuating the earthly existence of man, making him a participant in the past, future and all existing alliances on earth. Therefore, the idea that law deprives people of some natural freedom, that people can live alone and live in a world without legal organization is dreamy and erroneous: outside the union, without law, the free activities of people do not have a solid foundation. A man living under the rule of law will benefit far more in his independence than he sacrifices himself to it.»* – wrote the scientist [12, P. 28–29].

M.K. Rennekampf called natural law the supreme and permanent law. And the closer the positive law is to the natural, the more perfect it is. He explained in detail the concept of «morality», compared morals and law, showed their relationship, noting that there will always be a certain boundary between them, which will never allow them to merge.

An important part of the work is the analysis of the principles of combining the concepts of «state» and «law». It was here that the scientist showed that the main components of the state are land, people and state power. He considered «nationality», in detail as one of the materials that make up a political body. He had an interesting approach to the study of the concept of «state power», emphasizing that the most important basis for it is not the will of the people, not the constitution, but the very unconditional need for power. Without power, the state cannot exist.

He paid special attention to the forms of power, in particular the form of government, which he divided into democracy, aristocracy and monarchy (unlimited and constitutional). Today, the theory of state and law distinguishes two forms of government: the monarchy and the republic.

As in the modern theory of state and law, the scientist in his «Essays» divided all the information into two major parts: the state and law. He examined in detail the causes of law, the sources of law, its nature, the relationship with the state and the role in society. According to him, there were two main forms of law: natural and positive. He described the principles of their origin and action in society. «*The law*», – said the scientist, – «*is the highest form of right by which the state expresses its will and its demands consciously, in individual words and expressions with all the necessary authority and power.*» [12, P. 77].

The scientist divided all laws into basic or constitutional and ordinary, as well as orders (modern – delegate legislation. He described the analogy of right and the analogy of law, which were already applied in cases not provided by the legislator. The scientist divided all subjects of law into natural and legal persons, explained their legal capacity.

He highlighted certain theoretical provisions of civil law: property and non-property rights, obligations, the emergence and termination of rights and obligations, protection and restoration of rights. A separate section is devoted to the theory of criminal law, in particular such concepts as crime and punishment, judicial practice. And he completed the work with a section on the concepts and principles of science, in particular legal, including legal, on empiricism and observation, the general scientific system, its role in society, the philosophy of law [12].

As we can see, Rennenkampf's encyclopedia of law differs significantly from Nevolin's work and is increasingly similar to the modern theory of state and law. Beginning from 1868, it survived several editions and became the main textbook in this discipline at the University of Kyiv for several decades.

### Conclusions

It cannot be said that in the XIX century the theory of state and law at the University of Kyiv was actively developing. These were singular scientific works. This was due to the socio-political situation in the country. After all, this science gave a lot of freedom, which was undesirable in the Russian Empire. State power was in the hands of the aristocracy, which did not want to give part of it to other segments of the population, not to speak of the constitution.

In 1909, a well-known jurist, a member of the Kyiv Law Society, O.O. Zhilin wrote in his article «The state and law in their relationship», that thanks to the encyclopedia of law «*history and dogma, public law and civil law sciences come closer and shake hands, and it alone makes it possible to avoid extremes in deriving general principles and general theoretical constructions, extremes inevitable in the unilateral development of any principles dominating in one or another separate branch of jurisprudence*» [13, P.2].

We absolutely agree with him that history always shows a person's life not in an isolated state, but in a social one. Therefore, human rights have always been a product of the historical conditions, the environment in which one lives and works.

In his views, O.O. Zhilin agreed with Professor B.O. Kistyakivsky, the son of the famous Ukrainian scientist O.F. Kistyakivsky, who in 1909 in his high-profile article «In Defense of Law» signed a harsh verdict on modern, at that time, society for its indifference to law and misunderstanding of its value to public life.

Oleksandr Oleksiiovych also believed that in the Russian Empire they did not appreciate the high importance of legal norms, did not attach much importance to the deep conscious mastery of the basic principles of jurisprudence. «*Therefore, it is not surprising*», – noted the scientist, – «*that in the early XX century came the time of major legal reforms that required a serious attitude to legal issues.*» [13, P. 12].

M.K. Rennenkampf believed that law is closely linked to the state, so he was convinced that the

development of an encyclopedia of law should be in a combination of these two concepts. Thus, step by step, the encyclopedia of law began to cover the entire content of jurisprudence and to form a separate system – the theoretical science of law. During the second half of the XIX century at the University of Kyiv, the course of the encyclopedia of legislation became an encyclopedia of law, and in the early XX century became a separate science – the general theory of law [14].

The subject of research in this scientific field was the general doctrine of law. As a separate scientific discipline, it not only studied the results obtained by other legal sciences, but also processed these results, trying to get from them general principles, to understand the basics of the law, its ideas, goals and principles. Thus, the encyclopedia of law began to combine revised and generalized scientific provisions, which it received from modern history and philosophy of law, as well as modern practical results of various branches of law, which allowed to translate known historical and legal facts into the language of modern legal concepts [15].

After the October Revolution of 1917, the development of the theory of state and law followed a socialist path. And only in 1991, when Ukraine finally became an independent state in the international arena, we returned to the positions, concepts that our ancestors established in their scientific works more than a hundred years ago.

#### References:

1. Petryshyn O.V. Pohrebniak S.P. Smorodynskyi V.S. The Theory of state and law. 2015. 368 p.
2. Andreev D. Vovk V. Natural law in the works of Leibniz. *Lawyer*. Retrieved from <http://www.pravnik.info/urukrain/1492-prirodne-pravo-u-pracyax-leibnica.html>
3. Pravikov F.D. Legal grammar or the basic rules of Russian jurisprudence. СПб., 1805. 182 p.
4. Sandunov N.N. About a way of studying the Russian laws. M., 1820. 190 p.
5. Degai P.I. Manuals and rules for studying Russian laws. M., 1831. 165 p.
6. Nevolin K.A. Encyclopedia of Law. In 2 volumes. K., 1839.
7. Nevolin K.A. Encyclopedia of Law. V 1. 1839. 633 p.
8. Kormych A.I. History of the doctrines of state and law. K.: Legal unity, 2009. 312 p.
9. Nevolin K.A. Encyclopedia of Law. V 2. 1840. 666 p.
10. Bostan L.M., Bostan S.K. History of the state and law of foreign countries. K.: Center for Educational Literature, 2008. 730 p.
11. Zorkin V.D. Positivist theory of law in Russia. M., 1978. 270 p.
12. Rennenkampf N.K. Essays on the legal encyclopedia. SPb., 1880. 282 p.
13. Zhilin A.A. Law and state in their mutual relations. *University news*. 1909. №12. P. 1–12.
14. Kovalchuk O.M. The theory of law in the works of scientists of the University of Kiev (XIX - early XX century). K.: Yurinkom Inter, 2009. 192 p.
15. Savaida E. Foundations and development of the encyclopedia of law at Kiev University of St. Vladimir. *Newsletter of the Academy of Management of the MVS*. 2009. № 3. P. 132–142.

## ASPECTE PRIVIND EVOLUȚIA PRESEI DIN FRANȚA LA SFÂRȘITUL SECOLULUI AL XIX-LEA ȘI ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA ÎN RAPORT CU VIZIUNEA BISERICII CATOLICE

### ASPECTS REGARDING THE EVOLUTION OF THE FRENCH PRESS AT THE END OF THE 19TH CENTURY AND IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY IN RELATION TO THE VISION OF THE CATHOLIC CHURCH

Iulian GHERCĂ

Liceul Teoretic Bogdan Vodă Hălăucești, Iași, România

**Rezumat:** În secolul al XIX-lea și la începutul secolului al XX-lea, mijloacele de informare erau privite ca propagatoare de idei și nu ca o realitate în sine. La început, intervențiile papale în acest domeniu au fost punctuale, limitându-se la a semnala abaterile anumitor publicații de la normele morale etc. Atenționările Magisteriului erau legate de probleme morale sau doctrinare întâlnite în articolele de presă. În întrunirile episcopale, s-au stabilit norme de conduită pentru ziariștii și scriitorii catolici, dar dintr-o perspectivă morală. Presa franceză a fost una dintre cele mai dezvoltate din Europa și din întreaga lume, fiind conectată la realitățile societății dar și având un filon creștin.

**Cuvinte cheie:** mass-media, comunicare, Biserica Romano-catolică, presa franceză.

**Abstract:** In the nineteenth and early twentieth centuries, the media were seen as propagators of ideas and not as a reality in themselves. At the beginning, the papal interventions in this field were punctual, limiting themselves to signaling the deviations of certain publications from the moral norms, etc. The warnings of the Magisterium were related to moral or doctrinal issues encountered in the press articles. In episcopal meetings, rules of conduct were established for Catholic journalists and writers, but from a moral perspective. The French press was one of the most developed in Europe and around the world, being connected to the realities of society but also having a Christian vein.

**Keywords:** media, communication, Roman Catholic Church, French press.

Mijloacele media au contribuit la configurarea curentelor de opinie, oglindind în același timp situația societății. Biserica Romano-Catolică a fost direct interesată și implicată în dezvoltarea fenomenului mass-mediei. Anticlericalismul secolului al XIX-lea, de exemplu, a fost stăvilit de prestigiu public dobândit de anumiți catolici în secolul al XX-lea când, folosindu-se de mijloacele de comunicare, aceștia au pus la îndoială concepte religioase și au acceptat anumite aspecte ale secularizării.

Mijloacele media au venit în ajutorul Bisericii încă de la început; de exemplu, inventarea tiparului a furnizat un instrument esențial pentru evanghelizare, după cum însuși Papa Leon X a menționat în Conciliul de la Letrano (1512-1517). Biserica a desfășurat o amplă propovăduire a religiei în toată lumea, tocmai mulțumită tiparului. Pe de altă parte, alături de cărțile care sprijineau catolicismul, s-au răspândit și scrieri contrare acestuia și favorabile reformei protestante. Mai târziu, odată cu căderea Vechiului Regim, în secolele al XIX-lea și al XX-lea, s-a deschis calea către un nou concept de libertate a informației, care a solicitat o activitate mai intensă a catolicilor în mediul public. Franța a ocupat un rol central în evoluția presei scrise și cristalizarea conceptelor generale ale timpului și societății moderne.

În 1914 existau patru ziare mari care însumau 4 milioane de exemplare: *Le Petit Journal*, *Le Petit Parisien* (cu cel mai mare tiraj: 1.550.000 exemplare în 1914), *Le Matin*, *Le Journal*<sup>1</sup>.

Unul dintre fenomenele de după Primul Război Mondial a fost avântul crescut al jurnalelor populare, precum *L'Ami du Peuple* al lui François Coty, care atingea 700.000 de exemplare la sfârșitul anilor '20, la concurență cu cele 4 ziare mari. Era un cotidian populist, cu anumite tendințe către fascism; proprietarul său a ajuns la ruină câțiva ani mai târziu<sup>2</sup>.

Presa și-a continuat progresul pe măsură ce creștea numărul celor care beneficiau de educație, devenind astfel potențiali cititori. În 1939, *Paris-Soir* avea un tiraj de 1,8 milioane de exemplare, *Le petit Parisien*- 1 milion, iar *Paris Match* (apărut în 1938 și sprijinit de Jean Prévost) ajungea la 800.000. În

---

<sup>1</sup> J. Rioux, J. Sirinelli, *Histoire culturelle de la France*, vol. IV, Seuil, Paris, 1998, p. 63.

<sup>2</sup> S. Berstein, S. Milza, *Istoria Franței în secolul XX 1900-1930*, vol I, p. 231.

1938 au luat ființă două reviste care aveau să dezvolte pe viitor un tip special de jurnalism: *Marie-Claire* - o publicație pentru femei, care a deschis calea viitoarelor reviste de acest gen și *Confidences*, care a reprezentat începutul fotoromanelor care (în ciuda mijloacelor tehnice precare de la început) au avut un succes enorm zece ani mai târziu<sup>1</sup>.

Cea mai importantă publicație catolică de dinaintea celui de-al Doilea Război Mondial a fost *Esprit*, înființată în 1932 de Emmanuel Mounier, un cunoscut intelectual catolic, adept al personalismului. *Esprit* trata orice temă cu profunzime și căuta regenerarea culturală, deoarece directorul ei considera că civilizația trecea printr-o criză acută, fiind absolut necesară recuperarea valorilor creștine<sup>2</sup>.

Presa a luat tot mai mult avânt și în 1946 a ajuns la un tiraj de 15 milioane de exemplare pe zi (6 în Paris și 9 în provincii), o diferență considerabilă față de cele 12 milioane din 1931 (6 în Paris și 6 în restul Franței). Sunt cifre mari, deși nu se pot compara proporțional cu cele 41 de milioane de exemplare pe care ziarele americane le distribuiau zilnic în 1940, chiar dacă ținem cont de faptul că populația SUA era de câteva ori mai mare decât cea a Franței. Totuși, pe măsură ce s-au dezvoltat alte mijloace de informare, tirajele s-au redus; astfel, la sfârșitul anilor '70, presa pariziană abia atingea trei milioane de exemplare, iar cea din provincii, șapte<sup>3</sup>.

În Franța existau multe grupări catolice care doreau să dea un impuls vieții religioase. Una dintre aceste grupări era condusă de doamna Sauvageot, care provenea dintr-o cunoscută familie laică din timpul celei de-a Treia Republici Franceze; ea se convertise la catolicism în 1933, prin intermediul dominicanilor. Sauvageot a sprijinit presa catolică după eliberarea țării de naziști (1944), prin *Temps présent*, *Vie catholique illustrée* și mai târziu prin *Telerama*<sup>4</sup>.

În anii de după război, câțiva dintre catolicii care participaseră la Rezistență au ocupat posturi importante, fiind preocupați permanent de problema elanului comunist, prezentă în mai multe țări. În 1944 a luat naștere *Le Monde*, condus de Hubert Beuve-Méry, un catolic care se formase în mediul cultural religios al anilor '30-'40; el a fost director până în 1969, succedat apoi de Jaques Fauvet. Guvernul imediat următor eliberării, condus de generalul De Gaulle, a închis ziarele care continuaseră să apară în timpul ocupației naziste. Pe *Le Monde* l-a sprijinit, însă în același timp a încercat să-i influențeze conținutul încă de la apariție, lucru care i-a reușit într-o oarecare măsură.

*Le Monde* a reprezentat o noutate în materie de informare postbelică și în scurt timp a ajuns la o distribuție considerabilă. Inițiativa a pornit de la un grup de intelectuali, printre care catolicul Hubert Beuve-Méry. În martie 1945, ziarul avea un tiraj de 71.000 de exemplare, iar în luna decembrie a aceluiași an a crescut la 170.000, deși vânzările reale se situau în jurul a 140.000 de exemplare. *Le Monde* se axa pe subiecte culturale și de politică externă, iar la început concorda în multe aspecte cu ideile guvernului francez.

*Le Monde* a adoptat o poziție critică și față de anumite probleme ecleziastice, precum Conciliul Vatican II, dispozițiile din enciclica *Humanae vitae* sau atitudinea față de comunism<sup>5</sup>.

În perioada postbelică, tirajele ziarelor erau<sup>6</sup>: *Le Figaro* 300.000, *Combat* 100.000, *Libération* 150.000, *Le Parisien libéré* 260.000, *Paris-Presse* 280.000, *Le Populaire* 130.000, *Le Soir* (ziar comunist din sud) 270.000, *L'Aube* (ziar oficial al MRP- cel mai puternic partid) 100.000. Publicația *La nouvelle critique*, înființată în 1948, a fost și ea folosită în favoarea luptei ideologice comuniste.

Interesant este felul în care s-a manifestat amprenta intelectualilor francezi asupra publicațiilor cu distribuție restrânsă, dar totuși foarte influente. În domeniul literaturii a luat ființă *Preuves*, cu un tiraj de 10.000-12.000 de exemplare<sup>7</sup>, sprijinită de F. Bondi, J. Carat, J. Bloch-Michel. Revista pune accentul pe articolele de analiză și pe interviuri.

În secolul al XIX-lea și la începutul secolului al XX-lea, mijloacele de informare erau privite ca propagatoare de idei și nu ca o realitate în sine, care câștiga teren. La început, intervențiile papale în acest domeniu au fost punctuale, limitându-se, de exemplu, la a semnala abaterile anumitor publicații de la normele morale, așa cum se proceda și față de alte domenii importante, precum medicina sau politica. Și

---

<sup>1</sup> J. Rioux, J. Sirinelli, *op. cit.*, p.155.

<sup>2</sup> G. Gozzini, *Storia del giornalismo*, Bruno Mondatori, Milano, 2000, p. 276.

<sup>3</sup> J. Broucker, *La presse catholique en France*, Centurion, Paris, 1992, p. 243.

<sup>4</sup> J. Thibau, *Le Monde 1944-1996. Histoire d'un journal, un journal dans l'histoire*, Plon, Paris, 1996, p. 50-51.

<sup>5</sup> G. Hourdin, *La presse catholique*, Fayard, Paris, 1970, p. 93.

<sup>6</sup> J. Thibau, *op. cit.*, p.82.

<sup>7</sup> R. Rieffel, *Les intellectionnels sous la Ve. République. 1958-1990*, vol. 2, Calman-Levy. Paris, 1992, p.14.

în aceste medii existau asociații catolice, însă Magisteriul nu făcea o analiză amplă a profesiei în sine; atenționările sale erau legate de probleme morale sau doctrinare întâlnite în articolele de presă. În întrunirile episcopale, s-au stabilit norme de conduită pentru ziariștii și scriitorii catolici, dar dintr-o perspectivă morală<sup>1</sup>.

În secolul al XX-lea, importanța mijloacelor media a devenit tot mai evidentă, motiv pentru care imixtiunile pontificale s-au înmulțit, ajungându-se la întocmirea unor documente precum enciclicele *Vigilante cura* și *Miranda prorsus* sau decretul *Inter mirifica*, dezvoltat mai târziu în Instrucția pastorală *Communio et progressio*.

---

<sup>1</sup> „Instrucción pastoral y normas sobre critica, propaganda y publicidad de obras literarias, teatrales, cinematográficas de caracter heterodoxo o inmoral”, în *Ecclesia*, nr. 286, 1950, p. 6-8.



## CAROL AL II-LEA - REGELE PAYBOY SAU "VOIEVOD AL CULTURII"?

### CAROL II - THE PAYBOY KING OR "VOIVODE OF CULTURE"?

**Giorgiana IOAN**

Școala Gimnazială Romanu, jud. Brăila

E-mail: giorgiana\_ioan@yahoo.com

**Rezumat:** *Cu siguranță, Carol al II-lea a fost cel mai controversat rege al României, al treilea din familia Hohenzollern. Actele sale politice și din viața personală au generat numeroase dispute în opinia publică și pe scena politică. A renunțat de trei ori la prerogativele sale de moștenitor al Coroanei. Carol a știut cu foarte mare abilitate să folosească lipsa de autoritate a Regenței și divergențele dintre partidele politice pentru a reveni pe tronul României.*

**Cuvinte cheie:** *rege, politică, coroană*

**Abstract:** *Certainly, Carol II was the most controversial king of Romania, the third in the Hohenzollern family. His political and personal acts have generated numerous disputes in public opinion and on the political scene. He relinquished his heir to the Crown three times. Carol knew with great ability to use the Regency's lack of authority and divergences between political parties to return to Romania's throne.*

**Cuvinte cheie:** *king, politics, crown*

#### Introducere

Perioada în care Carol al II-lea s-a aflat la conducerea României reprezintă una dintre problemele controversate ale istoriei neamului românesc. O problemă controversată în istorie este aceea care este abordată diferit în cărți, țări, grupuri, acceptă interpretări diferite ale acelorași surse istorice, are implicații teritoriale, economice sau politice.

Nu există probleme controversate în sine. În istoriografie acestea pot să apară sau să dispară la un moment dat, sau pot să evolueze.

Programa de istorie la clasele V- VIII cuprinde studierea problemelor controversate fie în cadrul unor lecții, fie ca studii de caz, analiza acestora putând fi argumentată prin motivele:

- Nu există adevăruri unice, definitive;
- Istoricii interpretează diferit sursele istorice;
- Matricea de gândire istorică a unei societăți este influențată de ideologii;
- Sistemele de valori la care se raportează istoricii sau curente istoriografice sunt diferite;
- Interesele de grup, politice sau naționale determină adesea deformări intenționate ale interpretării surselor;

- Intoleranța și incapacitatea intelectuală de a accepta diversitatea sau punctul de vedere minoritar.

Problemele controversate sunt un obiectiv al studierii istoriei în gimnaziu, deoarece viața reală ne pune în fața unor astfel de probleme. Istoria joacă, în contextul educării personalității, un rol foarte important având la îndemână subiectele necesare, atitudinile pozitive și detașarea critică.

Așadar problemele controversate reprezintă o cale sigură de a-i face pe elevi să primească cu spirit critic provocările istoriei și, în aceeași măsură, ale prezentului.

O prezentare sumară a unor astfel de probleme ar putea ajuta în definirea problemelor controversate.

Foarte mulți au văzut în el principalul vinovat pentru dezmembrarea statului roman la începutul celui de al Doilea Război Mondial. Carol al II-lea a instaurat prima dictatură din Romania secolului al XX-lea. Viața lui aventuroasă a fost criticată de către toți contemporanii săi, indignându-i până și pe cei mai loiali susținători ai monarhiei.

Unii îl consideră un rege puternic, sprijinitor al valorilor autentice, în toate domeniile vieții sociale. Anii de domnie ai lui Carol al II-lea au fost marcați, pe de o parte, de o creștere economică importantă, de o intensă dezvoltare culturală, iar pe de alta parte de o destrămare a vieții politice democratice și de ascensiunea ideologiilor extremiste.

La 3 octombrie 1893, în marele Apartament princiar al Castelului Peleş, de la poalele Munților

Bucegi, vede lumina zilei cel dintâi fiu al cuplului princiar al României, Ferdinand de Hohenzollern și Maria de Edinburg. Bucuria evenimentului a fost salutăată, conform tradiției, cu o sută de salve de tun. Micul prinț a primit numele de Carol, în onoarea unchiului său, regele Carol I, care vedea astfel, dinastia de Hohenzollern consolidată pe pământul românesc. Carol a fost primul Hohenzollern născut în țara noastră, botezat conform Constituției, în religia ortodoxă. De educația lui s-a ocupat însuși Regele Carol I, pentru a-i asigura pregătirea necesară unui viitor suveran. Principele Carol s-a dovedit a fi un tânăr inteligent și sârguincios, cu o personalitate debordantă, integrat realităților românești însă fără a avea simțul datoriei față de țara pe care urma să o conducă.

Carol a fost cunoscut pentru aventurile sale romantice mai mult decât pentru calitățile sale de conducător național.

Odată cu accederea la tron a tatălui său, Regele Ferdinand, Carol devenea, la 21 de ani, moștenitorul direct al tronului României. Tot la această vârstă, el devenea și senator de drept în Parlamentul României. În timpul Primului Război Mondial, în 1918, când întreg guvernul și Casa Regală erau în refugiu la Iași, Carol a părăsit garnizoana militară care se afla onorific sub comanda sa și în ziua de 13 august/13 septembrie s-a căsătorit la Odessa cu Ioana Maria Valentina (Zizi) Lambrino, fiica unui maior din anturajul curții. Acolo cei doi s-au căsătorit pe ascuns. Inevitabil, s-a iscat un imens scandal. Carol a fost trimis în „arest” la Mănăstirea Horaița-Neamț, iar căsătoria a fost ulterior anulată de către Tribunalul Ilfov în 1919. Cu toate acestea, Carol a continuat să se întâlnească cu iubita lui, astfel că, în 1920, Ioana Lambrino a rămas însărcinată. În 1920 se nașteea Mircea, fiul nelegitim al lui Carol. Toate acestea au dus la trimiterea lui Carol într-o lungă călătorie în jurul lumii, pentru a o uita pe Ioana Lambrino.

În 1921, Carol a cunoscut-o pe Elena, fiica Regelui Constantin al Greciei. Cei doi aveau să se căsătorească în același an. Pe 25 octombrie 1921, se nașteea Mihai, viitorul Rege al României. Nașterea copilului a marcat starea de sănătate a principesei Elena, ceea ce a dus la o răcire a relațiilor dintre cei doi. Carol și regina-mamă Elena au divorțat în 1928. Între timp, Carol avea să o cunoască pe Elena (Magda) Wolf Lupescu. Principele s-a îndrăgostit foarte puternic de ea, Elena Lupescu reușind să-l domine practic toată viața.

Pentru a-l îndepărta de mediul în care trăia și a opri „gura lumii”, Ferdinand a decis să-l trimită pe Carol la funeraliile reginei mamă Alexandra a Marii Britanii. După funeralii se va îndrepta spre Paris unde se va întâlni cu Elena Lupescu, iar la 12 decembrie 1925, trimite regelui o scrisoare prin care anunța că renunță definitiv la calitatea de moștenitor al tronului, se angaja să nu vină în țară timp de 10 ani, iar după expirarea acestui termen să nu se întoarcă decât cu autorizația guvernului.

După renunțări repetate la tronul României, clasa politică românească și familia regală, profund afectate, decid măsuri drastice împotriva principelui Carol. Ferdinand convoacă în ziua de 31 decembrie 1925 Consiliul de Coroană, afirmând despre Carol al II-lea că „este o creangă putredă în dinastie pe care trebuie să o tai pentru a salva Coroana”. De asemenea acesta cere participanților la Consiliu să ia act de renunțarea lui Carol și să ia măsuri legale pentru recunoașterea principelui Mihai ca moștenitor al tronului. Conducerea țării este încredințată provizoriu Regentei. Prin renunțarea la calitatea de moștenitor, Carol devine cetățeanul Carol Caraiman. Între anii 1925-1930, destinul îl poartă în Franța, alături de Elena Lupescu, femeia pentru care a nutrit o pasiune mistuitoare.

În 1927 Regele Ferdinand s-a stins, tronul revenindu-i lui Mihai, tutelat de o Regentă. Însă, pe fondul unei situații politice interne instabile și al crizei mondiale, principele Carol, cunoscând situația din țară, s-a decis să profite de nemulțumirile unei mari părți a populației față de guvernul Maniu, de disensiunile dintre partidele politice pentru a-l înlătura pe regele minor și a urca el pe tron. Principele a decis să forțeze destinul, venind inopinat în țară și punând astfel factorii politici în fața faptului împlinit<sup>6</sup>.

Călătorind cu un pașaport fals la bordul unui avion închiriat, Carol va sosi în România în noaptea de 6 iunie. Guvernul Iuliu Maniu, deși era obligat să onoreze jurământul de credință față de regele Mihai și Regentă, s-a angajat pe linia concesiilor, acceptând sosirea lui Carol, Iuliu Maniu urmărind, ca A.S.R. prințul Carol să intre în regentă: în timpul foarte scurt al funcției sale de regent să se anuleze divorțul cu principesa Elena, și să se aranjeze definitiv chestiunea d-nei Lupescu<sup>7</sup>.

Întrunit la 8 iunie 1930, Parlamentul a decis anularea legilor adoptate la 4 ianuarie 1926, astfel încât succesiunea la tron îi revenea lui Carol al II-lea, care a fost proclamat rege. Principele Mihai a primit titlul de Mare Voievod de Alba Iulia<sup>8</sup>. În ansamblul său Parlamentul a preferat un rege tânăr și viguros în locul unei regente lipsite de prestigiu și autoritate. Știrea urcării lui Carol pe tron a fost primită

favorabil pe plan mondial, datorită faptului că acesta s-a angajat să continue politica externă de pace și cooperare promovată de România.

Actul „restaurației” a marcat încheierea crizei dinastice și începutul domniei regelui Carol al II-lea, în care mulți români își puneau speranțele.

Carol al II-lea a manifestat de timpuriu veleități de domnie autoritară, cu tendința de a suprima viața și rolul partidelor istorice. În felul acesta se pregătea să întrerupă regimul constituțional cu care s-au identificat primii doi regi și care a fost și rostul principal al introducerii monarhiei constituționale în istoria țării. Prin aceasta, Carol al II-lea s-a îndepărtat de tradiția creată de Carol I și urmată cu scrupulozitate de Ferdinand I.

„În cei zece ani de domnie a lui Carol al II-lea, România a parcurs mai multe etape de evoluție. Din punct de vedere economic, criza din 1929-1933, apoi puternicul avânt din anii 1934-1938 și, în sfârșit, începutul recesiunii (1939-1940). În ansamblu a fost o perioadă de progrese notabile, cu deosebire în ceea ce privește economia și mai ales industria.”<sup>1</sup> Viața politică a fost foarte agitată, au avut loc mari confruntări între forțele democratice și cele extremiste; partidele politice au cunoscut un proces de erodare, ceea ce a înlesnit lui Carol al II-lea să treacă la dizolvarea lor formală în martie 1938, pe fondul unei evidente ascensiuni a Gărzii de Fier. În plus, camarila care s-a format în jurul său, camarila controlată de către Elena Lupescu, a jucat un rol nefast în culisele scenei politice românești.

În 1938, Regele Carol a dizolvat partidele politice, a abolit constituția democratică din 1923 și a instaurat regimul de dictatură personală. Asumându-și responsabilități atât de extinse, Carol și-a pregătit practic, fără voia lui, propria abdicare.

Mutațiile din vara anului 1940 n-au fost rezultatul unor evoluții firești, ci al contextului internațional, al creșterii agresivității Germaniei. Politica externă a României s-a caracterizat prin dinamism, prin efortul depus la nivel continental pentru salvarea păcii; până la urmă, decisivă a fost poziția Marilor Puteri, care a condus spre cea de-a doua conflagrație mondială, țara noastră fiind victima politicii de forță și de dictat a Uniunii Sovietice, Germaniei și Italiei.

Orator talentat, stăpânind arta captivării publicului, Carol al II – lea va lăsa o amprentă profundă asupra dezvoltării culturale a României în perioada interbelică. Carol al II-lea dornic de a rămâne în istorie drept un „voievod al culturii”, în buna tradiție a domnilor medievali, a fost foarte aproape de a-și vedea visul împlinit cu strălucire. Este drept piatra de temelie a așezămintelor regesti fusesse pusă la noi de regele Carol I, odată cu înființarea în 1891 a Fundației Carol I.

La începutul anilor '20, dornic de a-și întrece înaintașul, Carol va lansa ideea realizării unei Case a Culturii Poporului, aceasta devenind într-un fel punctul de plecare pentru viitoarea Fundație Culturală.

În 1933 va fi înființată „Fundația de Literatură și Artă” Carol al II-lea, cu misiunea de sprijini tipărirea și răspândirea cărților pentru tineret, de a edita cărți rare – în primul rând operele cronicarilor români, de a traduce lucrări reprezentative ale literaturii universale.

De asemenea, Fundația va publica două serii de „biblioteci” una intitulată „Biblioteca Energia” care punea accentul pe glorificarea actelor de muncă, energie și stăruință a cetățenilor cealaltă se numea „Biblioteca Enciclopedică” și oferea cărți pentru informarea cititorilor. Pentru realizarea unei mai bune activități de coordonare și organizare s-a creat „Uniunea Fundațiilor Culturale Regale”, în fruntea acesteia aflându-se Carol al II-lea. În opinia sa o națiune nu poate fi puternică decât dacă atinge un alt nivel de educație. Odată ajuns pe tron va veghea la înființarea de școli, biblioteci, muzee, cămine culturale în toate orașele și satele. Buna dotare a școlilor cu mobilier, manuale, cantine, uniforme era o grijă permanentă, care-și va întinde aripa până în ultimul sat al țării.

Carol era un sincer prețuitor al folclorului românesc autentici insistând pe o mai bună dezvoltare a lumii rurale. Regele nu se sfia să-și declare atașamentul față de valorile tradiționale românești, față de sat în general și-i dorea pe locuitorii zonelor rurale mai dinamici, mai performanți, mai conștienți de importanța pe care ei și munca lor o aveau în perspectiva dezvoltării societății românești.

Carol a știut să aducă și satul în oraș, lumea satului și țărănimea română au ajuns să fie mai bine cunoscute grație lucrărilor de antropologie, operelor literare și artistice ce au făcut față domniei sale<sup>2</sup>. La inițiativa Fundației inițiază colecția „Cărțile satului” în care au apărut lucrări de popularizare a științei, culegeri de cântece, colinde, povești, istorioare din viața unor personalități ale istoriei românilor.

De asemenea va fi editată o revistă lunară intitulată „Lamura” în care se pune accentul pe sfaturi practice și gospodărești, pe educația morală și patriotică și foaia săptămânală „Albina”.

Tot ceea ce avea legătură cu arta în general îl fascina pe Carol. Este cert faptul că mulți intelectuali, oameni de cultură, tinere talente au primit sprijin moral sau financiar din partea regelui pentru a-și publica volume pe diverse teme, sau pentru a studia, grație unor burse, chiar în străinătate. Unul dintre marile talente care a primit sprijin din partea regelui Carol al II-lea, George Enescu considera că muzica românească de calitate își găsisse în rege nu numai un fin cunoscător și statornic admirator, ci și un mecena care contribuia în chip concret la dezvoltarea acesteia.

De numele lui Carol al II-lea se leagă și: Muzeul Etnografic din Cluj, Institutul de Bioceanografie de la Constanța, Institutul pentru Studiul și Profilaxia Cancerului de la Cluj, premiera piesei Titanic Vals de Tudor Mușatescu, la Teatrul Național București, realizarea și experimentarea primul model de „aerodină lenticulară” de către Henri Coandă, terminarea construcției Palatului Telefoanelor, după planurile arhitecților americani Louis Wells și Walter Froy; începerea construirii clădirii Facultății de Drept din București; terminarea clădirilor moderne ale Uzinelor Metalurgice Malaxa; sfințirea monumentalei Catedrale Ortodoxe din Cluj.

De asemenea la data de 1 decembrie 1936, ziua în care se sărbătorea Unirea tuturor românilor, a fost inaugurat în prezența regelui Carol al II-lea, Arcul de Triumf, operă realizată de un întreg colectiv de artiști coordonat de arhitectul Petre Antonescu.

Este binecunoscută plăcerea regelui Carol al II – lea de a participa la manifestații publice cu un imens public, plăcerea de a ține discursuri și a fi aclamat la scenă deschisă. De aceea, regele a primit cu entuziasm propunerea primarului general al Capitalei, Al. G. Donescu, de a organiza în fiecare an „Luna Bucureștilor”, între 9 mai și 9 iunie, prilej de a marca cele trei momente esențiale din istoria monarhiei: urcarea lui Carol I pe tron, proclamarea Regatului și Restaurația. „Luna Bucureștilor” s-a organizat timp de cinci ani (1935 – 1940), la festivitățile de inaugurare participând, de fiecare dată regele Carol al II-lea.

Începând cu anul 1936 cu ocazia manifestărilor din cadrul „Luna Bucureștilor” a fost inaugurată „Expoziția satului”, care ulterior a devenit „Muzeul Satului”, una dintre cele mai valoroase instituții etno-culturale din țară. În același an s-a organizat Expoziția Națională în Parcul Herăstrău, ocazie cu care acesta a primit numele de Parcul regele Carol al II-lea.

Dincolo de aspectele criticabile o anumită superficialitate a tuturor acestor demersuri, rămâne ideea generatoare, ce nu poate fi în niciun caz condamnată.

Marcat puternic de propriile limite și încordările personale familiale de contextul nefast politic intern și internațional, viața prințului Carol a fost predestinată sorții de pribeag. Rămâne un personaj regal controversat, un misterios care a lăsat în urma sa o viață tumultuoasă.

#### Bibliografie:

1. Ioan Scurtu, *Monarhia în România 1866-1947*, Editura Danubius, București 1991, p.68.
2. Ioan Scurtu, *Criza dinastică din România 1925-1930*, Editura Enciclopedică, București, 1996, p.36.
3. Ioan Scurtu, Gheorghe Buzatu, *Istoria românilor în secolul XX (1918 1940)*, Editura Paideia, București, 1999, p.162.
4. Ion Mamina, *Consilii de coroană*, Editura Enciclopedică, București, 1997, p.124.
5. Armand Călinescu, *Însemnări politice 1916-1939*, Editura Humanitas, București, 1990, p.54.
6. Ioan Scurtu, *Istoria Romaniei între anii 1918-1944, Culegere de documente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, pg. 32.
7. Ioan Scurtu, *Istoria Românilor în timpul celor patru regi, (1866-1947), vol III, Carol al II-lea*, Editura Enciclopedică, București 2004, p.188.
8. Adrian Cioroianu, *Carol al II-lea, „Voievodul culturii”, „protectorul cărturarilor”, în „Dosarele istoriei”, V, nr. 5 (45), mai 2000, p.34.*
9. Lilly Marcou, *Regele trădat, Carol al II-lea al României*, Editura Corint, București, 2003, p.186.
10. Cristian Sandache, *Viața publică și intimă a lui Carol al II-lea*, Editura Paideia, București, 1998, p. 55.
11. Cristian Sandache, *Viața publică și intimă a lui Carol al II-lea*, Editura Paideia, București, 1998, p.72.

**КОЛЛЕКТИВИЗАЦИЯ В ПРИДУНАВЬЕ (1940-1941, 1946-1947):  
ЭТАПЫ, МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ, ПОСЛЕДСТВИЯ**

**COLLECTIVIZATION IN THE DANUBE REGION (1940-1941, 1946-1947):  
STAGES, IMPLEMENTATION METHODS, EFFECTS**

**Лилия ЦЫГАНЕНКО**

Измаильский государственный  
гуманитарный университет, Украина  
E-mail: liliatsyganenko@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-5014-9845

**Rezumat:** *Se examinează problemele colectivizării în agricultură din Regiunea Dunării. Procesul colectivizării forțate în regiune începe din toamna anului 1940, când au fost organizate primele sovhozuri. Colectivizarea a fost una dintre principalele condiții pentru răspândirea și consolidarea ideologiei comuniste. Colectivizarea le-a permis sovieticilor să rezolve deodată mai multe probleme: în primul rând, să se elibereze de „elementul nedorit” – țăran cu gospodărie individuală; în al doilea rând, a trece de partea sa cea mai săracă parte a țăranimii din regiune; în al treilea rând, crearea și consolidarea organelor de partid de stat în mediul rural; în al patrulea rând, prin acuzația „opunerii colectivizării” de a organiza deportări în masă a populației locale în regiunile îndepărtate ale URSS. După încheierea celui de-al Doilea Război Mondial, procesul de colectivizare în Regiunea Dunării a continuat, dar aproape până la sfârșitul anului 1946 țăranii refuzau să între în colhozuri. Și numai planurile exagerate de colectare a cerealelor, foametea din 1946-1947, căutarea oricărei oportunități de a-și salva viața împingea țăranii să se alipească de colhozuri. Conform statisticei oficiale, colectivizarea în Regiunea Dunării a fost finalizată în 1947, deși documentele de arhivă dau motive de îndoială în acest lucru.*

**Cuvinte cheie:** *colectivizare, Regiunea Dunării, colhozuri, puterea sovietică, deportare.*

**Abstract:** *The issues of collectivization in agriculture of the Danube region are considered in this article. The process of forced collectivization in the region dates back to the autumn of 1940 when the first state farms were organized. Collectivization was one of the basic conditions for spreading and strengthening of communist ideology. Collectivization allowed the soviets to solve several problems at once: firstly, to get rid of the “undesirable element” in the person of peasants – personal individuals; secondly, to win over the poorest peasantry in the region; thirdly, to create and strengthen party-state bodies in the countryside; fourthly, by accusing of “counteracting collectivization” organize mass deportation of local people to remote regions of the USSR. After the end of World War II, the process of collectivization in the Danube was continued, but almost until the end of 1946, peasants refused to join collective farms. And only the overestimated plans for state procurement, the famine of 1946-1947, the search for any opportunity to save their life pushed the peasants into collective farms. According to official statistics, collectivization in the Danube was completed in 1947, although the archival documents give the reason to doubt this information.*

**Keywords:** *collectivization, Danube, collective farms, Soviet power, deportation.*

**Введение**

Трагедия, через которую прошли народы Южной Бессарабии (Придунавья) в первые годы советской власти, долгое время тщательно скрывалась официальной исторической наукой. Молчание было в большей степени вынужденным, продиктованным существующей коммунистической идеологией – в советском тоталитарном государстве было непринято говорить о таких явлениях, как голод, репрессии, насильственная коллективизация, депортации. События июня 1940 – июня 1941, а также послевоенные 1944 – 1947 годы представлялись периодом сплошного позитива и убедительных побед коммунизма. Только во второй половине 80-х годов XX ст. историки смогли ознакомиться с архивными документами, пролившими свет на указанный период «торжества коммунизма». Ученые заговорили о голоде 1946-1947 годов на Юге Украины, насильственных депортациях местного населения. Так постепенно открывалась новая

история региона, однако до сих пор, некоторые из аспектов остаются вне поля зрения исследователей. Именно слабой изученностью истории коллективизации в Придунавье и продиктовано желание автора выяснить специфику данного процесса в регионе, определить её этапы и последствия.

Создание независимого Украинского государства позволило отечественным историкам получить возможность свободного доступа к секретным материалам и закрытым архивным фондам, что способствовало правдивому освещению событий, связанных с установлением советской власти в разных регионах Украины. В 90-х годах XX ст. вышло большое количество научных исследований, в которых авторы объективно преподносили историю уничтожения народов и безапелляционного навязывания «новой» советской модели развития.

В Молдове и в Украине, где было наибольшее количество жертв голода 1946-1947 годов, ученые активно приступили к изучению этого периода. Среди авторов первых работ мы называем Б. Бомешко<sup>1</sup>, В. Пассата<sup>2</sup>, А. Перковского и С. Пирожкова<sup>3</sup>, И. Маковейчука и Ю. Пилявца<sup>4</sup>, К. Горбурова<sup>5</sup> и др. Вопросам аграрного развития Придунайского региона во время Второй мировой войны и первых послевоенных годов посвящены работы украинских ученых А. Осипенко<sup>6</sup>, А. Перехреста<sup>7</sup> и др. Аграрные изменения в Бессарабии в первый год советской власти освещены на страницах статьи В. Хаджирадевой<sup>8</sup>. Попытка оценить последствия раскулачивания и коллективизации в болгарских селах Придунавья предпринята в исследовании И. Грековой<sup>9</sup>.

В данной публикации автор предпримет попытку выяснить специфику советской коллективизации в южнобессарабских селах, оценить реальные (а не декларативные) темпы этого процесса и его последствия для местного населения. Мы сознательно не будем останавливаться на экономических аспектах процесса коллективизации, уделив основное внимание социоисторическим вопросам создания коллективных крестьянских хозяйств и статистических характеристик сельского населения региона.

В распоряжении автора статьи находятся ценные материалы из архива Службы безопасности Украины, а также областных, городских и районных архивных учреждений, комиссий по реабилитации, материалы из музейных фондов, которые позволяют раскрыть формы, методы, способы проведения коллективизации в регионе, выявить ее специфику и особенности, характерные именно для Южной Бессарабии.

### Методологическая основа исследования

Для комплексного рассмотрения вопросов проведения коллективизации в Придунавье нами были использованы общенаучные и специально-исторические методы, отвечающие специфике проблематики. Базовыми принципами статьи являются научность, объективность трактовки материала, системность и последовательность изложения. Среди разнообразия принципов,

---

<sup>1</sup> Бомешко, Б. (1990). *Засуха и голод в Молдавии в 1946—1947 гг.* Кишинев: Штинца, 1990. 52 с.; *Голод в Молдове. (1946-1947)*. Сборник документов. Кишинев: Штинца, 1993.

<sup>2</sup> Пасат, В. (1994). *Трудные страницы Молдовы. 1940-1950-е гг.* М.: Изд. центр “Терра”. 800 с.

<sup>3</sup> Перковский, А. & Пирожков, С. (1990). Демографические потери народонаселения Украинской ССР в 40-х годах. *Украинский исторический журнал*. № 2. С. 18-34.

<sup>4</sup> Маковейчук, И. & Пилявец, Ю. (1990). Голод на Украине в 1946-1947 гг. *Украинский исторический журнал*. № 8. С. 3 - 23.

<sup>5</sup> Горбуров, К. (2006). *Голод 1946-1947 років на території Півдня УРСР : монографія.* Миколаїв: Вид-во ПП Шамрай П.М. 280 с.

<sup>6</sup> Осипенко, О. (2018). *Сільське населення та «трудові громади» Півдня України в губернаторстві «Трансїстрія» 1941–1944 рр.: соціальноісторичний аспект.* Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук (доктора філософії) за спеціальністю 07.00.01 «Історія України» (032 – Історія та археологія). Одеський національний морський університет, Одеса. 226 с.

<sup>7</sup> Перехрест, О. (2011). *Українське село в 1941-1945 рр.: економічне та соціальне становище. Монографія.* Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 668 с.

<sup>8</sup> Хаджирадева, В. (2004). Аграрні перетворення в Бессарабії в 1940 – 1941 рр. *Український селянин*. Вип. 8. С. 284-286.

<sup>9</sup> Грекова, І. (2010). Колективізація та розкуркулювання 1948 р. в болгарських селах Північного Причорномор'я. *Питання історії України*. Т.13. С. 241-244.

использованных при написании статьи, одним из базовых стал принцип многофакторности, который позволял учитывать многообразие различных факторов и их влияние на ход исторического процесса. В основе работы находятся также сравнительно-исторический, историко-генетический, историко-статистический и хронологический методы исследования, что позволило максимально детально раскрыть избранную проблематику исследования, решить все поставленные исследовательские задачи.

### Результаты

Земли Южной Бессарабии (Буджак, Украинское Придунавье) в своем историческом развитии имели целый ряд отличительных черт в сравнении с другими бессарабскими или южно-украинскими территориями. Пёстрый полиэтничный состав населения региона, частая смена государственной юрисдикции, толерантность и терпимость местного населения к любой новой власти – все это способствовало формированию специфического социального климата в крае.

Исторически сложилось так, что до 40-х годов XX века основной социальной единицей в Южной Бессарабии был крестьянин – единоличник, крестьянин – собственник, имевший определенный участок земли, который реально давал ему все необходимое для жизни. Крестьянские хозяйства были разных размеров: крупные, средние, мелкие. Существовала в регионе и категория безземельных крестьян, которые, как правило, работали батраками у своих более зажиточных соседей. Но даже неполная удовлетворенность крестьян в земле и частая смена власти не могли нарушить уверенность крестьян в непоколебимости права частной собственности на землю. Так было до прихода советской власти...

Одним из основных принципов коммунистической идеологии была борьба с частной собственностью. Идея ликвидации частной собственности лежала в основе процессов национализации и коллективизации. Поэтому вполне очевидно, что возвания отдавать свою землю, скот, сельскохозяйственный инвентарь в колхозы (совхозы, артели) практически не находили отклика в среде южнобессарабского крестьянства. Это наложило определенный отпечаток на темпы и ход коллективизации в крае.

Осенью 1940 года советский режим приступил к осуществлению процесса аграрных реформ. В регионе начали образовываться первые совхозы. Всего в 1940 году в Измаильской области было создано 12 совхозов. Это «Софиенталь» (производство пище-ароматических масел), «Фершанпенуаз» (животноводческий смешанный), «Лейпциг» (овцеводческий), «Лихтенталь» (разведение племенного крупного рогатого скота), «Теплице», «Красный», «Париж», «Андреевский» (зерновые), «Болград», «Табаки», «Шабо», «Манзбург» (садовинсовхозы).<sup>1</sup> Всего по области в ведении совхозов было 38 523 га земли (общий земельный фонд), 2 886 голов крупного рогатого скота, 294 свиньи, 28 935 овец, 1 660 лошадей, 61 трактор, 9 грузовых машин, 41 комбайн<sup>2</sup>.

Среди архивных документов автор нашла один из интересных образцов пропагандистской документации коммунистов – готовый текст доклада, который направлялся председателем колхозов в 1947 году для проведения торжественных собраний в честь 30-летия октябрьской революции. В этом документе, распечатанном типографским способом, дается анализ «неоспоримых преимуществ и успехов» коммунистических реалий тех времен. Очевидно, агитка была подготовлена и отпечатана намного раньше торжественной даты – в тексте есть упоминание о «дружественной Югославии», которое потом было тщательно зарисовано чернилами. Оценивая развитие сельского хозяйства в регионе, в докладе в частности указывалось: «Советская власть пришла к хлеборобам Бессарабии в 1940 году с землей для крестьян-тружеников, передовой советской агротехникой. ... Из рук советской власти беднейшее безземельное и малоземельное крестьянство получило 75 тыс. га пахотной земли, принадлежавшей ранее помещикам, кулакам, немецким колонистам и прочим нетрудовым элементам. ... Было также организовано 27 (!)

---

<sup>1</sup> Коммунальное учреждение «Измаильский архив» (далее – КИИА), ф. Р-424. Статистическое управление Измаильской области при исполнительном комитете областного совета депутатов трудящихся Измаильской области (г. Измаил, 1944 – 1954 гг.), оп.1, д. 1. Основные экономические показатели по Измаильской области за 1940 год и 5 месяцев 1945 года, л. 42.

<sup>2</sup> КУИА, ф. Р-424, оп.1, д. 1, л. 42 об.

совхозов».<sup>1</sup> Приведенная цифра не соответствует имеющимся архивным документам и является лишним подтверждением сознательной фальсификации реального положения дел в сельском хозяйстве Приднестровья со стороны советских органов власти.

Кроме совхозов в Измаильской области в 1940-1941 гг. были образованы различные сельхозартели и колхозы.

*Сельскохозяйственные артели:* имени Коминтерна (сентябрь 1940 г., Арциз), «Заря» (октябрь 1940 г., Шабо), имени Кирова (ноябрь 1940, Килия), «Красный Октябрь» (декабрь 1940, Староказачье); *рыболовецкая артель* имени Котовского (февраль 1941 г., Жебрияны) и т.д.

*Колхозы:* имени М. Калинина (октябрь 1940 г., Красноармейское), «Путь Ильича» (ноябрь 1940 г., Байрамча), «8 Марта» (февраль 1941 г., Огородное), «Серп и Молот» (март 1941 г., Задунаевка), «Красное Знамя» (февраль 1941 г., Новая Ивановка) и др. Как указывалось в справке «О ходе коллективизации крестьянских хозяйств Измаильской области» к лету 1941 года в регионе было «... организовано 215 колхозов, в которые объединились 2 794 сельских дворов, с земельной площадью 190,8 тыс. га или 24,2% от посевных площадей в крестьянском секторе».<sup>2</sup>

Создание колхозов проходило практически по одному сценарию. Несколько примеров. В конце июля 1940 г. в Татарбунарах, на землях, национализированных у боярина Бурта, был создан колхоз имени Татарбунарского восстания, который возглавил В. Плотный<sup>3</sup>. Осенью 1940 года активисты села Ташбунар (ныне – с. Каменка, Измаильского района) А. Иванов и В. Саказлы выступили с предложением об организации колхоза на землях, которые были конфискованы у местных крестьян – единоличников. Кроме этого в «копилку» колхоза была передана мельница, которая ранее принадлежала измаильскому предпринимателю Зильберману. 54 беднейшие крестьянские семьи объединились в колхоз имени Парижской Коммуны. Председателем колхоза был избран А. Иванов.<sup>4</sup>

Желание продемонстрировать лояльное отношение к советской власти со стороны части местного крестьянства, а также стремление местных партийных функционеров доложить о «невиданных успехах коллективизации» приводило к тому, что в некоторых селах создавалось сразу по несколько колхозов. Так, в пос. Тарутино в декабре 1940 года было организовано сразу три колхоза: «Свободный труд», «имени Ленина», «имени 7 Конгресса Коминтерна»; в с. Шикирли-Китай (ныне пос. Суворово, Измаильского района) в январе 1941 г. 50 бедняцких хозяйств объединились в колхоз им. А.В. Суворова. Весной того же года в селе было создано еще 2 колхоза – «Красное знамя» и колхоз им. Г. Димитрова.<sup>5</sup>

Параллельно с насильственным навязыванием коллективизации в крае, коммунисты производили своеобразную «зачистку территории» путем арестов, расстрелов и депортаций наиболее зажиточных жителей региона и членов их семей. По нашим подсчетам (каждая фамилия репрессированного подтверждена архивными документами) за первый год советской власти всего репрессиям были подвергнуты более 1,5 тыс. человек, из которых почти половину составляли именно крестьяне-единоличники или кулаки – в советской интерпретации. Несколько примеров из истории разных сел Измаильской области. До 1940 года семья гагауза Петра Ангелова проживала в с. Болбока (ныне – с. Котловина, Ренийского района). С приходом советской власти у Ангелова, как у кулака, отобрали землю, дом, инвентарь, а семью отправили сначала в Челябинскую область, а затем в Караганду. Дом был национализирован. Гагауз Николай Арабаджи, житель того же села, участник Первой мировой войны, кавалер четырех георгиевских крестов, крестьянин-единоличник. В 1941 году, вместе с женой был депортирован в Томскую

---

<sup>1</sup> КУИА, ф. Р-470. Исполнительный комитет Измаильского областного совета депутатов трудящихся (облисполком, м. Измаил), оп.1, д. 4. Справки о восстановлении и развитии сельского хозяйства за 1944 - 1947 годы, л. 4.

<sup>2</sup> КУИА, ф. Р-441. Измаильское областное управление сельским хозяйством (г. Измаил), оп.1. Организационно-колхозный отдел, д. 17. Планы, справки и переписка с районными отделами сельского хозяйства по вопросам кредитования колхозов области, л. 34.

<sup>3</sup> *История городов и сел Украинской ССР:* В 26 т. Одесская область / АН УССР. Ин-т истории; Гл. редкол.: П. Т. Тронько (пред.) и др. К.: Гл. ред. Укр. сов. энцикл. АН УССР, 1978. С. 612.

<sup>4</sup> *История городов и сел Украинской ССР:* В 26 т. Одесская область... С. 451.

<sup>5</sup> *История городов и сел Украинской ССР:* В 26 т. Одесская область... С. 459-464, 793.



область<sup>1</sup>. Украинец Авраам Бакуменко (с. Акмангит, Татарбунарского района) был обвинен в «антисоветской пропаганде, активной деятельности в румынской либеральной партии, выражении пораженческих настроений» и отправлен в начале 1941 года в исправительно-трудовой лагерь в Сибирь. 13 июня 1941 г. жена и сын А. Бакуменко, как «члены кулацкой семьи» были депортированы в Мартукский район Актюбинской области<sup>2</sup>. Молдованин Юлиан Ботезат (с. Будуры, ныне – с. Кочковатое, Татарбунарского района), как «социально-опасный элемент и кулак» вместе с семьей был выслан в пос. Курасашай, Актюбинской области, Казахстан. На момент депортации сыну Юлиана – Аурелу, исполнилось 4 года<sup>3</sup>. Массовая депортация «нежелательных элементов» с территории Придунавья состоялась 13 июня 1941 года. Это трагическая страница в истории региона еще ожидает своих исследователей.

Начавшаяся в июне 1941 года война на время прервала советскую коллективизацию, и была возобновлена осенью 1944 года. С возвращением коммунистов в Придунавье началось восстановление совхозов и колхозов, а также создание новых. Опыт коллективизации 1940-1941 годов имел скорее негативные последствия, чем позитивные. Минимальное количество крестьян хотело возвращения колхозов. Коммунистам необходимо было срочно принимать меры, чтобы не допустить срыва коллективизации в регионе.

9 марта 1945 г. СНК УССР и ЦК КП(б)У приняли постановление № 360 «О восстановлении землепользования трудовых крестьян и об использовании свободных земель бывших немецких колоний в Измаильской области УССР». В документе указывалось, что с целью восстановления землепользования трудового крестьянства: «Обязать Измаильский облисполком – тов. Куликова и обком КП(б)У – тов. Горбу до 25.03.1945 г. восстановить землепользование 2 663 дворов трудовых крестьян, переселенных в Измаильскую область из западных областей УССР в 1941 году, в размерах землепользования, которое было у них до немецкой оккупации».<sup>4</sup> Для реализации данного распоряжения необходимо было передать в пользование указанных хозяйств из свободных земель бывших немецких колоний 9,4 тыс. га земли, а так же дома и хозяйственные пристройки бывших немецких колонистов.

В этот же день, 9 марта 1945 г. было принято очередное постановление СНК УССР и ЦК КП(б)У за № 377 «Об организации в Измаильской области УССР совхозов Наркомсовхозов и Наркомпищепрома УССР», исходя из которого, на землях бывших немецких колонистов надо было организовать в 1945 г. «пять животноводческих совхозов на площади 47,2 тыс. га; десять виноградарских совхозов на площади 16,8 тыс. га», передав соответственно 606 и 309 жилых домов с хозяйственными строениями.<sup>5</sup>

10 августа 1945 г. СНК УССР и ЦК КП(б)У приняли постановление № 1277 «Об организационно-хозяйственном положении колхозов западных – Чернивецкой и Измаильской областей УССР», в котором отмечено, что в этих областях «...проведена значительная работа в деле восстановления сельского хозяйства и организации колхозов». Указано, что за период после освобождения было создано 145 колхозов, которые объединили 5 509 крестьянских хозяйств и земельную площадь 42 тыс. га.

В последующих постановлениях правительства тема коллективизации была продолжена, с определенным переносом акцентов с «успехов» коллективизации на существующие просчеты. Указывалось, что партийные, советские и земельные органы в Измаильской области не приняли необходимых мер по восстановлению и организации колхозов, а именно: не предоставили необходимой организационно-хозяйственной помощи, в результате чего «...значительная часть колхозов в этих областях до сего часу не стали примером преимущества колхозного

---

<sup>1</sup> Музей с. Котловина.

<sup>2</sup> Комиссия по восстановлению прав реабилитированных Татарбунарского районного совета народных депутатов Одесской области, д. 18. Ройтман.

<sup>3</sup> Комиссия по восстановлению прав реабилитированных Татарбунарского районного совета народных депутатов Одесской области, д. 12. Островерхов.

<sup>4</sup> КУИА, ф. Р-470. Исполнительный комитет Измаильского областного совета депутатов трудящихся (облисполком, м. Измаил), оп.1, д. 5. Канцелярия. Постановления и распоряжения Совета Народных Комиссаров за 1945 год, л. 26.

<sup>5</sup> КУИА, ф. Р-470, оп.1, д. 5, л. 30.

хозяйствования над мелкими единоличными крестьянскими хозяйствами».<sup>1</sup> Кроме этого, по мнению высших партийных органов, некоторые партийные и советские организации и земельные органы к вопросу организации колхозов «...отнеслись формально, не учитывая конкретных условий и политической обстановки,... не проводили систематической массово-политической работы среди крестьян. Есть случаи, когда созданные колхозы до настоящего времени юридически не оформлены, не приняты статуты, в некоторых нет правления и ревизионных комиссий, не обобществлена земля и скотина, не налажено учет труда».<sup>2</sup> Ну и дальше, по сложившейся номенклатурно-управленческой традиции, шел перечень «грозных» рекомендаций, направленных на исправление ситуации в регионе, среди которых были и такие: «...передать колхозам часть трофейных коней и 46 тракторов; ... за каждым колхозом закрепить знающего агронома; ... вести систематическую работу по повышению квалификации кадрового состава колхозов».<sup>3</sup>

### Обсуждение

По данным официальной статистики в марте 1945 года в Измаильской области был 38 колхозов, 27 совхозов, 18 МТС<sup>4</sup>. На 5 мая 1946 года их количество увеличилось до 69 (!). Указанные колхозы объединяли 4 188 крестьянских хозяйств с земельной площадью 27,6 тыс. га или 4,5% в крестьянском секторе.<sup>5</sup> Анализ темпов коллективизации в регионе (см. Таблица 1) позволяет сделать определенные выводы.

Таблица 1

### Сельское население Измаильской области (февраль 1946 года)<sup>6</sup>

Районы Измаильской области	Количество населения	Количество крестьянских дворов	Количество крестьян в колхозах	Количество хозяйств в колхозах	Количество единоличников	Количество хозяйств единоличников
Арцизский	27 812	7 038	2 614	759	23 610	5 486
Болградский	38 704	8 829	2 542	623	34 980	7 796
Бородинский	32 319	7 793	70	38	30 751	7 335
Килийский	23 836	7 002	1 248	291	22 588	6 711
Лиманский*	26 370					
Ново- Ивановский	54 153	11 206	1 522	321	51 849	10 488
Ренийский	22 385	4 414	322	67	21 921	4 319
Саратский	39 395	9 039	1 372	600	38 023	8 436
Староказацкий	32 992	8 305	354	96	30 670	8 209
Суворовский	54 398	11 480	837	164	46 680	9 280
Тарутинский	19 941	4 667	680	178	14 247	3 010
Татарбунарский	38 365	9 819	684	254	37 681	9 340
Тузловский	24 940	6 879	362	85	22 768	6 636

\* данные отсутствуют

За полтора послевоенных года советской власти в Придунавье процесс коллективизация в

<sup>1</sup> КУИА, ф. Р-470, оп.1, д. 5, л. 106.

<sup>2</sup> КУИА, ф. Р-470, оп.1, д. 5, л. 107.

<sup>3</sup> КУИА, ф. Р-470, оп.1, д. 5, л. 108 - 111.

<sup>4</sup> КУИА, ф. Р-424, оп.1, д. 1, л.5.

<sup>5</sup> КУИА, ф. Р-441, д. 17, л. 34.

<sup>6</sup> КУИА, ф.Р-424, оп. 1. д. 875. Справки о численности населения в городах и районах Измаильской области за 1946 год. 358 л.

регионе фактически был провален. Самыми передовыми по темпам коллективизации на февраль 1946 года оказались Тарутинский (в колхозах находилось 36% крестьянских хозяйств) и Арцизский (в колхозах – 32% крестьянских хозяйств) районы. В большинстве районов области хозяйства крестьян-единоличников составляли от 81 до 99%. Наименьшей популярностью идеи коллективизации пользовались в Староказацком, Саратовском, Килийском, Тузловском районах.

В справке помощника прокурора Измаильской области от 8 августа 1946 г. указывалось, что «... колхозное строительство проходило медленно и с нарушениями».<sup>1</sup> В сентябре 1946 г. Измаильский облисполком принял специальное постановление о нарушениях при проведении коллективизации. «В результате плохого контроля и руководства повседневной работой колхозов, их ростом и организационным укреплением, допущены факты притупления классовой бдительности, проявившиеся в приеме кулацких хозяйств в колхозы. В 3-х колхозах Ново-Ивановского района принято 10 кулацких хозяйств: колхоз «Прогресс» – принят в колхоз Тавшанчи Дмитрий Иванович, который имел 40 га земли, свою волночёску и наемную силу от 10 до 20 человек батраков. По колхозу «Новая жизнь» принят Попелжи Семен Петрович, который имел 78 га земли, свою волночёску и наемную силу и ряд др.».<sup>2</sup> Среди ошибок в проведении коллективизации, допущенных партийными функционерами назывались: несвоевременная регистрация уставов сельхозартелей; недостаточный контроль со стороны райзо; безответственное оформление крестьян в колхозы с заявлениями на румынском языке, нарушение инструкций об отводе земли колхозникам.<sup>3</sup>

Нарушения в колхозном строительстве имели настолько массовый характер, что это привело к постановлению Совета Министров СССР и ЦК ВКП(б) от 19.09.1946 г. «О мерах по ликвидации нарушений Уставов сельхозартели в колхозах», на исполнение решений которого Измаильский облисполком приступил к более жестким мерам по насаждению колхозов в Придунавье. Весь перечень мероприятий был напечатан на 3 листах и содержал 24 позиции.<sup>4</sup> Это была официальная реакция коммунистического правительства. Однако мы прекрасно знаем и о других, теневых рычагах влияния на ситуацию, которые уже неоднократно были испытаны коммунистами: аресты, репрессии, депортации, непомерно завышенные планы хлебозаготовок и как следствие – голод и смерть значительной части населения. Засушливое лето 1946 года, последовавший за этим голод 1946-1947 годов, охвативший значительную часть территории Южной Украины и Молдовы, стали прекрасным «стимулом», позволявшим организовать массовое вступление бессарабских крестьян в колхозы.

К середине ноября 1947 года ситуация с колхозами в регионе существенно изменилась. Практически коллективизация была завершена в Тарутинском, Килийском, Арцизском районах. В некоторых селах области в колхозы вступили 100% жителей. Это села Делень (Ново-Ивановский район), Новоселовка и Червонглинское (Арцизский), Надежда (Саратский), Маразлиевка (Тузловский), Райлянка (Староказацкий) и др. С определенными трудностями процесс коллективизации проходил в Суворовском районе. К указанному периоду в колхозы тут вступили только 37,6% крестьян, при чем наименьшее количество колхозников оказалось в селах Броска, Першетравневое, Старая Некрасовка и Ларжанка (от 11 до 15%).<sup>5</sup> Однако это не мешало партийной администрации Измаильской области, с одной стороны, отправлять победные отчеты вышестоящему руководству; а с другой – готовить очередную волну репрессий и депортаций.

### **Заключение**

По-разному можно оценивать последствия коллективизации в Украинском Придунавье. Несомненно, были в этом процессе и позитивные моменты, благоприятно сказавшиеся на последующем экономическом развитии региона. Однако, с точки зрения социоисторического

---

<sup>1</sup> КУИА, ф. Р-441, оп.1, д. 16. Приказы, директивные указания Министерства земледелия УССР и постановления Измаильского облисполкома за 1946 год, л.8.

<sup>2</sup> КУИА, ф. Р-441, оп.1, д. 16, л.23.

<sup>3</sup> КУИА, ф. Р-441, оп.1, д. 16, л. 29-32.

<sup>4</sup> КУИА, ф. Р-441, оп.1, д. 16, л. 25-28.

<sup>5</sup> КУИА, ф. Р-441, оп.1, д. 31.Справки, свидетельства о ходе коллективизации, об экономическом положении колхозов, имеющуюся землю, скот, технику (январь 1947 - декабрь 1947 гг.), л. 20-35.

развития края, судеб и жизней тысяч его жителей – слишком дорогой оказалась цена этих преобразований. Современным исследователям предстоит еще много работы по восстановлению исторической правды о коллективизации в Придунавье.

#### Библиографія:

1. Бомешко, Б. (1990). Засуха и голод в Молдавии в 1946-1947 гг. Кишинев: Штинца. 52 с.
2. Бомешко, Б. (1993). Голод в Молдове. (1946-1947). Сб. документов. Кишинев: Штинца.
3. Горбуров, К. (2006). Голод 1946-1947 років на території Півдня УРСР : монографія. Миколаїв: Вид-во ПП Шамрай П.М. 280 с.
4. Грекова, І. (2010). Колективізація та розкуркулювання 1948 р. в болгарських селах Північного Причорномор'я. Питання історії України. Т.13. С. 241-244.
5. История городов и сел Украинской ССР: В 26 т. Одесская область / АН УССР. Ин-т истории; Гл. редкол.: П. Т. Тронько (пред.) и др. – К.: Гл. ред. Укр. сов. энцикл. АН УССР, 1978. 865 с.
6. Комиссия по восстановлению прав реабилитированных Татарбунарского районного совета народных депутатов Одесской области, д. 18. Ройтман.
7. Комиссия по восстановлению прав реабилитированных Татарбунарского районного совета народных депутатов Одесской области, д. 12. Островерхов.
8. Коммунальное учреждение «Измаильский архив» (*далее – КУИА*), ф. Р-424. Статистическое управление Измаильской области при исполнительном комитете областного совета депутатов трудящихся Измаильской области (г. Измаил, 1944 – 1954 гг.), оп.1, д. 1. Основные экономические показатели по Измаильской области за 1940 год и 5 месяцев 1945 года. 83 л.
9. КУИА, ф.Р-424, оп. 1. д. 875. Справки о численности населения в городах и районах области за 1946 год. 358 л.
10. КУИА, ф. Р-441, Измаильское областное управление сельским хозяйством (г. Измаил), оп.1, д. 16. Приказы, директивные указания Министерства земледелия УССР и постановления Измаильского облисполкома за 1946 год. 185 л.
11. КУИА, ф. Р-441., оп.1. Организационно-колхозный отдел, д. 17. Планы, справки и переписка с районными отделами сельского хозяйства по вопросам кредитования колхозов области. 131 л.
12. КУИА, ф. Р-441, оп.1, д. 31. Справки, свидетельства о ходе коллективизации, об экономическом положении колхозов, имеющуюся землю, скот, технику (январь 1947 - декабрь 1947 гг.), 147 л.
13. КУИА, ф. Р-470. Исполнительный комитет Измаильского областного совета депутатов трудящихся (облисполком, м. Измаил), оп.1, д. 4. Справки о восстановлении и развитии сельского хозяйства за 1944 - 1947 годы. 21 л.
14. КУИА, ф. Р-470. Исполнительный комитет Измаильского областного совета депутатов трудящихся (облисполком, м. Измаил), оп.1, д. 5. Канцелярия. Постановления и распоряжения Совета Народных Комиссаров за 1945 год. 153 л.
15. Маковейчук, И. & Пилявец, Ю. (1990). Голод на Украине в 1946-1947 гг. Украинский исторический журнал. № 8. С. 3 - 23.
16. Осипенко, О. (2017). Джерела з вивчення становища сільського населення та «трудоих громад» на південно-західних українських землях (1941–1944 рр.). Військово-історичний меридіан. Електронний науковий фаховий журнал. Вип. 2 (16). Київ, С. 5-15.
17. Осипенко, О. (2018). Сільське населення та «трудоі громади» Півдня України в губернаторстві «Трансністрія» 1941–1944 рр.: соціальноісторичний аспект. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук (доктора філософії) за спеціальністю 07.00.01 «Історія України» (032 – Історія та археологія). Одеський національний морський університет, Одеса, 2018. 226 с.
18. Пасат, В. (1994). Трудные страницы Молдовы. 1940-1950-е гг. М.: Изд. центр “Терра”. 800 с.
19. Перехрест, О. (2011). Українське село в 1941-1945 рр.: економічне та соціальне становище. Монографія. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького. 668 с.
20. Перковский, А. & Пирожков, С. (1990). Демографические потери народонаселения Украинской ССР в 40-х годах. Украинский исторический журнал. № 2. С. 18-34.
21. Хаджирадева, В. (2004). Аграрні перетворення в Бессарабії в 1940-1941 рр. Український селянин. Вип. 8. С. 284-286.

## FOAMETEA LA CARE BASARABENII AU FOST SUPUȘI ÎN GULAG

### THE HUNGER TO WHICH THE BESSARABIANS WERE SUBJECTED IN THE GULAG

Mariana S. ȚĂRANU  
conf. univ., dr. în istorie  
marianataranu@gmail.com

**Rezumat:** *Înfometarea intenționată a deportaților s-a făcut cu scopul ca unica preocupare a acestor familii să se reducă la dobândirea hranei, astfel regimul era asigurat că arestații nu vor fi în stare să opună rezistență.*

*Tematica înfometării în Gulag – ca formă a terorii aplicată deportaților – nu a constituit deocamdată obiectul unor studii separate, tocmai de aceea consider oportun să evidențiez acest aspect.*

*În baza memoriilor supraviețuitorilor îmi propun să elucidz subiectul înfometării în Gulag: atât în închisorile Gulag-ului cât și în locul de deportate a familiilor de basarabeni: Siberia și Kazahstanul de Nord. Pentru a fi mai convingătoare, în prezentul studiu voi cerceta specificul primului val de deportări a basarabenilor, din noaptea de 12 spre 13 iunie 1941. De asemenea consider important să pun accent pe particularitățile înfometării basarabenilor în primii ani după deportare, întrucât cu trecerea timpului lucrurile s-au îmbunătățit întrucâtva și, respectiv rata mortalității era mai mică.*

**Cuvinte-cheie:** *deportați, foamete, Siberia, Kazahstan.*

**Annotation:** *The intentional starvation of the deportees was done in order to reduce the only concern of these families to food, so the regime was assured that the detainees would not be able to put up any resistance to the regime.*

*The issue of starvation in the Gulag - as a form of terror applied to deportees - has not yet been the subject of separate studies, which is why I consider it appropriate to highlight this issue.*

*Based on the memoirs of the survivors, I intend to elucidate the subject of starvation in the Gulag: both in the Gulag prisons and in the place of deportation of Bessarabian families: Siberia and Northern Kazakhstan. To be more convincing, in this study I will investigate the specifics of the first wave of deportations, from the night of June 12 to 13, 1941. I also consider it important to emphasize the peculiarities of starving Bessarabians in the first years after deportation, because over time things they improved somewhat and the mortality rate was lower, respectively.*

**Keywords:** *deportees, famines, Siberia, Kazakhstan.*

Teroarea aplicată în teritoriile ocupate de sovietici, îndeosebi din zonele periferice ale URSS a avut diverse forme și era aplicată de cele mai multe ori concomitent, așa încât impactul psihologic, și nu doar, să fie mai mare. În noaptea de 12 spre 13 iunie 1941 conducerea de la Kremlin a organizat primul val de deportare a familiilor de basarabeni care nu se încadrau în clișeele omului sovietic: reprezentanții administrației românești, persoane înstărite, preoți, intelectuali – toți cei care erau formatori de opinie și care se bucurau de autoritate în mediul în care locuiau.

Arestarea și deportarea în regiunile îndepărtate a URSS: Siberia și Kazahstan a femeilor și a copiilor, dar și în Ivdellag, punctul nr. 8 a bărbaților, folosirea lor la munci fizice, necalificate până la istovire, demoralizarea constantă, inclusiv a copiilor, rusificarea, lipsa posibilității de a se deplasa în afara localității, privarea de condiții elementare de trai – toate acestea s-au realizat pe fundalul unei înfometări constante a arestaților.

Înfometarea intenționată a arestaților s-a făcut cu scopul ca unica preocupare a acestor familii să se reducă la dobândirea hranei, astfel regimul era asigurat că arestații nu vor fi în stare să opună vreo rezistență.

Tematica înfometării în Gulag – ca formă a terorii aplicată deportaților – nu a constituit deocamdată obiectul unor studii separate, tocmai de aceea consider oportun să evidențiez acest aspect.

În baza memoriilor supraviețuitorilor îmi propun să elucidz subiectul înfometării în Gulag. Pentru a fi mai convingătoare, în prezentul studiu voi cerceta specificul primului val de deportări, din noaptea de 12 spre 13 iunie 1941. De asemenea consider important să pun accent pe particularitățile înfometării basarabenilor în primii ani după deportare, întrucât cu trecerea timpului lucrurile s-au îmbunătățit

întrucâtva și, respectiv, rata mortalității era mai mică.

Autoritățile centrale nu au întreprins nimic pentru a asigura familiile deportate cu hrană – fapt ce a generat creșterea mortalității. Boris Vasiliev notează în memoriile sale precum că chiar în prima zi de deportare mama sa a primit cinci foi cât jumătate de caiet, împărțite în pătrățele numerotate. Erau atâtea pătrățele câte zile avea luna. Se numeau cartele de pâine. Mama s-a dus la magazian, continuă, unde i s-au tăiat din fiecare foaie câte un pătrățel și s-a întors plângând, aducându-ne rația câte 200 grame de pâine pentru o zi. Și mai mult nimic, absolut nimic, dacă nu punem la socoteală ceaiul ori apa fiartă<sup>1</sup>. În ceea ce privește hrana băștinașilor, apoi aceștea își amintește Dumitru Ciobanu, primeau grâu. Fiecare avea rășniță. Rășneau și coceau niște lipii, turte. Zilnic rășneau și zilnic coceau. Lipiile le coceau între două tigăi de chijă. Puneau o tigaie desubt, una deasupra și le băgau în spuză (ardeau tizic). Lipiile le coceau pe plită și toți se înăbușeau de mirosul greoi. Toți erau mereu flămânzi, rația copiilor era de 200 gr. de pâine pe zi. Pentru a câștiga ceva în plus la rația primită, mama lui Dumitru Ciobanu cosea întruna.

În prima săptămână, familiile deportate în RSS Kazahstan nu au fost asigurate cu hrană intenționat, autoritățile insistau ca acestea să-și vândă lucrurile care au reușit să le ia în noaptea arestării sau să le schimbe pe produse alimentare cu localnicii. În memorialistica deportaților acest aspect a fost reflectat prin prisma mentalității copilului care aștepta ca mama să întreprindă ceva ca să le potolească foamea. „La început mama mai schimba câte ceva din lucrurile pe care le aduse bunica atunci, la 13 iunie, pe cartofi și făină, își amintește Elena Șoimu-Postolachi. Dar toate s-au terminat. Și pentru a le da ceva de mâncare la copii mama a făcut niște turte din tărâță în două cu pleavă, care erau grozav de amare”<sup>2</sup>. Și Iacob Frenc se referă la foametea care au dus-o în prima perioadă a deportării. Două luni el a lucrat la scos ciotce de copaci, dar mâncare nu le dădeau. Administrația îi impuneau să vândă tot ceea ce aveau. Familia sa nu avea ce vinde pentru că nu luase nimic de la Ungheni<sup>3</sup>. Acea perioadă deloc ușoară prin care a trecut familia sa o descrie și Xenia Gore. Conform memoriilor sale la început mama sa mai avea niște făină de acasă, dar repede s-a terminat. Și atunci ce să mănânce opt guri? Peste o lună și jumătate a apărut a noua...<sup>4</sup>.

Copiii deportaților erau antrenați la culegerea pomușoarelor, dar și la adunatul cartofilor rămași în pământ etc. Primăvara, îndată ce se dezgheța pământul, noi, copiii moldoveni, continuă Dumitru Ciobanu, ieșeam în câmp, în cartofăria din anul trecut și răscoleam ca furnicile solul, strângând cartofi putrezi, îi aduceam acasă, îi spălam, îi curățam, îi pisam și făceau un fel de „turte” coapte pe plită, nesărate, fără făină. Când apăreau stiviile, urzica și alte bunuiene, copiii mâncau de toate, chiar și lobodă, și rădăcini. Erau frecvente cazurile când se umflau oamenii de foame, murind pe capete<sup>5</sup>. Același lucru îl relatează și Lucia Scorțescu cu referință la o vecină de baracă. Conform mărturiilor sale, doamna Rotaru luase de acasă haine pentru fete. La Jurnovka le-a schimbat pe lapte și pe cartofi, doar ca să supraviețuiască. Toți mâncau stege din pădure. Rolul Luciei Scorțescu era să umble pe la case și să adune de la gunoi corji de copaci<sup>6</sup>.

Mihail Caragheorghe avea 12 ani când a fost arestat de acasă împreună cu părinții Alexei și Maria și încă trei frați. Au fost duși la Narym, lăsați în mijlocul pădurii și au trebuit să se descurce singuri cum puteau. În locurile unde au fost aduși strângeau pomușoare și ce mai găseau în pădure<sup>7</sup>.

În pofida faptului că deportatele au fost trimise la muncă în colhozuri, dar din cauza remunerării mizere a muncii și a lipsei totale a produselor agricole rezervate pentru perioada rece a anului, odată cu venirea iernii în rândul deportaților foametea s-a întesit. Primul an de Gulag a fost cel mai dur la capitulul asigurării cu produse alimentare. Recurgem la memorialistică pentru a elucida proporțiile foametei printre deportați și modalitatea de depășire a situației. Starea de lucruri din localitatea Jurnovka a descris-o Lucia Scorțescu. Conform memoriilor sale când a venit iarna, foametea devenise insuportabilă. Nimeni nu putea

---

<sup>1</sup> Boris Vasiliev, *Stalin mi-a furat copilăria*, Chișinău, Baștina-Radog, 2010, pag. 134.

<sup>2</sup> Jurnal de Chișinău, 2002, 5 iulie.

<sup>3</sup> Iacob Frenc, *Nici casă nu aveam* în Ștefan Tudor, *Satana pe pământ*, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 57.

<sup>4</sup> Xenia Gore, *Erai flămând, erai sătul, nu trebuiai numănu* în Ștefan Tudor, *Satana pe pământ*, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 46.

<sup>5</sup> Ștefan Tudor, *Satana pe pământ*, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 84.

<sup>6</sup> Lucia Scorțescu, *Cine-a văzut, cine-a cunoscut* în Ștefan Tudor, *Satana pe pământ*, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 69.

<sup>7</sup> Maria Goru-Zinovii, *Ne-au povestit calvarul. Mărturii despre trista istorie, trăită de basarabeni deportați în Siberia. Proiect „Expedițiile memoriei”*, Editura Karta-Graphic, 2019, pag. 93.

să se angajeze la lucru, fiindcă nu era unde, nici tu colhoz, nici tu sovhoz, nici altfel de întreprinderi. Locuitorii din Jirnovka produceau atât cât consumau. Erau îmbrăcați în saci, în picioare purtau opinci din corjă de mesteacăn<sup>1</sup>.

Senzația de foame permanentă Elena Șoimu-Postonachi o descrie în memoriile sale. În prima iarnă, în camera în care locuiau 16 suflete, mama-sa a copt pe plita de fier niște turte amare din făină neagră la un loc cu niște colb măturat de la moară. Nici nu le puteau înghiți. În timp ce turtele se mai pârlau pe plită, toți se înădușeau de fum și miros întunecos. Deportajii erau mereu flămânzi, cu gândul la o bucățică de pâine. În continuare Elena Șoimu-Postolachi își amintește că atunci când s-a dezghețat pământul în primăvară, copiii ieșeau în câmp, în cartofăria din anul trecut, răscolind pământul și căutând cartofi înghețați. Îi spălau, îi curăteau de ce era mai putred și făceau din ea așa-numite „turte”, fără făină și fără sare. Din disperare, lumea mânca diferite buruiene și rădăcini, foarte rele la gust, dar trebuia să-și țină cu ceva sufletul, conchide naratoarea<sup>2</sup>.

În același context Simion Butnaru relatează că în primăvara lui 1942 statul le-a refuzat acea bucățică de pâine, ce li se cuvenea... Când a înverzit de-a binelea pădurea, copiii au început a umbla după mâncare. Adunau pur, mierea-ursului, urzică, lobodă, ciuperci. Oamenii mâncau totul. Între timp au vândut ce au mai avut. Iar spre final dă un verdict trist: „să fi întârziat verdeața cu vreo zece zile, eu cu mama nu aveam să ajungem în vară...”<sup>3</sup>.

În localitățile, în care era deja creat colhozul, deportajii primeau o rație alimentară care varia de la de 200 de grame până la 500 de grame de pâine pe zi, și, aceasta în cazul în care, reușeau să îndeplinească norma ce li se impunea. Conform mărturiilor Ecaterinei Chele, stabilită în Pudino, apoi toată iarna le-au dat rația de o jumătate de kilogram de pâine pe zi, dar din iunie le-au luat pâinea și le dădeau 200 grame de făină de grâu cu condiția să îndeplinească norma de trei ari la săpat. Pentru doi ari le dădeau numai 150 de grame. Deportatele mergeau prin pădure după usturoi sălbatic; lumea mânca lobodă, urzici, mai pe urmă au apărut ciupercile, loboda, zmeura. Mulți omorau pisici și câini și îi mâncau<sup>4</sup>.

Rația alimentară era eliberată direct la locul de muncă, iar supraveghetorii nu le permiteau femeilor să ia nici o bucățică de pâine acasă, la copii. Natalia Sorbală își amintește aceste momente din perioada deportării în Siberia că le dădeau mâncare numai la deal. Acasă nu luau nimic. Erau cazuri când femeile se întorceau de la muncă și își găseau copilul mort. Fiecare se străduia să-și ia copilul cu ele la lucru ca să mănânce și el din porția ce li se dădea. Dar, evident, supraveghetorii nu le lăseau să-i ia cu ele<sup>5</sup>. Lilia Hitov completează, accentuând un moment important. Conform mărturiilor sale, în câmp le aduceau mâncare pe care o cumpărau din salariul cu care erau remunerate lunar. Mâncarea consta din apă cu câteva crupe<sup>6</sup>. Procedura de împărțire a tainului alimentar Xenia Gore și-o amintește în felul următor: cel care lucra, putea să cumpere chiar acolo pe deal un kg de pâine fără rând cu prețul de 3 rub. 20 kop. „Când ni se dădea pâine venea mama cu frații și îl împărțeam în patru. Ne revenea câte 250 gr. la fiecare. Mâncam o dată pe zi. Beam apă din canale”<sup>7</sup>.

Chiar și distribuită pe cartele pâinea nu era adusă cu regularitate, iar calitatea ei era sub orice nivel. Conform memoriilor Liliei Hitov, pâinea o aduceau noaptea pe la orele 2-3 și trebuia să stai de cu seară în rând, dar de multe ori veneai acasă fără pâine, fiindcă nu o aduceau. Iar când o aduceau era caldă și crudă, o puteai frământa din nou ca s-o coci. Zilnic primeau 400 gr. pentru lucrători și 300 gr. pentru copii și pentru cei inapți de muncă<sup>8</sup>.

În situația în care toți deportajii sufereau de foame, mai mult, multe femei nu munciseră fizic niciodată și deseori nu reușeau să-și îndeplinească norma, ceea ce presupunea că rația alimentară pe care o primeau nu era completă, oricum categoric era interzis ca mamele să ia câteva boabe de cereale pentru a-și hrăni copiii minori. În tentativa de a-și salva copiii de la moarte unele femei puneau un mănunchi de

---

<sup>1</sup> Lucia Scorțea, *Cine-a văzut, cine-a cunoscut* în Ștefan Tudor, *Satana pe pământ*, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 69.

<sup>2</sup> Literatura și arta, 2011, 9 iulie.

<sup>3</sup> Ștefan Tudor, *Satana pe pământ*, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 117.

<sup>4</sup> Ecaterina Chele, *Povestea vieții mele* în Magazin istoric, 2005, nr. 6, pag. 18.

<sup>5</sup> Natalia Sorbală, *Nu vreau să se mai repete deportările* în Femeia Moldovei, 1992, nr. 7, pag. 17.

<sup>6</sup> Literatura și arta, 2001, 25 octombrie.

<sup>7</sup> Xenia Gore, *Erai flământ, erai sătul, nu trebuia numănu* în Ștefan Tudor, *Satana pe pământ*, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 52-53.

<sup>8</sup> Literatura și arta, 2001, 25 octombrie.

boabe de cereale în buzunare. Atunci când au fost descoperite, deportatele au fost judecate în baza ”Legii celor 12 spice”, care funcționa în URSS, la câte zece ani de închisoare. Paradoxul constă în faptul că paznicii care le-au găsit boabele de cereale în buzunare de asemenea erau deportați și de asemenea erau judecați de Puterea sovietică pentru fapte care nu le-au făcut, dar, între timp, mentalitatea și abordarea multor deportați s-a schimbat.

Memoriile copiilor mamelor judecate ne întregesc acest tablou tragic pentru familiile lor. Olga Bujor-Motoc își amintește că mama-sa împreună cu Olga Fuștic umblau la secerat secară. Dacă era aproape, și ea se ducea încetișor până la dânsese, aprindea focul, și cocea spice de secară pe care le și mânca. Într-o zi femeile s-au dus la secerat, iar naratoarea nu se putea deplasa deoarece era departe tare de la sat. Seara acestea au vrut să-i aducă și ei vreo câteva spice coapte. Dar le-a ieșit înainte paznicul și a găsit la ele în buzunare 200 grame de spice coapte. Pentru aceasta ambele au fost date în judecată. În scurt timp a fost judecata și le-au dat doi ani de pușcărie. Mama Olgăi Bujor-Motoc a făcut pușcărie în satul Krevoșeni<sup>1</sup>. Aceași tragedie a împărțit-o și familia Pripa. Alexandru Pripa își amintește că în anul 1943 Simion Pripa a fost judecat pe zece ani, iar ajutorul lui a fost închis pentru doi ani deoarece le-au găsit în buzunare bob de mazăre<sup>2</sup>.

Pentru a-i salva de la moarte sigură pe copiii rămași acasă, multe deportate recurgeau la gesturi extreme. Valeria Florea-Dascăl relatează că pentru a o salva pe mama ei – Parascovia Șatravca, care nu figura în listele pentru deportați, și, respectiv, nu primea tain alimentar, neneaca<sup>3</sup> lega de corpul său un brâu și de brâu la două sfuri de care lega un pește care se spânzura între picioare. Ea avea două fuste largi și când trecea o pipăiau prin părți, dar între picioare nu o pipăiau. În felul acesta ea îi aducea mamei câte un pește<sup>4</sup>.

Oricât de critică ar fi situația, factorul uman este hotărâtor. Mărturiile supraviețuitorilor denotă că s-au înregistrat cazuri când localnicii au fost loiali cu deportații. Conform spuselor Claudiei Tomuleț din localitatea Cajba, județul Bălți, bunica sa deportată în Siberia, cunoștea bine limba rusă fiindcă în Bsasarabia fusese profesoară de limba rusă. Datorită acestui fapt, ea a reușit să se angajeze la un un depozit de legume. Seara, chiar cu riscul de a face închisoare, ea pune câțiva cartofi în buzunarele cojocului, localnicii vedeau, dar nimeni nu a pârât-o pentru aceasta<sup>5</sup>.

Pentru a face față situației create, deportatele se angajau să facă munci suplimentare în familiile localnicilor, adunau resturi sau împleteau, coseau ori croșetau. „Iarna ne duceam la Novosibirsk, își amintește Natalia Sorbală. Acolo era o fabrică de zahăr. Ne grămădeam vreo trei-patru femei, luam o săniuță, mergeam o zi încolo și înapoi și aduceam un tobultoc de melasă. Când femeile de pe loc curățeau cartofi, noi strângeam corjile, le fierbeam și le mâncam. Tot atunci, completează, eu am învățat să împletesc ciorapi. Câștigam pe ei lapte, zer. Ajutam ucrainenii la strâns cartofi și mă hrăneam”<sup>6</sup>. Deportată fiind în regiunea Tomsk, raionul Pudino, satul Kozomka Sofia Grăjdianu descrie cele povestite de mătușa sa Maria Moraru, insistând că pentru lucru, celui mai mare îi dădeau 200 gr. de tărâțe, din care fierbeau geandără și se hrăneau toți. Solidaritatea de care a dat dovadă familia Boico din Bălți, care era deportată mai demult a ajutat-o să depășească foamea<sup>7</sup>.

În timp ce mamele erau obligate să meargă la serviciu și acolo primeau tain alimentar, copiii care rămâneau acasă și nu împliniseră vârsta de 12 ani umblau cu cerșitul pe la localnici, adunau resturi, culegeau pomușoare sau se angajau cu ziua la diferite munci gospodărești. Ana Soroceanu descrie cum ea, copil fiind, alegea resturile din gunoi, din toată murdăria. Când localnicii vărsau căldările în urnele mari de gunoi, copiii răscoleau și adunau capete de pește, cârmoji<sup>8</sup>. Xenia Gore continuă acest subiect dureros, amintindu-și cum cazahii aruncau la gunoi corjile de orez, iar copiii basarabeni le strângeau, le râșneau și asta le era pâinea. Mâncau și corji de zămos pe care le aruncau cazahii. Dacă găseau o coarță mai grosuță, copiii o rupeau și o împărțeau la fiecare câte o bucățiță. Surorile mai mari ale Xeniei Gore

---

<sup>1</sup> Literatura și arta, 1989, 6 aprilie.

<sup>2</sup> Literatura și arta, 1989, 29 iulie.

<sup>3</sup> Bunica

<sup>4</sup> Interviu acordat de Valeria Dascăl, 12 iunie, 2018.

<sup>5</sup> Maria Goru-Zinovii, *Ne-au povestit calvarul. Mărturii despre trista istorie, trăită de basarabeni deportați în Siberia. Proiect „Expedițiile memoriei”*, Editura Karta-Graphic, 2019, pag. 70.

<sup>6</sup> Natalia Sorbală, *Nu vreau să se repete deportările în Femeia Moldovei*, 1992, nr. 7, pag. 17.

<sup>7</sup> Literatura și arta, 2000, 8 iunie.

<sup>8</sup> Ana Sorocean, *Umblam cu mâna întinsă în Ștefan Tudor, Satana pe pământ, Chișinău, Universitas*, 1992, pag. 63.



au fost luate în colhoz, dar, conform mărturiilor sale, nu li se plătea un gram de nimic.

Pentru a face față lucrurilor, aceeași Xenia Gore strângea balega uscată de vac. Umplea sacul și îl căra în spate cazahilor, ca să-i dea ceva de mâncare. Pentru un sac plin îi dădea o pialușcă<sup>1</sup> de zară, rămasă după ce băteau untul. Ei o beau pentru a-și potoli setea. Erau călduri mari. Naratoarea lua bolul și îl ducea mamei ca s-o împartă la toți<sup>2</sup>.

Cu durere Elena Șoimu-Postolache își amintește de munca copiilor: „Cu mare greu ne câștigam și noi, ceva de mâncare pe la băștinași, din rășputeri trăgeam sapa o zi întreagă până la ameteți pentru o căldare de cartofi și o mâncare”<sup>3</sup>. În același context Maria Tarlak continuă că în perioada verii copiii pășteau animalele cazahilor. Zilnic trebuia să pască oile și să participe la mulsul acestora. Pentru munca depusă ei primeau carne, lapte și brânză<sup>4</sup>.

Amintindu-și de foamea prin care a trecut în primii ani ai deportării Tamara Oală-Pleşca relatează că după ce s-a retras apa, ea împreună cu sora mai mică, umblau și strângeau de la cartofărie cartofii ce au rămas și așa înghețați cum erau îi uscau la soare. Mama îi pisa. Strângeau urzică, lobodă pe care mama o fierbea și îi hrănea<sup>5</sup>. Și Lucia Scorțescu își deapănă amintirile: „Strângeam din pădure stege sălbatică, le opream și dacă aveam puțină tărăță, crupe ce era încropeam o ”zelenuhă” sau o ”zatiruhă”. Două feluri de mâncare. ”Zatiruha” e un fel de sos din buruiene, iar ”zelenuha” – un fel de geandră. Eu continuam să adun corji de cartofi și le coceam pe sobă, ori le amestecam cu verdeață și coceam lipii, cum ar fi niște plăcinte”<sup>6</sup>.

Mama Valeriei Dascăl-Florea – Parascovia Șatravca – s-a înăăimit la siberieni la scos cartofi. Munca era remunerată în felul următor: câte un cartof pentru o căldare scoasă<sup>7</sup>. Ocupațiile Lidiei Dohotaru constau în aceea că vara strângea mere, ciuperci, avea o grădină nu prea mare unde cultiva cartofi, morcov, ceapă, varză, etc.<sup>8</sup> Aceleași ocupații le avea și Maria Nestor-Șoimu, primăvara copiii strângeau urzică, stevie sălbatică și alte buruiene, le fierbeau, le strecurau de zeama lor, le pisau, puneau o mână de făină neagră ca să aibă un pic de legătură și făceau turte. Pâine le dădeau pe cartele: mamelor – 400 grame pe zi, iar copiilor – câte 200 grame<sup>9</sup>.

O soartă similară a avut-o și tânărul Dumitru Caraman care făcând referință la acele timpuri își amintește cum el împreună cu sora Ana, fiind cei mai mari din cei patru copii rămași în viață, au umblat cu cerșitul<sup>10</sup>. Și Nina Prodan, deportată împreună cu familia în Kazahstan, povestea că numai supele de broaște țestoase cu lobodă i-au salvat<sup>11</sup>.

În primii ani de deportare: fie în Siberia, fie în Kazahstan din cauza foamei, a condițiilor climaterice, lipsei oricărei îngrijiri medicale, atitudinii etc. mulți dintre cei deportați au decedat. Practic fiecare familie atunci a pierdut cel puțin un membru. În primul rând au decedat oamenii în vârstă, după care copiii mici, în unele cazuri a decedat întreaga familie. Ana Sorocean își amintește că din cei bătrâni nu a scăpat nici unul, toți au murit de foame<sup>12</sup>.

În iarna anului 1941 s-a început o foame cumplită, în care familia Mariei Tarlak a pierdut trei membri. Primul care nu a putut suporta schimbările a fost bunicul Andrei, care a decedat la începutul lunii decembrie. La scurt timp, la mijlocul lunii decembrie a decedat și bunica. Sora mai mică Paraschița, care avea doar trei anișori s-a îmbolnăvit și s-a stins văzând cu ochii. Toți au fost înmormântați la cimitir, nu departe de casă. În acel an cimplit, foarte mulți cetățeni din Moldova, de diferite naționalități au decedat din cauza foamei, concluzionează Maria Tarlak<sup>13</sup>.

---

<sup>1</sup> În românește bol.

<sup>2</sup> Xenia Gore, *Erai flământ, erai sătul, nu trebuiați numănu* în Ștefan Tudor, Satana pe pământ, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 46.

<sup>3</sup> Luceafărul, 2002, 14 iunie.

<sup>4</sup> Constantin Kurdoglo, *Represii i massovye deportatsii szitelei sela Baurci, Ciadyrlungskogo raiona Respubliki Moldova v 1940-1951 gg.*, Baurci-Chișinău, 2009, pag. 139.

<sup>5</sup> Literatura și arta, 1989, 6 aprilie.

<sup>6</sup> Literatura și arta, 1989, 6 aprilie.

<sup>7</sup> Interviu acordat de Valeria Dascăl, 12 iunie, 2018.

<sup>8</sup> Glasul națiunii, 2007, 8 februarie.

<sup>9</sup> Maria Nestor-Șoimu, *Surghiumul. Drumul patimilor prin Siberia de ghiață* în Destin românesc, 2008, nr. 1, pag. 122.

<sup>10</sup> Literatura și arta, 2001, 21 iulie.

<sup>11</sup> Jurnal de Chișinău, 2001, 29 iunie.

<sup>12</sup> Ana Sorocean, *Umblam cu mâna întinsă* în Ștefan Tudor, Satana pe pământ, Chișinău, Universitas, 1992, pag. 63.

<sup>13</sup> Constantin Kurdoglo, *Represii i massovye deportatsii szitelei sela Baurci, Ciadyrlungskogo raiona Respubliki*

Bătrânul Iaroslav Navotnyi<sup>1</sup>, ceh de naționalitate, era văr cu președintele Cehoslovaciei Antoniu Navotnyi<sup>2</sup>. Trăia de mulți ani în Soroca și avea o mică întreprindere de mezeluri. Făcuse studii și specializări în America și la Soroca pregătea cele mai bine mezeluri. Avea și un magazin, în care își vindea marfa. Acum slăbise atât de mult, că nimeni nu l-ar mai fi recunoscut. Venea la plita comună a deportaților să-și coacă roțile de cartofi, pe care le mânca plângând. A murit peste un an, în coliba unde era paznic<sup>3</sup>.

„În perioada foamei noi am pierdut două surori, ceva mai târziu încă o soră și fratele, își amintește Elisaveta Diulgher. Mama foarte greu a depășit această situație, uneori, în disperare spunea: „Mai bine Stalin nu se năștea pe fața pământului! Din cauza lui eu mi-am îngropat patru copii pe pământ străin, cum de îl mai ține pământul?!”<sup>4</sup>.

Și Eugen Livovschi, membru-corespondent al AȘM (1933-2017) își amintea că până în primăvara anului 1942 au supraviețuit nu mai mult de jumătate din locuitorii barăcii din sectorul șase. Mai mult, la pepeniera silvică până în primăvara anului 1942 pâine nu s-a eliberat. Și la începutul anului 1943 aici oamenii continuau să moară de foame<sup>5</sup>. Atrage atenție un detaliu mai puțin întâlnit în memoriile supraviețuitorilor – solidaritatea dintre administrație și deportați. Eugen Livovschi menționează că în primele luni după deportare soția maistrului i-a spus mamei sale să facă ceva deoarece la iarnă pâine nu ne vor da. Și respectiv, familia sa a fugit de acolo, în satul Alexandrovca, la vreo 60 km de la Tomsk. În felul acesta s-au salvat. Concomitent, cineva a răspândit zvonuri că vor veni bărbații și o să aducă pâine, deaceia prea puțini și-au făcut rezerve<sup>6</sup>. Din această cauză peste iarnă au murit aproape toți. Erau niște lituanieni, băieți graveni, înalți de statură și toți au murit de foame<sup>7</sup>.

Înfometarea – ca formă a terorii – a fost aplicată și în cazul bărbaților arestați și duși la Ivdellag, punctul numărul opt. Basarabenii erau folosiți la munci fizice în industria forestieră. Muncile fizice insuportabile, clima aspră, normele mari, hrana puțină au determinat creșterea mortalității printre deținuți. În caz de deces, administrația închisorii nu își asuma responsabilitatea de a anunța mambrii familiei despre aceasta. Pomenindu-se în condiții inumane în închisoarea Gulagului, marea majoritate a basarabenilor au decedat în primul an de detenție, puținii supraviețuitori fie că au decedat imediat după eliberare, fie că au preferat că nu-și amintească de calvarul prin care le-a fost dat să treacă. Prin aceasta se explica puținele mărturii ale basarabenilor la capitolul menționat.

Descriind hrana pe care o primeau, primarul de Ciuciulea – Grigore Scafaru - povestea că de două ori pe zi, dimineața și seara, erau numărați și hrăniți. De obicei hrana consta dintr-o ciorbă și două-trei linguri de terci din mălai sau ovăs, mai primeau câte 500 grame de pâine. Pâinea era de o calitate proastă, când o luai în mână și se părea că e o piatră, atât era de grea. Când mușcai din ea, se făcea clei în gură, dar așa cum era trebuia să mănânce. Fiecare să străduia să mănânce toată pâinea de odată, fiindcă nu aveai unde să o păstrezi că ți-o furau alte persoane și atunci rămâneai flămând toată ziua. Unii oameni leșinau de foame, alții mureau<sup>8</sup>.

În ceea ce privește hrana în închisoare, Gleb Drăgan sublinia că era mizerabilă și puțină. Singurul aliment mai acătării era pâinea – o pâine neagră, cleioasă, acră. Și totuși deportaților li se părea mult mai bună decât supă și terciul zilnic, dar porția era de numai 300 grame. Tuturor le era mereu foame, o foame dureroasă, greu de suportat. La masă se aruncau asupra blidului ca lupii. Cât timp mâncau, nu scoteau o vorbă. Iar cei ce terminau mai repede aruncau priviri lacome asupra celor care mai aveau ce mânca<sup>9</sup>.

Toate aceste mărturii ale supraviețuitorilor deportațiilor denotă că amploarea foametei în rândul

---

*Moldova v 1940-1951 gg.*, Baurci-Chișinău, 2009, pag. 139.

<sup>1</sup> În noaptea de 12 spre 13 iunie 1941 a fost arestată familia Navotnyi din orașul Soroca. Capul familiei Iaroslav împreună cu soția Ana (n. 1885) au fost înscrși în lista „marilor comercianți”. Părinții împreună cu copiii: Zinaida (n. 1913) și Arcadie (n. 1937) au fost deportați în Siberia (*Cartea memoriei*, Vol. III, Chișinău, Știința, 2001, pag. 377).

<sup>2</sup> Antonin Josef Novotnyi (1904-1975) a fost primul secretar al Partidului Comunist din Cehoslovacia din 1953 până în 1968 și a ocupat de asemenea funcția de președinte al Cehoslovaciei din 1957 până în 1968.

<sup>3</sup> Maria Nestor-Șoimu, *Surghiunul. Drumul patimilor prin Siberia de ghiată* în *Destin românesc*, 2008, nr. 1, pag. 123.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pag. 158.

<sup>5</sup> Eugen Livovschi, *Jestokie igry în Jestokie igry în Izbrannoe*, Chișinău, 2014, pag. 110-113.

<sup>6</sup> Interviuul a fost acordat de Eugen Livovschi, la 1 mai, 2015.

<sup>7</sup> Interviuul a fost acordat de Eugen Livovschi, la 1 mai, 2015.

<sup>8</sup> Valentina Sturza, *Basarabia decapitată*, București, Biodava, 2014, pag. 233-234.

<sup>9</sup> Gleb Drăgan, *Deportații, Tragedii basarabene*, București, Albatros, 1992, pag. 91.

deportaților atinseseră cote inimaginabile. Autoritățile sovietice nu au organizat asigurarea cu hrană a familiilor deportaților, ba din contra au folosit înfometarea pentru a frânge orice inițiativă a deportaților, iar în consecință au devenit o masă amorfă de oameni fără drepturi și fără nici o speranță de viață.

Pentru a supraviețui unele deportate făceau diferite munci prin casă la localnici, au strâns pomușoare, s-au hrănit cu șoareci, pisici. Pentru a-și salva copiii, mamele luau câte o mână de orz sau grâu, fapt pentru care cele care au fost prinse au făcut închisoare.

În același timp, trebuie de remarcat că mortalitatea printre deportați a fost destul de mare, în cea mai mare parte din cauza foametei.

Peste doi-trei ani din momentul deportării, familiile de deportați întrucâtva s-au adaptat noii realități și fie că prelucrau un mic lot de pământ pe lângă casă, fie că au învățat limba rusă și și-au găsit un alt serviciu sau pur și simplu prestau diferite servicii familiilor de băștinași pentru care erau remunerate cu produse alimentare.

În ceea ce privește destinul bărbaților, apoi aceștea depindeau întrutotul de rația alimentară eliberată în închisoare, iar în momentul în care resursele se epuizau, aceștea decedau.

#### **Informatori:**

1. Alexandru Pripa, n. 1922, satul Pelinia, raionul Râșcani
2. Ana Sorocean, n. 1929, satul Carahasani, raionul Ștefan Vodă
3. Boris Vasiliev, satul Molovata, raionul Dubăsari
4. Claudia Tomuleț
5. Dumitru Caraman, satul Izvoare, raionul Orhei.
6. Dumitru Ciobanu (1921 - ?), satul Ciuciuleni, raionul Nisporeni
7. Ecaterina Chele, comuna Sângerei, județul Bălți
8. Elena Șoimu-Postolache, orașul Florești
9. Eugen Livovschi (1933-2017), satul Zgârdești, raionul Telenești
10. Eugenia Diulgher
11. Grigore Scafaru (n. 1905), satul Ciuciuleni, raionul Hâncești
12. Iacob Frenc, Căușeni
13. Lidia Dohotaru (1940-2019), comuna Sângerei, județul Bălți
14. Lilia Hitov, Chișinău
15. Lucia Scorțescu (1932 – ?), satul Nădușita, raionul Drochia
16. Maria Nestor-Șoimu (1930 - ?), satul Stoicani, județul Soroca
17. Maria Tarlak (1931 - ?), satul Baurci, raionul Ceadâr Lunga
18. Natalia Sorbală (1932 - ?), satul Scăieni, raionul Dondușeni
19. Nina Prodan, orașul Chișinău
20. Olga Fiștic
21. Olga Motoc, satul Sofia, județul Soroca
22. Parascovia Șatravca (1928-1980), satul Chiperceni, raionul Orhei
23. Simion Butnaru, satul Elizavetovca
24. Valeria Dascăl, satul Chiperceni, raionul Orhei
25. Xenia Gore (1932 -?), satul Lozova, raionul Strășeni

## INTRAREA ROMÂNIEI, SLOVACIEI ȘI UNGARIEI ÎN RĂZBOIUL ANTISOVIETIC: IUNIE 1941. O ANALIZĂ COMPARATIVĂ

### THE ENTRY OF ROMANIA, HUNGARY AND SLOVAKIA INTO THE ANTI-SOVIET WAR: JUNE 1941. A COMPARATIVE ANALYSIS

**Radu Florian BRUJA**

Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava  
radub@atlas.usv.ro

**Rezumat:** *Participarea armatelor României, Slovaciei și Ungariei la campania împotriva Uniunii Sovietice a avut țeluri diferite. Cele trei state aveau două categorii de obiective: maximale și minimale. Cele maximale urmăreau redobândirea tuturor teritoriilor pierdute. Pentru Bratislava și București scopul era anularea Arbitrajelor de la Viena din 1938 și 1940. Pentru Budapesta, ținta era refacerea Ungariei Mari a Sf. Ștefan care includea întreaga Slovacie și Transilvanie. Pentru cei trei „aliați incompatibili”, obiectivul minimal era păstrarea frontierelor așa cum erau ele la 22 iunie 1941. Pentru atingerea acestora era necesară colaborarea cu armata germană în războiul antisovietic.*

**Cuvinte cheie:** *România, Slovacia, Ungaria, obiective, al doilea război mondial*

**Abstract:** *The participation of the Romanian, Slovak and Hungarian armies in the campaign against the Soviet Union has different purposes. The three states have defined two categories of objectives: maximum and minimum. The maximum objective was to regain all lost territories. For Bratislava and Bucharest this goal was to cancel the Arbitrations of Vienna from 1938 and 1940. For Budapest, the aim was to restore St. Stephen's Great Hungary it included the whole Slovakia and Transylvania. For those three incompatibles allies, the minimum objective was preserving common borders as it were on 1941, June 22<sup>nd</sup>. For achieving the objectives it was necessary to collaborate with German Army in anti-Soviet war.*

**Keywords:** *Romania, Slovakia, Hungary, objectives, World War Two*

La 26 iunie 1941, trei avioane, fără semne de identificare, venite din direcția sud-est, au bombardat Košice, oraș care făcea parte din teritoriul cedat Ungariei în urma arbitrajului de la Viena din 1938, făcând 31 de victime. A doua zi, la 27 iunie 1941, Ungaria a declarat, în mod oficial, război Uniunii Sovietice, alăturându-se trupelor Germaniei și aliaților săi, în operațiunea Barbarossa<sup>1</sup>.

Episodul a rămas controversat până în zilele noastre. Încă din 27 iunie, au apărut ipoteze contradictorii privind identitatea avioanelor care au bombardat orașul aflat sub ocupația maghiară. Ministrul român acreditat la Budapesta, Eugen Filotti, raporta câteva zile mai târziu, că bombardamentul asupra orașului Košice au fost comentat în mediile diplomatice. Inițial, în comunicatul oficial maghiar s-a spus că avioanele, mult mai numeroase decât în realitate, aveau semnele camuflate. La început, zvonistica a pus actul pe seama germanilor, susținând ideea că avioanele aveau botul și vârfurile vopsite în galben, asemănătoare cu cele germane, fără să existe alte semne particulare care să le poată identifica. Oficial, autoritățile maghiare au dat vina pe Uniunea Sovietică, considerând agresiunea o declarație de război. Surse neoficiale maghiare au lansat ideea că aceste aeronave ar fi aparținut flotei aeriene slovace, care după atac, au aterizat pe o bază sovietică, unde militarii au dezertat. În scurt timp, postul de radio Moscova a infirmat că avioanele erau slovace sau sovietice. Guvernul maghiar a declarat că „ar fi nedemn să începă o polemică cu astfel de declarațiuni neadevărate făcute de Soviete, al cărui scop evident este propagandistic”<sup>2</sup>. Slovacii au lansat ipoteza că maghiarii și-au bombardat singuri orașul cu ajutorul unor bombardiere sovietice, de pe care fuseseră șterse semnele de identificare. Košice a fost ales deoarece era cel mai important oraș din est și aici locuia o importantă comunitate slovacă. Chestiunea a rămas nesoluționată dar a continuat să fie un subiect al războiului propagandistic, și apoi istoriografic<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> František Cséfalvay, *Predhora a záhady bombardovana Košic 26 Júna 1941*, în *Slovensko v roku 1941. Politika – Armada – Spoločnosť*, ed. Marek Syrný a kolektiv, Banská Bystrica, Múzeum Slovenského Národného Povstania, 2012, p.29.

<sup>2</sup> Arhivele Ministerului Afacerilor Externe (infra: AMAE), Fond nr. 70, Al doilea război mondial, vol.311, f.97-99

<sup>3</sup> După război, disputa a fost preluată de istoriografie. Așa au apărut teorii contradictorii, preluate și în istoriografia

Comunicatul oficial maghiar spunea că atacul aviației sovietice era evident și aparatele doborâte de artileria antiaeriană aratau clar proveniența acestora. După acest comunicat, au apărut alte zvonuri. S-a spus că avioanele aparțineau fostei armate iugoslave și că proveneau din grupul celor 200 de avioane care în timpul războiului iugoslavo-german ar fi trecut în U.R.S.S. A circulat și zvonul că piloții sovietici ar fi avut hărți vechi, pe care orașul Košice era trecut ca parte a Slovaciei, și că din ignoranță au bombardat teritoriul Ungariei. Filotti considera că echivocul din declarațiile oficialilor de la Budapesta ascundea intenția maghiarilor de a participa la război „spre a nu rămâne în inferioritate, cel puțin formal, față de noi și Slovacia”<sup>1</sup>. Nici una din aceste variante nu a fost crezută în mediile diplomatice, dar în desfășurarea uriașului eveniment militar începând la 22 iunie, nu s-a mai discutat pe acest subiect.

Ancheta noastră își propune să răspundă la o întrebare. Ce interes avea Ungaria să participe la războiul antisovietic? Pentru a răspunde la această întrebare vom folosi metoda inductivă, plecând de la particularizarea cazului maghiar. Pentru analiza comparativă a fost, deasemenea, utilă metoda sintezei prin generalizarea cazurilor României și Slovaciei, folosind pentru prezentarea clară a ideilor, un stil didactic.

Hitler plănuia o campanie de tip *Blitzkrieg* împotriva Uniunii Sovietice care trebuia să dureze câteva luni. Pe acest teatru de operațiuni, aliații Axei primeau roluri diferite în primăvara anului 1941. România trebuia să asigure cel mult flancul sudic, prin eliberarea Basarabiei, și nu i se oferea un rol important în cadrul mării campanii de cucerire a „spațiului vital” din est. Slovacia avea o și mai mică importanță în planurile strategice germane, ea fiind privită doar ca o trupă auxiliară cu misiuni specifice, în funcție de derularea campaniei. Nici Ungaria nu a fost considerată o forță militară demnă de luat în calcul. Germania nu a avut în vedere o colaborare militară a Ungariei. Wehrmacht-ul nu era dispus să înarmeze armatele țărilor aliate și nici nu le-a oferit la începutul verii anului 1941 un rol major în cadrul operațiunilor în ansamblu deoarece Hitler nu dorea să își împartă victoria cu mici săi aliați. Dacă România era interesantă doar din punct de vedere economic - petrolul și cerealele fiind doi vectori – Slovacia și Ungaria nu aveau decât un rol mărginit, fără importanță. Hitler nu avea în vedere rezolvarea problemelor celor trei țări la nivelul anului 1941 și nu își precizase poziția față de modul cum va fi reconfigurată Europa la finalul conflictului. El și-a amăgît aliații, le-a dat de înțeles că le va satisface doleanțele, dar nu a exprimat nici un punct de vedere clar asupra modului cum va rezolva problema teritorială, odată ce victoria i-ar fi aparținut. Dacă am avea în vedere planurile de intenții ale naziștilor și ideologia rasială pe care au promovat-o este de presupus că cele trei țări nu s-ar fi putut aștepta la mari rezultate, pe măsura efortului lor.

La 22 iunie 1941, armata română a intrat în război alături de Wehrmacht, fără să declanșeze operații militare ofensive propriu-zise. Declarația de război a generalului Ion Antonescu era fără echivoc. România urmărea să elibereze teritoriile cedate Uniunii Sovietice în iunie 1940: Basarabia, nordul Bucovinei și Herța. Obiectivul ei era direct. Dar Antonescu nu a făcut nici un secret din faptul că participarea la război avea în vedere și un obiectiv indirect. Conducătorul României i-a avertizat pe germani, că la finalul conflagrației, dorea să anuleze hotărârile arbitrajului de la Viena din august 1940, prin care partea de nord a Transilvaniei a trecut în frontierele Ungariei. Acest obiectiv era indirect, iar Hitler i-a dat speranțe liderului român că la finalul războiului se va lua în calcul efortul de război românesc în restabilirea frontierelor.

Două zile mai târziu, la 24 iunie, guvernul Slovaciei a rupt legăturile diplomatice cu U.R.S.S. și a

---

universală. Una dintre ele îi privește în mod direct pe români. În anii '80 ai secolului trecut, a fost emisă teoria bombardării orașului Košice de către aviatori români. Această idee a fost lansată de către maghiarii din Transilvania, aflați în exil, între care István Zocsák, preluată de istoricul maghiar Ignác Ölvedi. Conform lui Zocsák, maghiarii au aflat această versiune în lagărul de prizonieri din Kazan. În 1947, aici s-ar fi aflat prizonier colonelul Ion Cernăianu. Din declarațiile sale reieșea că românii știau că Ungaria nu dorea să declare război Uniunii Sovietice. Pentru a o forța să facă acest gest, Ion Antonescu a luat decizia de a bomba orașul Košice, folosindu-se de aeroportul din Suceava. Conform mărturiei lui Cernăianu din 1947, de aici ar fi decolat avioanele care au atacat capitala Cașoviei. Această insolită „versiune românească” a fost preluată de József Borus, într-un număr al revistei maghiare „Historia”, în 1982 și reluată în 1991. Istoricii au constatat că până în anul 1944 nu a existat nici un colonel cu acest nume în Statul Major al Armatei române sau între apropiații lui Antonescu de la care să fi aflat dacă liderul român ar fi ordonat un astfel de raid. Mai mult, de pe o hartă germană din iunie 1941 s-a putut vedea că la Suceava nu exista un aerodrom de pe care să zboare avioane militare. Iar destinația Košice era prea departe și ar fi trebuit străbătut spațiul aerian maghiar, fie peste Rutenia carpatică, fie peste nordul Transilvaniei, František Cséfalvay, *op. cit.*, p.29-30.

<sup>1</sup> AMAE, Fond nr. 70, Al doilea război mondial, vol.311, f.97-99.

intrat în războiul antisovietic. Slovacia avusese relații prietenești cu Uniunea Sovietică și nu avea nici un argument pentru a participa la ofensiva militară nazistă. Sigura ei revendicare politică era în detrimentul Ungariei. Autoritățile de la Bratislava doreau refacerea teritorială și revenirea în frontierele naționale a teritoriilor pierdute prin Arbitrajul de la Viena, din noiembrie 1938. Ca și Antonescu, Tiso a înțeles că la finalul războiului Germania ar putea revizui frontierele stabilite în anii 1938-1940 în funcție de contribuția fiecărui aliat în parte. Așadar, obiectivul Slovaciei pe frontul de est era unul indirect. Problema autorităților slovace era să câștige opinia publică pentru un război nepopular. Oficial, nu se putea spune că războiul împotriva U.R.S.S. avea un obiectiv antimaghiar, Ungaria fiind aliata Germaniei și membră, alături de România și Slovacia, a Pactului Tripartit. Un hotărât adept al intervenției împotriva URSS, premierul Vojtech Tuka, își exprima intenția de a colabora cu toate forțele materiale și morale de care Slovacia dispunea pentru a susține campania germană. El a coordonat întreaga campanie de propagandă<sup>1</sup>.

Regimul politic de la Bratislava s-a văzut pus în fața unei situații pentru care Slovacia nu era pregătită. Campania militară a armatei slovace urmărea un obiectiv care privea relația cu Ungaria. De aceea a trebuit să își mascheze adevăratul scop al participării la războiul antisovietic. Cercurile oficiale slovace s-au grăbit să se bucure de faptul că Ungaria nu a intrat în război împotriva U.R.S.S., „mulțumite de menținerea duplicității maghiare, contrastând cu loialitatea Slovaciei”<sup>2</sup>. Președintele Jozef Tiso și premierul V. Tuka au trimis la Berlin telegrame prin care își exprimau încrederea în victorie și își arătau loialitatea față de Germania<sup>3</sup>. „În acest moment, când Slovacia se alătură cu armele în mână în lupta comunității europene pentru dreptate, și protecția culturii, dorește să asigure pe Excelența Voastră de loialitatea națiunii slovace și a guvernului său, cu nestrămutată credință în victorie”, declara președintele slovac. Ulterior, Tiso avea să declare că decizia de a participa la război contra Uniunii Sovietice era generată de temerea că un gest contrar ar periclita relațiile cu Germania care ar fi urmărit să ocupe Slovacia<sup>4</sup>. Odată începută campania militară, șeful Statului Major la Armatei slovace, generalul Ferdinand Čatloš, a chemat armata să lupte împotriva pericolului comunist, declarând că armata slovacă va lupta împotriva bolșevismului și nu împotriva poporului rus sau a slavismului, pentru a evita sensibilitățile naționale.

La 26 iunie 1941, armatele slovace se alăturau Armatei 17 germană, comandată de generalul Karl Heinrich von Stülpnagel. Ferdinand Čatloš vorbea de nevoia angajării în război pentru un viitor mai bun al noii Europei și al poporului rus, iar gazeta Gărzii Hlinka, „Gardista”, cunoscută pentru discursul antisemit, exagera caracterul și interesele lumii evreiești din politica sovietică<sup>5</sup>. La 4 iulie, președintele Tiso a ținut un discurs armatei slovace în care o îndemna să se alăture frontului antibolșevic pentru a apăra cultura națională, statul și societatea slovacă de un dușman etichetat ca lipsit de Dumnezeu, lipsit de dragoste, de cultură și morală, de bucuria vieții și de binecuvântare. „Alăturați-vă vitezei armate germane și a popoarelor europene creștine pentru a evita ca popoarele creștine să cadă sub iadul bolșevic” erau cuvintele cu care își completa discursul. Tiso reitera ideea luptei comune pentru apărarea civilizației europene, „când este amenințată nu numai cultura slovacă, ci și cultura și civilizația europeană”, toate forțele trebuind să își aducă aportul. El vorbea și în numele solidarității slave, eliberarea acestora de sub regimul bolșevic făcând parte tot din discursul său propagandistic<sup>6</sup>. Așadar, Slovacia a intrat în război fără să aibă nici un diferend cu sovieticii și doar cu gândul la recuperarea teritoriilor pierdute în fața Ungariei. Dependența de Germania au impus Slovaciei să participe la un război pe care nu îl dorea. Fără să aibă pretenții teritoriale de la U.R.S.S., regimul politic de la Bratislava uza de o propagandă anticomunistă și

---

<sup>1</sup> Joseph A. Mikus, *La Slovaquie dans le drame de l'Europe (Histoire politique de 1918 a 1950)*, Paris, Les Iles d'Or, 1955, p.175-176.

<sup>2</sup> AMAE, Fond Al doilea război mondial, vol. 311, f.5.

<sup>3</sup> František Cséfalvay, Lubica Kázmerová, *Slovenská republika 1939-1945. Chronologia najdôležitejších udalostí*, Bratislava, Historický ústav SAV, 2007, p.66

<sup>4</sup> James Mace Ward, *Priest, Politician, Collaborator. Josef Tiso and the Making of Fascist Slovakia*, Ithaca, London, Cornell University Press, 2013, p.223-224.

<sup>5</sup> Dagmar Čierná-Lantoyová, *Variácie kontaktov medzi Bratislavou a Moskou v rococh 1939 – 1945*, în *Slovenská republika 1939-1945 v medzinárodných súvislostiach*, Bratislava, Edita Ivančková kol., 2012, p.127.

<sup>6</sup> Apud Pavol Petruf, *Zahraničná politika Slovenskej republiky (1939-1945)*, în *Slovenská republika 1939-1945 v medzinárodných súvislostiach*, Bratislava, Edita Ivančková kol., 2012, p.50-51.

folosea formule din limbajul religios creștin pentru a justifica „cruciada împotriva bolșevismului”<sup>1</sup>.

Ce ar fi putut face Ungaria în acest context? Reacția Ungariei la declarația de război a României și Slovaciei a fost promptă. Orașul Košice a fost bombardat de o flotilă aeriană fără semne distincte, oficialii de la Budapesta acuzând că avioanele aparțineau armatei sovietice<sup>2</sup>. Maghiarii au înțeles că participarea românilor și a slovacilor la campania Wehrmacht-ului împotriva U.R.S.S. ar putea reprezenta, în condițiile unei victorii, care părea posibilă în iunie 1941, un capital de imagine și un avantaj politic pentru finalul războiului. De aceea, au decis să își aducă propria contribuție la efortul comun. Interesul lor era să își păstreze teritoriile obținute în urma succeselor politice din 1938-1940 și chiar să le mărească la finalul conflagrației. În acel moment a intervenit „episodul Košice”. Reacția Ungariei la declarația de război a Slovaciei a fost promptă. Legația română transmitea la București următorul text, referitor la poziția Ungariei față de începutul războiului: „Intrarea în război a Slovaciei la două zile după România a pus pe gânduri guvernul ungar”<sup>3</sup>. Atacul unor avioane fără semne și considerate a fi sovietice de propaganda maghiară a fost pretextul intrării în război. Mobilul a fost dat de exemplul Slovaciei, dar adevăratul resort al acestei complicități era intrarea României în războiul antisovietic. Ungurii, pentru a nu pierde un avantaj tactic, au solicitat germanilor să își aducă și ei contribuția la înfrângerea sovieticilor. Comandamentul militar maghiar înțelegea că participarea României la efortul de război i-ar fi adus un capital de încredere care ar putea fi folosit împotriva Ungariei. De aceea dorea să își aducă aportul la campania antisovietică. László Bárdossy a recunoscut după război că participarea Ungariei împotriva U.R.S.S. urmărea să protejeze frontierele Ungariei obținute după cele două acorduri de la Viena: „tocmai de aceea am simțit că era necesar să participăm la război, pentru a nu pierde părțile câștigate din nordul Ungariei și Carpato-Rutenia în cazul în care campania germană avea să fie victorioasă”. Iar Miklós Kállay completa: „singurul motiv pentru care am intrat în război și am trimis o armată împotriva rușilor a fost acela că românii se implicaseră deja cu toată forța împotriva rușilor, în timp ce noi n-o făcuserăm, astfel riscam să pierdem protecția germanilor și Transilvania”. Horthy dorea mai mult din implicarea în război. Încă din aprilie el i-a scris lui Hitler că ar participa alături de Wehrmacht împotriva Uniunii Sovietice dacă la sfârșitul conflictului Ungaria ar primi și partea de sud a Transilvaniei. Ungurii aveau susținători și printre liderii naziști. Într-o convorbire cu Keitel, acesta le-a promis în schimbul participării la război o parte a Iugoslaviei și „pământurile aflate la poalele munților Carpați, până la Nistru”<sup>4</sup>. E. Filotti scria, la 9 iulie 1941, că „războiul Ungariei împotriva Sovietelor nu este o mărturie de credință politică și o contribuție la apărarea civilizației europene. El reprezintă un simplu act de oportunism, inspirat de teama ca Ungaria să nu fie absentă la aceste transformări istorice ale Orientului european. Atitudinea guvernului de la Budapesta continuă să fie plină de echivocuri”<sup>5</sup>. Dar pentru România intrarea în război a Slovaciei nu reprezenta decât un sprijin colateral, punând presiune pe Budapesta. Intrarea Ungariei în război era privită mai complex. Pe de o parte, gestul ei, era evident la București, avea conotații antiromânești. Pe de alta, prin participarea la război, armata maghiară și-ar fi măcinat capacitatea combativă în luptele cu Armata Roșie, ceea ce o vulnerabiliza într-o confruntare directă.

Pentru România recuperarea teritoriilor pierdute la est și nord în iunie 1940 era o miză, nu singura, dar pentru Slovacia acest mobil lipsea. Era clar că la București campania împotriva U.R.S.S. urmărea și refacerea frontierei pierdute în favoarea Ungariei. La Bratislava aceasta era singura justificare pentru participarea la un război nepopular. În schimb, la Budapesta singura miză era păstrarea teritoriilor obținute în urma celor două arbitraje de la Viena, iar justificarea participării la războiul antisovietic ținea cont de această realitate. Slovacia nu avea de recuperat teritorii de la Uniunea Sovietică, ci de la Ungaria, astfel că intervenția era cu atât mai puțin justificată. Prinsă în angrenajul Reich-ului, trebuia să-și câștige încrederea lui Hitler prin contribuția proprie la efortul de război. Astfel, slovacii au încercat să se apropie de România, cu care împărtășeau același obiectiv, pe seama Ungariei. Efectul a fost imediat resimțit la Budapesta. De aceea era nevoită să își dovedească loialitatea față de Berlin fără să declare deschis

---

<sup>1</sup> Rolf-Dieter Müller, *Alături de Wehrmacht. „Cruceada împotriva bolșevismului”. Aliați, voluntari, auxiliari 1941-1945*, traducere Cristina Crâmpășă, București, Editura Militară, 2015, p.103.

<sup>2</sup> Paul Lendvai, *Ungurii. Timp de un mileniu învingători în înfrângeri*, traducere de Maria și Ion Nastasia, București, Editura Humanitas, 2001, p.420.

<sup>3</sup> AMAE, Fond 71 Slovacia, vol. 11, f.306.

<sup>4</sup> Apud Larry L. Watts, *Aliați incompatibili. România, Finlanda, Ungaria și al Treilea Reich*, București, Editura RAO, 2012, p.185; vezi și nota 299.

<sup>5</sup> AMAE, Fond nr. 70, Al doilea război mondial, vol.300, f.58.

adevăratele intenții. De aceea a fost nevoie de o propagandă constantă în sânul societății și armatei pentru a-și motiva soldații care luptau în est. Propaganda slovacă a dezvoltat tema luptei împotriva comunismului pentru a-și justifica propria participare pe un front unde nu avea nici un obiectiv. „Lupta noastră contra bolșevismului” era ideea pe care slovacii au exploatat-o. Maghiarii au preluat același discurs, pe care l-au îmbogățit cu formule mai agresive, pentru a face pe plac Reich-ului nazist.

Participarea României, Slovaciei și Ungariei la campania împotriva Uniunii Sovietice a fost, mai degrabă, rezultatul dependenței acestora de cel de al treilea Reich, dar urmarea și interese naționale divergente. Dacă armata română a intrat în război pentru eliberarea teritoriilor ocupate de Uniunea Sovietică, armatele slovacă și maghiară nu avea un astfel de obiectiv. La Bratislava și Budapesta problema teritorială dintre Slovacia și Ungaria era singura justificare pentru participarea la aventura militară nazistă. Fără să aibă pretenții teritoriale de la U.R.S.S., guvernele de la Bratislava și Budapesta uzau de o propagandă anticomunistă și folosea formule din limbajul religios creștin pentru a justifica „cruciada împotriva bolșevismului”. În timp ce Slovacia a oferit germanilor și soluția proprie pentru rezolvarea problemei evreiești pentru a obține asentimentul Berlinului, guvernul de la Budapesta s-a lansat într-o propagandă agresivă, justificând chiar interese teritoriale în Galiția. Dar obiectivul maghiar real era să păstreze teritoriile dobândite în urma arbitrajelor vieneze din 1938, respectiv 1940. Ca și în cazul României, Slovacia și Ungaria au intrat în război fără să aibă asigurări decât formale că la finalul conflictului vor avea partea lor de victorie. Pentru cele trei țări speranțele se legau de un obiectiv minor și unul major. Cel minor era păstrarea frontierelor așa cum erau trasate în iunie 1941, prin păstrarea *statu-quo*-ului teritorial rezultat în urma arbitrajelor de la Viena din 1938 și 1940. Cel major avea în vedere refacerea integrității teritoriale așa cum înțelegeau cele trei țări. Obiectivele acestor state se puneau în contradicție. Pe de o parte, România și Slovacia doreau refacerea țărilor lor după harta realizată prin Tratatul de la Trianon. De cealaltă parte, Ungaria critica frontierele trianonice, și spera în refacerea Ungariei Mari. Planul major al politicii maghiare era refacerea Ungariei Sfântului Ștefan, ceea ce însemna ocuparea întregii Slovaciei și a întregii Transilvanii. Aici se loveau de obiectivele slovacă și românești. Prinse în angrenajul Reich-ului, cele trei țări trebuiau să-și câștige încrederea lui Hitler prin contribuția proprie la efortul de război. Cum acesta nu s-a încheiat la finele anului 1941, perspectivele aveau să fie complicate de derulările politico-militare din anii următori.

#### Bibliografie:

1. Arhivele Ministerului Afacerilor Externe, Fond nr. 70, Al doilea război mondial
2. AMAE, Fond nr. 71, Slovacia
3. Čierná-Lantoyová, Dagmar, *Variácie kontaktov medzi Bratislavou a Moskou v rococh 1939 – 1945, în Slovenská republika 1939-1945 v medzinárodných súvislostiach*, Bratislava, Edita Ivančková a kol., 2012
4. Cséfalvay, František, *Predhora a záhady bombardovana Košic 26 Júna 1941, în Slovensko v roku 1941. Politika – Armada – Spoločnosť*, ed. Marek Syrný a kolektiv, Banská Bystrica, Múzeum Slovenského Národného Povstania, 2012
5. Cséfalvay, František; Kázmerová, Ľubica, *Slovenská republika 1939-1945. Chronologia najdôležitejších udalostí*, Bratislava, Historický ústav SAV, 2007
6. Lendvai, Paul, *Ungurii. Timp de un mileniu învingători în înfrângeri*, traducere de Maria și Ion Nastasia, București, Editura Humanitas, 2001
7. Mikus, Joseph A., *La Slovaquie dans le drame de l'Europe (Histoire politique de 1918 a 1950)*, Paris, Les Iles d'Or, 1955.
8. Müller, Rolf-Dieter, *Alături de Wehrmacht. „Cruciada împotriva bolșevismului”. Aliați, voluntari, auxiliari 1941-1945*, traducere Cristina Crâmpiță, București, Editura Militară, 2015
9. Petruš, Pavol, *Zahraničná politika Slovenskej republiky (1939-1945)*, în *Slovenská republika 1939-1945 v medzinárodných súvislostiach*, Bratislava, Edita Ivančková a kol., 2012
10. Ward, James Mace, *Priest, Politician, Collaborator. Josef Tiso and the Making of Fascist Slovakia*, Ithaca, London, Cornell University Press, 2013
11. Watts, Larry L., *Aliați incompatibili. România, Finlanda, Ungaria și al Treilea Reich*, București, Editura RAO, 2012.



**SITUAȚIA PRIZONIERILOR DE RĂZBOI ÎN AL DOILEA RĂZBOI MONDIAL.  
REFERINȚE ISTORIOGRAFICE**

**THE STATUS OF WORLD WAR II PRISONERS OF WAR.  
HISTORIOGRAPHICAL REFERENCES**

**Ana-Maria DOLGOȘ**

drd., UPS "Ion Creangă", Chișinău  
anamaria13p@yahoo.com

**Rezumat:** *Cel de Al Doilea Război Mondial a adus în atenția istoricilor modul în care au fost tratați prizonierii de război în lagărele în care au fost internați. Subiectul este vast și complex, și nu poate fi analizat exhaustiv într-un singur articol. De aceea, prezentul demers reflectă o perspectivă comparativă a modului cum au fost tratați prizonierii de război în România (1941-1944) și în Uniunea Sovietică (1944-1947), din perspectivă istoriografică. Situația prizonierilor de război în URSS a fost un subiect tabu în perioada regimului comunist. Abia la finalul secolului al XX-lea-începutul sec. al XXI-lea au început să apară mărturiile ale celor care cunoscuseră teribila experiență a lagărelor sovietice. În ceea ce privește situația prizonierilor de război din lagărele din România antonesciană, informații regăsim, cu precădere, în izvoarele inedite. Valorificarea documentelor inedite de arhivă, dar și alte diverse lucrări oferă oportunitatea restabilirii tabloului istoric, referitor la prizonierii de război, din diferite spații istorice.*

**Cuvinte cheie:** *prizonieri de război, lagăre, documente, istoriografie.*

**Abstract:** *World War II brought into the attention of historians the way in which prisoners of war were interned in concentration camps. The issue is vast and complex, and it is difficult to be analysed comprehensively in one article. That is why this paper presents a comparative approach of how prisoners of war were detained in Romania (1941-1944) and The Soviet Union (1944-1947), from a historiographic perspective. The situation of the prisoners of war in USSR was considered taboo during the communist regime. It was only towards the end of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>st</sup> century that the first testimonies appeared belonging to the people who experienced the terrible internment of the soviet camps. Regarding the situation of the prisoners of war in the Antonescian camps in Romania, evidence can be learned mainly from primary sources. The valorisation of the primary documents and other various works gives us the opportunity to restore the historic representation with reference to the prisoners of war in different historical sites.*

**Key words:** *prisoners of war, war camp, documents, historiography.*

**Introducere.** Problema prizonierilor de război, ca fenomen în istorie, reprezintă o temă actuală prin viabilitatea sa, deoarece există și în prezent forme de manifestare ale acestei interdicții. Problematika are un caracter interdisciplinar, deoarece statutul prizonierilor de război este abordat atât din punct de vedere istoric, cât și din punct de vedere al dreptului umanitar internațional, tema în sine suscită, în continuare, interesul cercetătorilor. Fiind o temă foarte amplă, chiar și comprimată la perioada celei de-a doua conflagrații mondiale, studiul actual are în vedere prezentarea fragmentară a lucrărilor care fac referire la situația prizonierilor de război în două spații istorice determinate în prealabil: România antonesciană (1941-1944) și Uniunea Sovietică (1944-1947). În plus, în istoriografia românească, lipsește o privire comparativă a statutului prizonierilor de război din cele două spații istorice puse în discuție, iar originalitatea abordării constă în această comparație.

Studierea tratamentului aplicat prizonierilor de război, din perioadele istorice enunțate, oferă posibilitatea de a crea o viziune mai clară, mai profundă, dar preliminară, deocamdată, despre particularitățile existente în diferite lagăre, precum și despre modul de abordare al acestei chestiuni de către adversar. Din aceste considerente, cercetarea statutului prizonierilor de război atât din lagărele din România, cât și din cele aflate pe teritoriul URSS, ne ajută să întregim tabloul vieții unor oameni aflați în captivitate, precum și să descoperim acele elemente ale vieții lor, pe care în mod obișnuit nu le-am cunoaște. Scopul articolului îl constituie prezentarea și analiza, în baza metodologiei științifice, a investigației complexe, a studiilor publicate și a izvoarelor arhivistice .

**Metodologia cercetării.** În procesul de realizare a cercetării au fost utilizate o serie de metode caracteristice științelor socio-umane precum: metoda istorică, metoda comparativă, metodele logice, analiza calitativă și cantitativă. Lucrarea va urmări tratarea unitară a informațiilor referitoare la prizonierii de război din România antonesciană și din fosta URSS, în izvoarele editate și inedite, precum și a valorizării informațiilor pertinente pentru prezentul studiu. Lectura critică a istoriografiei va conduce către o mai clară viziune a tratamentului prizonierilor din lagăre. Datele identificate și colectate vor fi însoțite de analize comparative pentru a identifica și clarifica anumite aspecte. Pentru fundamentarea ipotezelor înaintate sunt citate lucrările autorilor de referință și texte din sursele inedite de arhivă.

**Rezultatele investigației.** În timpul celui De-al Doilea Război Mondial statele participante la această conflagrație au semnat convenții care prevedeau protecția prizonierilor de război. Istoriografia acestei problematice a demonstrat că situația victimelor războiului ce-au căzut prizonieri în puterea adversarului a fost diferită în funcție de stat. De altfel, între România antonesciană și fosta URSS au existat diferențe notabile în ceea ce privește tratamentul prizonierilor de război.

De-a lungul timpului, statele au fost preocupate să limiteze, prin diferite modalități, ororile războiului și să protejeze victimele acestuia. Aceste măsuri au fost definite și cuprinse într-o serie de acte normative: Convenții, legi internaționale, Protocoale, reguli de comportament, tratate bi- și multilaterale. Modul în care prevederile acestor norme internaționale au fost puse în practică, dacă țările participante la Conflagrațiile mondiale le-au respectat se întvede și din mărturiile celor care au avut statut de prizonieri de război, precum și din documentele de arhivă.

Articolul a fost realizat în baza studierii a unui vast număr de lucrări: culegeri de documente, monografii, memorii, publicistică, lucrări cu caracter special și general, texte ale convențiilor, tratate de drept. În urma examinării literaturii de specialitate, am constatat că, în România, cercetările istorice pe această temă sunt în număr redus. Au fost abordate diferite aspecte din viața prizonierilor de război în lagăre în articole, în diferite lucrări. Istoriografia din România, referitoare la statutul prizonierilor de război în anii 1941-1944, este ilustrată, mai ales, în documentele din Arhive. Studii consacrate, exclusiv, prizonierilor de război din lagărele perioadei antonesciene sunt extrem de puține. În istoriografia sovietică, tema cercetată a fost abordată tangențial și episodic, în contextul instaurării regimului comunist în cele două spații istorice. Evident că, tratarea s-a făcut prin prisma clișeelelor comuniste. Știrile din presa comunistă abundă pentru acea perioadă în informații și declarații ale unor ofițeri și soldați întorși din captivitate și care elogiază tratamentul primit acolo. Odată cu desecretizarea arhivelor, în tema cercetată subiectivismul lasă loc obiectivismului bazat pe informații concrete.

Analiza istoriografică a temei a scos în evidență existența unui vid informațional în privința tratamentului prizonierilor de război din România și URSS pentru perioadele de timp studiate. De aici rezultă că, studierea acestei tematicii este importantă și de actualitate. Totodată, cunoașterea statutului prizonierilor internați pe teritoriul României, din 1941 până în 1944, și în URSS, din 1944 până în 1947/1956, contribuie, indubitabil, la completarea tabloului istoric referitor la prizonierii de război. Această lucrare poate constitui un început pentru noi demersuri istoriografice.

Culegerile de documente stau la baza acestei lucrări, fiindcă ele arată veridicitatea evenimentului, indică spațiul și timpul exact unde se produce evenimentul istoric. Din această categorie este cartea cu documente "Prizonieri de război români în Uniunea Sovietică. Documente 1941-1956" (Книга, которую ждали: Румынские военнопленные в Советском Союзе. Документы. 1941-1945 гг.) elaborată de Vitalie Văratec (coordonator), Laurențiu Constantiniu Ilie Schipor, ca rezultat al parteneriatului dintre Arhiva Rusă de Stat Militară a Federației Ruse și Institutul Diplomatic Român, inițiat în 2007 [25]. Aceasta lucrare conține 270 de documente, care, în cea mai mare parte, provin de la Arhiva Militară de Stat Rusă, unul dintre principalele fonduri documentare ale acestei instituții arhivistice: Fond 1p, Glavnogo upravleniia NKVD-MVD SSSR po delam voennoplennih i internirovannih. Ţentralinii apparat GUPVI NKVD-MVD SSSR/Fond 1 p, Direcția generală pentru problemele prizonierilor de război și ale persoanelor civile internate din cadrul NKVD-MVD URSS. Aparatul central al GUPVI NKVD-MVD URSS (conține peste 9 000 de dosare). O altă parte a documentelor incluse în volum provin de la Arhiva de Stat a Federației Ruse: Fond 9 401 și de la Arhiva Rusă de Stat pentru Istorie Social-Politică: Fondul 495. Autorii, prin editarea acestui material, au adus o contribuție esențială la clarificarea statutului internațional al prizonierilor, mai ales că existau confuzii în ceea ce privește înțelegerea istoriei românilor din URSS [25, p. VII]. În linii generale, statutul prizonierilor de război era în conformitate cu cel stabilit

prin Convenția de la Geneva din 27 iulie 1929, însă au existat și deosebiri, mai ales în ceea ce privește tratamentul aplicat ofițerilor și folosirea prizonierilor la munci în industria militară. Guvernul sovietic a semnat doar una din Convențiile de la Geneva din 1929, cea privitoare la soarta răniților și a bolnavilor din armatele de campanie. Sovieticii au refuzat aderarea la *Convenției referitoare la tratamentul prizonierilor de război*-caracter politico-ideologic. Poziția sovietică nu era de acord cu unele facilități acordate ofițerilor și nici cu posibilitatea cooptării prizonierilor de război în activități lucrative. De aceea, URSS a adoptat un *Regulament* propriu, care a fost valabil până la 1 iulie 1941. Lucrarea cuprinde rapoarte cu privire la situația lagărelor pregătite pentru prizonierii de război, *Regulamentul* cu privire la prizonierii de război, elaborat și aplicat de Guvernul URSS, instrucțiuni temporare privind escortarea prizonierilor de război de la punctele de primire către lagărele de distribuție, de către trupele de escortă ale NKVD, instrucțiuni privind evidența prizonierilor de război în lagărele NKVD, privind numărul de prizonieri capturați și starea de spirit existentă în rândurile lor, procese-verbale de predare-primire a loturilor de prizonieri de război români, memorii referitoare la desfășurarea activităților de propagandă cu prizonierii de război, ordine ale NKVD al URSS, privind folosirea tuturor prizonierilor de război apti de muncă la activitățile din industrie, note informative din cadrul NKVD al URSS, privind prezența prizonierilor de război în lagăre, la punctele de primire și în spitale, comunicate, adrese cu privire la activități de instructaj politic în lagărele pentru prizonierii de război români, comunicate speciale, scrisori ale diferiților oficiali comuniști către conducătorii lagărelor, ordine privind reglementarea evidenței prizonierilor de război și a responsabilității administrațiilor lagărelor pentru evidența prizonierilor de război deținuți, privind modificarea normelor de hrană a prizonierilor de război, contracte încheiate între conducerea Lagărelor și diferite Trusturi industriale, privind folosirea la muncă a prizonierilor de război din lagăr, caracterizări, diverse liste, note informative, directive, programe de cursuri și multe alte documente. De asemenea, lucrarea cuprinde informații despre înființarea și evoluția Direcției generale pentru problemele prizonierilor de război și ale persoanelor civile internate din cadrul NKVD/MVD al URSS, principala instituție care a gestionat problema prizonierilor de război, în perioada 1939 (crearea primelor lagăre pentru prizonierii de război)-sfârșitul lui 1956 (repatrierea ultimelor grupuri de prizonieri de război japonezi, despre organizarea punctelor de primire a prizonierilor de război, pe fronturi, precum și a lagărelor destinate acestora, în spatele frontului, despre condițiile de detenție (hrănire, echipare, locuire, asistență sanitară), cuprinde o evidență a prizonierilor de război pe grade și naționalități, dinamica mișcării (traseul) prizonierilor de război pe teritoriul Uniunii Sovietice, din momentul capturării lor, utilizarea la muncă a prizonierilor de război, în economia națională sovietică (domeniile în care au activat, efective și ponderea lor în ansamblul economiei URSS); referiri la pedepsele aplicate prizonierilor de război informații privind activitatea de reeducare politică a acestora, organizarea și desfășurarea procesului de repatriere [25, p. VIII].

Un alt șir de documente care a pus problema respectării prevederilor pe care le conțineau sunt următoarele documente:“ Приказы Народного комиссара обороны СССР 1943-45гг. Сборник. Институт военной истории. Москва. 1996г.” „Приказы Народного комиссара обороны СССР 22 июня 1941г. -1942г. Сборник. Институт военной истории. Москва. 1996г.” („Ordinele comisarului popular al apărării din URSS 1943-45”, Colectia Institutul de Istorie Militară. Moscova. 1996 și,, Ordinele comisarului popular de apărare al URSS la 22 iunie 1941. -1942”, Colectia Institutul de Istorie Militară. Moscova). Documentele prevedeau să li se acorde prizonierilor hrană pe drum, mașină pentru ducerea hranei. În conformitate cu prevederile ordinului CNK SSSR Nr. 17987800 din 1 iulie 1941 toți răniții și bolnavii să primească ajutor medical, să nu fie duși la punctele NKVD dar de urgență spitalizați, ceea ce nu s-a întâmplat în realitate. [20]

O altă lucrare (monografie), „Spassk 99. O istorie a prizonierilor de război români din Kazahstan în documente” [12], semnată de Nurlan Dulatbekov, Octavian Țicu și Silviu Miloiu, cuprinde în paginile sale perioada 1941-1950, când, pe teritoriul Kazahstanului de astăzi au funcționat 15 lagăre ale poliției politice sovietice NKVD pentru prizonierii de război. Lucrarea conține lista cu numele a circa 8.000 de prizonieri români, inclusiv a celor aproximativ o mie care și-au găsit sfârșitul în lagărul de concentrare respectiv (conform spuselor autorului dl.Octavian Țăcu). În urma cercetărilor efectuate de echipele din Kazahstan, Republica Moldova și România, bazate și pe studiile de arhivă ale fostului ambasador al României în Kazahstan, Vasile Soare, autorii monografiei conchid că, în total, pe tot parcursul existenței sale prin lagărul Spassk 99 au trecut peste 66 de mii de prizonieri de război - germani, japonezi, români, austrieci, polonezi, italieni, unguri, finlandezi. Monografia conține informații privind constituirea și

funcționarea sistemului de lagăre NKVD-MAI al URSS pentru prizonierii de război și internați, despre sistemul de lagăre de prizonieri și internați din regiunea Karaganda și Kazahstan, despre prizonierii de război români din Lagărul Spassk. Primele două capitole oferă informații despre numărul total de prizonieri de război din timpul celui de-al Doilea Război Mondial, dar fac referire și la numărul victimelor românești, cifra acestora ajungând la 794562, pentru perioada 23 august 1944-8 mai 1945 numărul acestora fiind de 169822. Numarul morților este aproximat la 92620, al răniților la 333966, 367976 militari fiind dați dispăruți.(coform istoricului militar A.Dutu). De asemenea se fac referiri la principalele documente care reglementează statutul prizonierilor de război, atât în plan internațional, cât și în URSS, făcându-se chiar o comparație între Regulamentul privitor la legile și obiceiurile războiului pe pământ, anexă a Convenției de la Haga din 1907 și prevederile Convenției de la Geneva 1929, pe de o parte și Regulamentul cu privire la prizonierii de război, care se aplica doar pe teritoriul URSS, pe de altă parte [12, p. 17]. Alte informații:cum erau priviți prizonierii de război români în politicile sovietice, care era relația autorităților sovietice cu aceștia (ideologizare, propagandă, forță de muncă în construcția și refacerea economiei sovietice) [12, p.24], angrenarea militară a prizonierilor într-o divizie de luptă contra fascismului-Divizia 1 de infanterie a voluntarilor români, 1943, iar în 1945 a fost înființată o alta [12, p.27]. Capitolul al treilea ne oferă informații despre prizonierii de război români din lagărul Spassk din Kazahstan, dar și despre contribuția comunității românești la dezvoltarea economică a zonei, distingându-se cinci valuri ale deplasării românilor în Karaganda, cuprinse între 1932 și 1960. Dar momentul de început al prizonierilor de război români în regiune îl reprezintă anul 1941, când, prin ordinul nr. 0317 sunt aduși în Lagărul Spassk, 991 militari români.Lucrarea oferă informații relevante privind organizarea lagărului, privind transportul prizonierilor către lagăr condițiile de deținere, scopul în care vor fi folosiți aceștia (muncă), acțiunile propagandistice, organizarea deținuților pe naționalități, elemente privind starea de spirit, pedepsele aplicate în caz de evadare, înhumarea decedaților (un cimitir), dar și despre repatrierea și eliberarea prizonierilor. [12, p.47]. Anexa documentară conține liste cu prizonierii de război înregistrați în Lagărul nr. 99 Spassk.

O altă culegere de documente "Prizonieri în URSS, 1939-1956. Documente și materiale"[26], coordonata de M. M. Zagorulko și apărută la Editura Logos din Moscova, cuprinde numeroase documente ce conțin informații referitoare la prizonierii de război luați de către Armata Roșie.

Lucrarea "Prizonierii de război. Istorie în documente (Lagărele din RSSM)" [25],vol. I-II, apărută în 2014, la Chișinău. aparține autorilor Ion Varta și Simion Carp. În urma investigării documentelor de arhivă ce conțineau informații cu privire la deținerea pe teritoriul fostei RSSM a prizonierilor celor de Al Doilea Război Mondial, s-a constatat că peste 16 mii de prizonieri – care reprezintă peste 30 de naționalități și etnii ale diferitor țări: Germania, Ungaria, Austria, România, Iugoslavia, Cehoslovacia, Ucraina, Bulgaria au fost deținuți pe teritoriul fostei RSSM. De asemenea, lucrarea este valoroasă pentru oferirea unor informații privind cadrul juridic internațional al prizonierilor de război în perioada celui de Al Doilea Război Mondial, dar este amintit și statutul politico-juridic impus României la sfârșitul războiului, precum și tragedia corpului de comanda al Armatei Române care a avut o contribuție deosebită la 9 mai 1945 [14, p.15], activitatea propagandistică desfășurată de țările implicate în război pentru a evita capturările în prizonieratul inamicului (Stalin, Hitler), tratamentul aplicat prizonierilor de război deținuți în lagărele sovietice; date statistice privind numărul prizonierilor deținuți în lagăre-acestea au fost în număr de 267 cu 2112 secții și în ele au fost internați atât civili, cât și militari, cetățeni ai țărilor care nu au participat la al Doilea Război Mondial [22, p.75], regimul de deținere; normele alimentare; activitățile de investigații desfășurate în rândul prizonierilor [25, p.17]. Sunt menționate abuzurile față de prizonieri, folosirea acestora la munci și "propunerile de colaborare", ideologizarea și reeducarea politică a prizonierilor, repatrierea și perioada ce-a urmat acesteia (presiuni morale, psihologice, exterminarea fizică în închisori). Istoria orală are o contribuție majoră în conturarea tabloului vieții unui prizonier în lagărele sovietice, mărturiile unor deținuți fiind adunate în partea ce precede listele cu numele prizonierilor de război. Aceste liste s-au realizat pe baza studierii cartelelor foștilor prizonieri deținuți în lagărele dislocate pe teritoriul RSSM [25, p.5].

În afară de culegerile de documente, o serie de tratate de drept completează tabloul statutului juridic al prizonierilor de război. Precizam la începutul articolului faptul că tema în sine transcende mai multe domenii, problematica fiind abordată și în domeniul dreptului. Ramura dreptului care tratează problematica prizonierilor de război este dreptul internațional umanitar. Printre cele mai importante lucrări se numără:"Drept Internațional Umanitar", Cloșcă Ionel, Suceavă Ion și "Dreptul internațional

umanitar al conflictelor armate. Instrumente juridice internaționale”[9]. Prezintă un ansamblu de reguli de drept convenționale aplicabil relațiilor între state, chestiuni privind conflictele armate interne și internaționale și eforturile umane pentru limitarea efectelor acestor conflicte. Am putea încadra pe aceeași linie articolul dl.Nicolae Uscoi-”Aportul dreptului internațional umanitar la dezvoltarea dreptului penal internațional.” [23]. Aceste lucrări prezintă statutul Crucii Roșii și activitatea ei în timpul celui de-al Doilea Război Mondial și după, precum și aportul dreptului internațional umanitar și al Convențiilor de la Geneva și Haga, care protejează interesele militarilor inapți pentru luptă și a persoanelor ce nu iau parte la acțiunile militare. Acest cumul de norme a fost elaborat, în exclusivitate, în interesul victimelor războiului. Lucrarea ”Drept internațional umanitar”, autor Beatrice Onica-Jarka este structurată pe 6 capitole, fiecare capitol fiind împărțit, la rândul său, pe secțiuni care reflectă teme importante din materia Dreptului internațional umanitar, precum specificul implementării dreptului internațional umanitar, statutul juridic al participanților la conflictele armate, combatanții, captivitatea, drepturile și obligațiile prizonierilor de război în timpul captivității [17, p.98], prizonierii de război și persoanele deținute pentru motive de conflict armat, mijloace și metode de purtare a conflictelor armate. Jurisdicția internațională penală, noțiunile dreptului internațional umanitar beneficiază de o înțelegere mult mai facilă, prin expunerea de extrase din documente internaționale (Convențiile de la Geneva din 1949 [17, p.260], Protocoalele adiționale din 1977 la Convențiile de la Geneva, rezoluții, rapoarte și avize consultative). ”Tratat de drept internațional umanitar”, Ion Dragoman, David Ungureanu readuce în discuție principiile lui Jean Pictet asupra DUI [11, p.52], statutul combatanților potrivit Convențiilor de la Haga din 1899 și din 1907, statutul combatanților potrivit Convenției a III-a de la Geneva din 12 august 1949 [10, p.257], aspecte istorice și actuale ale tratamentului prizonierilor [11, p.393], regimul juridic al prizonierilor de război în URSS [10, p.394], Situația deținuților de la Guantanamo [11, p.397], activitatea CICR pentru ameliorarea condițiilor de detenție în conflictele armate neinternaționale.

Jean Pictet -„Geneva convention relative to the treatment of prisoners of war.” (1960) și ”Developpement et principes du droit international humanitaire”[19], Institut Henry Dunant, Edition A. Pedone, Paris, 1983 sunt lucrări de bază privind statutul prizonierilor de război. Pictet, jurist, profesor, vicepreședinte al Crucii Roșii a fost preocupat de aceasta problematică și a acordat atenție deosebită dreptului umanitar. Anne Applebaum în „Gulagul. O istorie” traducere din limba engleza în română de Simona Gabriela-Vărzan, Vlad Octavian Palcu prezintă viața din lagărele sovietice, realizând chiar o descriere completă a fenomenului și a efectelor sale asupra societății sovietice. Applebaum ne descrie viața în lagăre, transportul deținuților – bărbați, femei, copii – în condiții inumane, în vagoane neîncălzite pentru vite, destrămarea familiilor, munca silnică, morțile premature ale deținuților- prin înfometare, epuizare fizică sau execuții prin împușcare. Autoarea folosește în cartea sa probe, adeseori contradictorii și inexacte, datorită factorului uman, care este subiectiv. [1]

Un rol important în a înțelege viața din Gulag îl au persoanele care au rămas în viață și au scris *memorii*, Unele din acestea sunt: Băcescu Constantin - Pentru pământ și cruce. Memorii din lagărul siberian. Bejan Dimitrie, ”Oranki- Amintiri din captivitate” [6, 7], Gulan Aurelian.”Victime și călăi. Amintiri [16],Mărculescu Radu ”Mărturii pentru Judecata de Apoi”, Ed. Humanitas, Bucuresti-2012 Usatiuc-Bulgăr Alexandru "Cu gândul la "O lume între două lumi",eroi, martiri, oameni-legendă", Vol 1-2, , Șerbacov V., Pirogan V., ”Calvarul (Pe urmele vieții)”.

”Arhipelagul Gulag”, carte scrisă de Aleksandr Soljenițin tratează subiectul sistemului de lagăre de concentrare și muncă silnică sovietic. Este o narațiune complexă bazată pe mărturiile martorilor oculari și pe surse primare de documentare, precum și pe propriile experiențe ale autorului ca prizonier într-un lagăr de muncă din Gulag. Cartea a fost publicată în 1973 în Occident. În URSS, a fost publicată în 1990, când politica glasnost al lui Mihail Gorbaciov a permis acest lucru. Ea a dezvăluit experiențele subumane din lagărele de reeducare prin munca din URSS [21]. ”Infernul prizonierilor români în Rusia Sovietică”[18], vol. I- II, de Ionel Opreșan cuprinde o imagine de ansamblu, pe de o parte, a pierderilor imense de vieți omenești, se pare intenționat provocată de sovietici, iar, pe de alta, a exploatării, în condiții brutale și inumane de subzistență a celor care au supraviețuit torturilor cu mult mai cumplite față de toate epocile istorice. Un imens holocaust, de fapt, la fel de barbar, asemenea celui german practicat în lagărele de exterminare, dar total mascat de diverse motivații: lipsa condițiilor de transport, sărăcia Rusiei din cauza războiului, impunerea prizonierilor la munci grele pentru a reface ce ar fi distrus. Lucrarea realizează o radiografie a detenției prizonierilor români în URSS și se bazează pe istoria orală, cuprinzând mărturii ale celor care au fost închiși în lagăre.

Toți acești autori ne relatează despre suferința pe care au trăit-o, cum au fost tratați de către armata rusă, cum au ajuns până la lagăre, cu aproximație ni se oferă cifre referitoare la oamenii existenți în lagăre, câte ore munceau, ce mâncau, unde dormeau, greve, drumul și condițiile repatrierii. Aceste memorii întregesc tabloul situației prizonierilor, ele fiind complementare cu lucrările prezentate anterior. Pentru a reîntregi imaginea de ansamblu privind contextul istoric aferent perioadei menționate, am mai avut în vedere și alte lucrări cu caracter general. Printre acestea sunt: ”Repere de cronologie internațională 1914-1945”, P.Barbulescu, I.Cloșca, București”România cu și fără Antonescu”, G.Buzatu, ”România în război, 1941 – 1945. Un destin în istorie”, F.Constantiniu, A.Duțu, M. Retegan, București, Editura Militară, 1995 ”Armata română în război (1941-1945)”, A.Duțu, Editura Enciclopedică, București, 2016 [10, 13].

O parte importantă a studiului actual o reprezintă studierea **izvoarelor inedite**. De aceea, se impun o serie de constatări preliminare rezultate din studierea documentelor. Astfel, în Arhiva Militară de la Pitești, Fondul 5435, Secția prizonieri, Marele Stat Major, 1913-1946 face referire la prizonierii de război internați în lagărele din România. Pentru perioada enunțată în actualul demers, putem vorbi despre 12 lagăre de prizonieri-la Vulcan, Găești, Drăgășani, Slobozia, Vlădeni-Brașov, Corbeni-Argeș, Crăciunești-Deva, Independența-Covurlui, Maia-Vaslui, Dornești-Rădăuți, Bolgrad și Tighina. În timp, numărul acestora a variat, unele fiind desființate, iar altele noi fiind înființate. Înființarea acestor lagăre s-a făcut într-o perioadă scurtă de timp, imediat după intrarea României în al Doilea Război Mondial. De altfel, telegramele adresate Comandamentelor teritoriale, privind necesitatea acestor lagăre datează încă din 17 iunie 1941-*Comandamentul forțelor de apărare interioară a teritoriului*, comandat de generalul Hariton Dragomirescu, cerea realizarea unui studiu privind amenajarea viitoarelor lagăre. De asemenea, se cerea și necesarul, precum și cuantumul sumei-studiul se realiza de către un ofițer de geniu și de către un ofițer de intendență [2, fila 6]. Datorită costurilor mari, s-a cerut cazarea prizonierilor să se facă în clădiri deja existente [2, fila 16]. Fondurile necesare bunei funcționări au fost puse la dispoziție prin *Direcția Superioară a Intendenței*, iar materialele necesare prin *Secția 4 a Marelui Stat Major și Direcția Domenii Militare*, dar ele nu au fost conforme cererilor. S-a dispus un prim fond în valoare de câte 5000000 lei pentru Comandamentele teritoriale 1,2, 5, 7 [2, fila 15]. Dacă inițial, s-a stabilit organizarea și funcționarea a cinci lagăre (la Vulcan, Găești, Drăgășani, Alexandria și Slobozia) [3, fila 72]-Anexa 1, datorită sporirii numărului de prizonieri au fost înființate și altele. Din toamna anului 1941, din ordinul mareșalului Ion Antonescu, lagărele au fost subordonate *Comandamentului Lagărelor de prizonieri* (comandant: generalul Ion Stănculescu), înființat la 6 noiembrie, care a funcționat sub ordinele directe ale Marelui Stat Major. În aprilie 1942, acesta a primit denumirea de ”Secția prizonieri de război”.

Tratamentul aplicat prizonierilor sovietici s-a încadrat în prevederile regulamentelor interne și ale Convenției de la Geneva din 27 iulie 1929, ratificată și de România la 15 septembrie 1931. Problemele apărute în perioada de început a funcționării lagărelor de prizonieri, în toamna anului 1941, au fost înlăturate treptat, situația revenind la normal începând cu vara anului următor, mareșalul Ion Antonescu cerând structurilor responsabile să controleze permanent modul „cum sunt cazați, îngrijiți, hrăniți și întrebuințați” prizonierii. În permanent, cuvântul de ordine al mareșalului a fost: „Să se respecte legile internaționale”. El nu a ezitat să dispună măsuri împotriva tuturor celor vinovați, când i s-au sesizat abuzuri de orice fel. Mai mult decât atât, lagărele au fost vizitate în mai multe rânduri de reprezentanții CRI, de Nunțiul Papal, de reprezentanții unor partide politice. Această stare de lucruri a fost consemnată și în rapoartele delegațiilor străine care au vizitat aceste lagăre. Se acorda o atenție deosebită stării de spirit a prizonierilor [2, fila 128]. Rațiile de hrană au fost stabilite prin Ordinul 26982/5 VII 1941-148 Noi ordine privind regimul alimentar au fost trimise către lagăre în august 1941 [2, fila 731]. Alocația de hrană a fost stabilită inițial la 22 lei [4, fila 226], apoi 28 lei (din care 1,80 lei pentru întreținere) pe zi, când nu se efectuau activități productive, și 40 lei pe zi (din care 5 lei pentru întreținere și 5 lei pentru tutun) când se lucra. În februarie 1942, Ministerul Apărării Naționale a hotărât ca prizonierii să fie hrăniți „la fel ca ostașii noștri”, drepturile de hrană fiind „la fel ca ale trupei” din interior, adică 30 lei de om pe zi [4, fila 236].

Prin Ordinul nr. 129A/3 iulie 1941 se cer rogojini pentru paturi în loc de paie, deoarece acestea se toacă și se transformă în praf. Se au în vedere condițiile de igienă [4, fila 285]. Pentru cheltuielile de igienă erau alocate 0,80 lei, conform Ordinului MAN Direcția Intendență, nr. 852/1941 [2, fila 844]. La început, datorită condițiilor precare de detenție, dat fiind și numărul mare de prizonieri, starea igienico-sanitară a prizonierilor nu era corespunzătoare, aceștia fiind predispuși la diferite îmbolnăviri. [4,

fila 245]. Pentru a preveni și a combate epidemiile, s-a dispus completarea personalului sanitar și stocul de medicamente, repartizându-se trenuri-baie și cuptoare pentru curățenie și deparazitare, etuve cu aburi [2, fila 855]. De asemenea, s-a trecut la o împărțire a prizonierilor în trei grupe: robuști, de mijloc, debilitați, constatându-se astfel, un număr mare de "nedisponibili", pentru care nu s-au luat măsuri de reîntremare și recuperare. S-a mai cerut să se stabilească un program de lucru, să se respecte orele de masă și de repaus, timpul pentru curățenie și deparazitare [4, fila 344]. Ca urmare a măsurilor luate până în februarie 1942 s-a reușit să se stingă epidemia de tifos exantematic din unele lagăre (Crăciunești, Bălți, Dornești), în aprilie 1942 nu s-au mai întâlnit asemenea cazuri. Tot în februarie 1942, au fost înființate trei secții-spital pentru prizonierii bolnavi de tuberculoză. De altfel, lagărul Dornești a fost transformat în lagăr spital.

Condițiile de cazare au fost diferite, la început. Ofițerii sovietici au fost cazați în clădiri de zid, în camere cu paturi comune (în Lagărul nr. 1 Slobozia), iar trupa în barăci de scânduri, tip M.Ap.N. sau model german, în paturi comune (simple sau suprapuse), având ca așternut rogojini sau paie sau în bordeie [3, fila 55]. În toamna anului 1941 au fost și situații în care o parte din prizonieri au dormit pe pământul gol până când s-au procurat scânduri pentru construirea paturilor.

Situația echipamentului nu a fost corespunzătoare, deoarece prizonierii au avut echipament de vară, în mare parte reformat, care s-a deteriorat în timpul activităților pe care au fost puși să le facă. În unele locuri echipamentul bun a fost înlocuit cu altul uzat. Completarea lipsurilor nu s-a putut face datorită lipsei de disponibilități. Chiar și militarii români sufereau de aceste lipsuri.

În ceea ce privește folosirea prizonierilor la diverse munci, conform art. 27 al Convenției de la Geneva care prevedea că prizonierii valizi puteau fi întrebuințați la diferite activități productive, s-au dat instrucțiuni clare privind condițiile în care aceștia puteau fi întrebuințați [3, fila 364]-Anexa 2. Rezoluția pusă de mareșalul I. Antonescu pe raportul Marelui Stat Major nr. 640 352 din 8 septembrie 1942, referitor la controalele efectuate în lagăre în luna august specifică că: „*Acolo unde proprietarii nu hrănesc și nu se poartă omenos cu prizonierii, cazarea, igiena și îngrijirea lasă de dorit, să li se aplice amenzi mari și la o a doua atare constatare să le fie ridicați. Să nu se menajeze nimeni. Cu cât cineva este mai mare, cu atât trebuie să fie mai conștient de obligațiunile sale de omenie. Dacă nu este, să fie aspru și imediat sancționat. Dacă se constată că se fac menajamente personale din poltronerie sau lipsă de conștiință voi pedepsi aspru pe cei care nu execută dispoziția mea*”. Dacă aceștia recidivau în ceea ce privește oferirea de condiții neadecvate pentru prizonierii care efectuau diverse munci în folosul lor, Antonescu a consemnat într-un ordin de rezoluție: „*Foarte bine! Să nu li se mai dea deloc nici prizonieri, nici unități concentrate de muncă*.” [5, fila 118-122] În funcție de cereri, au fost organizate detașamente pentru munci agricole, exploatarea forestieră, carbonifere, lucrări edilitare, de drumuri și căi ferate, în industrie, la proprietari individuali, beneficiarii trebuind să asigure, în afara plății pentru munca depusă, și condiții corespunzătoare de cazare, hrană și timp liber pentru curățenie, odihnă și activități religioase sau de altă natură. Toate aceste prevederi apăreau în contractele încheiate între reprezentanții lagărelor și beneficiarii. În mare, proprietarii au respectat condițiile puse, fiind mulțumiți de munca prestată de prizonieri. Drept urmare, în primăvara anului 1943, solicitările făcute organelor competente pentru repartizarea de prizonieri au depășit posibilitățile existente. Este adevărat însă, și faptul că, multe din obligațiile contractuale nu au fost respectate integral de proprietari, iar activitatea de control și de pedepsire a celor care nu au asigurat condițiile minime de muncă și odihnă a fost tot o realitate, cei vinovați fiind sancționați și li s-a interzis să mai folosească prizonieri.

**Concluzii** preliminare: În urma analizei lucrărilor referitoare la statutul prizonierilor de război în România, în anii 1941-1944 și a celor din URSS (1944-1947), putem formula următoarele concluzii:

1. Cadrul normativ al protecției prizonierilor de război, pentru epoca modernă și contemporană a fost dat de Convențiile de la Haga, de Regulamentul anexă la Convenția a IV-a de la Haga din 1907, de Convențiile de la Geneva, de Protocoalele adiționale la Convenția de la Geneva, însă unele țări participante la cel de-Al Doilea Război Mondial nu au semnat și respectat prevederile lor

2. În perioada comunistă, discursul istoriografic românesc a fost moderat, lucrările elaborate în această perioadă fiind în număr redus, referirile la problematica în discuție fiind, în cea mai mare parte a altor lucrări sau unele lucrări (mărturii) au cunoscut lumina tiparului în Occident.

3. În perioada post-comunistă, există un anumit interes al istoricilor din România pentru documentele provenite din Arhivele Militare, din Arhivele Apărării Naționale, din Arhivele Naționale. De

asemenea, se înregistrează o creștere a numărului lucrărilor care tratează această temă. Contribuția și-au adus-o atât istoricii cu vechime în domeniu, cât și unii istorici tineri. În afara articolelor publicate, în această perioadă au fost publicate mai multe culegeri de documente, dicționare, memorii, pentru ambele spații istorice. Istoriografia românească s-a axat pe examinarea statutului prizonierilor din lagărele de pe teritoriul României, dar și a prizonierilor de război din lagărele din fosta URSS.

4. În istoriografia sovietică, dar și în cea românească, prezentarea statului/tratamentului prizonierilor de război nu s-a făcut decât episodic și tangențial, iar mărturiile celor care s-au întors la vatră au fost propagandistice și elogiau factorul comunist. O parte din lucrări suferă de lipsa unor date concrete. Erau prezentate doar aspectele "pozitive" din lagărele sovietice, iar faptele care compromiteau puterea comunistă erau ignorate și trecute cu vederea. Astfel, tratarea unilaterală și ideologizată, a făcut ca problematica abordată să rămână în mare parte necunoscută. Mai bogată în informații a fost literatura artistică, care a făcut descrieri dureroase referitoare la condițiile de detenție.

5. După destrămarea U.R.S.S., în cea mai mare parte a spațiului ex-sovietic abordarea istorică a acestei teme a fost oarecum modestă, în pofida desecretizării documentelor de arhivă.

6. În România și fosta URSS, tratamentul prizonierilor de război nu a constituit obiectul principal al cercetării istorice.

7. Culegerile de documente și memoriile publicate în ultimele două decenii, reprezintă o însemnată sursă pentru reconstituirea tratamentului la care erau supuși prizonierii de război atât din lagărele din România antonesciană, cât și din fosta URSS.



72

261-23/6 1950

HUGHES ;

**URGENT**

*Comand. 1 Teritorial Craiova*

Cu onoare se face cunoscut următoarele :

- 1.- Cu începere dela 24 Iunie 1941, conform ordinului No.126.950/1941, al M.St.Major Sectia I-a, pe data concentrării personalului, iau ființă următoarele lagăre :
  - Vulcan, pentru cinci sute ofiteri
  - Găești, pentru una mie cinci sute trupă
  - Drăgășani, pentru trei mii cinci sute trupă
  - Slobozia, pentru două mii trupă
  - Alexandria, pentru două mii trupă.
- 2.- Administratia lagărelor prin grija Dvs.
- 3.- Fonduri : veți primi un fond de cinci milioane lei pentru preîntâmpinarea primelor cheltueli.
- 4.- Pentru împrejmuirea lagărelor veți primi *cincă* *... mii* : . Kgr.sârmă dela Depozitul Sibiu, unde veți trimite delegat.
- 5.- Pentru materialul lemnos luați legătura cu organele silvice respective. Comandamentul a intervenit la C.A.P.S. pentru aprobare.
- 6.- Cazane de bucatărie se vor da prin Inspectoratul General al Jandarmeriei, cu care veți lua legătura, complectarea la neajungere urmând a se face de Dvs. prin rechiziții.-
- 7.- Pentru veselă, execuțați ordinul No.75/1941.
- 8.- Pentru efecte de cazarmament, se vor întrebuița pae și mantalele prizonierilor.

M.St.M.ordonă că nu se poate conta pe efecte de cazarmament pentru lagăre.-

*Raportat data executiei fiind Ceruta de M.St.M.*

COMANDANTUL FORTELOR DE APARARE INTERIOARA  
General de Divizie, *N. Dragomirescu*  
Dragomirescu Hariton

SEFUL DE STAT MAJOR  
Colonel, *Manolescu*  
Manolescu Alexandru

No. 5. A.  
23-Iunie-1941.-

*10/6 ore 21/4*

*757*

COMANDAMENTUL FORTELOR DE APARARE  
INTERIOARA A TERITORIULUI  
Stat Major  
Bir.1/G

I N S T R U C T I U N I

Asupra întrebuintării prizonierilor la munci.

1. In baza Ordinului M.C.G.Nr.3617/1941, prizonierii ruși vor fi întrebuintați la lucrul drumurilor și căilor ferate.

2. Comandamentele Teritoriale vor lua legătura cu ofițerii delegați pe lângă Inspectoratele de drumuri, pentru a stabili:

- a.Lucrările de drumuri care trebuiesc făcute în zona regiunii teritoriale;
- b.Numărul prizonierilor necesari pentru fiecare lucrare;
- c.Condițiunile de plată, hrană, etc.

Pentru lucrările de căi ferate, propunerile se fac de Direcția Generală C.F.R.prin Marele Stat Major Secția VI-a.

3. Aceste date vor fi înaintate de către Comandamentele Teritoriale pentru lucrările de drumuri și de către M.St.M.Secția VI-a, pentru lucrările de la C.F.R., Comandamentului Forțelor de Ap.Interioară a Teritoriului care le va soluționa în raport cu numărul prizonierilor disponibili.

4. Condițiunile în care se dau prizonierii la munci pentru drumuri și căi ferate sunt:

- a.Hrana prizonierilor câte 25 lei pe zi de fiecare prizonier;
- b.Indemnizație pentru întreținere, tutun, etc., câte 10 lei pe zi de fiecare prizonier;
- c.Pentru îmbunătățirea hranei gărzii se dă câte 5 lei pe zi de om.
- d.Indemnizație pentru întreținere, tutun, etc., la gardă, câte 10 lei pe zi de om.
- e.Rațiile de alimente sunt cele stabilite prin Ord.M.A.N.Serv.Intendenței Nr.2719 din 26.VII.1941, comunicate Comandamentelor Teritoriale cu Ord.Nr.439/A din 28.VII.1941;
- f.Cazanele pentru preparat hrana și vesela (castroane și căni de pământ și linguri de lemn), se aduc de garda lagărului.

Serviciul Intendenței de la Comand.Teritorial respectiv, va delega un ofițer care să facă recunoașterea asupra posibilităților de hrănire a prizonierilor în localitatea unde au fost repartizați prizonierii, la munci de drumuri și căi ferate, luând măsuri să se asigure autorității respective cu plată, alimentele necesare, eventual cele raționalizate: ulei, zahăr, carne, etc. din depozitele armatei, conform rațiilor stabilite de M.A.N.Dir.Intendenței.

g.Cazarea se face prin grija autorității care angajează prizonierii, punand la dispoziție localurile și cazarmamentul, (în lipsă așternut de paie).

Serviciul Domenii Militare de la Comand.Teritorial respectiv, va trimite delegat la fața locului care să facă recunoașterea localurilor destinate pentru prizonieri: dormitoare, săli de mese și bucătării, infirmerie, baie, close-

**Bibliografie:**

1. Applebaum Anne. Gulagul. O istorie. București:Humanitas, 2011. 684 p.
2. Arhivele Militare Române (A.M.R.), fond 5435, Secția Prizonieri, Marele Stat Major (1916-1946), dosar 166.
3. A.M.R., fond 5435, Secția Prizonieri, Marele Stat Major (1916-1946), dosar 171.
4. A.M.R., fond 5435, Secția Prizonieri, Marele Stat Major (1916-1946), dosar 196.
5. A.M.R., fond 5435, Secția Prizonieri, Marele Stat Major (1916-1946), dosar 398.
6. Băcescu Constantin. Pentru pământ și cruce. Jurnal de război. Memorii din lagărul siberian. Alba Iulia:Ed.Reîntregirea, 2006. 545 p.
7. Bejan Dimitrie. Oranki. Amintiri din captivitate. Iași:Ed. Doxologia, 2009. 320 p.
8. Cloșcă Ionel. Dreptul umanitar și noua ordine internațională. București:Editura Militară, 1978. 238 p.
9. Cloșcă Ionel, Suceava, Ion. Dreptul internațional umanitar. București:Casa de Editură și Presă „Șansa” SRL, 1992 ( p.122-124-Discuții privind conflictele armate).
10. Constantiniu Florin, Duțu Alesandru, Retegan Mihai. România în război, 1941 – 1945. Un destin în istorie. București:Editura Militara, 1995, 333 p. (întocmit cap.IV, p. 112-161, cap. V, p. 183-281, cap. VI, p. 390-300).
11. Dragoman Ion, Ungureanu David. Tratat de drept internațional umanitar, București: Editura Univers Juridic, 2018. 896 p.
12. Dulatbekov Nurlan et., Spassk 99. O istorie a prizonierilor de război români din Kazahstan în documente. București:Ed. Eikon, 2014. 590 p.
13. Duțu Alesandru. Armata română în război (1941-1945). Editura Enciclopedică, București, 2016. 688 p.
14. Duțu Alesandru, Dobre Florica. art. „Generali români în prizonerat” în Magazin istoric, vol 32, 1997, nr. 3, p. 49-53, 55.
15. Duțu Alesandru. art. „Prizonierii” în Magazin istoric, vol. 31, aug 1997, nr. 8, p. 17-20.
16. Gulan Aurelian.Victime și călăi. Amintiri din Gulag. Bucuresti:Ed Criterion, 2010. 334 p.
17. Onica-Jarka Beatrice. Drept internațional umanitar. București: Ed. Universul Juridic, 2018. 556 p.
18. Opreșan I. Infernul prizonierilor de război în Rusia sovietică. București:Editura Saeculum, 2014.
19. Pictet Jean. and Jean De Preux. "Geneva convention relative to the treatment of prisoners of war." (1960). Geneva International Committee of the Red Cross.
20. Приказы Народного комиссара обороны СССР 1943-45гг. Сборник. Институт военной истории. Москва. 1996г”. Colecția Institutul de Istorie Militară. Moscova. 1996.
21. Soljenițin Aleksandr. Arhipelagul Gulag. București: Ed. Univers, 2012.
22. Șoltoianu Alexandru. Prizonieri români în URSS în Cohorta, revistă de istorie militară, nr.1, 2010, p. 75.
23. Uscoi Nicolae. Aportul dreptului internațional umanitar la dezvoltarea dreptului penal internațional în Revista Academiei forțelor terestre. Anul X, Nr 1 (37), trimestrul 1. 2005.
24. Văratec Vitalie (coordonator). Prizonieri de război români în Uniunea Sovietică. Documente 1941-1956, MAE, IDR. București, MO, 2013.
25. Varta Ion, Carp, Simion. Prizonierii de război : istorie in documente (Lagărele din RSSM) .Chișinău, ANRM, 2014, 636 p. vol I.
26. Zagoruliko M. M. (coord.). Voennoplennîe v SSSR. 1939-1956. Dokumentî i materialî. Moscova:Editura Logos, 2000, vol 1.

**“AND I AM HARDLY THE WORST OFF!”: RETIREMENT IN THE NEOLIBERAL ERA IN GALATI, ROMANIA**

**„ȘI SUNT DIFERIT CEL MAI RĂU!”: PENSIUNEA ÎN ERA NEOLIBERALĂ ÎN GALAȚI, ROMÂNIA**

**Gerard A. WEBER, Ph.D.**

Bronx Community College of the City University of New York, SUA

**Abstract:** *In January 2004, I arrived in Galati to do a year of doctoral research in sociocultural anthropology on the impact of reform to the health care system on retired men and women. “What reform!?” an older woman asked me in disbelief when I told her about my project not long after I had arrived. Her question proved to be a prescient one. What I learned from her and many other retirees during that year of research was not that the public health care system was reforming, at least not for the better. It was that it was in decline. This was evident in the need to pay out-of-pocket for health care consultations and treatment, medical supplies and prescription drugs. It could be witnessed in the long waits people at times endured in order to consult with health care professionals or be treated for a condition. And it was manifest in the lack, or poor quality, of medical equipment in clinics and hospitals and in the discontent of health care workers themselves, who demonstrated and threatened to strike on various occasions that year across the country due to their low salaries and poor working conditions. For many medical professionals, conditions and salaries had indeed become so unacceptable that they were leaving Romania permanently to work in health care systems in Western Europe and other parts of the world, further aggravating the poor state of the system by creating a relative dearth of physicians per person in Romania.*

**Keywords:** *The state, the stress, neoliberalism, research, sociocultural anthropology*

**Rezumat:** *În ianuarie 2004, am ajuns la Galați pentru a efectua un an de cercetare doctorală în antropologie socioculturală cu privire la impactul reformei asupra sistemului de sănătate asupra bărbaților și femeilor pensionari. „Ce reformă !?” o femeie mai în vârstă m-a întrebat neîncredătoare când i-am povestit despre proiectul meu la scurt timp după ce am ajuns. Întrebarea ei s-a dovedit a fi una prevăzătoare. Ceea ce am învățat de la ea și de la mulți alți pensionari în acel an de cercetare nu a fost că sistemul public de sănătate se reforma, cel puțin nu în bine. A fost că era în declin. Acest lucru a fost evident în nevoia de a plăti din buzunar pentru consultații și tratament, asistență medicală și medicamente eliberate pe bază de rețetă. Poate fi observat în așteptările îndelungate pe care oamenii le suportă uneori pentru a se consulta cu profesioniștii din domeniul sănătății sau pentru a fi tratați pentru o afecțiune. Și s-a manifestat în lipsa sau calitatea slabă a echipamentelor medicale din clinici și spitale și în nemulțumirea lucrătorilor din domeniul sănătății înșiși, care au demonstrat și au amenințat că vor face greva în diferite ocazii în acel an din toată țara datorită salariilor lor scăzute și slabe condiții de lucru. Pentru mulți profesioniști din domeniul medical, condițiile și salariile deveniseră într-adevăr atât de inacceptabile, încât păraseau România definitiv pentru a lucra în sistemele de sănătate din Europa de Vest și din alte părți ale lumii, agravând în continuare starea proastă a sistemului, creând o relativă lipsă de medici. de persoană în România.*

**Cuvinte cheie:** *Statele, stresul, neoliberalism, antropologie socioculturală*

The state of the health care system was a major source of stress to working-class retirees, but it was by no means the only one. Managing the expenses of other essentials – staples, utilities, building maintenance – and coping with fragmented family and community ties could be too. Over the course of that year and during research visits I made to Galati in subsequent years, those stressors were largely embedded features of life, even if episodically mildly attenuated for some by modest increases in pensions. Thus, they have unfortunately been a reliable portal onto what the transformation to a particularly conservative form of capitalism – what Cornel Ban calls “disembedded neoliberalism” (2016) – has meant for many working-class retirees.

In this paper I share insights into some of those stressors that I have gained from working-class retirees during approximately 30 months of research in Galati. My fundamental purpose in presenting

this ethnography is to shine a light on what changes to the economy and society have meant for a people who devoted their lives to their families and communities only to see their efforts dissolve in a process of deindustrialization and social fragmentation that did not have to be. There is, in other words, much that we can learn about the post-communist history of Romania by spending time with, and talking to, working-class people who lived through both the communist period and its aftermath. Their stories unmask the impact of policies adopted since 1989 favoring global corporations, banks and the financial industry on their households and communities. We learn from them what it has meant for local jobs to evaporate and labor migration to ensue on a massive scale, what cutbacks in revenue for the public sector have created and to what the concomitant escalation of socioeconomic inequality has led.

But who are these working-class people who have taught me about life in Romania? In many instances, they were born and grew up in towns and villages in the region around Galati, engaging in agriculture in their youths. They, particularly men, began entering the city in large numbers in the 1960s and 70s at first as commuters or as temporary residents in units for singles, moving permanently to the city once apartment buildings, hospitals, schools and other urban infrastructure were completed. They came to work in the burgeoning industrial sector, Galati having been chosen by communist leaders as a center for the development of industry, the most striking example of this being the steel manufacturing plant now owned by Liberty. Work in this sector and relocation to an urban setting altered people's lives in many ways. Many earned more money than ever before and had access to goods and services – at least until the austere 1980s – that had largely been unavailable to them as rural dwellers. Their work involved hard labor and risks to physical and mental health, however.

In this paper I will also briefly theorize working-class men and women's experiences. This will involve exploring some of the scholarship that examines the economic remaking of Romania. That research reveals that a sharply anti-statist form of capitalism has been applied to the country – an approach more akin to one followed in the United States and Great Britain than in continental Western Europe. It has heavily favored corporations and banks, pushed back the public sector and overlooked or denied the impact of policy on the most marginalized. Knowing the details of such neoliberal policy is essential to grasping why Romania is in the state in which it is 30 years since the overturn of the communist regime. It also provides us with insight into what the application of a particular variety of neoliberalism has meant.

### ***THE STRESS OF MANAGING HEALTH CARE***

The elderly woman who was critical of my plans to study reform to the health care system in Romania was among the first to disclose to me that the system fails to serve the population, but, as noted, she was hardly the last. Since 2004, retirees and others have spoken despairingly about the broken state of the public health care system in Romania. Of particular concern is that one continues to have to pay for services despite the fact that salaries of health care professionals have gone up in recent years, not to mention that people make contributions into the system from their salaries and services are officially free of charge. Making such payments is challenging, if not outright impossible, for many working-class retirees given how tight their household budgets are. As one woman told me some years ago, she had responded with “other than a thank-you, there's nothing I can give” when a nurse suggested she give something to a doctor who had treated her husband in an emergency situation. Not being able to pay, or paying less than what one believes is expected, is a stressor for retirees because it raises doubts, even if never realized, about the quality of care they will receive.

But such payments are not the only source of stress to retirees when they make contact with the public health care system. Another is the long waits people at times have to withstand in order to have a consultation or to get treatment. One woman who some years ago had broken an arm in a fall told me that she got so fed up waiting in a clinic to have the cast taken off that she went home, soaked her arm in warm water and removed it herself. “How do you feel,” I asked her, to which she replied that her arm was still tender, making me wonder if she had taken the cast off too soon. More recently, a middle-aged friend of mine was being forced to wait to get treatment for a condition that may be serious.

As a result of the expense of medical care, some working-class retirees take their health care into their own hands, using home remedies to treat conditions. Others delay consultations and treatment or leave prescriptions unfilled. This failure to provide free or low-cost health care services to older people comes at a high cost to society. It leads people to delay treatment for health care problems until they in

some cases end up with disorders that are often more expensive to remedy than preventive therapy would have been. And the stress induced by the failure of the system is itself a threat to the health of pensioners. Multiple studies show that chronic stress is a probable comorbidity in the emergence of numerous health conditions, including cardiovascular disease, obesity, infant mortality, diabetes and more, due to the release of deleterious hormones that it can trigger.

### ***THE STRESS OF FAMILY SEPARATION***

I was recently invited to the home of two retirees I have known for more than 15 years. The purpose was to celebrate the birthday of one of their children. On the surface, the event was what one would expect. The pensioners, the person whose birthday it was, some other family members and I sat at a small table to share a meal, later offering a cake to the daughter whose birthday had brought us together. Yet there was an new element: Not one, but two, video calls were made by family members who were miles away working in Western Europe. We chatted for a while with both of them, smiling and waving, but something was missing – and that, of course, was their physical presence. Revealing the impact of the social separation, one spoke longingly about an upcoming visit to Romania. The other would not return until the following year, prompting his father, who was at the gathering, to assail the tearing out of one's roots that the mass migration to distant and very different societies has meant for families.

Indeed, he had a point. The labor migration, now normative, is inflicting deep social wounds upon families and communities. This includes the loss of kin who, were they present, would likely have provided assistance to aging family members. True, some retirees in Galati receive remittances allowing them to purchase the services of people on the informal market for assistance with shopping, cooking, cleaning, taking trips to a clinic or the hospital and so on. Years ago, I observed a frail older woman paying another retiree to take care of such needs with remittances her son regularly sent from abroad and, I believe, money she had inherited. Yet such arrangements were not universal, other pensioners telling me about children who could not send money to them from work they performed in Western Europe because their own expenses were too great. In those instances, retirees are stranded and thereby forced to rely on their own devices, the kindness of neighbors, limited services from the state or handouts from religious institutions in order to manage their needs as they grow older. A retiree who identified the post-communist era as “an unraveling” (destramare), for example, told me he had a son in Italy who rarely called him and never sent him money, primarily it seemed because he himself was struggling to make ends meet, a circumstance that according to research on the conditions of migrants from Romania to Western Europe was not out of the ordinary. This left the man to take care of his expenses on his own, which was not easy given that he earned a disability pension of just over 1000 RON per month. When I would meet up with him last year, he repeatedly talked about the necessities that he attempted to cover with his pension, including food, rent, building maintenance, a gas canister, winter heat, water and more. This induced him, despite his advancing age, to work on the informal labor market, performing unskilled daywork in construction, agriculture and other domains that was often strenuous and paid little, the man telling me at one point that he had earned 20 RON for a day's work at a construction site.

### ***THE STRESS OF INFORMAL WORK***

That retiree was not the first who told me he worked because his pension was too miniscule to cover all his necessities. Since first launching research in Galati, I have observed many other retirees working for the same reason. Some of the work results in cash income, while at other times the return is material or part of a cycle of generalized reciprocity within kin groups. For example, many years ago I had a conversation with a woman selling wool hats and socks at a table she had set up on a sidewalk near the main district hospital. She told me that she had obtained the material to make the items by buying used sweaters at secondhand shops, unraveling them and knitting the fabric into hats and socks. It was a clever way of taking advantage of the comparatively cheap clothing at secondhand stores that brought in some extra money. The retired couple I have known for 15 years for a while managed on one pension in part by gleaning produce. After the harvest, the husband would ride his worn-out bicycle to fields outside of Galati and spend hours gathering potatoes, carrots, corn, parsnips and other produce that had been left behind, transporting it back to the city. This greatly helped in balancing their budget since the wife had not earned a pension at all despite a lifetime of domestic service. More recently I have observed a retiree of relative means return to the home in Western Europe of one of her children with the purpose of looking

after her grandchildren while her daughter works. And this is not the first time since retirement that she is working. In earlier years, she would run errands for people and had held a position at her building association in order to bring in some additional cash.

The implications to the retired of work are manifold. Work as we know can be deeply meaningful and inject a sense of purpose into our lives. More often than not, however, I have observed work having adverse consequences on the physical and mental health of older men and women. The man who gleaned, for example, spoke about pain in his knees from all the cycling he did. The woman who completed tasks for people mentioned with exasperation at one point how stress-inducing it could be. The man who performed almost any work that he could get his hands on despite the low sums he earned, repeatedly told me how tiresome the jobs were and how worried he was that he would not be able to keep up with his current pace much longer even as he also acknowledged that “I am hardly the worst off,” recognizing with this that other pensioners struggled even more than he did. Unfortunately, his point became moot when he suddenly died a few days after making this declaration to me. The overall point is that work performed by the retired in Galati can be physically taxing and nerve-wracking. If offered a pension allowing them to renounce it, most would probably do so.

### **THEORIZING STRESS**

Theorizing the social, political and economic origins of these and other stressors that I have observed in working-class retirees' lives requires a thorough analysis of history. Here I will merely touch on some fragments of that history given the brevity of this presentation. Processes that occurred prior to the end of communism warrant. This includes weighing the consequences of failing to invest in and reform industry in the 1980s and instead setting out to eliminate the country's debt despite the hardship it created. Matters worsened in the 1990s according to Daniela Gabor (2011). She points out, for example, that the IMF and other institutions thwarted efforts on the part of a government commission formed immediately after the revolution to restart the staggering industrial engine of Romania. (Details of those efforts are available in a 1990 report entitled *On the Strategy of the Transition to a Market Economy in Romania – Despre strategia pentru tranziția către o economie de piață în România*.) There was considerable pushback against this, four stand-by agreements with the IMF folding a few months after they were signed. Yet it would not be long before the privatization and restructuring, if not outright closure, of industries would take hold on a broad scale and neoliberal dominion of the economy would settle in.

This remaking of the economy is rarely criticized, among the few voices against it coming from organized labor. The leader of the Cartel Alfa union, Bogdan Hossu, for example, pointed out last year that politicians fail to fully appreciate the difficulty families face when trying to live on a typical salary in Romania and have made no effort to reinstate collective bargaining rights (Legea Dialogului Social Nr. 62). Despite considerable economic growth in Romania since the “crisis,” working-class people still receive a relatively small slice of the pie, causing socioeconomic inequality in this country to skyrocket. Thus, in Galati and in other parts of Romania, one sees unsettling juxtapositions: people, who appear to be homeless, prostrate on sidewalks and public benches not far from stores that offer haircuts for dogs, such as “Beauty for Beasts.”

Other scholarly research on Romania's post-communist economic history supports the grievances of organized labor here. Illuminating is the writing of Cornel Ban, to whom I referred earlier. His 2016 book *Ruling Ideas: How Global Neoliberalism Goes Local*, for example, offers the policy background essential for understanding why working-class pensioners and their kin in Galati do not have content lives. Comparing Romania with Spain in the book, Ban underscores that “disembedded neoliberalism” has been applied to the Romanian context. Much is meant by this label, but it principally refers to the withdrawal of the state from, and the abandonment of fiscal policy in, the management of the economy, replacing it with private initiatives and monetary policy, an approach it is worth noting that the European Commission has heavily supported. A program of austerity is what they have largely urged although that appears to have shifted dramatically as a result of the Covid-19 crisis. Ban points out in the book, for example, how tax laws have benefitted enterprises, emphasizing that, according to a 2015 study, “although the profit margins of Romanian firms are among the highest in the EU, their willingness to pay tax...is among the lowest” (68). He confirms the tenacity of this problem in an article he published less than a year ago, noting that Romania has the lowest tax revenue in Europe per GDP (21).

### ***CONCLUSION***

In conclusion, this paper has focused on what we can learn about life in Romania over the past thirty years by listening to working-class retired men and women here in Galati – that is, to people whose voices are often not heard and whose experiences since 1989 have largely been ignored or at least drowned out. As I have shown here, what we ascertain from working-class pensioners is unfortunately a tale of stress from myriad sources, a few of the most prominent of which I have shared. These included a public health care system that over this period has not been adequately funded; the fragmentation of family ties because of a lack of gainful employment and because there exists a sense among younger people that a comfortable life for a family cannot be achieved in Romania; and the need to engage in informal work because pensions remain too low to cover the entire expenses of a household.

In addition to sharing these ethnographic insights, I have touched briefly on the causes behind the forsaken state in which we find working-class retirees today. My central point has been that neoliberal economic policies put into practice over the past thirty years are largely responsible for this. Yes, corruption, too, is a factor, but at base it is the direction in which the economy has been taken that has had the most comprehensive fallout. It has involved pushing back the state and fiscal policy, allowing the economy to be governed by monetarization and the interests of global corporations. This has essentially led to the imposition of austerity on the public sector and enriched a relatively small percentage of the population, leaving others to battle daily just to get by.

My wish is that knowledge of the impact of such policy can reach and influence political leaders rather than continue to be poorly understood or completely overlooked. I say this because the road down which Romania has been passing is a destructive one – not only have many working-class pensioners been distressed in the post-communist era but their kin have also been leaving the country, starting new lives in different places, taking with them human and financial capital that could reinvigorate this country. Rather that these insights reach the echelons of power than that they go unheard. I am hoping to avoid, then, what one pensioner said to me years ago when she was reflecting how one of the changes since 1989 did not seem to matter. “Today you can say whatever you want, but nobody will listen to you!” Let’s instead begin listening to what retirees have to say about their society – and learn from it.



**BISERICA ORTODOXĂ ROMÂNĂ ȘI NOUA IMAGINE ÎN STATUL  
TOTALITAR: APOSTOLATUL SOCIAL**

**ROMANIAN ORTHODOX CHURCH AND IT'S NEW IMAGE IN THE TOTALITARIAN  
STATE: THE SOCIAL APOSTLESHIP**

**Maria BUȚCU**, student – doctorand  
Universitatea de Stat din Moldova  
marina.butcu@gmail.com

**Rezumat:** *Transformarea comunistă a României a generat repercursiuni directe asupra activității Bisericii Ortodoxe Române. Acestea s-au materializat în formula unor strategii bine structurate și măsuri care urmăreau, dacă nu eliminarea definitivă a ortodoxiei, cel puțin reducerea influenței acesteia și transformarea într-un instrument de aservire a intereselor politice.*

*Noul Patriarh Justinian Marina acreditează ideea unei autonomii a bisericii în raport cu statul, dezvoltând o concepție proprie de „compromis” cu regimul – apostolatul social. Factorul religios era o realitate consecventă în societatea românească, motiv pentru care o biserică supusă putea fi mult mai utilă regimului comunist, decât una distrusă sau lichidată în general. La rândul său, instituția bisericii a beneficiat de menținerea unor drepturi imposibile în alte state comuniste.*

**Cuvinte cheie:** *biserică, stat, regim comunist, apostolat social, compromis.*

**Abstract:** *The communist transformation of Romania generated direct repercussions on the activity of the Romanian Orthodox Church. These materialized in the form of well-structured strategies and measures that had the goal, if not to get a definitive elimination of Orthodoxy, at least to diminish its influence and to turn it, into a tool of enslavement toward political interests.*

*The new Patriarch Justinian Marina confirms the idea of the autonomy of the church in relation to the state, developing his own conception of "compromise" with the regime - the social apostleship. The religious factor was a consistent reality in Romanian society, this is why an obedient church could be much more useful to the communist regime than a dismantled church or liquidated in general. In turn, the institution of the church benefited from the preservation of rights, that were impossible in other communist states.*

**Keywords:** *church, state, communist regime, social apostleship, compromise.*

Preluarea conducerii de stat de către Partidul Comunist în România a generat repercursiuni directe asupra activității Bisericii Ortodoxe Române. „Biserica a fost ultimul obstacol major în calea impunerii modelului sovietic”<sup>1</sup>. Se urmărea educarea unui cetățean nou, obedient partidului, motiv pentru care sistemul totalitar a prigonit toate cultele din România. În cazul Bisericii Ortodoxe Române, măsurile luate s-au materializat în formula unor strategii bine structurate și măsuri care urmăreau, dacă nu eliminarea definitivă a ortodoxiei, cel puțin reducerea influenței acesteia și transformarea într-un instrument de aservire a intereselor politice.

Adversitatea noului regim față de orice alte forme de organizare pe care nu le putea controla nu avea cum să nu se reflecte și în politica noului regim față de culte.

Justificarea prigoanei împotriva cultelor și-a găsit resursa într-o examinare retroactivă, politicizată, asupra rolului bisericii în etapa premergătoare, privită prin prisma unui regim totalitar ce nu admitea nici un alt reper al loialității, cu excepția Partidului Comunist. Declarația lui Alexandru Drăghici<sup>2</sup> făcută în cadrul unei consfățiri ale conducătorilor Securității este elocventă în acest sens: „Oare, Biserica nu a fost întotdeauna elementul de frână al progresului poporului, nu ei au opus întotdeauna rezistență progresului poporului? [...] Astăzi statul nostru democrat popular nu ia poziție împotriva religiei, ci așteaptă doar ca, odată cu ridicarea culturală a poporului, el singur să se edifice asupra acestei noțiuni a „opiului poporului”, cum spune Marx, poporul să vadă singur ce este religia”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> DELETANT D. *România sub regimul comunist*, Fundația Academia Civică, București 2010, p.93.

<sup>2</sup> Membru al Biroului Politic al C.C. al P.M.R. și Ministru al Afacerilor Interne.

<sup>3</sup> *Apud NEAGOE-PLEȘA E., PLEȘA L. Culțile neoprotestante în România în perioada 1975-1989*, în PETCU A.N. (coord.), *Partidul, Securitatea și Culțile, 1945-1989*, Editura Nemira, București, 2005, pp. 350-394.

Conform documentelor din arhiva fostei Securități privind istoricul cultului ortodox, accentele se pun pe reconstituirea direcționată a unui imaginar privind imixtiunea dintotdeauna a politicului în treburile bisericii: „Încă din timpul formării voievodatelor românești, voievozii au sprijinit și au organizat ierarhia bisericească cu scopul de a avea un mijloc în plus pentru influențarea și atragerea maselor de partea lor [...] Organizarea bisericii românești este strâns legată de organizarea politică a țărilor românești. Ea a izvorât din nevoia domnitorilor de a-și întări autoritatea. De aceea, conducerea bisericească s-a găsit mereu alături de clasele stăpânitoare. Majoritatea clericilor au făcut parte din clasele exploatoare”<sup>1</sup>. Este omis, deliberat, rolul Bisericii ca factor important în păstrarea și afirmarea identității naționale, religioase și cultural-spirituale a poporului român, de-a lungul timpului, precum și rolul ei cultural și educațional, primele cărți în limba română fiind tipărite în cadrul așezămintelor bisericești. De altfel, și primele școli românești și așezăminte sociale și de sănătate au fost cele organizate de către și în jurul bisericilor.

În consecință, instituția bisericii nu putea să rămână undeva departe de ceea ce se întâmpla atât în plan social, cât și politic, motiv pentru care s-a preferat perpetuarea în timp a coabitării celor două instituții – biserică și stat, în funcție de complexitatea și realitățile epocii. Dar aici intervine marele paradox: Biserica era chemată să servească politicului, anihilându-și propria rațiune de a fi.

Potrivit lui Paul Negruț, doctrina referitoare la raporturile dintre Biserică și Stat pe care o îmbrățișă Biserica Ortodoxă Română în momentul în care comuniștii au ajuns la putere în 1944 era teoria bizantină a *simfoniei* care presupunea existența unei singure împărății cu două slujbe, *imperium* și *sacerdotium*<sup>2</sup>. Conform modelului moștenit din Bizanț, statul și biserica nu sunt puteri concurente, după cum indica și Eusebiu din Cezareea, ci complementare, exercitându-și influența asupra celor două sfere ale existenței: puterea statului este cea *din afară*, iar autoritatea bisericească este una cu rezonanță interioară. Biserica este partenerul egal al statului, instituția imperială simțindu-se legată de Biserică să o ajute în realizarea rostului ei misionar sau să îi pună la dispoziție instrumentele exercitării caracterului ei sinodal<sup>3</sup>.

Or, Dudu Velicu<sup>4</sup> afirma că relațiile care s-au stabilit între cele două instituții sunt rodul unei conjucții într-o multitudine de factori endogeni și exogeni care au contribuit la structurarea și evoluția lor în timp, din punct de vedere al conținutului și al formei. Zelul mimetic al regimul comunist din România vizavi de linia Cremlinului se oglindește și în politica față de cultele religioase.

Pe parcursul anului 1948 s-a finalizat procesul treptat de sovietizare a spațiului est – european și impunere a modelului URSS în forma de guvernare a noilor democrații populare. Pentru legitimarea noului regim, toate formele de instituționalizare spirituală s-au transformat în conformitate cu grila stalinistă. În anul 1948, a avut loc a doua reuniune a Cominformului, unde au fost trasate directivele ce trebuiau urmate în raporturile statelor de „democrație populară” cu religia și biserica. Astfel, bisericile ortodoxe urmau a fi subordonate prin presiuni și teroare intereselor „democratice” ale noii puteri<sup>5</sup>.

Potrivit Constituției din 1923<sup>6</sup>, Biserica Ortodoxă fusese declarată dominantă și avea privilegii speciale, precum plata salariilor clerului de către stat. Conform articolul 22 al Constituției, statul garantează tuturor cultelor o deopotrivă libertate și protecțiune întrucât exercițiul lor nu aduce atingere ordinii publice, bunelor moravuri și legilor de organizare ale Statului. O lege specială va statornici principiile fundamentale ale acestei organizații unitare, precum și modalitatea după care Biserica își va regulamenta, conduce și administra, prin organele sale proprii și sub controlul Statului, chestiunile sale religioase, culturale și epitropești.

Partidul Comunist avea să folosească această dependență pentru a aduce ierarhii ortodocși sub controlul său. Astfel, Decretul nr.177 din 4 august 1948 pentru regimul general al cultelor religioase a

---

<sup>1</sup> Arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității din România, Fond Documentar, dosar nr.7374, ff.4-19.

<sup>2</sup> NEGRUȚ P. *Biserica și Statul: O interogație asupra modelului „simfoniei” bizantine*, Oradea: Ed. Institutului Biblic Emanuel, 2000, p.105.

<sup>3</sup> PREDĂ R. *Biserica în stat. Șansele și limitele unei dezbateri* în ICĂ I. Jr. și MARANI G. *Gândirea socială a Bisericii: fundamente, documente, analize, perspective*, Sibiu: Deisis, 2002, p.368.

<sup>4</sup> VELICU D. *Biserica Ortodoxă Română în anii regimului comunist. Însemnări zilnice*, vol.I (1944-1947), București, 2004, p.9.

<sup>5</sup> ȚĂRĂU V. „Democrațiile populare” și atitudinea lor față de religie și Biserică în anul 1948. *Analele Sighet, Vol.VI*, p.674.

<sup>6</sup> CONSTITUȚIA României din 1923: [http://www.cdep.ro/pls/legis/legis\\_pck.ftp\\_act\\_text?id=1517](http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.ftp_act_text?id=1517) accesat la data de 28.05.2020.

conferit Ministerului Cultelor controlul în problemele legal recunoscute. Cu toate că, articolul 1 garantează „libertatea conștiinței și libertatea religioasă pe tot cuprinsul Republicii Populare Române”, totuși această libertate era limitată în prevederile art. 6 și 7 potrivit cărora: „Culte religioase sunt libere să se organizeze și pot funcționa liber dacă practicile și ritualul lor nu sunt contrare Constituției, securității sau ordinii publice și bunelor moravuri”<sup>1</sup>.

În ceea ce privește salarizarea preoților, erau prevăzute restricții similare care se regăseau în articolul 33 al Legii Cultelor: „Contravenirea la legile care privesc ordinea democratică a Republicii Populare Române poate atrage, în total sau în parte, retragerea subvențiilor acordate de Stat. Deserviții cultelor, care au atitudini antidemocratice, vor putea fi înlăturați temporar sau definitiv de la salarizarea acordată de Stat”<sup>2</sup>. Clauzele enunțate vor fi suficient de des invocate de către regim, în încercarea de a suprima și controla activitatea Bisericii Ortodoxe.

Consecințele aplicării acestei legi au fost imediate și în avantajul conducerii comuniste, fapt care i-a permis să manipuleze Biserica, mult mai ușor. Statul prelua în întregime conducerea problemelor ecleziastice, iar Ministerul Cultelor era mai mult decât un for de supraveghere și control<sup>3</sup>.

Legea Cultelor a fost completată de Decretul nr.178 din 4 august 1948, pentru organizarea Ministerului Cultelor, prin care statul își exercită dreptul de supraveghere și control pentru a garanta folosința și exercițiul libertății conștiinței și libertății religioase<sup>4</sup>.

Concomitent, instituțiile de învățământ din subordinea Bisericii au fost preluate de către stat sau închise, instruirea clerului fiind sever limitată, iar practicile religioase, precum celebrarea publică a Crăciunului și Paștilor, au fost interzise<sup>5</sup>. În același timp, s-a derulat și procesul de inventariere a pământurilor și averilor bisericilor în cadrul măsurilor de recenzare a bunurilor statului. În anii 1949-1950, organele Ministerului Agriculturii și ale puterii locale au recurs la achiziționarea mai multor case parohiale și la preluarea sesiilor eparhiale pentru a preveni o eventuală preluare a pământului în proprietatea personală a preoților<sup>6</sup>.

În acest context, Ghiță Ionescu avea să remarce faptul că, odată ce i-au fost confiscate averile, nevoia Bisericii Ortodoxe Române de sprijin direct din partea Statului, devenise mai acută ca oricând<sup>7</sup>.

Legea pentru reforma învățământului din 2 august 1948 a avut o influență profundă la nivelul întregii societăți românești. Conform art. 27 al Constituției din 1948: „Nici o confesiune, congregație sau comunitate religioasă nu poate deschide sau întreține instituții de învățământ general, ci numai școli speciale pentru pregătirea personalului cultului sub controlul Statului”<sup>8</sup>. Treptat, religia ca disciplină de învățământ, era scoasă din școlile de stat, iar școlile confesionale transformate în școli de stat în corespundere cu organizarea educației pe baza „democratice”, „populare” și „realist – științifice”<sup>9</sup>.

Istoricul român Mircea Păcurariu subliniază faptul că, după anul 1948, când regimul totalitar a fost definitiv instalat în țară, în urma actului de samavolnicie și de forță prin care s-a abolit monarhia, Biserica a fost înlăturată cu totul din viața statului, a devenit o instituție marginalizată, mai corect spus „tolerată” de conducerea atee a statului, activitatea ei limitându-se strict la cadrul parohial și la lăcașul de cult al fiecărei parohii<sup>10</sup>.

La 24 mai 1948, Justinian Marina a fost ales Arhiepiscop al Bucureștilor, Mitropolit al

---

<sup>1</sup>DECRET Nr. 177 din 4 august 1948 pentru regimul general al cultelor religioase:

<http://www.monitoruljuridic.ro/act/decret-nr-177-din-4-august-1948-pentru-regimul-general-al-cultelor-religioase-emitent-ministerul-cultelor-publicat-n-47.html>, accesat la data de 28.05.2020.

<sup>2</sup> Ibidem, accesat la data de 28.05.2020.

<sup>3</sup> IONESCU G. *Comunismul în România*, București: Litera, 1994, p.212.

<sup>4</sup> Apud VASILE C. *Biserica Ortodoxă română în primul deceniu comunist*, București: Cartea Veche, 2005, p.210.

<sup>5</sup> DELETANT D. *România sub regimul comunist*, București: Fundația Academia Civică, 2010, p.95.

<sup>6</sup> PĂIUȘAN C. CIUCEANU R. *Biserica Ortodoxă Română sub regimul comunist (1945 – 1958), Vol.I, București: Institutul Național pentru studiul totalitarismului*, 2001, p.214.

<sup>7</sup> IONESCU G. *Comunismul...*, p.213.

<sup>8</sup> Constituția Republicii Populare Române: <http://legislatie.just.ro/public/detaliidocument/14931>, accesat la data de 28.05.2020.

<sup>9</sup> BOZGAN O. *Biserica – putere – societate: studii și documente*, București: Editura Universității din București, 2001, p.166.

<sup>10</sup> PĂCURARIU M. *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol.III, București: Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1994, p.481.

Ungrovlahiei și Patriarh al Bisericii Ortodoxe Române, înscăunat la 6 iunie 1948<sup>1</sup>. Noul Patriarh<sup>2</sup> a fost adeptul ideii de a pune Biserica în slujba societății, ca o formulă de adaptare și existență a instituției eclesiastice în condițiile unui regim ateu, un fel de *compromis* cu regimul. Implicat profund în promovarea rolului social al Bisericii, lui Justinian, nu i-a fost dificil pentru a dezvolta o concepție proprie a *apostolatului social*, pe care îl definea în felul următor: „A sluji lui Dumnezeu ca preot este într-adevăr cea mai de seamă dintre toate vredniciile omenești, dar a sluji lui Dumnezeu înseamnă a sluji pe oameni, a te dăruți cu toată puterea ființei tale pentru mai – binele și fericirea lor”<sup>3</sup>.

Într-una din cuvântările sale rostite cu ocazia sărbătorii de Paști, la întâlnirea tradițională cu clerul din Capitală, Patriarhul Justinian avea să sublinieze următoarele: „Datoria noastră, a slujitorilor de azi ai Bisericii Mântuitorului Hristos, este să fim pe deplin conștienți de răspunderea pe care o avem atât pentru sufletele noastre, cât și pentru sufletele credincioșilor noștri. Apostolatul pe care l-am primit de la Mântuitorul Hristos prin Sfinții Săi Apostoli ne cere să ne îndeplinim misiunea noastră pe linie religioasă și pe linie socială (...) Dacă vom sprijini Conducerea noastră de Stat în toate eforturile ei de propășire și înflorire a patriei noastre, dacă vom colabora, de pe poziția noastră, la rezolvarea tuturor marilor probleme care frământă lumea contemporană, atunci vom putea spune că slujim și lui Hristos, și slujim în același timp și omenirea vremurilor noastre, dornică de progres, de pace, de dragoste, de libertate, de bună convingere și fericire”<sup>4</sup>.

Acceptând tradiția bizantină a integrării Bisericii în cadrul cât mai cuprinzător al statului, Patriarhul Justinian acreditează ideea unei autonomii a bisericii în raport cu acesta, slujirea binelui și fericirii publice fiind văzută în termenii colaborării libere: „plinind în chip armonios nevoile și interesele Bisericii cu aspirațiile și preocupările statului, realizând o colaborare rodnică și folositoare și pentru Biserică și pentru Patrie”<sup>5</sup>.

În momentul în care și-a elaborat strategia, Patriarhul Justinian, era conștient că Biserica Ortodoxă Română avea numeroase puncte slabe<sup>6</sup>: lipsa unor resurse financiare proprii; absența unor structuri organizaționale și instituționale (școli, spitale, organizații de caritate etc), care să permită o penetrare și o solidarizare a corpului social în jurul bisericii; spiritul politicianist care se infiltrasse în rândurile clerului etc. Din aceste considerente, era evident pentru Patriarh că trebuie să ajungă la o înțelegere cu regimul comunist, care să permită supraviețuirea și existența Bisericii Ortodoxe în condițiile care erau.

Potrivit istoricului George Enache, Patriarhul ortodox Justinian Marina a fost „acul de balanță” al relațiilor Biserica – Stat, reușind o rezistență anticomunistă „construită pe logica relațiilor Biserica – Stat deja existente, pe legalism, pe utilizarea relațiilor sale personale la nivelul puterii, valorificând din plin talentul său de negociator”<sup>7</sup>.

În această ordine de idei, colaborarea dintre Biserica Ortodoxă Română și autoritățile comuniste, supunerea clerului față de legile țării erau mai curând o necesitate pentru supraviețuirea primei în contextul politic al epocii, pentru că în mod normal, statul comunist și Biserica ar fi trebuit să se excludă reciproc, motiv pentru care discursurile oficiale ale Bisericii din perioada respectivă trebuie analizate critic și obiectiv.

Cu ocazia împlinirii a 20 de ani de la înscăunarea sa în calitate de Patriarh al Bisericii Ortodoxe Române, Justinian Marina avea să propovăduiască faptul că Biserica Ortodoxă trăiește în stat și recunoaște autoritatea acestuia: „Patria este un întreg social indivizibil, înăuntrul căruia Biserica și statul coexistă, fără să se contopească, și colaborează liber, fără a fi aservite inițiativelor și acțiunilor care intră

---

<sup>1</sup> *Patriarhul Justinian Marina între elogi și denigrare:*

<https://web.archive.org/web/20070319193734/http://www.revistanoinu.com/Patriarhul-Justinian-Marina-intre-elogiu-si-denigrare.html> accesat la data de 28.05.2020.

<sup>2</sup> Menționăm câteva lucrări de referință: Constantin Pârvu. *Patriarhul Justinian. Mărturii, fapte și adevăr*, București: EIMBOR, 2005; STAN G. *Părintele Patriarh Justinian Marina*, București: EIMBOR, 2005; TUDOSĂ C. *Patriarhul Justinian Marina: (1948-1977)*, Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016.

<sup>3</sup> *Apud ENACHE G., PETCU A.N. Patriarhul Justinian și Biserica Ortodoxă Română în anii 1948-1964, Galați: Partener, 2009, p.43.*

<sup>4</sup> *Apostolat Social. Umanism Evanghelic și Responsabilitate Creștină. Pilde și îndemnuri pentru cler*, vol.IX, București: Institutul Biblic și de misiune ortodoxă, 1968, p.41.

<sup>5</sup> *Apostolat Social. Slujind lui Dumnezeu și Oamenilor. Pilde și Îndemnuri pentru cler*, Vol. X, București: Institutul Biblic și de misiune ortodoxă, 1971, p.44.

<sup>6</sup> ENACHE G., PETCU A.N. *Patriarhul Justinian...*, p.68.

<sup>7</sup> ENACHE G. *Ortodoxie și putere politică în România contemporană*, București: Nemira, 2005, p.90.

în competența și dreptul fiecăruia (...)”<sup>1</sup>.

În același context, Patriarhul avea să sublinieze: „Statul coexistă cu cultele religioase, căci nici un cult nu este separat de stat, după cum nici unul nu este cult de stat. *Coexistența cultelor cu statul nu înseamnă contopire iar colaborarea lor liberă cu statul nu înseamnă aservire față de inițiativele și acțiunile care intră în competența și dreptul fiecăruia.* Aceste raporturi se întemeiază pe egalitate, respect reciproc și colaborare armonioasă între cultele religioase pe de o parte și pe o perfectă și continuă colaborare a cultelor cu statul, pe de altă parte”<sup>2</sup>.

Cu toate acestea, discursurile „programatice” ale Patriarhului Justinian prezintă o echilibrică între cele două aspecte: grija ca învățătura Bisericii să nu fie compromisă și preocuparea ca liderii comuniști să audă ceea ce voiau, fiecare gest de „compromis” ascunzând însă, în spatele său ideea obținerii unui avantaj pentru Biserică<sup>3</sup>.

În opinia istoricului Radu Preda, relația dintre Stat și Biserică în perioada comunistă, nu a fost nici de dialog și nici de colaborare în sensul firesc al cuvântului. Acesta plasează raportul Biserică – Stat în contextul unei separări dușmănoase unilaterale. Controlul Statului comunist asupra vieții religioase nu a avut nici un moment sensul garantării continuării nestingherite a acesteia. Controlul Statului era prin natura și scopul său, unul restrictiv. Acest fapt a condus la formarea unei vieți religioase pe două niveluri: în timp ce Statul ținea sub control ierarhia Bisericii, în același timp, la nivel parohial și monahal, va continua fără întrerupere viața liturgică specifică. Astfel, viața liturgică a fost pentru Biserică nimic altceva decât starea de rezistență cotidiană timp de jumătate de secol. Raportul dintre statul comunist și Biserica Ortodoxă Română, era în fapt o tentativă comună de a profita la maxim unul de celălalt. Statul profita de neimplicarea politică sau propagandistică a Bisericii, iar Biserica încerca să scoată cât mai mult din îngrădită ei libertate garantată de către Stat, opiniază istoricul<sup>4</sup>.

În concluzie, remarcăm faptul că, analizând toate discursurile Patriarhului și raportându-ne la contextul social – politic al epocii, Biserica Ortodoxă Română a fost „chemată” să accepte un *modus vivendi* cu noul regim în formula unei concepții proprii Patriarhului – *apostolat social*. Instituția bisericii a preferat, în locul conflictului deschis cu statul, să meargă la un compromis prin compromiterea sa, printr-o conlucrare cu acesta, justificată în discursurile oficiale ca o jertfă pentru slujirea binelui social. Prezența consecventă a factorului religios în societate, a făcut ca acesta să reprezinte o parte a vieții sociale și private din România. În această situație, era foarte dificil să distrugi o mentalitate puternic educată și formată în spiritul învățăturii creștine, motiv pentru care liderii comuniști români au preferat să o folosească în scopurile lor, demonstrând constant că măsurile luate de ei în domeniul religios nu afectau deloc tradițiile istorice.

Numirea lui Justinian Marina în funcția de Patriarh a însemnat pentru comuniști o metodă de a-l transforma pe acesta într-un instrument docil, supus și ascultător. Fiind conștient de conjuctura social – politică a epocii, noul Patriarh acceptă să devină „colaborator” al regimului, pentru a evita un conflict deschis cu urmări fatale pentru instituția bisericii. Cu toate acestea, orice formă de compromis, trebuia să aibă un preț de care să beneficieze și Biserica Ortodoxă Română, iar acest lucru și-a găsit expresie în menținerea unor drepturi imposibile în alte state comuniste.

Spre exemplu, bisericile ortodoxe, în mare parte, au rămas deschise, s-au putut edita și publica lucrări cu caracter religios, comparativ cu Biserica Greco-Catolică care a fost desființată, cea Romano-Catolică avea un statut semi-legal, deoarece nu a dorit să redacteze și să supună aprobării Ministerului Cultelor un statut de organizare și funcționare, iar altele și-au diminuat mult activitatea. Mai mult decât atât, regimul face o mișcare perversă: îi confiscă, în 1948, bisericile greco-catolice (care la fel, avea statutul de biserică națională) toate bunurile, încercându-se slăbirea influenței instituției bisericii în societate.

#### Bibliografie:

1. *Apostolat Social. Slujind lui Dumnezeu și Oamenilor. Pilde și Îndemnuri pentru cler*, Vol.X, București: Institutul Biblic și de misiune ortodoxă, 1971.
2. *Apostolat Social. Umanism Evanghelic și Responsabilitate Creștină. Pilde și îndemnuri pentru cler*,

---

<sup>1</sup> *Apostolat Social. Slujind lui Dumnezeu....*Vol.X, p.56-57.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.76-77.

<sup>3</sup> ENACHE G., PETCU A.N. *Patriarhul Justinian...*, p.68.

<sup>4</sup> PREDA R. *Biserica în Stat. O invitație de dezbatere*, București: Scripta, 1999, p.21-22.

- vol.IX, București: Institutul Biblic și de misiune ortodoxă, 1968.
- Arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității din București, România (A.C.N.S.A.S.R.), Fond Documentar București: dosar nr.7374, ff. 2-16.
  - BOZGAN O. *Biserica – putere – societate: studii și documente*, București: Editura Universității din București, 2001.
  - Cristian V. *Biserica Ortodoxă română în primul deceniu comunist*, București: Cartea Veche, 2005.
  - Deletant D. *România sub regimul comunist*, Fundația Academia Civică, București 2010.
  - Enache G. *Ortodoxie și putere politică în România contemporană*, București: Nemira, 2005.
  - Idem, Petcu A.N. *Biserica Ortodoxă Română și Securitatea. Note de lectură, în Totalitarism și rezistență, teroare și represiune în România Comunistă*, București, 2001.
  - Idem. *Biserica și Stat în România „democrației populare”*, Iași, 2007.
  - Idem. *Patriarhul Justinian și Biserica Ortodoxă Română în anii 1948-1964*, Galați: Partener, 2009.
  - Ionescu G. *Comunismul în România*, București: Litera, 1994.
  - Neagoe-Pleșa E., Pleșa L. *Culte neoprotestante în România în perioada 1975-1989*, în Petcu A.N. (coord.), *Partidul, Securitatea și Cultele, 1945-1989*, Editura Nemira, București, 2005.
  - Negruț P. *Biserica și Statul: O interogație asupra modelului „simfoniei” bizantine*, Oradea: Ed. Institutului Biblic Emanuel, 2000.
  - Păcurariu M. *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol.III, București: Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1994
  - Păiușan C. Ciuceanu R. *Biserica Ortodoxă Română sub regimul comunist (1945 – 1958), Vol.I, București: Institutul Național pentru studiul totalitarismului, 2001.*
  - Pârvu C. *Patriarhul Justinian. Mărturii, fapte și adevăr*, București: EIMBOR, 2005;
  - Petcu A.N. (coordonator). *Partidul, Securitatea și Cultele, 1945-1989*, București: Nemira, 2005
  - Preda R. *Biserica în Stat. O invitație de dezbatere*, București: Scripta, 1999.
  - Preda R. *Biserica în stat. Șansele și limitele unei dezbateri*, în Ică I Jr. și Germano M. *Gândirea socială a Bisericii: fundamente, documente, analize, perspective*, Sibiu: Deisis, 2002.
  - Stan G. *Părintele patriarh Justinian Marina*, București: EIMBOR, 2005.
  - Tudosă C. *Patriarhul Justinian Marina: (1948-1977)*, Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016.
  - Țârău V. *„Democrațiile populare” și atitudinea lor față de religie și Biserica în anul 1948*. Analele Sighet, Vol.VI.
  - Velicu D. *Biserica Ortodoxă Română în anii regimului comunist. Însemnări zilnice*, vol.I (1944-1947), București, 2004.

#### Site-uri Internet

- Constituția Republicii Populare Române: <http://legislatie.just.ro/public/detaliidocument/14931>, accesat la data 28.05.2020.
- CONSTITUȚIA României din 1923: [http://www.cdep.ro/pls/legis/legis\\_pck.http\\_act\\_text?id=1517](http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.http_act_text?id=1517) accesat la data de 28.05.2020.
- DECRET Nr. 177 din 4 august 1948 pentru regimul general al cultelor religioase: <http://www.monitoruljuridic.ro/act/decret-nr-177-din-4-august-1948-pentru-regimul-general-al-cultelor-religioase-emitent-ministerul-cultelor-publicat-n-47.html>, accesat la data de 28.05.2020.
- Patriarhul Justinian Marina intre elogi si denigrare: <https://web.archive.org/web/20070319193734/http://www.revistanoinu.com/Patriarhul-Justinian-Marina-intre-elogi-si-denigrare.html>, accesat la data 28.05.2020.

**STUDENȚII DE LA INSTITUTUL DE STAT DIN CHIȘINĂU  
ÎN ANII „DISTROFIEI” (FOAMETEI)**

**STUDENTS FROM THE STATE INSTITUTE IN CHISINAU  
IN THE YEARS OF "DYSTROPHY" (HUNGER)**

**Ion Valer XENOFONTOV**, doctor în istorie

Facultatea de Istorie și Filosofie, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: ionx2005@yahoo.com

**Lidia PRISAC**, doctor în istorie

Institutul Patrimoniului Cultural

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

E-mail: lidiaprisac@yahoo.com

**Rezumat:** *Institutul de Stat de Medicină din Chișinău, care și-a început activitatea la 20 octombrie 1945, a fost puternic marcat de consecințele dezastruoase ale celui de-al Doilea Război Mondial, foametei organizate și ale deportărilor. Acești factori au constituit triada tenebră, care a marcat profund starea de spirit și mersul cotidian al instituției în primii ani de la înființare. Spre deosebire de abordarea generală a anilor de foamete (1946–1947), foștii studenți de la Medicină au numit acest interval de timp, în termeni medicali, drept „perioada distrofiei”. Foametea a lăsat urme adânci nu doar asupra studenților din acei ani de flagel social, ci și asupra copiilor, viitorilor studenți la Medicină. Altfel zis, consecințele foametei au fost de bătaie lungă, afectând în complexitate profilul de personalitate al tineretului studios.*

**Cuvinte cheie:** *Institutul de Stat de Medicină din Chișinău, foamete, flagel social, anii 1946–1947.*

**Abstract:** *State Institute of Medicine from Chisinau, which began activity on October 20, 1945, was severely marked by the disastrous consequences of World War II, organized famine, and deportations. These circumstances constituted the dark triad, which profoundly marked the state of mind and the daily running of the institution in the first years after its establishment. Relatively into general approach concerning the famine years (1946–1947), the former medical students referred to this time interval, in medical terms, as the “period of dystrophy”. The famine left deep marks not only on the students of those social scourge years, but also on the children, who became the future medical students. In other words, the consequences of the famine were far-reaching consequences, affecting in complexity the personality profile of the studious youth.*

**Keywords:** *State Institute of Medicine from Chisinau, famine, social scourge, 1946–1947.*

Consecințele devastatoare ale celui de-al Doilea Război Mondial, participarea populației rurale la diferite acțiuni politice și economice, în condițiile în care nu se ținea cont de necesitățile locale, constrângerile autorităților, calamitățile naturale etc. au generat unul dintre cele mai cumplite fenomene din istoria ținutului – *foametea*, care a făcut ravagii pe întreg teritoriul republicii, în anii 1946–1947. În demersul istoriografic sovietic foametea a fost tratată, *grosso modo*, conform tezei esențiale – „cataclismul social a fost provocat de starea de ruină și de seceta din anii 1945–1946, dar datorită ajutorului acordat de autoritățile sovietice centrale, această dificultate a fost soluționată”. În fapt, numărul victimelor, care au suferit în urma foametei, se estimează la cca 200 000 de persoane<sup>1</sup>.

În comparație cu mediul rural, se consideră că cel urban a fost mai puțin afectat de foamete<sup>2</sup>. În Chișinău a fost creat un cordon care nu permitea populației rurale să vină în oraș<sup>3</sup>. Comparativ cu restul populației, starea de alimentare a studenților era una relativ satisfăcătoare.

Tabloul sinistru al foametei a fost fixat și în memoriile foștilor studenți de la Institutul de Stat de

---

<sup>1</sup> Ion Xenofontov, *Colectivizarea agriculturii (1947–1950) în memoria colectivă a localităților Echimăuți și Cinișeuți, județul Orhei, r-nul Rezina. Studiu de istorie orală*, În: *Buletin științific. Revistă de etnografie, științe ale naturii și muzeologie. Fascicula etnografie și muzeologie*, vol. 5 (18), Chișinău, 2006, p. 221.

<sup>2</sup> Илие Лупан, *Студенты голодных лет рассказывают...*, În: *Горизонт*, № 5 (59), 1989, c. 76.

<sup>3</sup> Зубков-Жордан И., *Зубковы: 250 лет купечества, учености и авантюризма*, În: <https://sites.google.com/site/zoubkoffs/> (accesat: 03.06.2019)

Medicină din Chișinău (ISMC): „Pe străzile Chișinăului, în fiecare dimineață, în drum spre institut, vedeam cadavre”<sup>1</sup>. Autoritățile centrale au indicat conducătorilor instituțiilor de învățământ superior din Chișinău, Bălți și Tiraspol să deschidă cantine studențești pe lângă unitățile pe care le administrau, pentru a simplifica alimentarea studenților prin intermediul sistemului de cartele, care au funcționat în perioada 10 mai 1944–14 decembrie 1947<sup>2</sup>. Potrivit unor informații, studenții eminenți primeau și o bursă de merit de cca 200 de ruble. Cei de la Medicină erau asigurați cu un rațion mai bogat de alimente. Din perspectiva acelor timpuri, unii dețineau un gen de cartele privilegiate, echivalentul uneia constituind 500 g de pâine pe zi. Spre exemplu, cartelele de alimentare pentru funcționari valorau 400 g de pâine pe zi<sup>3</sup>. Aceste măsuri erau în concordanță cu hotărârea Sovietului de Miniștri ai RSS Moldovenești *Cu privire la aprobarea fondurilor de făină, crupe și paste făinoase la prețuri de piață, pentru luna septembrie 1946*, potrivit căreia studenții primeau zilnic, în baza cartelelor alimentare, o cantitate de 500 g de pâine, în felul acesta fiind incluși în aceeași categorie cu învățătorii, medicii, agronomii, mecanicii, conducătorii de șantiere, inginerii și alții, inclusiv „cu cei din raioanele din stânga Nistrului”<sup>4</sup>. Pâinea era de calitate inferioară, „acără, cu coaja arsă și miezul crud”<sup>5</sup>, „neagră, care se încliea între degete”<sup>6</sup>.

Potrivit Hotărârii Sovietului de Miniștri al Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești nr. 1243 din 30 decembrie 1946, ISMC îi erau atribuite 6,6 t de cartofi pentru o lună (norma pentru o persoană pe lună constituind 9 kg), 4,5 t de legume (norma pentru o persoană pe lună fiind de 6 kg). Planul de livrare a legumelor proaspete și conservate spre cantinele instituțiilor de învățământ superior din RSS Moldovenească prevedea ca Secția de aprovizionare a lucrătorilor ISMC să i se livreze 8 t de către Asociația pentru achiziția, prelucrarea și comercializarea fructelor și legumelor și 15 t de către Uniunea Cooperăției de Consum din Moldova<sup>7</sup>. În comparație cu alte instituții de învățământ superior, ISMC urma să primească cea mai mare cantitate de cartofi și legume<sup>8</sup>.

La cantine, studenții erau asigurați cu mâncare în cantități mici. Aceasta era necalitativă, lipsită de gust și săracă în calorii. Totodată, aceasta era întreținută în condiții insalubre, ceea ce o făcea necorespunzătoare comercializării, chiar dacă unii dintre studenți aveau bursă maximă în valoare de 220 de ruble. Costul unui prânz la cantina Institutului Învățătoresc din Bălți era de 5-6 ruble, iar la cantina ISMC – 4 ruble<sup>9</sup>. Deoarece prețul unei mese era prea mare pentru posibilitățile studenților, aceștia deseori renunțau la masa din cantină și preferau să-și pregătească singuri bucatele, din produsele alimentare, deși mai scumpe, dar de multe ori mai calitative, cumpărate de la piață.

În multe cazuri, studenții consumau doar o parte din porția de pâine primită pe cartelă sau din produsele cumpărate la bufetul instituției la prețuri mai avantajoase, restul îl comercializau și își suplimentau, în felul acesta, resursele financiare obținute din bursă. Alteori, studenții vindeau mărfuri industriale, de obicei haine, pe care le primeau în baza cartelelor repartizate de comitetele sindicale ale instituțiilor.

Prețurile la piață erau mult mai mari decât cele din magazinele comerciale. „O pâine costa 130-140 ruble. Un kilogram de slănină – 200 ruble”, totuși, studenții tindeau să-și diversifice meniul cu produse alimentare achiziționate de la piață: legume, fructe, lapte, pește sărat etc. Unii făceau rezerve ca să-și susțină familiile de la sate cu produse alimentare<sup>10</sup>. Focul pentru pregătirea hranei era întreținut cu materiale provenind din imobilele distruse sau rămase în urma lucrărilor de (re)construcție ce aveau loc în Chișinău. Studenții preparau cartofi copti sau prăjiți cu untdelemn (în timpul foametei – cu untură de

---

<sup>1</sup> V. Ghețuș, Anii tinereții și ai maturității, În: *Curierul medical*, nr. 5 (287), 2005, p. 41.

<sup>2</sup> Rotaru L., *Panem et circenses: Regimul sovietic și studenții școlilor superioare din RSS Moldovenească în anii foametei (1946–1947)*, În: *Reconstituiri istorice: Civilizație, valori, paradigme, personalități: In honorem academician Valeriu Pasat /Resp. de ed.: I.V. Xenofontov, S. Granciu-Corlăteanu, Chișinău, Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, 2018, p. 403.*

<sup>3</sup> Г.П. Блывштейн, Выпускники '51 в судебной медицине, În: Iulian Grossu, *Cronica meditativă a unei promoții, Chișinău, Medicina, 2001, p. 312.*

<sup>4</sup> Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), F/R-2991, I. 1, D. 14, ff. 127-128.

<sup>5</sup> Iulian Grossu, *Originea și itinerarele unei promoții, Chișinău, Bioritm, 2002, p. 80.*

<sup>6</sup> Diomid Gherman, *Așa a fost să fie...*, Chișinău, Tipografia AȘM, 2008, p. 28.

<sup>7</sup> ANRM, F. 2848, I. 22, D. 33, ff. 198-201; F. 3816, I. 1, D. 2, f. 9.

<sup>8</sup> Valentin Tomuleț, *Studiu introductiv*, În: *Istoria Universității de Stat din Moldova în documente și materiale /Coord.: Ion Eremia, Vol. I, Chișinău, CEP USM, 2018, p. 29.*

<sup>9</sup> ANRM, F. 3059, I. 1, D. 57, ff. 114-115.

<sup>10</sup> Liliana Rotaru, *Panem et circenses...*, pp. 419-420.



pește, distribuită ca ajutor din partea statului), mămăligă din făină de porumb (aceste produse erau adesea primite de la țară, trimise de rude), turte, bostani copti, gingirică sărată (aliment cumpărat la piață), uneori lapte, pe care femeile îl comercializau chiar la ușa căminului studentesc. Alte produse care intrau în rația alimentară erau mustul (vinul), nucile și fructele<sup>1</sup>. Unii dintre studenți, pentru a-și potoli foamea, mâncau în timpul prelegerilor semințe de floarea-soarelui, cumpărate de la bătrâna care vindea sub un salcâm, vizavi de institut<sup>2</sup>.

Studenții de la medicină erau, totuși, inventivi și recurgeau la diverse tertipuri și strategii, pentru a-și suplimenta rezervele. De exemplu, un student de la ISMC se ducea la piață și degusta vinul din mai multe butoaie înșirate acolo, iar țărani acceptau „șmecherul” considerând că este un potențial cumpărător<sup>3</sup>.

Unii dintre profesori împărțeau din bunurile proprii pentru a susține studenții cu situație materială dificilă<sup>4</sup>.

Lui Ipatie Cristofor Sorocean (31 aprilie 1900, s. Cernoe, r-ul Cerneansk, reg. Odesa–1964, Chișinău), directorul-fondator, numit și „ctitorul Ipatie Sorocean” sau „directorul-ctitor”<sup>5</sup>, care a administrat instituția între 1 septembrie 1945 și 12 mai 1948, i se atribuie meritul personal de a fi ajutat studenții pe timpul foametei cu asigurarea acestora cu mai multe cartele pentru hrană, „adică pentru pâine și puțină untură de pește”<sup>6</sup>. Potrivit unor opinii, motivul real al destituirii lui I.C. Sorocean din funcția de director al instituției l-a constituit anume faptul că a ajutat studenții să se mențină în timpul foametei organizate din anii 1946–1947<sup>7</sup>.

În linii mari, amintirile studenților de la ISMC reflectă tabloul complex al condițiilor precare de nutriție. „Alimentația era proastă, pâinea se dădea pe cartele, la cantină (găseai – *n.n.*) ciorbă cu varză plutoare. Mi s-a întipărit.., că mergeam la cantină cu gamele de trofeu germane, să ne primim ciorba, deoarece consideram că în gamelă ne vor da o rație mai mare decât aceea de la cantină”<sup>8</sup>. „Luam masa la cantina din curtea căminului. Permanent primeam la masă o supă cu pătlăgele verzi-verzi și cu unici fluturi din crupe de arpacaș. Pentru mine, care sufeream de gastroduodenită cronică, era mare sărbătoare când la dejun ne dădeau un terci din griș, iar la prânz, ca desert, un pahar de *chisel*”<sup>9</sup>.

Studenții recurgeau la diferite forme și acțiuni de mobilități pentru a-și asigura existența fizică: „În 1947, unii studenți plecau pe patru-cinci zile în regiunea Stanislav, RSS Ucrainenă, pentru a-și procura alimente, alții vindeau la piață mezelul cumpărat în bufetul studentesc”<sup>10</sup>. „Ne trezeam pe la cinci dimineața și mergeam în piață, după așa-numita „pâine comercială”, ca să reușim la lecții, care începeau la ora 8.00”<sup>11</sup>; „Ca să cumpărăm alte „bunătăți” ne trebuiau bani. Ne duceam la piață și vindeam 300 g de pâine, ca să avem cu ce cumpăra și alte produse. Câte eforturi depuneam, ca să cumpărăm pâinea comercializată în târg. Trebuia să te scoli la ora 4.00 dimineața, ca să ocupi rând, dar, când se deschidea magazinul, la ora 8.00, toate rândurile se destrămau și se începea o învălmășeală, încât doar cine avea coate puternice, numai acela procura o pâine”<sup>12</sup>.

Alți studenți ziua mergeau la ore, iar noaptea pescuiau la Nistru, surplusul comercializându-l ca să-și cumpere pâine, „în așa mod putând evita distrofia alimentară”<sup>13</sup>. Starea de foame era dublată și de

---

<sup>1</sup> Iulian Grossu, *Originea și itinerarele..*, pp. 11, 15, 114-115, 133.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>4</sup> Arhiva curentă a Senatului USMF „Nicolae Testemițanu”. Procesul-verbal nr. 4 din 17 octombrie 2001 al ședinței Senatului USMF „Nicolae Testemițanu”, f. 5.

<sup>5</sup> A fost liderul îndrăgit de studenți (apreciat drept patriarh al Institutului, a fost numit *papașa Sorocean*) și de cadrele didactico-științifice. Vezi Gh. Ghidirim, R. Scerbina, Iu. Grossu, A. Muravca, *History of Nicolae Testemitsanu State University of Medicine and Pharmacy through its rectors*, În: *Curierul medical*, Vol. 58, nr. 6, 2015, pp. 71-72.

<sup>6</sup> Constantin Țăbărnă, *Om cu literă mare*, În: [www.testemitanu.info/Tabarna.php](http://www.testemitanu.info/Tabarna.php) (accesat: 25.05.2019).

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Iulian Grossu, *Originea și itinerarele..*, p. 88.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>11</sup> Alexandru Nacu, *Amintiri cu prilejul jubileului de 60 de ani ai universității*, În: *Curierul medical*, nr. 2 (287), 2005, p. 34.

<sup>12</sup> Diomid Gherman, *Așa a fost să fie..*, Chișinău, Tipografia AȘM, 2008, p. 28.

<sup>13</sup> Iulian Grossu, *Originea și itinerarele..*, p. 50.

starea de somnolență<sup>1</sup>.

În raport cu abordarea generală a anilor foametei (1946–1947), foștii studenți de la medicină au numit acest interval de timp, în termeni medicali, drept „perioada distrofiei”<sup>2</sup>.

Situația s-a ameliorat în a doua jumătate a anului 1947: „De obicei, la două-trei luni, noi, absolvenții școlii ruse din Bălți, trăgeam la sorți, cu ajutorul unei monede; cine să plece acasă după provizii. Plecam fără bilete, pe acoperișul vagoanelor. În anul II, prin toamna lui 1947, s-au anulat cartelele. Îmi aduc aminte cum am primit de la mama un pachet cu pâine ce se vindea în magazinele din Bălți. Pâinea era atât de gustoasă, încât nu pot să-i uit nici acum gustul deosebit”<sup>3</sup>.

Suferințele fizice generate de cel de-al Doilea Război Mondial, asociate cu foametea organizată în RSS Moldovenească, au constituit unul dintre motivele serioase care i-a determinat pe o parte dintre tineri „să devină medici și să aplice pentru studii la ISMC”, considerând că astfel vor putea să-și ajute semenii<sup>4</sup>.

Unele mărturii vin să sesizeze abordările ambigue ale realităților din zilele noastre și cele din perioada foametei. „Toate greutățile acelor timpuri au lăsat o amprentă asupra oamenilor. ...Viața grea îi obliga pe studenți să muncească. În pofida foametei din anii 1946–1947, în fiecare seară studenții se adunau într-o sală plină de cadavre și studiau anatomia până târziu. Încercați acum să mergeți în astfel de săli, să vedeți câți studenți se află acolo...”<sup>5</sup>.

În pofida dificultăților majore generate de subnutriție, viața studențească era animată de evenimente firești caracteristice tineretului studios. Studenții vizionau filme la cinematograful, organizau serate, sărbători ale zilelor de naștere, nunți. Drept cadouri se ofereau bucăți de săpun, iar înfruptarea din *vinegretă* (salată de legume – n.n.) era considerată un lux<sup>6</sup>.

Foametea a lăsat amprentă nu doar asupra studenților din acei ani de flagel social, ci și asupra copiilor, viitorilor studenți la medicină. Profesorul universitar Gheorghe Baciu vorbește despre promoțiile de după 1960 ca despre „copii ai războiului și foametei”, maturizați și crescuți în condițiile acerbale ale epocii. A fost o generație constituită în contextul unor schimbări de axă valorică, prin supunere oarbă, frică și precauție accentuată<sup>7</sup>.

Cu alte cuvinte, consecințele foametei au fost de bătaie lungă, afectând în complexitate profilul de personalitate al tineretului studios.

#### Bibliografie:

1. Arhiva curentă a Senatului USMF „Nicolae Testemițanu”. Procesul-verbal nr. 4 din 17 octombrie 2001 al ședinței Senatului USMF „Nicolae Testemițanu”;
2. Arhiva curentă a USMF „Nicolae Testemițanu”;
3. Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), F/R-2991, I. 1, D. 14; F. 2848, I. 22, D. 33; F. 3059, I. 1, D. 57; F. 3816, I. 1, D. 2;
4. Baciu Gheorghe, *Istoricul medicinei și al învățământului medical pe plaiul basarabean*, Chișinău, Combinatul Poligrafic, 2016, 263 p.;
5. Diomid Gherman, *Așa a fost să fie...*, Chișinău, Tipografia AȘM, 2008, 340 p.;
6. Furdui T., Ababii I., Erencov V., Mogoreanu P., Ciochină V., Moșanu L., *Unul din pilonii pediatriei moldave (profesorul universitar T.M. Chiticari la 75 de ani)*, În: BAȘM. Științe biologice, chimice și agricole, nr. 1 (290), 2003, p. 161;
7. Ghețeu V., *Anii tinereții și ai maturității*, În: *Curierul medical*, nr. 5 (287), 2005, pp. 41-42
8. Ghidirim Gh., Scerbina R., Grossu Iu., Muravca A., *History of Nicolae Testemitsanu State University of Medicine and Pharmacy through its rectors*, În: *Curierul medical*, Vol. 58, nr. 6, 2015,

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>2</sup> Наталия В. Кердиваренко, *Alma mater – первое десятилетие*, În: *Curierul medical*, nr. 2 (287), 2005, c. 16.

<sup>3</sup> V. Ghețeu, *Anii tinereții și ai maturității*, În: *Curierul medical*, nr. 5 (287), 2005, p. 41.

<sup>4</sup> T. Furdui, I. Ababii, V. Erencov, P. Mogoreanu, V. Ciochină, L. Moșanu, *Unul din pilonii pediatriei moldave (profesorul universitar T.M. Chiticari la 75 de ani)*, În: BAȘM. Științe biologice, chimice și agricole, nr. 1 (290), 2003, p. 161.

<sup>5</sup> Violeta Stratan, Pavel Bătcă – ctitorul chirurgiei vasculare din Republica Moldova [Interviu], În: *Medicus*, nr. 1-2 (832-833), 2010, p. 4.

<sup>6</sup> Наталия В. Кердиваренко, *ук. соч.*, c. 16.

<sup>7</sup> Gheorghe Baciu, *Istoricul medicinei și al învățământului medical pe plaiul basarabean*, Chișinău, Combinatul Poligrafic, 2016, p. 128.

- pp. 71-72;
9. Grossu Iulian, Originea și itinerarele unei promoții, Chișinău, Bioritm, 2002, 688 p.;
  10. Nacu Alexandru, Amintiri cu prilejul jubileului de 60 de ani ai universității, În: Curierul medical, nr. 2 (287), 2005, p. 34;
  11. Rotaru L., Panem et circenses: Regimul sovietic și studenții școlilor superioare din RSS Moldovenească în anii foametei (1946–1947), În: Reconstituiri istorice: Civilizație, valori, paradigme, personalități: In honorem academician Valeriu Pasat /Resp. de ed.: I.V. Xenofontov, S. Granciuc-Corlăteanu, Chișinău, Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, 2018, pp. 399-431;
  12. Stratan Violeta, Pavel Bâtcă – ctitorul chirurgiei vasculare din Republica Moldova [Interviu], În: Medicus, nr. 1-2 (832-833), 2010, p. 4;
  13. Tomuleț Valentin, Studiu introductiv, În: Istoria Universității de Stat din Moldova în documente și materiale /Coord.: Ion Eremia, Vol. I, Chișinău, CEP USM, 2018, p. 5;
  14. Țâbârnă Constantin, Om cu literă mare, În: [www.testemitanu.info/Tabarna.php](http://www.testemitanu.info/Tabarna.php) (accesat: 25.05.2019).
  15. Xenofontov Ion, Colectivizarea agriculturii (1947–1950) în memoria colectivă a localităților Echimăuți și Cinișeuți, județul Orhei, r-nul Rezina. Studiu de istorie orală, În: Buletin științific. Revistă de etnografie, științe ale naturii și muzeologie. Fascicola etnografie și muzeologie, vol. 5 (18), Chișinău, 2006, pp. 215-229;
  16. Блувштейн Г.П., Выпускники’51 в судебной медицине, În: Iulian Grossu, Cronica meditativă a unei promoții, Chișinău, Medicina, 2001, p. 312 ;
  17. Зубков-Жордан И., Зубковы: 250 лет купечества, учености и авантюризма, În: <https://sites.google.com/site/zoubkoffs/> (accesat: 03.06.2019);
  18. Кердиваренко Наталия В., Alma mater – первое десятилетие, În: Curierul medical, nr. 2 (287), 2005, pp. 11-18;
  19. Лупан Илие, Студенты голодных лет рассказывают..., În: Горизонт, № 5 (59), 1989, с. 76.

#### Anexă. Imagini



Institutul de Stat de Medicină din Chișinău, 1945/1946



Studentii de la cursul de terapie examinează un pacient distrofic, 1947.  
Sursa: Arhiva curentă a USMF „Nicolae Testemițanu”.



Ipatie Sorocean, directorul Institutului de Stat de Medicină din Chișinău (1945–1948)

## CHEMAREA STRĂBUNILOR: MARIU(S) THEODORIAN CARADA ȘI ACTIVITATEA LUI ISTORIOGRAFICĂ

### THE CALL OF THE ANCESTORS: MARIU(S) THEODORIAN CARADA AND HIS HISTORIOGRAPHICAL ACTIVITY

Dinu BALAN

Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava  
dinub@atlas.usv.ro

**Rezumat:** *Nepot al omului politic și economistului Eugeniu Carada, Mariu(s) Theodorian-Carada (1868-1949) a fost un cărturar de factură enciclopedică. A vădit o preocupare specială pentru istorie. De-a lungul a circa cinci decenii, acesta a publicat o serie de articole, broșuri și cărți cu caracter istoric. Scrierile sale din acest domeniu au avut un anumit ecou în epocă. Astăzi putem conchide că a fost un istoric lipsit de anvergură, contribuțiile sale în domeniul patronat de muza Clio fiind inegale. Istoriografia nu a reținut numele lui Mariu(s) Theodorian Carada. Chiar dacă nu s-a impus posterității, opera lui istoriografică se cuvine a fi readusă în atenție, fie și pentru a-i înțelege mai bine personalitatea complexă și activitatea polivalentă.*

**Cuvinte cheie:** *Mariu(s) Theodorian Carada, istorie, istoriografie, diletantism.*

**Abstract:** *Being nephew of the politician and economist Eugeniu Carada, Mariu(s) Theodorian-Carada (1868-1949) was an encyclopedic personality. He proved a special passion for history. During a period of about five decades, he published a great number of historical articles, booklets and books. His papers had a certain echo at that time. Today we can conclude that Theodorian-Carada was a minor historian, his historiographical writings being unequal. The historiography did not retain the name of Mariu (s) Theodorian Carada. Even if he did not impose himself on posterity, his historiographical work ought to be known by the scholars, even to better understand his complex personality and his prodigious activity.*

**Keywords:** *Mariu(s) Theodorian Carada, history, historiography, dilettantism.*

#### Introducere

Mariu(s) Theodorian-Carada este aproape necunoscut astăzi, chiar și în breasla istoricilor. Doar aceia care au citit însemnările sale memorialistice îi cunosc, parțial, profilul biografic, preocupările profesionale și intelectuale sau opera. Cărturar de factură enciclopedică, posedând o curiozitate vie și o putere de muncă aparte, nepotul lui Eugeniu Carada a vădit o preocupare specială pentru istorie. De-a lungul a circa cinci decenii, acesta a publicat o serie de articole, broșuri și cărți cu caracter istoric. Chiar dacă nu s-a impus posterității, opera istoriografică a lui Mariu(s) Theodorian Carada se cuvine a fi readusă în atenție, fie și pentru a-i înțelege mai bine personalitatea complexă și activitatea polivalentă. Acesta este obiectivul principal al demersului de față. Contribuția noastră se situează, prin urmare, într-un registru restitativ, fiind departe de orice intenție encomiastică. Insistența asupra lucrărilor cu caracter istoric ale intelectualului polivalent este menită a ilustra varietatea și amploarea unei opere proteiforme.

Din punct de vedere metodologic, această lucrare are un caracter mai degrabă descriptiv. Intenția noastră a fost aceea de a oferi, într-o manieră sintetică, câteva date asupra contribuțiilor lui Theodorian-Carada în domeniul istoriografiei. Activitatea sa în acest domeniu este raportată la preocupările contemporanilor în domeniul istoriei. O contextualizare, fie ea și implicită, este necesară. În măsura în care acest lucru este posibil în limitele restrânse ale unei comunicări, ne vom folosi de avantajele certe ale metodei analitice pentru a pătrunde, fie și parțial, în gândirea istorică a autorului. Structurarea tematică a materiei este menită să ușureze lectura.

#### Un diletant și pasiunea sa pentru istorie

Deși a început să scrie lucrări istorice într-o epocă în care se manifesta plener „școala critică” în orizontul istoriografiei românești<sup>1</sup>, Mariu(s) Theodorian Carada nu pare să fi fost influențat de achizițiile

---

<sup>1</sup> Al. Zub, *De la istoria critică la criticism (Istoriografia română sub semnul modernității)*, București, Editura

teoretice sau metodologice ale reprezentanților acestei mari generații de istorici. Nu pare să fi avut nici un program restitativ anume sau o strategie precisă de abordare a unor teme sau probleme. Mai degrabă, modestele-i cercetări, contextul politic, propensiunile ideologice și conjuncturile biografice au stimulat curiozitatea vie a autorului pentru oameni și fapte din trecut. Restituția s-a făcut atunci fără o bază metodologică clară, fără o cercetare atentă și exhaustivă a documentelor, fără urmărirea unor legități istorice sau măcar a unor cadre generale de analiză, întemeiate pe un riguros examen critic. Articolele și broșurile sale istorice respiră un aer oarecum vetust, anacronic și, în același timp, se resimt de empiria inevitabilă a cărturarului fără pregătire de specialitate. Ele nu se întemeiază pe o abordare științifică, specifică protagoniștilor școlii critice, ci sunt situate în marja improvizăției, datorând enorm pasiunii și interesului său pentru istorie, dar și capacității sale de povestitor, vădită și în beletristica pe care a semnat-o, ori talentului de memorialist, care i-a asigurat, de fapt, posteritatea. Dacă nu are un program istoriografic ori o metodă după care să se fi ghidat, atunci demersul său istoriografic se situează, în opinia noastră, la convergența acestor trei factori: interes pentru trecut, memorialistică, talent de povestitor.

Pasiunea pentru istorie i-a fost trezită, conform propriilor mărturii, de lectura unor romane de capă și spadă, între care și *Muschetarii* lui Alexandre Dumas. Citise apoi „din scoarță în scoarță” operele istorice din biblioteca tatălui său și și-a cumpărat, din economiile sale de licean, unele lucrări fundamentale, la recomandarea profesorului său de istorie Mișu (Mihai) Calloianu<sup>1</sup>. Între autorii parcurși s-au aflat Voltaire, Louis Blanc, H.T. Buckle, Auguste Mignet, Cesare Cantù. Citise *Histoire de France* de Jules Michelet, *Origine de la France contemporaine* de Hippolyte Taine, o traducere în franceză a remarcabilei lucrări *Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts* a lui Georg Gottfried Gervinus<sup>2</sup> sau cartea lui Daniel Stern, *Histoire de la révolution de 1848*. Un florilegiu impresionant de autori și scrieri istorice iluministe și romantice care i-au deschis un larg orizont, îndreptat, în egală măsură, spre filosofia istoriei și spre o viziune națională asupra acesteia. Ele au trezit, neîndoielnic, într-un suflet tânăr o perspectivă romantică asupra trecutului și o propensiune spre acțiune. Oricum, aceste atitudini - regresivitatea în trecut și credința în ameliorarea societății prin propriile-i eforturi – au constituit coordonate fundamentale ale modului în care a conceput istoria și a manierei în care s-a manifestat în spațiul public. Va fi deprins de tânăr, din aceste lecturi din perioada de formare, o serie de idei despre rolul popoarelor și a religiei în istorie, cu deosebire din opera lui Michelet, atât de prețuit de o întreagă generație de intelectuali romantici, dintre care făceau parte unchiul său, Eugeniu Carada, precum și propriul părinte<sup>3</sup>. Deși nu indică toate titlurile, putem bănui că și în cazul lui Jean Joseph Louis Blanc și în cel al lui Auguste Mignet era vorba de lucrări monumentale dedicate Revoluției franceze<sup>4</sup>. La Michelet, istoric republican și democrat, va fi găsit ideea rolului națiunii în istorie, a dinamismului mulțimilor ori a progresului inevitabil, după cum de la un romantic conservator precum Carlyle va fi aflat despre rolul personalităților în istorie și despre implicațiile identității<sup>5</sup>. De la Mignet, a cărui carte a rămas „pentru multă vreme vulgata liberală” a revoluției<sup>6</sup>, va fi învățat să intuiască faptul că marile evenimente istorice nu sunt în afara unei dialectici, de multe ori insesizabile, a progresului și regresului. O „lectură” socialistă a aceluiași moment major al modernității a aflat la Louis Blanc<sup>7</sup>.

---

Enciclopedică, 2000; Lucian Nastasă, *Generație și schimbare în istoriografia română (sfârșitul secolului XIX – începutul secolului XX)*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 1999.

<sup>1</sup> M. Theodorian Carada, *Efimeridele. Însemnări & Amintiri*, vol. I, București, Tipografia „Capitalei”, 1930, p. 93.

<sup>2</sup> [https://en.wikisource.org/wiki/1911\\_Encyclop%C3%A6dia\\_Britannica/Gervinus,\\_Georg\\_Gottfried](https://en.wikisource.org/wiki/1911_Encyclop%C3%A6dia_Britannica/Gervinus,_Georg_Gottfried) (accesat la 8.10.2019).

<sup>3</sup> Vezi Sorin Antohi, *Civitas imaginalis. Istorie și utopie în cultura română*, ediția a II-a revăzută, Iași, Editura Polirom, 1999, p. 288 și urm.

<sup>4</sup> F.A. Mignet, *Histoire de la Révolution Française, depuis 1789 jusqu'en 1814*, Paris, 1824 (o nouă ediție, probabil aflată în biblioteca familiei apăruse în 1833). Louis Blanc, *Histoire de la Révolution Française*, 12 vol., Paris, 1847-1862.

<sup>5</sup> Philippe Ariès, *Timpul istoriei*, traducere de Răzvan Junescu, București, Editura Meridiane, 1997, p. 67.

<sup>6</sup> François Furet, *Revoluția în dezbateri*, Prefață de Mona Ozouf, traducere de Gabriela Scurtu Ilovan, Iași, Editura Polirom, 2000, p. 30.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 33-37. O panoramă asupra istoriografiei privitoare la Revoluția Franceză în cartea coordonată de François Furet și Mona Ozouf, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Éditions Flammarion, 1988, mai ales cap. 5: *Interprètes et historiens*. Despre „moștenirea Revoluției franceze”, o scurtă sinteză este realizată de Bronislaw Baczko, *Revoluționarul*, în *Omul romantic*, volum coordonat de François Furet, Prefață de Elena Brăteanu, traducere coordonată de Giuliano Sfichi, Iași, Editura Polirom, 2000, pp. 261-268.

Opere extrem de diverse ca orientare ideologică și ca concepție, dar unite de aceeași viziune măreață asupra desfășurării istoriei, a istoriei Revoluției franceze cu deosebire. Nu continuăm cu acest periplu, căci este imposibil de precizat ce nume din impozanta galerie menționată îl va fi marcat indelebil. Mențiunile făcute de noi, în acest context, au doar un caracter exemplificativ. Este greu să ne pronunțăm însă cât de durabilă și cât de profundă va fi fost influența unor lecturi istorice de o asemenea importanță. Neîndoielnic, o sământă fusese sădită. Interesul ori pasiunea sa pentru istorie sunt de netăgăduit. Mai mult, fusese operată o considerabilă deschidere culturală, o lărgire a orizontului intelectual la o vârstă fragedă. Cu toate acestea, nu se resimte acest timpuriu contact cu mari opere ale istoriografiei universale din veacurile XVIII-XIX în modul de a scrie mai târziu istoria. Dar nu doar măsura talentului său va fi fost mult inferioară aceleia a marilor istorici pomeniți, dar și viziunea istorică lipsită de anvergură, concepțiile rudimentare, tributare unei epoci revoluate, lipsa de metodă, în pofida unui spirit critic exersat, „programul” său modest, chiar dacă de durată, de cercetare a trecutului. În acest cadru, trebuie poate să menționăm că lipsesc orice referințe la mari gânditori, filosofi sau istorici contemporani în scrierile lui istorice sau memorialistice. Va fi rămas în siajul acestei generații de istorici care aparțin Romantismului. Defazajul față de istoriografia contemporană este uriaș. Aceasta explică, cu certitudine, o anumită candoare (ne exprimăm eufemistic) care infuzează viziunea sa asupra trecutului istoric. Ceea ce poate fi însă detectabil fără dificultate, la o lectură oricât de sumară a lucrărilor sale, este paseismul, accentul pus pe rolul personalităților și o concepție identitară înrădăcinată în ideea de națiune, latinitate și localism.

### **Opera istoriografică: repere generale și contribuții**

Revenind la scrierile cu caracter istoric ale lui Mariu(s) Theodorian-Carada, trebuie menționat că acestea au avut un anumit ecou în epocă, datorită sonorității numelui său, subiectelor cărora li s-a consacrat și tribunelor de la înălțimea cărora și-a făcut cunoscute lucrările (a fost găzduit de reviste prestigioase precum „Convorbiri literare” sau „Arhivele Olteniei”, între altele). Astăzi putem conchide că a fost un istoric lipsit de anvergură, contribuțiile sale în domeniul patronat de muza Clio fiind inegale. Istoriografia nu a reținut numele lui Mariu(s) Theodorian Carada. Motivele sunt multiple. Primul – rezultând din alegațiile de mai sus – rezidă în inadecvarea metodei sale cu aceea a profesioniștilor domeniului din epoca în care a trăit și a scris. Defazajul între instrumentarul utilizat de aceștia și modul lui Theodorian Carada de a scrie istoria este izbitor. În al doilea rând, nu a realizat lucrări de anvergură, care să rămână în conștiința publicului, dacă nu și a specialiștilor, fie și în pofida curențelor metodologice, științifice. Operele sale se situează în registrul minor, el fiind, cu o expresie a lui N. Iorga, unul dintre acei modești „soldați de jertfă”<sup>1</sup> ai scrisului istoric, altminteri indispensabili domeniului. Sigur, marele istoric avea în vedere cu totul altceva când folosea această inspirată sintagmă. El se referea la acei istorici probi, plini de acribie, preocupați de studii și analize detaliate, ferindu-se de ispita sintezei, căutători de documente și de punerea lor în valoare. Nu acesta e sensul în care preluăm formula marelui polihistor pentru a i-o aplica lui Mariu(s) Theodorian Carada. În privința acestuia, reținem adjectivul pe care l-am alăturat sintagmei, care este perfect adecvat pentru a releva importanța și consecințele în plan istoriografic ale activității sale. A fost un „istoric” minor. Utilizăm ghilimelele, pentru că nu a fost un profesionist al istoriei, care să fi avut studii de specialitate. În *Efimeride*, el relevă că interesul său pentru trecut l-ar fi predispus să urmeze studii universitare în domeniul istoriei, fiind însă deturnat de la această „chemare” lăuntrică de câțiva dintre liderii liberali din preajma unchiului său, Eugeniu Carada<sup>2</sup>. Ion C. Brătianu i-ar fi indicat ingineria, pentru a se realiza profesional, în acord cu calea pe care o trasase propriilor fii. Eugeniu Stătescu și Vasile Lascăr au stăruit ca tânărul să urmeze Dreptul, cariera juridică favorizând, pe lângă satisfacțiile pecuniare, posibilitatea unei lansări mai rapide în politica românească a epocii. În acest punct poate fi identificat al treilea motiv al „eșecului” său istoriografic: lipsa de profesionalism, într-o perioadă în care specializarea în acest domeniu resimțea acut, chiar dacă cu o anumită întârziere, impulsurile pozitivismului istoriografic de pe continent, din Franța, mai cu seamă<sup>3</sup>.

Interesul lui Mariu(s) Theodorian Carada pentru istorie a rămas constant de-a lungul vieții sale. În anii interbelici, colaborarea sa la publicația craioveană „Arhivele Olteniei” s-a materializat într-o suită de contribuții de factură diversă, de la punerea în circulație a unor surse documentare la mici texte cu

---

<sup>1</sup> N. Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, ed. a 4-a, Introducere, note și comentarii de Andrei Pippidi, notă asupra ediției de Victor Durnea, Iași, Editura Polirom, 1999, p. 73.

<sup>2</sup> M. Theodorian Carada, *op. cit.*, vol. I, pp. 93-94.

<sup>3</sup> Vezi Al. Zub, *op. cit.*, pp. 251-284.

caracter de evocare sau de restituție istoriografică. Acest eclecticism se situează sub semnul fragmentarului, însă prin diversitatea sa tematică, dacă nu și stilistică, se constituie într-un caleidoscop veritabil al anvergurii intelectuale și al ambițiilor culturale ale autorului lor.

La publicația din capitala olteană au fost privilegiate, cumva previzibil, contribuțiile de istorie regională. În jurul ei s-a constituit un mic nucleu cu preocupări istorice, care, alături de altele similare din diferite centre ale țării, a impulsionat studierea trecutului local. „Studiile de istorie locală, remarca academicianul Al. Zub, adesea de bună calitate și întotdeauna utile, participau astfel la ceea ce s-a numit în epocă «localism creator»”, precum și la „o considerabilă vitalitate a istoriografiei noastre”<sup>1</sup>. Publicarea unor asemenea contribuții a îmbogățit cunoașterea istorică, cu deosebire datorită documentelor puse în valoare și varietății interpretărilor, care puneau accentul pe rolul factorului local.

Dat fiind caracterul compozit și eteroclit al scrierilor sale istorice, istoriografia scrisă de Mariu(s) Theodorian Carada este dificil de încadrat după criterii precise. Evocările sale despre diferitele personalități pe care le-a cunoscut au un caracter memorialistic sau aparțin patrimoniului istoriografic<sup>2</sup>? Numeroasele vieți ale sfinților sunt scrieri istorice sau hagiografice<sup>3</sup>? Și am putea continua în aceeași notă dubitativă și în privința altor lucrări subscrise de Theodorian Carada. *Efimeridele* sale (mai ales primul volum) se pot constitui într-o istorie *sui generis* a liberalismului românesc din a doua jumătate a secolului al XIX-lea și din prima parte a veacului următor. Sunt ele o operă de istorie? În partea preambulară a primului volum memorialistic precizează motivația publicării unei asemenea lucrări: creionarea unei istorii politice a României, „în linii largi dar exacte”<sup>4</sup>.

Fie și din rațiuni strict formale, trebuie să facem o selecție a lucrărilor sale și să le indicăm pe acelea care pot interesa istoriografia. În primul rând, includem în această sferă de interes monografiile și micromonografiile sale dedicate unor personalități remarcabile ale vieții politice românești din epoca modernă. Cărțile despre Eugeniu Carada și Vasile Lascăr trebuie menționate neapărat<sup>5</sup>. Protagonistii au fost personalități remarcabile, care au jucat un rol eminent pe scena politică din a doua jumătate a secolului al XIX-lea și din primul deceniu al următorului veac. Bogăția informațiilor și viziunea personală care impregnează fiecare pagină a celor două volume menționate le conferă o valoare certă în istoriografia română. Mai mult, în cazul lui Vasile Lascăr a fost până de curând singura monografie dedicată acestui lider liberal, cu un rol de seamă în reformarea forțelor polițienești din România<sup>6</sup>. Aceștia au fost oamenii care l-au marcat într-o măsură covârșitoare pe autor, cum reiese din lectura *Efimeridelor* sale. Cunoașterea îndeaproape a celor doi protagoniști - unul i-a fost unchi apropiat și confident, celălalt a fost cel mai bun prieten al său, cum însuși mărturisește<sup>7</sup> - le conferă o profundă notă de autenticitate, de credibilitate, alături, firește de subiectivismul inerent. Dar tocmai această participare interioară, această dimensiune afectivă, care, la o primă vedere, contrastează cu etosul științific, favorizează o relație profundă cu obiectul de studiu, contribuind la elaborarea unor lucrări foarte serioase. Bazate pe documente accesibile autorului, ele au putut să pară - și să fie - contribuții de netăgăduit folos. Iorga a avut cuvinte de înaltă apreciere pentru cartea despre Vasile Lascăr, relevând „însemnătate[a] istorică” a acesteia<sup>8</sup>. Alte studii cu același profil au fost dedicate altor personalități politice pe care le-a cunoscut bine și le-a apreciat îndeajuns: este cazul conservatorilor Dimitrie Ghica sau Alexandru Marghiloman<sup>9</sup>.

---

<sup>1</sup> Idem, *Istorie și istorici în România interbelică*, Iași, Editura „Junimea”, 1989, p. 184.

<sup>2</sup> Ne referim mai ales la volumul *Medalii și plachete*, București, Institutul de Arte Grafice și Editură „Flacăra”, 1913, care include 36 de medalioane biografice, în care sunt evocate personalități politice, religioase, culturale, pe unele dintre acestea cunoscându-le îndeaproape.

<sup>3</sup> Dintr-o listă mai lungă, enumerăm, pentru exemplificare: *Botezul împăratului Constantin cel Mare*, București, Tipografia Profesională, 1913; *Sf. Melania*, București, Tipografia Profesională, 1913; *Ioan Capistran*, București, Tipografia Profesională, 1914; *Câțiva sfinți*, București, Tipografia Gutenberg, 1921 ș.a.

<sup>4</sup> M. Theodorian Carada, *Efimeridele*, vol. I, p. 17.

<sup>5</sup> Idem, *Vasile Lascăr, 1852-1913*, București, Tipografia Profesională, 1913; Idem, *Eugeniu Carada*, București, Tipografia Gutenberg, 1922.

<sup>6</sup> În ultimii ani au apărut o serie de lucrări consacrate lui Vasile Lascăr. Vezi Constantin Bebe Ivanovici, *Vasile Lascăr - părintele poliției române*, București, Editura Paco, 2004; Florin N. Șinca, *Vasile Lascăr, reformatorul poliției române*, București, RCR Editorial, 2017.

<sup>7</sup> M. Theodorian Carada, *Efimeridele*, vol. I, pp. 164-167 și passim.

<sup>8</sup> N.I. [N. Iorga], *Dări de seamă*, în „Revista Istorică”, anul I, nr. 1, ianuarie 1915, p. 15.

<sup>9</sup> M. Theodorian-Carada, *Alexandru Marghiloman 1854-1925*, s.l. [București], Imprimeria Informația Zilei, f.a.; Idem, *Beizadea Mitică*, București, Informația Zilei, 1943.



Theodorian Carada a editat și discursurile politice ale lui Vasile Lascăr, dispărut la începutul anului 1907<sup>1</sup>, în paralel cu strădaniile de a obține banii necesari pentru ridicarea unei statui, existente și astăzi în București, pe strada care-i poartă numele<sup>2</sup>, precum și a unei medalii comemorative<sup>3</sup>. Apariția celor două volume, colegate, totalizând peste 1000 de pagini, a fost semnalată în „Noua Revistă Română”, publicație prestigioasă, aflată sub direcția lui C. Rădulescu-Motru. Se aprecia că Mariu(s) Theodorian Carada „a făcut vieții noastre politice a foarte mare serviciu, înlesnind cunoașterea discursurilor lui *Vasile Lascăr*”. Acestea sunt „documente îndeosebi prețioase pentru înțelegerea vieții publice de la noi și pentru istoria evoluției noastre politice”, înlesnind și „cunoașterea personalității adevărate” a omului politic respectiv<sup>4</sup>.

O altă serie de lucrări, de mici dimensiuni, ilustrează interesul său pentru istoria locală și provincială. Multe dintre contribuțiile incluse în „Arhivele Olteniei”, revistă interbelică craioveană cu „profil enciclopedic”<sup>5</sup>, la care craioveanul de obârșie Theodorian Carada devine colaborator începând cu anul 1926<sup>6</sup>, schițează, fie și în eboșă, momente, evenimente, personalități din viața politică sau culturală a Olteniei sau a orașului natal, Craiova. În coloanele acesteia, la diverse rubrici, au fost publicate numeroase texte subscrise de Mariu(s) Theodorian Carada, îndeosebi lucrări de reconstituire sau de evocare istorică, documente privind istoria Olteniei, a familiilor de vază din regiunea respectivă, date despre diferite biserici, ctitorii și înzestrarea lor, medalioane biografice ale unor personalități istorice sau culturale craiovene, însemnări cu caracter memorialistic etc. Este vorba de câteva zeci de articole de dimensiuni reduse, note, semnalări, recenzii.

Trebuie semnalat, de asemenea, faptul că, deși nu a fost un editor de documente și nu a avut preocupări susținute, constante în acest domeniu, remarcabilul cărturar a identificat și a adus la cunoștința cititorilor interesați o serie de vechi acte de moștenire sau de informații privitoare la biserici și oameni din regiunea Olteniei<sup>7</sup>.

### Concluzii

Polifonică, diversă prin tematică și formulă discursivă, dar inegală, lipsită de propensiuni hermeneutice, de consistență ideatică ori de o bază metodologică, istoriografia subscrisă de Mariu(s) Theodorian Carada este încă o piesă din *puzzle*-ul uimitor al unei opere variate, întinse, enciclopedice a unui cărturar cu veleități și manifestări în varii domenii. Ea relevă o perspectivă integratoare asupra trecutului, având în subtext o ideologie descifrabilă prin raportare și la restul lucrărilor semnate, la discursurile și conferințele sale sau identificabilă prin convergența indefectibilă cu acțiunea sa în spațiul public, inclusiv aceea politică. Sensul ei este acela de a da semnificație prezentului prin continua raportare la trecut.

### Bibliografie

1. Adamescu, M., *Bibliografia tuturor scrierilor domnului Mariu Theodorian-Carada*, București, 1923.
2. Antohi, Sorin, *Civitas imaginalis. Istorie și utopie în cultura română*, ediția a II-a revăzută, Iași, 1999.
3. Ariès, Philippe, *Timpul istoriei*, București, 1997.
4. Constantinescu, Justin, Florea Firan, Tudor Nedelcea, *Arhivele Olteniei (1922-1943). Bibliografie*, București, 1983.
5. Firan, Florea, *Presa literară craioveană (1838-1975)*, Craiova, 1976.
6. Furet, François și Mona Ozouf, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Éditions Flammarion, 1988.
7. Furet, François (coord.), *Omul romantic*, Iași, 2000.

---

<sup>1</sup> Vasile Lascăr, *Discursuri politice*, Adunate și adnotate de Mariu Theodorian-Carada, București, Tipografia Profesională Dimitrie C. Ionescu, 1912, 2 vol.

<sup>2</sup> <http://www.monumenteromania.ro/index.php/monumente/detalii/ro/Statuia%20lui%20Vasile%20Lascar/2328> (accesat la 7.10.2019).

<sup>3</sup> M. Theodorian Carada, *Efimeride.*, vol. I, p. 168.

<sup>4</sup> „Noua Revistă Română”, vol. XIV, nr. 1, 21 aprilie 1913, p. 14.

<sup>5</sup> Florea Firan, *Presa literară craioveană (1838-1975)*, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1976, p. 153.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 154, nota 24.

<sup>7</sup> Vezi și Justin Constantinescu, Florea Firan, Tudor Nedelcea, *Arhivele Olteniei (1922-1943). Bibliografie*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983, passim.

8. Idem, *Revoluția în dezbatere*, Iași, 2000.
9. Iorga, N., *Generalități cu privire la studiile istorice*, ed. a 4-a, Iași, 1999.
10. Lascăr, Vasile, *Discursuri politice*, Adunate și adnotate de Mariu Theodorian-Carada, 2 vol., București, 1912.
11. Mignet, F.A., *Histoire de la Révolution Française, depuis 1789 jusqu'en 1814*, Paris, 1824. Blanc, Louis, *Histoire de la Révolution Française*, 12 vol., Paris, 1847-1862.
12. N.I. [N. Iorga], *Dări de seamă*, în „Revista Istorică”, anul I, nr. 1, ianuarie 1915.
13. Nastasă, Lucian, *Generație și schimbare în istoriografia română (sfârșitul secolului XIX – începutul secolului XX)*, Cluj-Napoca, 1999.
14. Theodorian Carada, M., *Botezul împăratului Constantin cel Mare*, București, 1913.
15. Idem, *Medalii și plachete*, București, 1913.
16. Idem, *Sf. Melania*, București, 1913.
17. Idem, *Vasile Lascăr, 1852-1913*, București, 1913.
18. Idem, *Ioan Capistran*, București, 1914.
19. Idem, *Câțiva sfinți*, București, 1921.
20. Idem, *Eugeniu Carada*, București, 1922.
21. Idem, *Efimeridele. Însemnări & Amintiri*, vol. I, București, 1930.
22. Idem, *Beizadea Mitică*, București, 1943.
23. Idem, *Alexandru Marghiloman 1854-1925*, s.l. [București], f.a.
24. Zub, Al., *Istorie și istorici în România interbelică*, Iași, 1989.
25. Idem, *De la istoria critică la criticism (Istoriografia română sub semnul modernității)*, București, 2000.

## ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR DE PROFIL JURNALISTIC DIN RSS MOLDOVENEASCĂ: EVOLUȚIE ȘI CONCEPT\*

### HIGHER JOURNALISM EDUCATION IN THE MOLDAVIAN SSR: EVOLUTION AND CONCEPT

**Georgeta STEPANOV**

Universitatea de Stat din Moldova

e-mail: garseni@mail.ru

stepanovgeorgeta@gmail.com

Scholar google: <https://scholar.google.com/citations?user=HmUYDsAAAAAJ&hl=ru>

**Rezumat:** În Republica Sovietică Socialistă Moldovenească (RSSM), învățământul superior de profil jurnalistic s-a prefigurat la Chișinău, în anii '60 ai secolului al XX-lea, în cadrul Facultății de Filologie a Universității de Stat, fiind conceput mai degrabă ca un proces de instruire ideologică decât ca unul de formare profesională. În pofida acestui fapt, învățământul superior pe domeniul jurnalistic din acea perioadă a avut un rol esențial în proiecția ulterioară a conceptului de instruire universitară pe principia noi, democratice, or, anume în anii 1966-1991, a fost conceptualizat procesul didactic de profil jurnalistic și a fost constituit corpului profesoral. Aceste procese au avut un rol decisiv în proiectarea profilului identitar al învățământului superior de profil jurnalistic din RSSM, care a determinat specificitatea învățământului universitar modern de profil jurnalistic din Republica Moldova (RM).

**Cuvinte-cheie:** învățământ superior de profil jurnalistic, proces didactic, plan de învățământ, corp profesoral.

**Abstract:** The higher journalism education in the Moldovan Soviet Socialist Republic was initiated in the '60s of the last century, as a specialty at the Philological Faculty in Chisinau State University. It was more created and developed as a process of ideological education than as a process of professional training of the workforce. Despite this, the higher journalism education of that period played an important role in the specifics formation of the Moldovan modern didactic process in journalism. Because, namely in the years 1966-1991 was conceptualized the higher journalism education and also was created the teaching staff that provided the training of the journalists to be. The role of these processes is especially important, because they determined the specifics of the higher journalism education in the MSSR, this way founding the modern Moldovan university journalism education.

**Keywords:** higher journalism education, didactic process, curriculum, teaching staff.

### INTRODUCERE

*Problema de cercetare.* Cadrul de dezvoltare și conceptul învățământului superior de profil jurnalistic din RSSM constituie în prezentul studiu principala problemă de cercetare. Actualitatea ei este determinată de necesitatea științifică de studiere a unor realități din trecutul nostru recent, neexplorate până în prezent, așa precum: apariția, dezvoltarea și conceptualizarea învățământului superior de profil jurnalistic în RSSM, iar importanța – de posibilitatea exploatării informației colectate în vederea valorificării bunelor practici, existente atunci.

*Obiectivele cercetării* rezidă în identificarea condițiilor de apariție a învățământului superior de profil jurnalistic din RSSM, a tendințelor principale în evoluția lui, a conceptului general, dar și a particularităților distinctive ale acestuia în contextul învățământului superior de tip totalitarist, existent în URSS.

*Ipoteza de cercetare:* învățământul superior de profil jurnalistic din RSSM a fost conceput mai degrabă ca proces de instruire ideologică decât ca proces de formare profesională, dar, în pofida acestui fapt, anume el a servit drept bază pentru sistemul actual de învățământ superior de profil jurnalistic din RM, având un rol esențial în definitivarea conceptului de instruire universitară pe principii noi, democratice.

---

\* Acest articol a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare *Patrimoniul academic universitar din RSS Moldovenească: investigarea și valorificarea bunelor practici* (programul de stat 2020-2023).

*Gradul de cercetare a problemei.* Problema constituirii și dezvoltării învățământului superior de profil jurnalistic în RSSM până în prezent nu a constituit obiect de cercetare pentru omenii de știință din RM, întrucât, în mediu științific autohton nu a fost elaborat niciun studiu care să abordeze acest subiect. Schimbările socio-economice și politice din anii '90 ai secolului trecut au generat noi fenomene, inclusiv mediatice, care au devenit prioritare pentru cercetătorii autohtoni. În același timp, în condițiile unei atitudini sociale negative majoritare față de tot ceea ce ține de regimul sovietic totalitar, cercetătorii au evitat să investigheze această problemă din cauza naturii ei ambigue, căzând sub influența efectului „spiralei tăcerii”.

*Metodologia cercetării* include atât metode general-științifice, cât și particular-științifice de cercetare, printre care: metoda realist-empirică, inductivă, deductivă, analitică, structural-funcțională, istoriografică. Totodată, au fost aplicate mai multe tehnici de cercetare, precum: observația empirică, documentarea științifică, descrierea și interpretarea rezultatelor cercetării. Totodată, studiul a avut la bază și unele principii de investigație științifică, precum: principiul simplității cunoașterii științifice, cel al complementarității și cel al corespondenței.

## CONTEXT

Învățământul superior moldovenesc de profil jurnalistic s-a prefigurat în anii '60 ai secolului al XX-lea, fiind valorificat la Universitatea de Stat din Chișinău, în cadrul Facultății de Filologie. Din perspectivă instituțională, evoluția acestui tip de învățământului superior poate fi divizată în trei etape esențiale, și anume:

- 1966-1969 – etapa instruirii pe bază de specializare, în cadrul facultății de Filologie;
- 1969-1980 – etapa instruirii pe bază de specialitate, în cadrul aceleiași facultăți;
- 1980 – 1991 – etapa instruirii în cadrul Facultății de profil\*.

Decizia de a deschide în anul 1966, în cadrul *Facultății de Filologie* a Universității de Stat din Chișinău, o specializare nouă, orientată spre instruirea profesională a viitorilor jurnaliști, a fost determinată de conjunctura timpului. Deși drept argument era invocat deficitul de cadre de jurnaliști-profesioniști, determinat de „creșterea în anii '50-'60 ai secolului trecut a numărului de publicații periodice autohtone, precum și de extinderea ariei de emisie a posturilor RTV moldovenești” [3]. logica inițierii învățământului universitar cu profil jurnalistic a reieșit din raționamente strategice de perspectivă, cu acțiuni de lungă durată, orientate spre fortificarea mentalității colective, sovietice. În 1966, în primul an de studii la *specializarea Jurnalistică* au fost înmatriculați 25 de studenți și tot în același an, din rândul studenților anului II de la Facultatea de Filologie, a fost constituită o grupă academică, care, de asemenea, urma să fie instruită pe filiera jurnalistică.

Instruirea universitară a cadrelor pentru mass-media pe bază de specializare a existat până în anul 1969, când, în cadrul aceleiași Facultăți, a fost creată *Secția de Jurnalistică*. Tot în același an a fost fondată *Catedra de Jurnalistică*, care asigura predarea disciplinelor de specialitate (în fruntea acesteia a fost numit Valentin Clobuțkii, la acel moment, candidat în științe istorice\*, docent\*). Ca rezultat, formatul învățământului universitar de profil jurnalistic a fost revizuit, fiind conceptualizat pe bază de specialitate. În pofida acestui fapt, învățământul universitar de profil jurnalistic din acea perioadă nu avea concept autonom și nici identitate proprie, fiind puternic influențat de specialitatea Filologie, atât din perspectivă funcțională, cât și sub aspect metodologic. Primii absolvenți obțineau triplul calificativ de „filolog, învățător de limbă și literatură moldovenească, jurnalist”. Învățământul universitar de profil jurnalistic pe bază de specialitate a existat în RSSM timp de 13 ani.

Saltul calitativ de la specializare la Facultate a fost realizat în 1980, când a fost luată istorica decizie de a fonda, în cadrul Universității de Stat din Chișinău, o nouă facultate, și anume cea de jurnalistică. *Facultăți de Jurnalistică* și-a început activitatea în același an, având la bază trei catedre: *Catedra de Teorie și Practică a Presei*, *Catedra de Istorie a Presei* și *Catedra de Redactare și Activitate*

---

\* Facultatea a fost creată cu denumirea de Facultatea de Jurnalistică, titulatura în cauză păstrându-se până în anul 1993, când, în rezultatul reconceptualizării structurale și funcționale, a fost redenumită în Facultatea Jurnalism și Științe ale Comunicării.

\* În perioada sovietică existau două tipuri de titluri științifice: candidat în științe și doctor în științe. Primul este echivalent cu actualul titlu de doctor în științe, iar cel de-al doilea – cu cel de doctor habilitat în științe.

\* Titlu științifico-didactic, utilizat în școala superioară din perioada sovietică, echivalent cu actualul titlu de conferențiar.

*Editorială.* În funcție de decan al Facultății a fost numit Gheorghe Gorincioi, doctor, conferențiar universitar, care, peste ani își amintea că „prerogativa de desemnare a decanului facultății nu a aparținut conducerii universității, dar Comitetului Central al Partidului Comunist al Moldovei și ministerului de rigoare” [2].

În acea perioadă, în toate instituțiile de învățământ superior din RSSM, numirea sau destituirea din funcțiile de conducere se făcea cu acordul Comitetului Central al PCM și al ministerului de rigoare, candidații fiind evaluați foarte riguros, în primul rând, din perspectiva fidelității și atașamentului lor față de PCUS. De menționat că în funcțiile de conducere puteau fi desemnați doar membrii de partid. Această politică de personal a fost aplicată și la *Facultatea de Jurnalistică*. „În fruntea *Catedrei de Teorie și Practică a Presei* a fost desemnat Andrei Okorokov, doctor habilitat în științe istorice, profesor, în trecut – corespondent al gazetei „Pravda” în Republica Populară Chineză. În fruntea *Catedrei de Istorie a Presei* a fost numit Valentin Clobuțkii, doctor habilitat în științe istorice, profesor, fost șef de secție la ziarul republican „Sovietskaya Moldavia” și corespondent al ziarului moscovit „Literaturnaya gazeta”. Iar în fruntea *Catedrei de Redactare și Activitate Editorială*, a fost numit Ion Mocreac, doctor în filologie, docent, fost decan al Facultății de Filologie a Universității de Stat din Chișinău, în perioada anilor 1966-1975” [2].

Idea fondării noii Facultăți a fost susținută de conducătorii celor mai importante instituții media din RSSM – Mihail Eremia, redactor-șef al ziarului „Moldova Socialistă”, Stepan Lozan, președintele Comitetului de Stat pentru Televiziune și Radiodifuziune, Mihail Guzun, redactor-șef al ziarului „Tinerimea Moldovei”, Vitalie Atamanenco, secretar responsabil al Uniunii Jurnaliștilor din Moldova, Valentin Patraș, redactor-șef al ziarului „Viața satului”, Gheorghe Marin, vicepreședinte al Comitetului de Stat pentru Edituri, Poligrafie și Comerțul cu cărți, Vasile Lanciu, directorul Editurii Comitetului Central ș.a.

Despre crearea la Chișinău a *Facultății de Jurnalistică* au relatat nu doar instituțiile de presă din RSSM, ci și oficiosul „Pravda” – organul de presă al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice. Interesul presei unionale pentru acest eveniment regional demonstra importanța pe care regimul sovietic o acorda învățământului universitar cu profil umanistic, în general, și învățământului jurnalistic, în special, (în acea perioadă, învățământul jurnalistic era conceput strict pe bază filologică, fapt care, în mod automat, îl includea în categoria științelor umanistice). Mai mult ca oricare al tip de învățământ superior, cel pe domeniul științelor umanistice era profund ideologizat, întrucât anume acesta trebuia să instruiască specialiști, capabili să formeze masa critică de oameni, care urma să susțină necondiționat deciziile PCUS, să realizeze obiectivele trasate în cadrul diverselor plenare și congrese, să sprijine și să participe activ în toate activitățile organizate de acesta etc.

Studiile universitare cu profil jurnalistic în RSSM se desfășurau în două limbi – „moldovenească” și rusă. Spre deosebire de alte specialități, unde numărul grupelor cu studierea în limba rusă era, de regulă, mai mare decât cel al grupelor cu studierea în limba română [1, pp. 93-94], la specialitatea *Jurnalistică numărul* studenților care învățau în limba română era fie egal, fie mai mare decât cel al studenților care învățau în limba rusă.

Numărul studenților înmatriculați anual la Facultatea de Jurnalistică din Chișinău era aproximativ același, pentru că „admiterea la studii superioare în RSSM era strict dirijată de Ministerul Învățământului Public. Anual se fixa numărul studenților ce urmau să fie înmatriculați la studii la fiecare specialitate” [10, p. 95]. Din momentul fondării sale, *Facultatea de Jurnalistică* admitea în fiecare an de studii câte 50 de studenți: 25 în grupa cu studierea în limba română și 25 în grupa cu studierea în limba rusă. Situația s-a schimbat în anul 1987, când numărul de studenți admiși la anul I de studii a crescut cu 50 %, constituind 75 de persoane. Dintre aceștia, 50 își făceau studiile în limba română și 25 – în limba rusă.

Conform politicilor educaționale de atunci, *Facultății de Jurnalistică* din RSSM urma să pregătească cadre profesioniste, capabile nu doar să mediatizeze corect realitatea socialistă, ci și să explice și să disemineze în mase plenar activitățile Sovietelor și hotărârile PC, să facă agitație și propagandă modului sovietic de viață, or, anume jurnaliștilor le revenea „misiunea:

- de promovare a ideologiei oficiale;
- de difuzare și implementare a instrucțiunilor date de putere;
- de organizare și mobilizare a maselor în scopul determinării acestora de a exercita deciziile puterii;
- de educare, pe principii noi, comuniste, a maselor;

- de celebrare a cultului șefului suprem” [4, p. 69].

Așadar, în pofida faptului că a fost profund ideologizat, învățământul universitar pe domeniul jurnalistic din RSSM a avut un rol esențial în proiecția ulterioară a conceptului de instruire universitară pe principia noi, democratice, care s-a conturat la începutul anilor '90 ai secolului trecut. Astfel, în anii 1966-1991, au fost realizate mai multe condiții de principiu, care au pus bazele învățământului universitar contemporan de profil jurnalistic, printre care două se consideră fundamentale, și anume: conceptualizarea procesului didactic la specialitatea *Jurnalistică* și constituirea corpului profesoral, ce a asigurat instruirea viitorilor jurnaliști.

Prima condiție de principiu absolut necesară pentru buna funcționare a învățământului superior autohton de profil jurnalistic a fost *conceptualizarea procesului didactic la specialitatea Jurnalistică*, care s-a produs ca urmare a definitivării planului de învățământ, materiei de studiu, metodelor și principiilor predării disciplinelor de specialitate etc. Planul de învățământ după care au studiat primele promoții de jurnaliști a fost elaborat în baza celui de la specialitatea de *Filologie*. Ca rezultat, acestea se asemanau izbitor de mult, iar materia de specialitate care se preda viitorilor jurnaliști coincidea cu cea care se preda viitorilor filologi în proporție de până la 80 la sută. A fost nevoie de timp pentru a identifica raportul optimal între disciplinele de specialitate jurnalistică și cele de cultură generală, pentru a elabora o schiță a instruirii jurnalstice cu specific propriu, care să distrugă stereotipurile, precum că jurnalistica este un compartiment sau, în cel mai bun caz, o specializare a specialității *Filologie*. Acest lucru a fost posibil de realizat doar când *specialitatea Jurnalistică* s-a „rupt” de cea de *Filologie*, pentru că a fost creată *Facultatea de Jurnalistică*.

Atunci, la începutul anilor '80 ai secolului trecut, a fost definitivat conceptul învățământului universitar cu profil jurnalistic ca fenomen didactic cu identitate proprie. Din inerție sau ba, planul anual de învățământ la specialitatea *Jurnalistică* și în continuare includea foarte multe discipline de profil filologic, așa precum: literatura rusă, literatura universală și literatura română – care se studiau 10 semestre, adică pe parcursului tuturor celor cinci ani de studii; limba rusă și limba română – care se studiau patru semestre, adică doi ani la rând; stilistică – ce se studia două semestre, adică un an de zile; teoria literaturii, teoria și practica traducerii – se studiau doar un semestru. Un simplu calcul demonstrează că traseul academic al unui student de la *specialitatea Jurnalistică* includea, cel puțin, 42 de discipline de studii de profil filologic.

Trebuie să recunoaștem însă că posibilitățile cadrelor didactice de a interveni în planurile de învățământ erau limitate, or, în acea perioadă, conceptul general al oricărui tip de învățământ era elaborat la Moscova, iar ulterior – preluat și implementat în toate regiunile URSS. Procesele didactice de la diferite instituții, facultăți și specialități, deși aveau același concept ideologic, variaua ușor din perspectiva structural-funcțională. Deosebirile însă erau neesențiale și reieșeau, în mare parte, din specificul sociocultural al regiunii în care se afla instituția de învățământ și din particularitățile/ proprietățile domeniului profesional. În cazul nostru, avea valoare starea de lucruri existentă în domeniul jurnalistic: structura sistemului mijloacelor de informare în masă, numărul instituțiilor media și potențialul lor de informare.

Învățământul superior de profil jurnalistic din RSSM include trei specializări: (1) *presa scrisă*, (2) *radio și televiziune*, (3) *activitate editorială* (ultima specializare reieșea din viziunea de altă dată asupra sistemului mass-mediei, conform căreia, cartea (editurile) era considerată un element constitutiv al acestuia, alături de ziare, reviste, agenții de știri, posturi de radio și TV).

A doua condiție de principiu, absolut necesară pentru buna funcționare a învățământului superior de profil jurnalistic din RSSM, a fost *constituirea corpului profesoral*, care a asigurat instruirea viitorilor jurnaliști. Cea mai mare problemă cu care s-a confruntat conducerea USM în momentul inițierii procesului de studii la *specialitatea Jurnalistică* a fost deficitul de cadre didactico-științifice pe profilul jurnalistic, or, la acel moment, în RSSM, practic, nu existau astfel de specialiști. Problema în cauză a fost temporar soluționată prin cooptarea cadrelor științifico-didactice de factură, prioritar, filologică sau istorică. Din componența corpului profesoral, care asigura predarea disciplinelor de specialitate pe profilul jurnalistic făceau parte:

- cadre cu titlul științific în filologie: Ion Mocreac, Dumitru Coval, Vasile Pojoga, Evtihii Carveț, Irina Zatușevskaya, Ana Monastârskaya;
- cadre cu titlul științific în istorie: Stanislav Orlov, Valentin Clobuțrii, Tatiana Ivanova, Efim Romanciuc;

- cadre cu titlul științific în alte domenii: Boris Vizitiu, candidat în științe tehnice; Boris Evladov, candidat în filozofie ș.a.

Pentru soluționarea deficitului de cadre didactico-științifice, în perioada sovietică se practica detașarea cadrelor științifico-didactice, instruite în marile centre universitare din Rusia, îndeosebi, în cele din Moscova și Leningrad\*, în regiunile periferice ale URSS. Din fericire, această politică de cadre nu a afectat învățământul universitar de profil jurnalistic din RSSM, întrucât în momentul prefigurării lui, în regiune exista deja un substrat al intelectualității autohtone. Exponenți acestuia, deși dețineau titluri științifice în alte domenii, precum filologia sau istoria, s-au încadrat activ în procesul didactic la *specialitatea Jurnalistică*, suplinind locurile vacante și soluționând, astfel, deficitul de cadre. Totodată, la sfârșitul anilor '70 – începutul anilor '80, corpul profesoral care asigura instruirea viitorilor jurnaliști a început să fie completat tineri candidați în științe, cercetători ai diferitor fenomene mediatice, printre care: Victor Moraru, Serafim Isac, Mihail Guzun, Constantin Marin, Gheorghe Bârsan ș.a.

Din momentul creării sale, corpul de profesori implicați în procesul didactic de profil jurnalistic a inclus atât cadre științifico-didactice, cât și jurnaliști-practicieni. Cadrele cu titluri didactico-științifice erau, de regulă, titulari ai catedrelor de profil și asigurau, în principiu, predarea disciplinelor teoretice, ideologice.

Jurnaliștii-practicieni – reprezentanți ai diferitor segmente mediatice: radio, TV, presă tipărită etc. – cel mai adesea erau angajați prin cumul extern pentru predarea unor discipline de specialitate cu caracter aplicativ. Astfel, de-a lungul anilor, în procesul didactic la *specialitatea Jurnalistică* au fost antrenați o seamă de jurnaliști, angajați ai diferitor instituții media, așa precum: redactorii-șefi ai ziarelor republicane „Tinerimea Moldovei” și „Viața satului”, vicepreședintele Comitetului de Stat pentru Televiziune și Radiodifuziune, corespondentul ziarului unional „Pravda”, directorul Editurii „Lumina”, directorul Editurii „Timpul”, șeful secției de la ziarul republican „Советская Молдавия”, machetatorul ziarului „Moldova Socialistă” etc. Unii dintre aceștia, ulterior, și-au susținut tezele de doctorat și s-au dedicat în totalitate instruirii jurnaliștilor, transferându-se la facultate pe post de profesori-titulari.

Trebuie de menționat faptul că practica de încadrare în procesul didactic a jurnaliștilor-practicieni și-a păstrat actualitatea și în învățământul superior contemporan de profil jurnalistic, exponenții pieței muncii fiind în continuare cooptați să țină orele de laborator.

Așadar, cercetarea învățământului superior de profil jurnalistic din RSSM ca parte a învățământului de tip totalitarist, existent în întreaga URSS, a implicat multiple perspective, între care: cadrul de constituire și de dezvoltare a învățământului jurnalistic universitar, conceptul planurilor de învățământ, natura funcționalistă a procesului didactic, structura corpului profesoral etc. Rezultatele cercetării au confirmat pe deplin ipoteza de cercetare, care a rezidat în faptul că învățământul superior de profil jurnalistic din RSSM a avut un rol esențial în definitivarea conceptului de instruire universitară pe principii noi, democratice, în ciuda faptului că a fost conceput mai degrabă ca un proces de instruire ideologică decât ca unul de formare profesională.

Valoarea integrală a lucrării constă în prezentarea unui cadru de analiză a problemei de cercetare, fondat pe continuitatea factologico-diacronică, în contextul interdisciplinarității în plan epistemologic. De fapt, studiul lansează noi vectori de cercetare, orientați spre studierea unor aspecte din istoria învățământului superior de profil jurnalistic din RSSM, neexplorate până la momentul de față, valoarea teoretică și aplicativă a căruia este de natură științifico-didactică. În plan teoretic, studiul poate servi în calitate de punct de reper pentru elaborări științifice noi în domeniile subiectelor care vizează istoria învățământului superior de profil jurnalistic din RSSM. Sub aspect didactic, el este util pentru perfectarea notelor de curs pentru disciplinele universitare de profil jurnalistic, servind ca material didactic pentru studenții facultăților de Jurnalism.

## CONCLUZII

În RSSM, învățământul superior pe domeniul jurnalistic, la fel, precum toate celelalte tipuri de învățământ universitar cu profil umanistic, a fost expus unei cenzuri drastice, fiind încorsetat în mișcarea generală de făurire a omului nou, de tip socialist. Procesul didactic a avut, în temei, un format static, astfel că din punct de vedere conceptual și structural învățământul universitar moldovenesc cu profil jurnalistic a rămas aproape intact până la începutul anilor '90 ai secolului al XX-lea, când RSSM și-a

---

\* După destrămarea Uniunii Sovietice, orașul Leningrad a fost redenumit Sanct-Peterburg.

declarat independența față de URSS și a devenit Republica Moldova. Totuși, importanța acestei perioade pentru dezvoltarea învățământului superior național de profil jurnalistic, în particular, și pentru dezvoltarea sectorului mediatic contemporan din RM, în general, nu poate fi neglijată, întrucât anume în acest răstimp au fost puse bazele învățământului universitar contemporan de profil jurnalistic din RM, fiind proiectat profilul național, identitar al acestuia.

**Referințe:**

1. Dolghi A. Politica statului sovietic privind componența națională a corpului didactico-științific și studențesc la facultățile de istorie din RSSM (1944–1965). În: Revista de etnologie și culturologie, 2015. Vol XVIII, pp. 90-96. 161 p.
2. Gorincioi Gh. Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării la 30 de ani de la fondare sau o dare de seamă serioasă cu inserțiuni sentimentale. Luare de cuvânt. Sursă orală. Chișinău, USM, 2010.
3. Guzun M. File din letopisețul Facultății Jurnalism și Științe ale Comunicării. Disponibil: [http://jurnalism.usm.md/?page\\_id=263](http://jurnalism.usm.md/?page_id=263) (vizitat 06.11.2019).
4. Stepanov G. Introducere în studiul jurnalismului. Studiu. Chișinău: CEP USM, 2012. 198 p.



**DUMITRU MATCOVSCHI, UN POET ÎN ACADEMIA DE ȘTIINȚE A MOLDOVEI**

**DUMITRU MATCOVSCHI, UN POÈTE DE L'ACADÉMIE  
DES SCIENCES DE MOLDOVA**

**Daniela HADÎRCA\***

**Lidia PRISAC\*\*, dr.**

**Ion Valer XENOFONTOV\*, dr.**

\*Biblioteca Științifică (Institut) „Andrei Lupan”

\*\*Institutul Patrimoniului Cultural

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării  
al Republicii Moldova

**Résumé:** *Sur la base des archives de l'Académie des Sciences de Moldova est présenté le travail du poète, écrivain en prose, dramaturge, journaliste et traducteur Dumitru Matcovschi (1939-2013). Contrairement aux fichiers personnels de tous les membres de l'Académie des Sciences de Moldova, celui de l'académicien Dumitru Matcovschi est unique en son genre, il est écrit en vers. C'est le choix d'un poète éternel de faire de la poésie même dans les documents essentielles de la bureaucratie.*

**Mots clés:** *Dumitru Matcovschi, poète, académicien, Académie des Sciences de Moldavie, renaissance nationale, République de Moldova.*

**Anchetă personală:**

*Crez:* poziția artistului contează poate mai mult decât artistul;  
*Păcate:* destule, cu unul mă mândresc – în timpul regimului totalitar  
mi-a fost arestată și dată la cuțit cartea „Descânțete de alb și negru”;

*Dureri:* luptă omul cu omul și nu întotdeauna învinge;

*Limba cea mai limbă:* română;

*Poetul cel mai poet:* M. Eminescu;

*Locul cel mai Sfânt:* Basarabia;

*Cea mai nobilă stare sufletească:* dorul;

*Veșnicie:* Veșnic e numai cuvântul – cel dăruit cu har.

Am încercat să trăiesc în Cuvânt<sup>1</sup>.

Poetul și scriitorul Dumitru Matcovschi a avut o contribuție substanțială la dezvoltarea literaturii române, una din valorile spirituale supreme ale tuturor românilor și mai ales ale celor din Republica Moldova, supuși mai bine de jumătate de veac unui proces înșelător de moldovenizare. Numele lui Dumitru Matcovschi ne duce spre amintirea mișcării de renaștere națională a cărui vârf de lance a fost.

Prin acest studiu, bazat pe Dosarul personal al academicianului Dumitru Matcovschi, aflat în cadrul Arhivei Științifice Centrale a Academiei de Științe a Moldovei, vom prezenta cititorului viața și activitatea lui Dumitru Matcovschi din prima sursă, adică vom încerca să-l portretizăm apelând la o serie de fragmente culese din autobiografia și dosarul personal al acestuia<sup>2</sup>.

Dumitru Matcovschi s-a născut la 20 octombrie 1939, în satul Vadul-Rașcov, județul Soroca. Cu referire la data nașterii, scria: „m-am născut când au vrut să mă nasc părinții mei”<sup>3</sup>. Provenea dintr-o familie de țărani-plugari, Matcovschi Leon și Eudochia care „au muncit la pământ toată viața și au crescut cinci copii...”<sup>4</sup>. Când au venit sovieticii în 1940 și ulterior în 1944, aceștia „nu au plecat în România cu frații și surorile dimpreună”, ci au ales să trăiască „frumoși în naivitatea lor... la Mărgioară, cu nevoile și păcatele lor”. „Cu apele Nistrului au plâns, cu apele Nistrului au tremurat și zile mai zile au așteptat...”<sup>5</sup>.

Școala, poetul și scriitorul, a absolvit-o în satul natal. Ulterior, între anii 1956 și 1961 a devenit

<sup>1</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, f. 6, 24.

<sup>2</sup> Ibidem, 41 f.

<sup>3</sup> Ibidem, f. 5

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Ibidem.

student la Facultatea de Istorie și Filologie a Universității de Stat din Chișinău, specialitatea învățător de limbă și literatură. A lucrat învățător „doar în lunile de practică”<sup>1</sup>. La anul cinci de facultate a fost invitat în calitate de colaborator literar la ziarul, pe vremuri, „Moldova socialistă”.

Activitatea scriitoricească de redacție însă i-a fost întreruptă de serviciul militar pe care l-a îndeplinit în orașul Kaliningrad între anii 1962 și 1964. Acolo, potrivit propriilor afirmații, a „absolvit cursurile de ofițer-artilerist” și a „scris poeme soldățești”<sup>2</sup>. De altfel, în perioada stagiului militar, în anul 1963, poetul a debutat cu placheta de versuri „Maci în rouă”<sup>3</sup>.

După doi ani „de cătănie”, s-a reîntors, în calitate de lucrător literar și șef de secție cultură și literatură, la același ziar, „Moldova socialistă”, iar din 1966 până în 1970 a fost redactor-adjunct al săptămânalului „Cultura”. După patru ani de activitate a fost eliberat din funcție deoarece creația-i „nu corespondea postului pe care-l ocupa”<sup>4</sup>.

La scurt timp însă a fost angajat la editura „Lumina”, apoi a devenit colaborator literar la revista „Nistru”, unde „au urmat opt ani de muncă cerșită”<sup>5</sup>, timp în care a scris cinci romane și câteva volume de versuri, inclusiv piese montate la teatrul „A.S. Pușkin” (astăzi, „Mihai Eminescu”) din Chișinău. Creația teatrală a lui Dumitru Matcovschi se remarcă prin arta dialogului și a replicii, a sugestiei figurative și arhitectonicii, a auto-exprimării personajelor etc.

În anul 1988 a fost confirmat drept redactor-șef al revistei „Nistru”, denumită, ulterior, „Basarabia”, cea mai prestigioasă revistă pe vremuri<sup>6</sup>. Pe marginea acestei reviste a desfășurat o fructuoasă activitate de trezire a conștiinței naționale a populației și de integrare a literaturii din Moldova sovietică în spațiul general românesc. Cu referire la revistă, scriitorul Paul Goma spunea: redactată de Dumitru Matcovschi, „Basarabia”, este cea mai bună revistă românească la ora actuală<sup>7</sup>.

Publicația patronată de Dumitru Matcovschi readucea literatura română la ea acasă, valorificând procesul literar interbelic și permițând publicarea articolelor de istorie națională, cultură și sociologie. În calitate de redactor-șef, Dumitru Matcovschi, găsea sponsori și promova revista în timpuri deloc ușoare.

Activitatea sa publicistică, inclusiv cu rubrici în ziarele „Cultura” sau „Literatura și arta”, s-a desfășurat sub „semnul slujirii adevărului, curajului civic și al implicării în problemele realităților social-economice de la sfârșitul anilor 1980”<sup>8</sup>. Scriitorul s-a încadrat intransigent „în lupta pentru oficializarea limbii române, revenirii la grafia latină și la simbolurile naționale”<sup>9</sup>.

Tot atunci, Dumitru Matcovschi s-a implicat activ în politică, devenind din mai 1989 până în iunie 1991 deputat în Sovietul Suprem al URSS. Acțiunile de alegere în calitate de deputat s-au soldat, după spusele poetului, cu trecerea sa „prin moarte”<sup>10</sup>. La doar trei zile, 17 mai 1989, după învingerea lui Gheorghe Lavranciu, șeful Securității RSSM, la alegerile pentru funcția de deputat al poporului din URSS, Dumitru Matcovschi a fost accidentat<sup>11</sup>.

În legătură cu acest fapt au fost lansate mai multe ipoteze care conchid că asupra scriitorului s-ar fi săvârșit o tentativă de asasinat. Ipoteza, însă nu a fost demonstrată nici până astăzi. În iunie 2013, când Dumitru Matcovschi era internat în spital și diagnosticat cu un proces expansiv de tumoare cerebrală de etiologie post-traumatică, medicii afirmau că boala s-ar fi datorat accidentului prin care a trecut poetul la sfârșitul anilor 1980<sup>12</sup>.

Revenind la perioada mișcării de renaștere națională, urmează să punctăm că poetul a fost printre primii care a avut curajul să facă o revizuire a activității sale din perioada sovietică, atunci când „se cântau ode” regimului. Condamnându-se pentru activitatea de altădată, Dumitru Matcovschi și-a

---

<sup>1</sup> Ibidem.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ion Ciocanu, Poezia și dramele vieții. Soarele și amara lumină a lui, În: Dreptul la critică, Chișinău, 1990.

<sup>4</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, f. 5.

<sup>5</sup> Ibidem

<sup>6</sup> Ibidem, f. 7

<sup>7</sup> Mihai Dolgan, Dumitru Matcovschi – un poet pătimaș al dorului, În: Akademos, nr. 3(14), octombrie 2009, pp. 21-22.

<sup>8</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, f. 7.

<sup>9</sup> Ibidem

<sup>10</sup> Ibidem, f. 5.

<sup>11</sup> Ibidem, f. 5

<sup>12</sup> Iurie Sanduța, Dosarul asasinării lui Matcovschi, În: <https://www.zdg.md/editia-print/investigatii/dosarul-asasinarii-lui-matcovschi> (accesat 10.05.2019).

reformulat crezul cetățenesc și misiunea poetică<sup>1</sup>. Poetul își vedea menirea de-a fi un tribun și luptător consecvent pentru schimbarea lucrurilor în spațiul strămoșesc, de-a fi crainic al adevărului. Acesta scria:

„Sunt vinovat, Moldovă-mamă,  
Sunt vinovat că ani de-a rândul  
Mi-a fost de nu știu cine teamă  
Și nu ți-am preacinstit cuvântul,  
Și obiceiul, și durerea,  
Și sărbătoarea, și lumina,  
Și taina dorului, și mierea  
Pe care-o aduna albina;  
Sunt vinovat, și rău îmi pare,  
Că versul prea mi-a fost de odă,  
De osana, de înălțare,  
Cum poruncise Despot-Vodă...”<sup>2</sup>.

În anii redeșteptării naționale, Dumitru Matcovschi s-a impus printr-un neastâmpăr creator și accentuat spirit militant<sup>3</sup>, fapt care i-a adus numeroase neplăceri. De exemplu, placheta de poezii „Descânțete de alb și negru”, publicată în 1989, a fost supusă cenzurii.

În pofida tuturor impedimentelor, activitatea acestuia în anii 1990 este foarte productivă. Scrie „Soarele cel Mare” (1989), „Imne și blesteme” (1991), „Floare Basarabie” (1992, București), „Al țării fiu” (1993), „Of” (1993), „Capul și sabia” (1993, București), „Vad” (1998), „Veșnica teamă” (2001). Scriitorul a devenit un mesager al dorului: dor de viață și patrie, de neam și de grai, de casă părintească și strămoși, de femeie și natură, de adevăr și dreptate, de bine și frumos, de omenie și demnitate. În aceste poezii dorul se înnegurează la față, se îmbracă în armura unui adevărat luptător civic, devine apostol al ideilor naționale și rapsod al pătimirii neamului. Inima poetului suferă în fața crudului destin național și al inechităților<sup>4</sup>. Opera lui Dumitru Matcovschi aduce un omagiu de pietate marilor înaintași, valorilor morale și spirituale perene. Temele persistente în arta acestuia sunt: dragostea, responsabilitatea, datoria, lupta dintre bine și rău, dintre frumos și urât, sentimentul acut al trecerii timpului. Aspecte fundamentale ale poeziei sale se regăsesc în volumele de poezii: „Patria, poetul și balada” (1981), „Tu, dragostea mea” (1987), „Măria sa poetul” (1987), „Soarele cel mic” (1990) etc.<sup>5</sup>.

Totodată, autorul evocă imnic Patria, baștina, casa părintească, limba maternă, pledează pentru pace și lumină, pentru adevăr și frumos, pentru puritatea morală a contemporanului. Întreaga operă a lui Dumitru Matcovschi, în special cea lirică, a fost străbătută de minunata și batjocorita lui *Dulcinee*<sup>6</sup>. – laitmotivul „Basarabia”, adânc deplânsă în poemul omonim:

„Trecută prin foc și prin sabie,  
furată, trădată mereu,  
ești floare de dor, Basarabie,  
ești lacrima neamului meu”.

Pentru a o „alinta” poetul dezmiarda pământul natal ca pe o „mărgioară”, ceea ce comportă un caracter simbolistic, deoarece face referire atât la așezarea geografică a Basarabiei, la istoria acesteia, cât și la faptul că „marginile au fost întotdeauna frumoase”. În același timp poetul se culpabiliza pentru soarta *mărgioarei sale*: „Tu, numai tu, poete, ești vinovat de toate”!

Ultima carte de versuri și eseuri elaborată în perioada în care poetul era internat în spital (a reușit să

---

<sup>1</sup> Victoria Vântu, Deideologizarea discursului liric în poezia basarabeană șaizecistă, În: Limba Română, nr. 9-10, anul XXIII, 2013, p. 70.

<sup>2</sup> Mihai Dolgan, Dumitru Matcovschi – un poet pățimaș al dorului, În: Akademos, nr. 3(14), octombrie 2009, pp. 21-22.

<sup>3</sup> Eliza Botezatu, Scriitorul în timp. Configurarea unei formule artistice, În: Akademos, nr. 3 (14), octombrie 2009, p. 12.

<sup>4</sup> Mihai Dolgan, op. cit., pp. 21-22.

<sup>5</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, f. 8.

<sup>6</sup> Theodor Codreanu, *Un Don Quijote basarabean*, În: Akademos, nr. 3. (14), octombrie 2009, p. 6.

o vadă!), în primăvara anului 2013, are titlu de „Poeme în genunchi”<sup>1</sup>. Așa cum a dorit autorul, cartea a fost lecturată de criticul literar, poetul, traducătorul și redactorul Tudor Palladi. Concepția artistică a lucrării a fost realizată de designerul Vitaliu Pogolșa. Lucrarea a fost finanțată de banii proprii a doctorului în politologie Constantin Manolache. Manuscrisul volumului au fost predat spre păstrare, la 21 decembrie 2018, Muzeului Național de Literatură „Mihail Kogălniceanu” (director Vasile Malanețchi).

În domeniul publicisticii Dumitru Matcovschi a ținut la stâlpul infamiei toți „neionii” și răufăcătorii Moldovei, demascând și acuzând „maladiile și metehnele” societății, criticând și dezaprobând starea literaturii contemporane<sup>2</sup>.

În anii 1970–1980 piesele lui Dumitru Matcovschi erau montate pe scenele teatrelor „A.S. Pușkin” și „Luceafărul”. Creațiile sale: „Președintele” (1975), „Cântec de leagăn pentru bunici” (1977), „Tata” (1979), „Pomul vieții” (1980), „Abecedarul”, „Troița” (1984) aduceau pe scenă personaje din viața reală, cu grija pentru destinele plaiului natal, pentru continuitatea spirituală și morală a neamului, pentru triumful adevărului în toate sferile vieții. Spectacolele erau un adevărat succes, deoarece în procesul de montare era implicat și compozitorul Ion Aldea Teodorovici, care compunea muzica pe versurile poetului<sup>3</sup>.

În calitate de dramaturg, piesele cărui la început au fost montate de Veniamin Apostol și Ilarion Stîhi, Dumitru Matcovschi a sondat trecutul istoric al poporului român. Piesele „Ioan Vodă cel Cumplit”, „Bastarzii” (2005) și drama neoclasică „Preafrumoasa moarte” (2006) se raportează la trecutul contemporan, acțiunea petrecându-se în Basarabia după cel de-al Doilea Război Mondial, când omul pământului era confundat cu vita de la plug, iar adevărul era călcat în picioare.

Ținând seama de calitățile sale de militant al valorilor naționale și de munca asiduă depusă în domeniul scriitoricesc, la 12 decembrie 1995, Asociația Oamenilor de Știință, Cultură și Artă din Republica Moldova decidea să-i confere lui Dumitru Matcovschi titlu de academician la specialitatea „Literatura română”, iar la 27 decembrie 1995 prezidiul Academiei de Științe a Moldovei aproba candidatura acestuia<sup>4</sup>.

În legătură cu acordarea titlului de academician, într-o caracteristică semnată de Aureliu Scobioală se menționa: „crezul estetic al poetului se asociază celui civic, neliniștile pentru frumusețea cuvântului ce exprimă adevărul îmbinându-se organic cu neliniștile pentru tot ce tulbură frumusețea morală a omului, echilibrul naturii, pacea și dominarea binelui”.

În calitate de academician, D. Matcovschi a avut o activitate dinamică. În cele câteva rapoarte de activitate surprinse în dosar, acesta menționa: „A fost un an jubiliar pentru mine (2009). Mai greu adică”<sup>5</sup> sau „Am muncit ca în anii cei buni... am publicat multe, multe, multe articole de ziar, nu le-am publicat însă pentru darea de seamă și nu voi face trimitere la ele”<sup>6</sup>, „am avut emisiuni radiofonice, televizate, întâlniri cu cititorii mei, în școli, în colectivele de muncă, nu știu câte, nu le-am numărat, eu nu trăiesc și nu scriu după plan...”<sup>7</sup>.

Nu rareori D. Matcovschi se întreba: „care e statutul meu în Academiei? Nu e ca și a lui Druță, Doga?” La care tot el răspundea: „am trăit, am luptat – și pentru viață, dar și pentru cuvânt, am scris până la extenuare, cum am socotit de cuviință, nu ca să-mi dau seama, ca să fiu, aici și acum”<sup>8</sup>.

Cei care și-l amintesc pe academicianul Dumitru Matcovschi la ședințele Academiei de Științe a Moldovei țin minte replicile sale tăioase și discursurile sale filipice la adresa inechităților din societate.

După ce se retrăsese din viața politică, în rapoartele sale se desprinde adesea o notă de tristețe și amărăciune. Cu referire la activitatea de zi cu zi, academicianul D. Matcovschi scria: „Omul de artă, omul de cultură, omul de știință dintotdeauna n-a avut ore precise de muncă. Nu am nici eu. În primul rând din cauza sănătății, dar și din cauza unui anume specific al profesiei mele de credință: muncesc, scriu, creez, nu întotdeauna când vreau, ci doar când pot. Nu-mi planific ziua, știu că voi fi numai și numai la masa de

---

<sup>1</sup> Dumitru Matcovschi, Poeme în genunchi. Versuri, eseuri, Chișinău, Tipografia Centrală, 2013, 262 p.

<sup>2</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, 20v.

<sup>3</sup> Ibidem, f. 7, 20.

<sup>4</sup> Ibidem, f. 7.

<sup>5</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, f. 31.

<sup>6</sup> Ibidem, f. 19.

<sup>7</sup> Ibidem, f. 31.

<sup>8</sup> Ibidem, f. 24

scris, nu mai am timp de pierdut, muncesc zi și noapte, ca un osândit, o fac însă din convingere, din plăcere, dar și din datorie. Avem obligațiuni, dacă nu în fața instanțelor, în fața Celui de Sus”<sup>1</sup>.

Tot despre activitatea zilnică, Dumitru Matcovschi însera următoarele:

„Ziua mea de muncă începe la masa de scris  
și tot aici sfârșește.

N-aș fi fost membru al Academiei, tot așa începea.

Unde public, unde sunt republicat nu știu,  
știu ce scriu, cum scriu, când scriu”<sup>2</sup>.

Poetul-academician este autorul versurilor imnului Academiei de Științe a Moldovei „Akademia”, iar muzica aparține compozitorului dr. hab. Teodor Zgureanu. Simbolul oficial al forului științific a fost aprobat la 6 septembrie 2005<sup>3</sup>.



D. Matcovschi alături de profesorul Vladimir Potlog și colegii promoției anului 1961 ai Facultății de Istorie și Filologie a Universității de Stat din Chișinău la monumentul lui Mihai Eminescu. *Arhiva familiei Potlog*.

---

<sup>1</sup> Ibidem, f. 21.

<sup>2</sup> Ibidem, f. 30.

<sup>3</sup> Simbolurile naționale ale Republicii Moldova / Resp. de ed.: Constantin Manolache; coord. și red. șt.: Silviu Andrieș-Tabac, Chișinău, Institutul de Studii Enciclopedice (Tipogr. „Bons Offices” SRL), 2011, pp. 496-499.



Membri Academiei de Științe a Moldovei purtând fracul de membru al forului științific suprem din Republica Moldova (la Sesiunea Jubiliară 60 ani de la fondarea Academiei de Științe a Moldovei și lansarea cărții „Academia de Științe a Moldovei – istorie și contemporaneitate”. De la stânga la dreapta: M.c. Ch. Stratievschi, acad. D. Matcovschi, acad. A. Eșanu, m.c. D. Moldovanu și D. Dragnev, 2006. Foto: Vladimir Colos. Muzeul Științei al AȘM. Fond foto. Cota arhivistică: 00119d

Dumitru Matcovschi este unicul membru titular al Academiei de Științe a Moldovei care și-a prezentat realizările în rapoarte sub formă de versuri:

„A fost un an jubiliar pentru mine..!  
Munca de fiecare zi pentru mine este lege,  
să fie așadar și pentru ceilalți colegi de breaslă...  
scrisul ține de har, nu există zi să nu mă aplec asupra hârtiei,  
niciodată însă nu am numărat paginile, cuvintele, cărțile scrise,  
știu că sunt multe, foarte multe...”<sup>1</sup>.

În raportul pe anul 2011, poetul scria: „a fost poate cel mai bun an dintre ultimele douăzeci pentru mine, cel mai rodnic. Au văzut lumina zilei două volume de versuri...”<sup>2</sup>.

În semn de apreciere a contribuțiilor academicianului la dezvoltarea culturii naționale a fost publicat volumul „Dumitru Matcovschi – poet și om al cetății”, colecție de articole, studii, poeme realizate de domnia sa, dar și de colegii săi de breaslă. Volumul face parte din colecția „Personalități notorii”, editat la prestigioasa Editură „Știința”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, f. 27.

<sup>2</sup> Ibidem, f. 37.

<sup>3</sup> Dumitru Matcovschi – poet și om al cetății /Colecția „Personalități Notorii”, Chișinău, Editura Știința, 2009, 327 p.



Acad. Dumitru Matcovschi, cercetătorul care prezenta rapoartele de activitate științifică în formă poetică. Muzeul Științei al AȘM. Fond foto. Cota arhivistică: 00533

Un ultim aspect pe care dorim să-l amintim în încheierea acestei scurte evocări este acela privitor la distincții. În autobiografia sa D. Matcovschi scria: „Ordine, medalii nu-mi place să port: în anii de grea pomină le-am așteptat, nu mi s-au dat; în anii de după «revoluție» nu le mai aștept, le refuz... Premii: multe (pentru dramaturgie și proză, cântece)...”<sup>1</sup>.

Tot despre distincții, D. Matcovschi scria: „multe, nu le duc contul, pe unele le-am refuzat, pe altele le-am acceptat; dintre toate două rămân să-mi întregească biografia: Scriitor al Poporului (octombrie, 1989) și Premiul de Stat al Republicii Moldova pentru volumul „Soarele cel Mare” (1990)”<sup>2</sup>.

Pe lângă cele amintite de academician a fost, inclusiv, laureat a numeroase premii din țară și de peste hotare: «За трудовое отличие» (1986), Medalia „Mihai Eminescu” (1998, România), Ordinul „Steaua României” cu grad de comandor (2000), „Ordinul Republicii” (1996)<sup>3</sup>, cavaler al ordinului „Meritul Cultural” în grad de mare ofițer (2011, România), Premiul Național (2011)<sup>4</sup>.

În privința familiei, Dumitru Matcovschi scria: „sunt căsătorit, filolog soția, filologi copiii”<sup>5</sup>.

Activitatea lui Dumitru Matcovschi în Academia de Științe a Moldovei trebuie racordată și reevaluată la fenomenul de epocă, care lejer poate fi definit drept fenomenul „Matcovschi”. Este o dimensiune ancorată la valorile perene ale unui spațiu sacral – aflat perimetrul sensibilităților și tensiunilor –, ale renașterii naționale în domeniul culturii, ale spiritului critic față de acerbătățile timpului. E poetul cu talent și caracter, cel care a suferit, răbufnit și punctat. Academicianul Dumitru Matcovschi a fost un nonconformist nu doar în lumea oamenilor din domeniul literaturii, ci și în cea din perimetrul comunității științifice. În domeniul creației literare s-a comportat ca un academician, iar în cadrul Academia de Științe a Moldovei s-a comportat ca un poet.

---

<sup>1</sup> Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, f. 5-6.

<sup>2</sup> Ibidem, f. 4

<sup>3</sup> Ibidem, f. 16.

<sup>4</sup> Ibidem, f. 35.

<sup>5</sup> Ibidem, f. 5.

**Bibliografie:**

1. Arhiva Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Dosar personal Dumitru Matcovschi. Fond 8303, Dos. 29, 41 f.
2. Eliza Botezatu, Scriitorul în timp. Configurarea unei formule artistice, În: Akademos, nr. 3 (14), octombrie 2009, p. 12.
3. Ion Ciocanu, Poezia și dramele vieții. Soarele și amara lumină a lui, În: Dreptul la critică, Chișinău, 1990.
4. Theodor Codreanu, Un Don Quijote basarabean, În: Akademos, nr. 3. (14), octombrie 2009, p. 6.
5. Mihai Dolgan, Dumitru Matcovschi – un poet pătimaș al dorului, În: Akademos, nr. 3(14), octombrie 2009, pp. 21-22.
6. Dumitru Matcovschi – poet și om al cetății /Colecția „Personalități Notorii”, Chișinău, Editura Știința, 2009, 327 p.
7. Dumitru Matcovschi, Poeme în genunchi. Versuri, eseuri, Chișinău, Tipografia Centrală, 2013, 262 p.
8. Iurie Sanduța, Dosarul asasinării lui Matcovschi, În: <https://www.zdg.md/editia-print/investigatii/dosarul-asasinarii-lui-matcovschi> (accesat 10.05.2019).
9. Simbolurile naționale ale Republicii Moldova / Resp. de ed.: Constantin Manolache; coord. și red. șt.: Silviu Andrieș-Tabac, Chișinău, Institutul de Studii Enciclopedice (Tipogr. „Bons Offices” SRL), 2011, pp. 496-499.
10. Victoria Vântu, Deideologizarea discursului liric în poezia basarabeană șaizecistă, În: Limba Română, nr. 9-10, anul XXIII, 2013.



## ASPECTE DIN ISTORIA DEZVOLTĂRII ILUSTRAȚIEI DE MODĂ

### ASPECTS FROM THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE FASHION ILLUSTRATION

**Teodora HUBENCO**, conf., dr. în ped.  
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice  
E-mail: hubencodora@yahoo.com

**Rezumat:** *Conținutul articolului este dedicat unor aspecte din istoria dezvoltării ilustrației de modă în diferite perioade istorice. Sunt caracterizate metodele de reprezentare a îmbrăcăminte de către artiști plastici din diverse țări în contextul evoluției curentelor artistice din artele plastice și care a fost aportul lor la dezvoltarea acestui domeniu. Este menționată evoluția acestor tendințe în revistele de modă Harper's Weekly, Scribners și Collier's, Vogue, Vanity Fair ș.a.*

**Cuvinte cheie:** *modă, artist plastic, ilustrație, revistă de modă*

**Abstract:** *The content of this article is dedicated to some aspects from the history of the evolution and development of the fashion illustrations in various historical periods. In it are described the methods of representation of clothing by various plastic artists from different countries during the evolution of artistic currents in the beau arts and what was their contribution to the development of the fashion industry. The evolutions of these tendencies is mentioned in the fashion magazines like Harper's Weekly, Scribners, Collier's, Vogue, Vanity Fair and others.*

**Key words:** *fashion, plastic artist, illustration, fashion magazines*

#### Introducere

Istoria ilustrațiilor de modă este un domeniu de cercetare destul de vast, actualitatea căreia este determinată de interesul vădit al consumatorilor industriei modei vizavi de necesitățile în astfel de reviste, considerându-se unele din cele mai populare. O contribuție importantă la dezvoltarea ilustrației de modă în general, au avut-o artiștii plastici consacrați din diferite țări și perioade istorice. În prezent, acest domeniu se dezvoltă destul de vertiginos, fiind o ramură între comerț și artă. Istoria ei este legată de apariția și dezvoltarea caselor de modă și a revistelor de specialitate. Prin conținutul acestor reviste, casele de modă celebre informează utilizatorii despre noutățile și noile tendințe în domeniu. Desigur că, pentru a fi mai ușor percepută astfel de informație, se cere a fi ilustrată. Conform DEX-ului, semnificația cuvântului *ilustrator* este: "Artist plastic care execută ilustrațiile unei cărți, ale unei reviste" [1, p.468], iar *ilustrație* înseamnă: "... desen, gravură, fotografie care împodobeste, explică sau completează un text..." [6, p.587].

Cu toate că, în prezent, imaginile fotografice au monopolizat paginile revistelor de modă, totuși, ilustrațiile executate de mâna designerului sau create prin intermediul graficii digitale captează atenția cititorului, conferă revistei prospețime și colorit.

#### Descrierea problemei

Istoria dezvoltării acestui domeniu este strâns legată de evoluția revistelor de modă în care se editau desene ale modelelor de vestimentație pentru persoane celebre, se explicau tiparele unor detalii ale îmbrăcăminte și recomandări în executarea lor.

În continuare ne vom referi la activitatea unor ilustratori de modă consacrați care au activat de-a lungul timpului și au influențat apariția diferitor stiluri în vestimentație.

Încă în desenele realizate cu 500 de ani în urmă putem vedea reprezentări ale îmbrăcăminte pentru femei. Primele ilustrații de modă se consideră gravurele și desenele pictorului ceh *Václav Holar* (1607–1677). Artistul executa portrete, scene de gen, ilustrații pentru operele poezilor antici, lucrări ce erau considerate proiecte ale costumului (fig.1).



Fig. 1. Václav Holar: costume feminine în gravură

Renumitul pictor-portretist italian Giovanni Boldini (1842- 1931) este cunoscut în istorie ca ilustrator de modă. În lucrările sale aplica maniera de lucru a impresionistilor cu elemente din modernism. Era numit *maestru eleganței*, deoarece putea reda poalele rochiei *plutind*. În următorii 150 de ani, mulți modelieri tindeau să copie sau să reproducă metodele lui Boldini, inclusiv și cei contemporani. Profesionalismul lui este recunoscut și de Asociația profesională a modelierilor. Portretele feminine ale lui Boldini sunt preponderent, dedicate micilor burghezi. Partea de sus ale portretelor sunt pictate conform tuturor canoanelor naturalizmului estetic. Boldini picta minuțios strălucirea pielii, buzele întredeschise, privirea visătoare etc. Însă partea de jos a lucrării – rochia și fondalul le picta în altă manieră: conturul pierdea din exactitate, nuanțele se transformau în tușe de culoare, modelând astfel obiectele încât se diluau în lumină. Această parte a portretelor ne amintesc de estetica impresionismului sau chiar pe alocuri și de expresionism. Comandatarul unui astfel de portret, era considerat de către societate un apreciator al artei valoroase, de exemplu al impresionismului, dar lucrat în manieră tradițională.

Alt nume vestit în istoria ilustrației de modă este *Charles Dana Gibson* (1867 -1944). Desenele lui grafice redau un anumit chip de femeie - corp armonios și proporțional, coafură înaltă, cărlionți (fig.2). Aname figurile feminine desenate de Ghipson au devenit ca model de copiere și inspirație pentru tinerii designeri de modă. Doamnele din acele timpuri se străduiau să semene cu chipurile reprezentate de Ghibson.

Istoricii de modă consideră că toate stilurile actuale în modă își au începutul din lucrările grafice ale lui Ch. Ghibson. El a realizat ilustrații, practic, pentru toate revistele și editurile vestite din New York: cum ar fi *Harper's Weekly*, *Scribners* și *Collier's*.



Fig. 2. Ch.D. Gibson: Modele de vestimentație



Fig.3. Liubov Popova: Model de rochie

Anul 1909 deschide epoca de aur în istoria ilustrației de modă. Imaginile devin colorate, apar desene ale colecțiilor de design vestimentar. Aceasta este contribuția *ilustratorului francez, Paul Iribe* (1883 – 1935) - care lucra în genul caricaturii, în grafică, teatru și film. Se considera unul dintre cei mai talentați ilustratori a mai multor reviste de modă, mai ales în perioada când desenele se colorau prin șablon. Tirajul la astfel de reviste nu era mare - de la 1200 la 2500 de exemplare. O parte din ele (aproximativ 30 de exemplare), erau destinate cititorilor fideli, permanenți și erau editate pe hârtie mai calitativă, cretată și se asambla ca album pentru dăruit. Modele de reprezentare a costumelor încep să apară și în reclame.

*Coles Philips* (1880 – 1927), ilustrator american, a folosit procedeul «*fete invizibile, ce dispar*», elementul principal al imaginii fiind fondalul. În acele timpuri, această tehnică/procedeu se considera o inovație în artă. La individualitatea și originalitatea desenelor lui Philips a contribuit și faptul că el a trăit în America și nu a fost influențat de modernismul european. Prin anii 2010, procedeul «*fete invizibile, ce dispar*» a devenit iarăși popular în ilustrația de modă.

Tot în această perioadă s-a remarcat și Liubov Popova (1889-1924), fiind una dintre cele mai importante artiste ale secolului XX din arta rusă. După Revoluția din Octombrie a avut o contribuție esențială în modelarea peisajului artistic al avangardei rusești. Este considerată una dintre fondatoarele constructivismului rusesc. "Constructiviștii au definit rolul artistului în cadrul comunității. Ideea de intelectual cu capul în nori care creează opere misterioase ce nu spun nimic numănu, cu excepția unui grup restrâns și elitist, nu mai mergea. Rolul lor era să creeze o legătură între artă și oameni, să se pună în serviciul lor" [3, p.167].

Ea făcea parte din grupul lui Tatlin (artist plastic, în acea perioadă deținea o funcție înaltă în cadrul Academiei de artă) care aveau ca sarcină: să creeze o identitate vizuală a comunizmului. Prin urmare, arta avangardistă a rămas asociată pentru totdeauna cu stânga politică, care crea artă: "...utilitară, pusă în slujba societății, producând *construcții* gratuite, sofisticate, cu rol de experiențe preliminare în vederea creării unor prototipuri pentru industrie..." [5, p.80].

Din 1921, după o ultimă expoziție, a renunțat complet la pictură, în favoarea artei utilitare: "Liubov Popova a creat designul unor rochii elegante, împodobite cu cercuri verzi sau albastre, pe care le-ar fi putut purta și fetișcanele pe care le întâlneai prin cluburile de jazz din Montmartre până în Manhattan" [3, p.171].

Al artist plastic, care a contribuit în perioada anilor 1920- 1930 la popularizarea stilului art-deco în industria modei este *Erté* (1892 – 1990) . În mențiunea lui Elizabeth Ewing: ” *Tîrtoff Roman P. (Erté)* – pictor, grafician, scenograf și modelier al epocii art-deco este de proveniență rusă dar a activat la Paris și Hollywood. Descendent al generației ruse vechi, având începuturile de la hanul tatar Tîrta, a devenit cunoscut întregii lumi prin pseudonimul *Erté* ( fr. *Erté*, constituit din primele litere ale numelui și prenumelui). În anul 1912, după finisarea gimnaziului, Roman Tîrtoff a plecat la Paris. Din anul 1913 lucrează în casa de modă a lui Paul Poiret. În anii 1920 se considera unul din cei mai vestiți pictori al stilului art-deco. Crea costume pentru Anna Pavlova, Mata Mari, Lilian Ghiș ș.a. În anul 1925 este invitat la Hollywood în Studioul «Metro Goldwyn-Mayer». În anii 1925—1937 a executat mai mult de o sută de coperte pentru revistele «Harper’s Bazaar», ridicând-o la treapta de artă. La începutul anilor 1970, în epoca noului interes către curentul art-deco a ajuns la o popularitate mondială” [2, p.28].

În aceeași perioadă spaniolul Eduard Benito (1891 – 1981) a îmbogățit stilul art-deco cu modernismul (fig. 4). Pictorul cu rădăcini spaniole era pasionat de cubism și constructivism ceea ce a și influențat la apariția stilului deosebit al lui Benito – tratarea geometrică a ilustrației de modă. După ce a trecut cu traiul la Paris, a fost angajat la Editura Conde Nast. Mai târziu este numit ilustratorul principal al revistelor *Vogue* și *Vanity Fair* pentru următorii 20 de ani. Stilul Benito poate fi un amestec de art-deco cu modernism și raționalism.

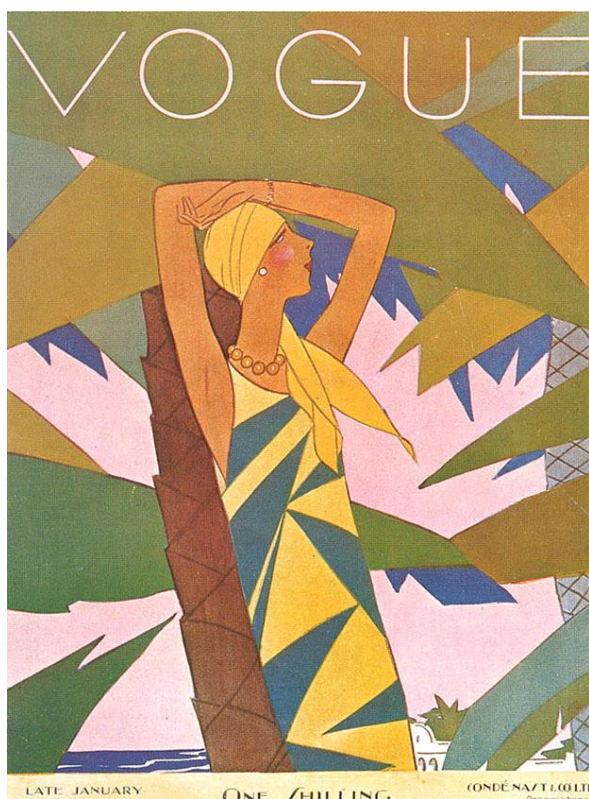


Fig. 4. Ilustrație de Eduard Benito

Începând cu anul 1939, ilustrațiile desenate sunt înlocuite cu fotografiile. Pictorii – ilustratori iau parte activă la elaborarea reclamelor. Unii din primii au fost francezii René Bouché (1905 – 1963) și René Gruau (1909 – 2004). René Bouché a început activitatea la revista *Vogue* în anul 1938, tot în același timp colabora la ilustrarea reclamelor vestite ca: Elizabeth Arden, Saks Fifth Avenue și Helena Rubenstein. Tehnica lui se deosebea prin îmbinarea unor tușe grafice mustoase și efectele pensulației umede, tehnică ce se bucură și în prezent de popularitate printre pictorii contemporani din toată lumea.

Lucrările minimaliste ale lui René Gruau se potriveau de minune pentru reclamă. El a realizat unele din cele mai bune imprimări pentru reclamele lui Christian Dior. După cum susținea, P. Брингхерст: ” Lucrările lui se reproduceau excelent pentru tiparul din acele timpuri, de aceea ele au ajuns în original la utilizatorii contemporani [8, p.84]”.

În perioada anilor 1950-1960 se cere de evidențiat creația lui Kenneth Paul Block (1924-2009)

care activa în America. În anii 50-60 concurenții ilustrației de modă devin nu numai fotografia dar și tele-reclama. Aceasta cerea de la ilustratori nu numai măiestrie deosebită în realizare dar și efecte tehnice ale desenului. Kenneth Paul Block desena îndrăzneț, reda mișcarea figurilor feminine evitând pozele statice. Lucrările lui realizate în tehnica pastelului aminteau de operele impresionistilor. Pictorul a colaborat cu revistele Women's Wear Daily și W magazine pe parcursul aproximativ a 40 de ani, începând cu anii 1950.

Începutul anilor 1960 este considerat sfârșitul epocii ilustrației de modă în calitate de unica modalitate de ilustrare a revistelor glossy. La aceasta a contribuit dezvoltarea artelor, muzicii-pop, cinematografului și fotografiei. Însă s-a găsit un ilustrator care s-a putut încadra în tendințele anilor 1960 fără a concura cu ele. Aceasta a fost Caroline Smith, care era inspirată de lucrările executate în stilul pop-art, de simbolurile aprinse și grafica geometrizată. Lucrările ei au fost publicate în Revistele Harper's Bazaar, Queen, Elle și Cosmopolitan.

Un alt ilustrator cu renume ce a influențat arta modei din perioada dată a fost Antonio Lopez (1943-1987), născut în Puerto-Rico, a studiat în New-York și a creat la Paris. El își semna lucrările foarte simplu «Antonio», nume prin care a devenit cunoscut în istoria designului vestimentar (fig. 5).



Fig.5 Lucrare de Antonio Lopez

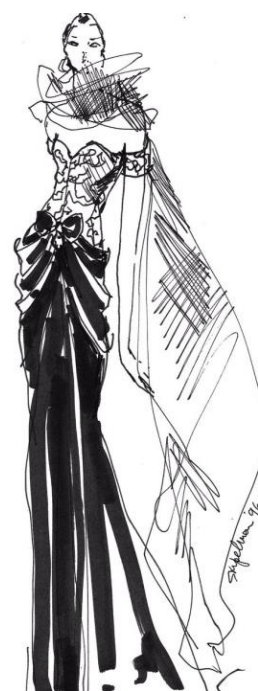


Fig. 6 S. Stipelman: Model de rochie

În maniera sa de lucru se împletesc mai multe stiluri cum ar fi comicsul, încercările ilustratorilor din «epoca de aur». Lucra în tuș cu penița, în acuarelă, cu cărbune și chiar includea în ilustrație și fotografie, realizate cu fotoaparatul Polaroid.

Se consideră că Antonio a renăscut arta uitată a ilustrației de modă. Lopez era foarte îndrăzneț în creația sa, incluzând elemente care au fost acceptate de societate cu mult mai târziu. Era numit Picasso al ilustrației. În mențiunea M. Ginsburg: "Stilul său se schimba la fel de rapid cum camelionul își schimbă culoarea, însă totdeauna era cunoscut după dinamica îndrăzneță și sălbatică, după simțul acut al culorii. Maestrul activa pentru revistele Vogue, Harper's Bazaar, Elle, Interview, The New York Times [4, p.34]".

Pictorul englez, Eric Stemp (1924 – 2001), devine la fel de cunoscut prin anii 1970-1980, care desena pentru revistele și cataloagele mondene destinate bărbaților. El se inspira din placatele anilor 1940, în perioada când învăța de designer. În momentul când a devenit celebru avea vârsta de 50 de ani, însă a reușit să-și lase amprenta în arta modei. A devenit cunoscut atât prin reclamele pentru produsele bărbătești din catalogul Simpsons, cât și prin revistele Harpers Bazaar și Vogue englezesc

În perioada anilor 1980-1990 se începe o nouă etapă în arta ilustrației, revenirea la standardele graficii anilor 1920. La modă este grotescul, minimalismul, tehnologiile cedează locul individualității. În această perioadă cele mai expresive stiluri sunt ale autorilor – Steven Stipelman și George Stavrinou.

Steven Stipelman este autorul cărții «Illustrating Fashion: Concept to Creation» - ilustrația de modă de la concept la realizarea în material. Se editează și în prezent și este considerată ca un ghid metodic pentru începători. Stilul lui Steven pe parcursul anilor a suferit schimbări însă cele mai mari performanțe le-a obținut în grafică, domeniu și idei cu care ne familiarizează în conținutul cărții.

Alt reprezentant cunoscut este George Stavrinou (1948-1990), s-a impus în domeniul ilustrației de modă prin introducerea elementelor de desen tehnic și altor modalități tehnice complicate în mânărea creionului simplu. Desenele sale sunt desăvârșite prin detaliile minuțios prelucrate. S-a făcut cunoscut prin lucrările în reclama Bergdorf Goodman, în revistele glossy, The New York City Opera, New York Times, GQ, Cosmopolitan.

Apariția fotografiei digitale și utilizarea programelor de computer au îmbogățit domeniul ilustrației de modă cu noi efecte și modalități de realizare. Unul din maeștrii novatori ai genului este David Downton, născut în anul 1959. În anul 1996 a ilustrat paginile consacrate modei din revista Financial Times. După aceasta s-a îndrăgostit în modă și a început să-și perfecționeze stilul de lucru. Lista clienților lui David este grandioasă: Tiffany & Co, Bloomingdales, Barney's, Harrods, Top Shop, Chanel, Dior, L'Oreal, Vogue, Harper's Bazaar, V Magazine, V&A Museum.

### **Concluzii**

Reieșind din cele relatate putem susține că moda secolului XX era foarte diversă ca stil, formă, conținut, a servit ca model de inspirație pentru designerii din întreaga lume și a influențat dezvoltarea ei ulterioară.

Toate stilurile și direcțiile modei din secolul XX, ca și creația ilustratorilor de modă, care, prin lucrările lor implementau aceste orientări stilistice, oferă un spațiu enorm pentru cercetare și un izvor nesecat de inspirație creativă pentru tinerii designeri.

În secolul XX, ilustrația de modă a devenit o ramură de sine stătătoare și s-a dezvoltat foarte dinamic, necătând la unele perioade de stagnare a popularității, continuă să ia amploare și în prezent.

### **Bibliografie:**

1. Dicționar enciclopedic ilustrat, Editura Cartier, Chișinău, 1999.
2. Ewing E. History of 20th Century Fashion. Costume & Fashion Press; Revised edition, 2002.
3. Gompertz W. O istorie a artei moderne, Editura Polirom, București, 2014.
4. Ginsburg, M., An Introduction to Fashion Illustration, V&A Publications, London, 1980.
5. Florea V., Skekely Gh. Mică enciclopedie de artă modernă de la origini până la anul 1950. Editura Litera Internațional, București-Chișinău, 2001.
6. Noul dicționar universal al limbii române. București-Chișinău. Editura Litera Internațional, 2007.
7. Stipelman S., Illustrating Fashion: Concept to Creation| Hardcover, 1996.
8. Брингхерст Р., Основы стиля в типографике, Изд..Д. Аронов, М., 2013.

## TENDINȚE DE DEZVOLTARE POLITICĂ A STATELOR ÎN CONTEXTUL ARHITECTURII ECONOMICE ALE SECOLULUI XX

### TRENDS IN THE POLITICAL DEVELOPMENT OF STATES IN THE CONTEXT OF THE ECONOMIC ARCHITECTURE IN THE TWENTIETH CENTURY

Carolina BUDURINA-GOREACII

Svetlana CEBOTARI

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: carolina.budurina@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2406-4212

**Rezumat:** *Secolul XX a fost fără îndoială unul dintre cele mai importante epoci din istoria lumii, acesta cunoscând atât progrese, cât și regrese.*

*În plan politic, Europa rămânea în centrul sistemului internațional continuând să joace un rol considerabil în lume. La sfârșitul primului Război Mondial statele europene mențineau încă mari imperii coloniale. Din punct de vedere economic, statele europene au suferit pierderi colosale, iar apariția noilor centre de putere devenise un fapt indiscutabil. Marile state industrializate extraeuropene profitaseră de războiul european și și-au mărit producția industrială.*

*În 1945, Europa a încetat să fie un subiect al relațiilor internaționale, iar soarta sa era decisă în special la Moscova sau Washington. Totuși, treptat omenirea a început să înregistreze un șir de transformări legate de sistemul monetar –financiar, dezvoltarea politico-economică, dar și privind baza tehnico-științifică. Toate aceste aspecte vor fi analizate în acest articol.*

**Cuvinte cheie:** *secolul XX, tendințe, dezvoltare politică, arhitectură economică*

**Abstract:** *The twentieth century was undoubtedly one of the most important eras in the history of the world, which experienced both progress and regression.*

*Politically, Europe remained at the heart of the international system and continued to play a significant role in the world. At the end of the First World War, European states still maintained large colonial empires. From an economic point of view, European states suffered colossal losses, and the emergence of new centers of power had become an indisputable fact. The great non-European industrialized states had taken advantage of the European war and increased their industrial production.*

*In 1945, Europe ceased to be a subject of international relations, and its fate was decided especially in Moscow or Washington. However, gradually mankind began to register a series of transformations related to the monetary-financial system, political-economic development, but also on the technical-scientific basis. All these aspects will be analyzed in this article.*

**Keywords:** *20th century, trends, political development, economic architecture*

#### Introducere

*Actualitatea temei de cercetare este dictată de faptul că economia contemporană a parcurs în secolul XX un proces evolutiv de transformări structurale, calitative și cantitative desprinse din însăși dinamica proceselor economice ce s-au desfășurat la scară planetară. Creșterea interdependențelor între entitățile economice, a fost rezultatul comun al schimbărilor evolutive ale tehnicii și tehnologiei care au determinat creșterea volumului producției și nevoia de răspândire a acesteia dincolo de limitele piețelor naționale.*

*Noua paradigmă tehnologică industrială, proprie societății informaționale, conjugată cu o nouă viziune asupra administrării rezultatelor cercetării tehnico-științifice și a resurselor umane, a determinat o schimbare a modului de organizare a activității economice obligând entitățile economice la o schimbare de atitudine în privința viziunii asupra locului și rolului jucat de către fiecare dintre acestea în cadrul diviziunii internaționale a muncii.*

*Trecerea economiei mondiale din faza de economie bazată pe industrie în cea de economie bazată pe informație a determinat modificarea caracteristicilor principale ale acesteia, generând conversia spre o nouă ordine economică mondială în cadrul căreia globalizarea a devenit cuvântul cheie prin care se descriu fenomenele și procesele de natură economică, politică, socială și militară, menite a asigura*

dezvoltarea și creșterea economică de ansamblu, de a soluționa problemele noi, specifice sau globale cu care se confruntă omenirea la începutul secolului XXI.

Simultan dezvoltărilor economice a avut loc un proces transformativ al structurilor politice, proces generat într-o măsură semnificativă de înlocuirea hegemoniei politice și economice a Statelor Unite de un șir de state puternic industrializate și organizații regionale. Concomitent, și cu o intensitate mult mai redusă, s-a manifestat procesul de descreștere a concentrării puterii politice ca urmare a dispărării acesteia în urma apariției, pe harta lumii, a noi state naționale, a evoluției spre democrație și pluralism politic a statelor central și est europene, iar pe de altă parte de reformarea unei structuri

*Gradul de cercetare a problemei.* În articol au fost folosite ca bază de investigație lucrările autorilor străini, din spațiul post-sovietic și românesc.

*Formularea problemei cercetate.* Problema științifică soluționată rezidă în examinarea tendințelor de dezvoltare politică a statelor în secolul XX, fapt ce a condus la modelarea arhitecturii economice la nivel global și a permis prezentarea unor transformări legate de sistemul monetar-financiar, dezvoltarea politico-economică, dar și privind baza tehnico-științifică.

*Obiectivele cercetării se focusează pe* examinarea consecințelor de nivel economic și politic ce au avut loc ca rezultat al primului și celui de-al doilea Război Mondial, precum și analiza principalelor transformări legate de perioada postbelică în domeniul monetar-financiar; politico-economic, dar și tehnico-științific.

### **Metodologia cercetării**

Pentru a prezenta o abordare complexă a fenomenului supus analizei noastre și a evidenția aspectele care vizează tendințele de dezvoltare politică a statelor în contextul arhitecturii economice ale secolului XX, investigațiile au fost realizate în baza metodelor general-specifice de cercetare, precum: metoda fenomenologică, metoda istorică și metoda analizei de conținut a documentelor.

Metoda fenomenologică, ca metodă de cercetare în filosofie, a permis examinarea condițiilor fundamentale și evenimentelor („fenomenelor”) care au contribuit la remodelarea arhitecturii economice a statelor la nivel global în contextul dezvoltării politice.

Metoda istorică a asigurat efectuarea unei analize privind consecințele de ordin economic și politic din cadrul primului și celui de-al doilea Război Mondial, primului instituțiilor societății.

Metoda analizei de conținut a documentelor a oferit posibilitatea să examinăm tema supusă cercetării la nivel teoretic și practic. Astfel, prin intermediul lucrărilor originale elaborate de către cercetătorii din SUA, Occident, spațiul postsovietic, România și Republica Moldova, a fost posibilă o mai bună înțelegere a problemei cercetate

### **Rezultate și discuții**

Majoritatea istoricilor plasează începutul secolului XX nu în termeni cronologici obișnuiți, respectiv anul 1901, ci la sfârșitul Primului Război Mondial luând în considerație transformările importante care au avut loc în timpul și sfârșitul primei conflagrații totale cunoscute de umanitate.

Pentru contemporanii secolului XX începuse firesc, cronologic, iar pentru europeni, mai ales cei din clasele înalte, de mijloc și chiar pentru o fracțiune din segmentele inferioare ale societății, noul secol fusese întâmpinat cu bucurie. Invențiile și inovațiile, descoperirile tehnice, noile tehnologii produse de o știință mereu în expansiune demonstau, până la nivelul vieții cotidiene, că viitorul nu poate fi decât unul luminos. Cel puțin pentru Europa Occidentală, pe atunci centrul politic și economic al unei lumi din ce în ce mai bine cunoscute și apropiate, epoca frumoasă desemna o realitate stabilă, suficientă și chiar abundentă, în care burghezia devenise în sfârșit clasa dominantă nu numai din perspectivă economică, dar și politică.

Totuși a urmat prima conflagrație mondială (1914-1918), care a avut grave umări asupra întregii omeniri la acea perioadă. Războiul mondial a produs în Europa pierderi economice directe considerabile. Numai Franța a pierdut peste 300.000 de case, 3 milioane ha pământ arabil, o parte din minele de fier și cărbune din nord. Potențialul agricol s-a diminuat aproape la jumătate, iar producția industrială a scăzut cu 35%. În Germania producția de cărbune s-a redus cu 45%, iar producția agricolă cu 50%. În general, potențialul agricol al Europei s-a diminuat cu 35%, iar cel industrial cu 40%.

Tot în timpul războiului emisiile monetare exagerate și lipsa alimentelor și bunurilor de consum au dus la creșterea inflației și a prețurilor. În 1919 deprecierea principalelor monede europene, fenomen până



atunci necunoscut, a atins cote deosebit de înalte – francul a pierdut 50% din valoarea sa, lira sterlină 10% iar marca, aproape 90%. În același timp prețurile au crescut în timpul războiului de 5 ori în Franța și mai mult de 12 ori în Germania.

Războiul a generat și alt tip de probleme economice. Statele beligerante au preluat responsabilitatea pentru victimele conflictului, guvernele adoptând principiul după care acestea au dreptul la solidaritatea națiunii. Pentru prima dată au fost înființate ministere speciale și o parte consistentă a bugetelor naționale a fost dedicată foștilor combatanți, văduvelor și orfanilor de război.

Remarcăm totodată și unele aspecte „pozitive” ale războiului. Dacă în 1914 preponderența continentului european era incontestabilă și universal recunoscută, anii primului război mondial au condus la ascensiunea rapidă a altor continente. Unele state extraeuropene, obligate să renunțe la aprovizionările din Europa sau solicitate de aceasta să contribuie la efortul de război, au trecut la o industrializare rapidă încununată de succes. Balanța de credit s-a inversat și din mari creditoare statele europene au devenit cele mai mari debitoare.

În plan politic Europa rămânea în centrul sistemului internațional continuând să joace un rol considerabil în lume. Statele europene mențineau încă imperii coloniale de mare anvergură, iar în domeniul artelor și literelor Europa deținea un primat incontestabil. În plan economic însă, la sfârșitul conflictului, apariția a noi centre de putere era un fapt indiscutabil. Marile state industrializate extraeuropene profitaseră de războiul european și și-au mărit producția industrială și agricolă, au sustras Europei un număr important de piețe (mai ales în Asia) și și-au ameliorat considerabil balanța de plăți.

Astfel printre beneficiarii non-europeni menționăm Japonia care a intrat masiv pe piețele din China, Asia de Sud-Est și India, a vândut beligeranților material de război și și-a multiplicat de cinci ori producția industrială. Statele Unite reprezintă însă exemplul clasic. În anii neutralității în SUA venitul național s-a dublat, producția de oțel a crescut de 2 ori, iar tonajul flotei comerciale de 4. Statul american a împrumutat beligeranților mai mult de 11 miliarde de dolari și a câștigat definitiv cursa investițiilor în America Latină.

În 1945, Europa a încetat să fie un subiect al relațiilor internaționale, iar soarta sa era decisă în afara granițelor sale, în special la Moscova sau Washington. După al doilea război mondial distrugerile fizice erau imense, iar pierderile umane inestimabile. La fel în cazul pierderilor economice: distrugerile propriuzise erau completate de o teribilă uzare morală a investițiilor. În Germania, pierderile din potențialul industrial german constituiau aproape 20%. Marea dificultate era reprezentată însă de „disoluția” infrastructurii și distrugerile din zonele urbane unde în jur de 25% din fondul de locuințe la nivelul întregii Germanii a dispărut.

În Franța, au fost distruse 80% din instalațiile portuare, 25% din locomotive și jumătate din vagoane, 20% din capitalul imobiliar, 60000 de întreprinderi industriale și agricole. Instalații industriale în valoare de peste 10 miliarde de franci au fost demontate și trimise în Germania. Producția de carne a scăzut cu o treime pe parcursul războiului, cea de pâine cu 60%, exporturile erau în unele cazuri egale cu zero. Criza exporturilor europene avea să dea naștere așa-numitului „dollar gap”, un deficit imens în relațiile comerciale cu Statele Unite care cauzează o penurie de dolari la nivelul Europei Occidentale.

Obiectivele centrale ale primelor guverne postbelice erau evitarea unui nou eșec al păcii și a revenirii crizei economice mondiale. În consecință, au fost stabilite trei orientări strategice, care au avut un impact esențial asupra dezvoltării ulterioare a omenirii.

1. Tendințe în sistemul monetar –financiar;
2. Tendințe în dezvoltarea politico-economică;
3. Tendințe în dezvoltarea tehnico-științifică.

1. *Tendințe în sistemul monetar –financiar.* Sistemul monetar Bretton Woods a fost un sistem internațional de decontare reciprocă și relații valutare care au existat în perioada anilor 1944-1976. Astfel, în vara anului 1944, când rezultatul celui de-al doilea război mondial era deja clar, guvernele diferitelor state s-au gândit la măsuri pentru restabilirea ordinii în economia mondială în perioada postbelică. Discuția despre mecanismul de stabilizare corespunzător a avut loc în perioada 1 - 22 iulie în orașul american Bretton Woods (New Hampshire), la Conferința Monetară și Financiară a Națiunilor Unite. La eveniment au participat delegați din 44 de țări- membri ai coaliției antihitleriste, inclusiv URSS, SUA și China. În special, sistemul de gestionare monetară de la Bretton Woods a stabilit regulile pentru relațiile comerciale și financiare între Statele Unite, Canada, țările Europei de Vest, Australia și Japonia după Acordul de la Bretton Woods din 1944.

În urma unei discuții de trei săptămâni, statele au fost de acord asupra introducerii de noi principii ale relațiilor monetare și a așezărilor comerciale. Totodată, sistemul Bretton Woods a fost primul exemplu de ordine monetară negociată pe deplin menită să guverneze relațiile monetare între statele independente.

În particular, sistemul Bretton Woods a transformat dolarul într-un mijloc internațional de calcul și stocare a rezervelor. Principalele caracteristici ale sistemului Bretton Woods erau o obligație pentru fiecare țară de a adopta o politică monetară care și-a menținut ratele de schimb externe într-un procent de 1%, legându-și moneda în aur și capacitatea FMI de a elimina dezechilibrele de plăți temporare. De asemenea, a fost necesară soluționarea lipsei de cooperare între alte țări și prevenirea unei devalorizări competitive a monedelor.

Principiile de bază au fost următoarele:

- dolarul american a fost recunoscut drept moneda internațională de decontare care putea fi schimbată pentru aur la rata de 35 dolari pentru 1 uncie de troy;
- alte monede mondiale, cum ar fi lira sterlină britanică, marca germană etc., erau legate de dolar;
- băncile centrale asigurau o rată de schimb stabilă a monedelor lor prin aplicarea intervențiilor valutare;

- la necesitate, țările participante puteau devalua sau revaloriza moneda; Fiecare membru al FMI a determinat conținutul de aur al monedei sale și, pe această bază, a fixat cursul de schimb în valutele altor țări participante;

- A fost introdus un standard de schimb de aur bazat pe aur și două valute de rezervă - dolarul american și lira sterlină. În același timp, a fost asigurată păstrarea părților de aur ale monedelor și fixarea acestora în Fondul Monetar Internațional.

- Raportul cursului de schimb al monedelor a început să fie stabilit pe baza unor parități de monedă fixă față de dolar. Limitele abaterii ratei pieței de la paritate au fost stabilite la 1%. Devalorizarea mai mare de 10% necesita permisiunea Fondului Monetar Internațional;

- Pentru asistență reciprocă, țările au convenit, de asemenea, asupra creării unui număr de organizații financiare internaționale: Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare, Banca Mondială, Fondul Monetar Internațional. Sarcina principală a FMI a fost menținerea monedelor volatile.

Remarcăm că alături de aur, dolarul american a devenit activul de rezervă internațional - singura monedă națională în metal formal convertibilă. Prețul oficial al aurului a fost de 35 de dolari pe 1 uncie de troy. Lira britanică a fost declarată „a doua” monedă de rezervă. Funcționarea acestui sistem putea fi făcută atâta timp cât rezervele de aur din SUA puteau permite conversia gratuită a dolarului. După cum a arătat și practica, această situație nu a putut continua mult timp.

Sistemul Bretton Woods a fost creat pentru a aduce economia mondială la un nou nivel după cel de-al doilea război mondial. Se crede că ea a făcut față acestei sarcini, dar în viitor pentru dezvoltarea comerțului mondial erau necesare mai multe mijloace de calcul decât dolarii americani, care au fost furnizați cu aur cash. Prin urmare, la sfârșitul anilor 60 ai secolului XX, din multe motive, a început criza sistemului monetar Bretton Woods, care a culminat în vara anului 1971. Criza sistemului Bretton Woods a fost cauzată de o schimbare a soldului principalelor forțe ale economiei mondiale și de o scădere a dolarului american. Întrucât acesta era moneda cheie a sistemului, căderea sa a provocat distrugerea ratelor fixe și a întregului sistem monetar mondial.

Prin urmare, până în 1976, schimbul de monedă pentru metale prețioase a fost oprit. Drept urmare, puterile de conducere au încheiat un nou acord internațional. Acordul țărilor membre FMI, încheiat la Kingston (Jamaica) în ianuarie 1976 și ratificat în aprilie 1978, a finalizat efectiv operațiunea sistemului monetar Bretton Woods, în locul căruia a început să funcționeze așa-numitul sistem monetar mondial jamaican, care este încă în vigoare. În noile condiții, ratele de schimb nu mai sunt legate de aur, ci sunt determinate de piață în majoritatea țărilor și devin flotante.

Începând cu 1993, majoritatea țărilor dezvoltate au abandonat paritățile de monedă puternică și au introdus cursuri de schimb variabile pentru monedele lor, în timp ce FMI a anulat prețul oficial al aurului și s-a îndreptat spre demonetizarea sa.

Plecarea dolarului din poziția principală în sistemul financiar global a condus la o consolidare vizibilă a rolului altor monede. Potrivit experților, acest lucru a devenit mai remarcabil în ultimii ani. Astfel, potrivit FMI, în ultimii 20 de ani, ponderea dolarului în rezervele internaționale a scăzut de la 71,2% la 61,8%, în timp ce cota euro, dimpotrivă, a crescut de la 18,1% la 20,2%. În același timp, analiștii remarcă o apreciere semnificativă a valutei chineze - Yuan (de la 1,2% la 1,9%), care abia în 2016

a devenit una dintre principalele monede de rezervă din lume.

2. *Tendențe în dezvoltarea politico-economică.* În ciuda anumitor diferențe în condițiile și tendințele dezvoltării postbelice a țărilor din Europa de Vest, SUA și Japonia, se pot desprinde o serie de procese economice generale caracteristice tuturor țărilor dezvoltate, care au fost cauzate de motive obiective generale ale progresului social.

O caracteristică importantă a perioadei postbelice în țările dezvoltate se referă la creșterea sectorului public al economiei bazată pe naționalizarea largă a industriei, băncilor și a transporturilor. Rolul întreprinderilor de stat în crearea și consumul PIB a crescut. Cu toate acestea, în anii 70-80 această tendință s-a transformat în opusul său – privatizarea, care se extindea într-o serie de țări. Procesul de privatizare a fost asociat cu limitarea activității antreprenoriale de stat, schimbarea metodelor și obiectivelor reglementării statului a economiei, necesitatea stimulării inițiativei private, a antreprenoriatului și a activității de investiții. În cele din urmă, a avut loc o revizuire a funcțiilor și a domeniilor de reglementare a statului în economie, o diviziune mai clară a drepturilor, îndatoririlor și responsabilităților între sectoarele publice și private ale economiei.

Dezvoltarea sistemului de reglementare a statului în economie a dus la formarea unui model de economie mixtă, la coexistența reglementării de stat cu mecanismul de gestionare a pieței, la combinarea reglementării concurențiale a pieței cu reglementarea administrativă și utilizarea activă a instrumentelor economice de către stat. Abordarea metodelor de reglementare a statului s-a schimbat. În acest context, a fost caracteristică trecerea de la modelul keynesian de reglementare la modelul neoconservativ.

O condiție pentru dezvoltarea dinamică a economiei a fost tot mai mare al întreprinderilor mici și mijlocii. Dezvoltarea întreprinderilor mici și mijlocii a dus la revitalizarea economiilor din multe țări. Acest sector al economiei a avut o mobilitate ridicată, flexibilitate, adaptabilitate la schimbările din situația pieței, capacitatea de a oferi locuri de muncă pentru o parte semnificativă a pieței muncii etc. crearea și implementarea inovațiilor. Primind fonduri de la mari instituții financiare, companiile de capital de risc le investeau în noi proiecte riscante care realizau cercetare și dezvoltare.

După al doilea război mondial, procesele de integrare în Europa de Vest s-au intensificat pe baza internaționalizării producției. Fusese în creștere interdependența economiilor din diferite țări. Se dezvoltă cooperarea internațională și specializarea producției, migrația internațională a capitalului și a forței de muncă, iar influența monopolurilor internaționale era în creștere. Un factor important în dezvoltarea postbelică îl reprezentase și formarea sistemului socialist mondial, creșterea confruntării ideologice, politice și economice.

3. *Tendențe în dezvoltarea tehnico-științifică.* Cel mai important factor în dezvoltarea postbelică a economiei mondiale l-a constituit revoluția tehnico-științifică. Premisele pentru cercetarea științifică și tehnică au fost descoperirile fundamentale în domeniul fizicii nucleare, mecanicii cuantice, ciberneticii, microbiologiei, chimiei. S-a înregistrat o îmbunătățire calitativă a bazei materiale și tehnice a producției și a proceselor tehnologice. Revoluția tehnico-științifică a influențat toate domeniile economiei, a schimbat funcțiile și rolul omului în procesul de producție, a transformat știința într-o forță productivă directă.

Industriile de înaltă tehnologie au început să se dezvolte într-un ritm accelerat, iar costurile de cercetare și dezvoltare și cheltuielile bugetului de stat pentru finanțarea cercetării științifice de bază au crescut. Gradul de utilizare a realizărilor progresului științific și tehnologic, implementarea practică a descoperirilor și dezvoltărilor științifice, implementarea cuprinzătoare a cercetării și dezvoltării și implementarea la timp a rezultatelor lor în producție au început să determine calitatea creșterii economice, eficiența producției și, în final, nivelul dezvoltării socio-economice a țărilor.

Revoluția tehnico-științifică a făcut necesară efectuarea ajustării structurale a economiei. De la mijlocul anilor 70 ai secolului XX în economia țărilor dezvoltate a început reindustrializarea, trecerea la tehnologia înaltă sofisticată (informaționale și de resurse), la biotehnologie, inginerie genetică etc. Restructurarea economiei în conformitate cu cerințele progresului științific și tehnologic devine o condiție necesară și cel mai important factor pentru o dezvoltare economică dinamică ulterioară.

Pentru a doua jumătate a secolului XX a devenit caracteristică creșterea volumului și a rolului sectorului de servicii și al tehnologiei informaționale. Creșterea ponderii sectorului de servicii în economia națională a dus la redistribuirea ocupării forței de muncă în producția socială, creșterea ocupării forței de muncă în serviciile profesionale și de afaceri, cercetare, finanțe, asigurări, asistență medicală, educație etc., produse software și servicii de telecomunicații.

Totodată, perioada postbelică a fost caracterizată de apariția de noi industrii și tehnologii, nevoia de

ajustare structurală a economiei, îmbătrânirea mai multor industrii tradiționale etc. Natura ciclurilor economice s-a schimbat. Sub influența măsurilor anti-criză a avut loc scăderea profunzimii crizei, neexistând însă și o scădere a prețurilor. În acest context, ciclurile deveneau mai „extinse” etc.

### **Concluzii**

Secolul XX a adus un șir de transformări economice și politice pe arena internațională. Este important de remarcat faptul că cele două conflagrații mondiale au avut consecințe grave asupra omenirii, însă totodată acestea au fost un impuls pentru noile provocări de dezvoltare a statelor. În contextul respectiv, în acest articol am încercat să elucidăm principalele schimbări care s-au produs în sistemul monetar –financiar; în domeniul dezvoltării politico-economic, precum și tehnico-științific al țărilor lumii. Marile schimbări soldate de aceste procese atât de ordin pozitiv, cât și negativ, au afectat dezvoltarea omenirii în secolul XXI.

### **Bibliografie:**

1. Bernstein S., Milza P., Istoria Europei, Iași, Ed. Institutul European, 1998. 474 p.
2. Chatelet F., Pisier E. Concepțiile politice ale secolului XX, București, Humanitas, 1994 749 p.
3. Rowley A. Istoria Continentului European, București, Chisinau, Cartier, 2001 359 p.
4. Цегоев В., Бондаренко Н. Финансовая перестройка: как Бреттон-Вудская валютная система изменила мировую экономику. Publicat pe 22 iulie 2019.  
<https://russian.rt.com/business/article/652040-bretton-vudskaya-sistema>

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕЛИГИОЗНОЙ ПОЛИТИКИ В МССР В 80-Е ГОДЫ XX ВЕКА

## UNELE ASPECTE A POLITICEI FAȚA DE COMUNITĂȚILE CREȘTINE ÎN RSSM ÎN ANII 80 AI SECOLULUI XX

### SOME ASPECTS OF RELIGIOUS POLICY IN MSSR IN THE 80S OF THE XX CENTURY

**Tonu FIODOR**, drd.

Școală doctorală de istorie arheologie și filosofie, USM.

E-mail: tonufiodor@gmail.com

**Резюме:** В работе рассматривается отношение государственных органов Молдавской ССР по отношению к протестантским и непротестантским общинам в последнее десятилетие существования Советской империи.

В статье рассматриваются аспекты религиозной политике в Молдавской Советской Социалистической Республики (МССР) по отношению к христианским конфессиям в 80-х годах XX века.

На фоне усиления религиозных настроений, связанных с празднованием тысячелетия крещения Руси, в статье анализируются попытки властей приостановить религиозное возрождение среди населения МССР и рост последователей протестантского учения.

Основываясь на архивных документах и специализированной литературе, автор приходит к выводу, что 80-е года XX века стали периодом духовного возрождения протестантских и неопротестантских общин. Значительно увеличивается число верующих и зарегистрированных религиозных общин.

Несмотря на жесткую политику по отношению к этим общинам, государству не удалось взять их под контроль. Более того, учитывая либеральные настроения в обществе власти были вынуждены регистрировать всё больше общин, более лояльно относиться к различным собраниям и формам протестантского прозелитизма. К концу 80-х, протестанты и неопротестанты полностью выходят из подполья и значительно диверсифицируются.

**Ключевые слова:** религия, протестантизм, Комитет Государственной Безопасности, Совет по делам религий, атеизм, пропаганда.

**Rezumat:** În cadrul lucrării este analizată atitudinea organelor de stat ale RSS Moldovenești față de comunitățile protestante și neoprotestante în ultimul deceniu al existenței imperiului sovietic.

Articolul examinează aspectele politicilor de stat față de comunitățile creștine în Republica Sovietică Socialistă Moldovenească în anii 80 ai sec XX.

Pe fondul întăririi sentimentelor religioase asociate cu sărbătorirea Mileniului de la Creștinarea Rusiei Kievene, articolul analizează încercările autorităților de a suspenda renașterea religioasă în rândul populației RSSM și creșterea adeptilor învățăturilor protestante.

Pe baza documentelor de arhivă și a literaturii de specialitate, autorul concluzionează că anii 80 ai secolului XX au devenit o perioadă de renaștere spirituală a comunităților protestante și neoprotestante. Numărul credincioșilor și al comunităților religioase înregistrate este în creștere semnificativă.

În ciuda politicilor dure față de aceste comunități, statul nu a fost capabil să le ia sub control. Mai mult, având în vedere starea de spirit liberală din societate, autoritățile au fost obligate să înregistreze tot mai multe comunități, și să fie mai loiali la diverse adunări și forme de prozelitism protestant. Până la sfârșitul anilor 80, protestanții și neoprotestanții au ieșit complet din filiera „nelegală” și s-au diversificat semnificativ.

**Cuvinte cheie:** religie, protestantism, Comitetul securității statului, Consiliul pentru afaceri religioase, ateism, propagandă

**Abstract.** The paper considers the attitude of state bodies of the Moldavian SSR towards Protestant and non-Protestant communities in the last decade of the existence of the Soviet Empire.

The article discusses aspects of religious policy in the Moldavian Soviet Socialist Republic (MSSR)

*in relation to Christian denominations in the 80s of the twentieth century.*

*Against the background of strengthening religious sentiments associated with the celebration of the millennium of the baptism of Rus, the article analyzes the authorities' attempts to suspend the religious revival among the population of the MSSR and the growth of followers of the Protestant teachings.*

*Based on archival documents and specialized literature, the author concludes that the 80s of the twentieth century became a period of spiritual revival of Protestant and neo-Protestant communities. The number of believers and registered religious communities is increasing significantly.*

*Despite tough policies towards these communities, the state was not able to take them under control. Moreover, given the liberal mood in society, authorities were forced to register more and more communities, more loyally to various assemblies and forms of Protestant proselytism. By the end of the 80s, Protestants and neo-Protestants completely emerged from the underground and significantly diversified.*

**Keywords:** religion, Protestantism, State Security Committee, Council on Religious Affairs, atheism, propaganda.

## Întroducere

С середины 1980-х гг. в СССР начинается процесс коренных изменений в отношении между государством и религией. Постепенно снимаются ограничения на деятельность конфессиональных объединений, действовавшие на протяжении многих лет, что создавало условия для активного вовлечения верующих граждан и их религиозных организаций в социально-экономическую и духовную жизнь страны. Во второй половине 1980-х гг. наблюдается значительный всплеск религиозности, обусловленный, прежде всего, кризисом в советском обществе – социальным, экономическим, политическим и моральным.

Однако не смотря на лозунги о свободе совести и политику гласности, позиция Коммунистической партии по отношению к религии и в особенности к неправославным христианским конфессиям остаётся по-прежнему враждебной вплоть до 1988-1989 гг. Позицию центра в той или иной степени повторяют все союзные республики.

## Metodologia cercetării

В нашей статье, основываясь на архивных материалах Центрального Комитета Компартии Молдовы и Комитета государственной безопасности республики, мы рассмотрим опыт Молдавской Социалистической Союзной Республики (МССР) в борьбе с распространением протестантского<sup>1</sup> (баптисты) и неопротестантского<sup>2</sup> (баптисты-раскольники, пятидесятники, адвентисты) учений в 80-х годах XX века.

Также мы рассмотрим роль государственных институтов ответственных за религиозную политику в республике. Это в первую очередь Центральный Комитет Компартии Молдовы (ЦК КПМ), Комитет Государственной Безопасности (КГБ), Совет по делам религий (далее Совет), а также профильные министерства и комитеты, напрямую или косвенно отвечающие за пропаганду - это Министерства культуры и образования, а также Комитет по телерадиовещанию.

## Analiza datelor

С начала 80-х годов, на фоне политического и социального кризиса в союзном государстве,

---

<sup>1</sup> Протестантизм - одно из основных (наряду с православием и католицизмом) направлений в христианстве, возникшее в 16 в. в ходе Реформации. П., возникнув как совокупность различных течений, никогда не представлял собой, в отличие от католицизма и православия, единого целого. К крупнейшим направлениям относятся лютеранство, кальвинизм и англиканство, которые принято называть «классическим». С ними связаны другие самостоятельные конфессии, отличающиеся друг от друга догматикой, культом и организацией: баптисты, меннониты, методисты.

Куропаткина О. В. ПРОТЕСТАНТИЗМ // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2017); [https://bigenc.ru/religious\\_studies/text/4427314](https://bigenc.ru/religious_studies/text/4427314) Дата обращения: 14.05.2020

<sup>2</sup>Под неопротестантизмом имеются ввиду протестантские конфессии, возникшие во 2-й пол. 19 в. и в 20 в.: евангелики (внеденоминационные церкви), адвентисты, Новоапостольская церковь, пятидесятники, харизматические церкви.

Куропаткина О. В. НЕОПРОТЕСТАНТИЗМ // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2020); [https://bigenc.ru/religious\\_studies/text/3360595](https://bigenc.ru/religious_studies/text/3360595) Дата обращения: 14.05.2020

в ряде республик активизируются движения национальной самоидентификации. Не стала исключением и МССР, где с начала 80-х появляются первые попытки национального возрождения, а начиная уже с 1985 года эти попытки превращаются в целые движения. Кроме политических требований, движение национального самосознания боролось за восстановление исторической правды и возрождение православной веры в регионе. Граждане всё чаще выступают с требованием открыть ранее закрытые церкви, увеличивается религиозная обрядность. На этом фоне укреплялась позиция и протестантских общин. Граждане больше не боятся быть арестованными за участие в религиозных собраниях, распространяют религиозную литературу.

Учитывая обстановку, партийные органы предпринимают попытку усилить контроль и противодействовать нарастающему интересу к религии. Основным органом по контролю за деятельностью религиозных организаций в СССР был совет по делам религий при Совете Министров СССР, в котором был аппарат уполномоченного Совета по Молдавской ССР. Политика аппарата уполномоченного Совета по Молдавской ССР проводилась в следующих направлениях: контроль за соблюдением религиозного законодательства; ослабление материальной базы религиозных организаций; информационная и разъяснительная работа; рассмотрение жалоб и заявлений граждан и т.д.<sup>1</sup>

Следует отметить, что в отношении православной церкви, к началу 80-х, власти уже не используют репрессивную политику и акцентируют внимание исключительно на сдерживании и контроле внутренних процессов, в то время как другие христианские деноминации находятся по-прежнему под плотным контролем государственных органов. В целом период правления Ю.В. Андропова можно отметить тем, что наряду с ужесточением репрессий против "религиозных экстремистов", наблюдается более либеральное отношение к православной Церкви.<sup>2</sup>

Связано это в первую очередь с тем, что власти считали данные религиозные течения (Баптистов, баптистов раскольников, адвентистов, пятидесятников, иеговистов) особенно подверженными влиянию «зарубежной буржуазно-клерикальной пропаганды», учитывая их позицию по отношению к советскому государству, службе в армии, а также множественные связи с религиозными общинами из США и западной Европы.<sup>3</sup> Поэтому не удивительно, что кроме чиновников из Совета, протестантские общины находились под пристальным вниманием органов КГБ.<sup>4</sup>

В 1981 году КГБ МССР проводит масштабную операцию, в ходе которой обнаруживают пункт хранения литературы подпольного издательства «Христианин», также обыски проходят в ряде пунктов переплета христианской литературы, под арест попадает ряд видных лидеров из среды баптистов, которые распространяли религиозную литературу. Вследствие этих действий на некоторое время был приостановлен процесс распространения баптистской литературы.<sup>5</sup>

Однако эти и другие действия не возымели необходимого эффекта. С начала 80-х годов протестантские и неопротестантские общины постепенно усиливали свою религиозную активность. К 1984 году в Молдове уже были зарегистрированы 122 протестантских объединения, а 172 общины, в основном неопротестантского толка, действовали без регистрации (баптисты-раскольники, иеговисты, адвентисты реформисты и др.).<sup>6</sup>

Кроме того, приближалась дата - 1000-летие "Крещения Руси", и за рубежом уже начались юбилейные приготовления, что не могло совершенно ускользнуть от советских граждан. Кроме того, Русская Православная Церковь Московской патриархии также готовилась отметить это событие. О планах отметить это событие заявили и советские протестанты.<sup>7</sup>

10 сентября 1985 года, Центральный комитет компартии СССР принял постановление о «Противодействии клерикальной пропаганде из-за рубежа в связи с тысячелетней годовщиной

---

<sup>1</sup> Королева Л.А. Власть и евангельские христиане-баптисты в России. 1945-2000 гг.: эволюция взаимоотношений, Пенза: ПГУАС, 2013

<sup>2</sup> Поспеловский Д.В. Русская Православная Церковь в XX веке. Москва, 1995

<sup>3</sup> И.Гуменый [и др], Религиозная политика в МССР в 80-е годы XX века. Кишинёв, Cartdidact, 2019.

<sup>4</sup> И.Гуменый [и др].

<sup>5</sup> ASISRM-KGB, F.1, inv.75, d. 6, f.12-15.

<sup>6</sup> AOSPRM, F.51, inv. 71, d. 543, f.18-22.

<sup>7</sup> Никольская Т.К. Русский протестантизм и государственная власть в 1905 – 1991 годах. – Спб.: Издательство Европейского университета, 2009

принятия Руси христианства».

Как было заведено, аналогичные постановления были приняты всеми союзными республиками. Так уже 19 ноября 1985 года, ЦК КП МССР приняло решение о «Мерах по активизации научно-атеистической и контрпропагандистской работы в связи с тысячелетней годовщиной принятия Руси христианства».

Поэтому Совету совместно с ЦК КПМ и органами КГБ было предписано активизировать работу по противодействию активности этих религиозных общин.

Осенью 1985 года в г.Бельцы была в очередной раз разгромлена типография баптистского издательства «Христианин». При разгроме типографии арестовано 6 человек. Были изъяты «Новый Завет», отпечатанный на молдавском (румынском) языке, печатное оборудование, около 5 тонн бумаги.

Не смотря на активные действия со стороны КГБ, к середине 80-х годов становится понятно, что традиционные формы профилактической работы уже дают эффективных результатов. Стало очевидно, что разного рода атеистические кампании типа "месячников", "недель", "декад", "дней" атеизма, также атеистических уголков, витрин, агиткульт-бригад не имеют никакого реального эффекта. Власти активно искали новые пути и методы воздействия на обстановку, оказания помощи партийным органам в воспитании политической бдительности населения.<sup>1</sup>

К примеру, сотрудники КГБ проводили т.н. «вечера вопросов и ответов», читательские конференции, встречи за круглым столом, диспуты по специально подобранной тематике. На этих мероприятиях зачастую предоставлялись материалы уголовных дел на некоторых лидерах баптистских ли пятидесятнических общин, с целью продемонстрировать «враждебный и антисоветский» характер их деятельности.<sup>2</sup> В свою очередь сотрудники Совета и Института атеизма организовывали встречи верующих и неверующих, где осуждались вопросы интересующие верующих и неверующих. Повсеместно создавались молодежные и политические клубы.<sup>3</sup>

Вышеуказанные действия в первую очередь были направлены на членов религиозных общин, с целью убедить их отказаться от своих убеждений и склонить к лояльности в отношении советского государства. В идейно-воспитательной работе с верующими на передний план ставилась задача развить у них чувство гражданственности, интернационалистских убеждений, повышение политической и правовой культуры.

Однако атеистическая пропаганда не ограничивалась только верующими. Как указывается в аналитической записке Института научного атеизма - широкая просветительская работа велась среди всех слоёв населения с целью «формировать правильное понимание религии и атеизма». Власти всеми методами старались не допустить распространения в советском обществе религиозных идей, в особенности связанных с учением баптистов, баптистов-раскольников, адвентистов, пятидесятников, иеговистов.<sup>4</sup>

Поэтому власти продолжали насаждать идеологию научного атеизма среди населения республики. Учитывая приближение такого большого праздника как «тысячелетие крещения Руси», власти разработали ряд мер, призванных усилить пропаганду атеизма. В их реализацию были вовлечены практически все отделы ЦК КПМ, министерства, районные партийные комитеты, центральные и местные органы управления комсомола и профсоюзов. Всё же ключевыми инструментами пропаганды были Министерство культуры, Академия наук Молдовы, Государственный комитет по телевидению и радиовещанию и общественные объединения, такие как «Знание» и Республиканский межведомственный совет по разработке и внедрению в быт новых гражданских обрядов и праздников.<sup>5</sup>

Так по поручению Совета Министров Молдавской ССР аппарат уполномоченного Совета по делам религий при Совете Министров СССР по Молдавской ССР, при активной помощи Комитета Государственной Безопасности республики, горкомов и райкомов партии, горрайисполкомов с января по июнь 1986 года провел серию зональных семинаров совещаний с председателями

---

<sup>1</sup> ASISRM-KGB, F.1, inv. 71, d. 6, f.8-15.

<sup>2</sup> ASISRM-KGB, F.1, inv.75, d.6, f.62-66.

<sup>3</sup> AOSPRM, F.51, inv. 73, d. 118, f.19-23.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> И.Гуменый [и др], Религиозная политика в МССР в 80-е годы XX века. Кишинёв, Cartdidact, 2019.



исполкомов поселковых, сельских Советов народных депутатов, членами комиссий содействия контролю за соблюдением законодательства о религиозных культах, партийным, советским и хозяйственным активом, а также с руководителями религиозных центров, служителями культов и церковным активом всех зарегистрированных религиозных обществ, действующих на территории республики.

Мероприятиями было охвачено примерно 10 тыс. человек, прочитано 108 докладов и информации по вопросам законодательства о религиозных культах и системе контроля за его соблюдением, специфики вероучения и деятельности религиозных конфессий, особенно экстремистски настроенных религиозных формирований, коими считались практически все неправославные христианские общины.

Для того, чтобы произвести нужный эффект, сотрудники КГБ, которые присутствовали на данных мероприятиях рассказывали о том, как противник использует религию для дискредитации Советского государства. Демонстрировались документальные фильмы "Лукавые поводыри", "Спиной к истине", "Эмиссары темноты", в которых убедительно, на конкретных фактах была показана «подрывная деятельность незарегистрированных сектантских общин».<sup>1</sup>

Параллельно с работой на местах, вовсю использовался потенциал телевиденья и радио. Так на государственном телевиденье постоянно транслировались тематические передачи, предназначенные как для взрослой, так и для детской аудиторий. Передачи «К свету», «Христианство и «языческая» культура», «Под видом подготовки к юбилею», «Христианство и его реакционная сущность в Молдавии» предназначались для взрослого зрителя. Для детей транслировалась программа «Урания», где посредством рубрики «Клуб любознательных», детям разоблачали мифы о служителях церкви «которые, которые используют знания химии и физики в своих интересах». Также транслировались постановки телетеатра кукол «Прикиндел»: «Пэкалэ и Тындалэ», «Сказка о попе и его работнике балде», «Родимое пятно» и др.

На радио была открыта постоянная рубрика, «Трудный путь к истине» с участием лиц, порвавших с религией, проводилась радиовикторина «Силой разума, светом знаний», в ходе которой слушатели отвечали на вопросы, связанные с атеизмом. Регулярно, как на радио, так и на телевиденье, с лекциями на тему атеизма выступали ученые, сотрудники Совета и партийные функционеры.<sup>2</sup>

### Concluzii

Не смотря на меры, которые предпринимали власти, количество протестантов в МССР продолжало расти. К 1987 году их насчитывалось уже более 25200 человек, а к 1989 году уже было зарегистрировано 184 молитвенных дома евангелистов баптистов, 61 молитвенный дом адвентистов седьмого дня, 34 общины пятидесятников.<sup>3</sup> Кроме этого, более ста общин иеговистов, баптистов раскольников, адвентистов раскольников по-прежнему не были зарегистрированы.

Уже в конце 1986-1987 гг. позиции средств массовой информации в отношении религии становились все более доброжелательными. Началась активная подготовка к грядущему юбилею - выпуск книг, сборников, фильмов и телепередач на эту тему.

В 1986 году при участии Академии наук молдавской ССР был сделан перевод Библии и сборника духовных песен на молдавский (румынский) язык.<sup>4</sup>

В 1987 г. состоялось массовое "помилование" и досрочное освобождение диссидентов, в т.ч. осужденных за религиозную деятельность. 29 апреля 1988 г. М.С. Горбачев принял в Кремле патриарха Русской Православной Церкви Пимена (Извекова) и постоянных членов Священного Синода. Празднование 1000-летия "Крещения Руси" превратилось в серию официальных торжеств.

В МССР, духовное возрождение было тесно связано с национальным возрождением. В 1989-1991 годах, православная церковь принимает активное участие в публичных акциях и выступает за возвращение латинской графики, осуждения режима за преступления против церкви и возвращения

---

<sup>1</sup> AOSPRM, F.51, inv. 71, d. 543, f.23-28.

<sup>2</sup> AOSPRM, F. 51, inv. 71, d. 543, f. 160-164

<sup>3</sup> Республика Молдова / Справочник. - Кишинев, 1992

<sup>4</sup> История Евангельских христиан-баптистов, Издание Всесоюзного Совета Евангельских Христиан-Баптистов Москва 1989

к историческим традициям.

Вместе с православной церковью протестанты МССР также выступают за свободу совести, либерализацию религиозного законодательства и прекращение гонений за инакомыслие.

Кроме того, определенную роль в данном явлении сыграли дискредитация и ломка господствовавших в обществе социалистических идеалов и ценностей. Изменение вектора культурных и моральных ориентиров в массовом сознании населения способствовало переоценке роли и места религии в обществе, позиционируя ее, в первую очередь, как феномен мировой и национальной культуры, как нравственную опору общества. Серьезное значение имело и крушение системы атеистического воспитания.

27 августа 1991 года Республика Молдова провозглашает свою независимость и объявляет курс демократического развития. В стране принимается либеральное законодательство о культурах и большинство протестантских и неопротестантских общин получают возможность легализовать свою деятельность.

Однако по сей день, в Республике Молдова продолжают существовать стереотипы, основанные на советской пропаганде в отношении этих общин. Часть населения по-прежнему считает их опасными сектами, целью которых является разрушение государственности и православной веры.

### **Библиография:**

#### **Архивы**

1. AOSPRM - Архив Общественно-политических организаций Республики Молдова
2. ASISRM-KGB – архив Службы информации и безопасности Республики Молдова, бывшего Комитета государственной безопасности при Совете министров Молдавской ССР.

#### **Литература**

3. И.Гуменый [и др], Религиозная политика в МССР в 80-е годы XX века. Кишинёв, Cartdidact, 2019.
4. История Евангельских христиан-баптистов, Издание Всесоюзного Совета Евангельских Христиан\_Баптистов Москва 1989
5. Королева Л.А. Власть и евангельские христиане-баптисты в России. 1945-2000 гг.: эволюция взаимоотношений, Пенза: ПГУАС, 2013
6. Никольская Т.К. Русский протестантизм и государственная власть в 1905 – 1991 годах. – Спб.: Издательство Европейского университета, 2009
7. Поспеловский Д.В. Русская Православная Церковь в XX веке. Москва, 1995
8. Республика Молдова / Справочник. - Кишинев, 1992

## JOHN MILTON, PARADISUL PIERDUT

### JOHN MILTON, PARADISE LOST

Alexandru COCETOV, drd.  
Universitatea „Aurel Vlaicu”, Arad, România  
E-mail: alexandru@crestin.md

**Rezumat:** *Lucrarea lui John Milton, Paradisul Pierdut, este una din cele mai remarcabile poeme din literatura engleză. Prin intermediul talentului său artistic și erudiției sale, Milton a adus la lumină prin această lucrare, elementele cheie ale existenței, și anume: facerea lumii, căderea în păcat și răscumpărarea adusă de Cristos. Ideea centrală din rândurile poeziei este: măreția lui Cristos asupra lumii, căderea omenirii în păcat, răscumpărarea, ispita adusă de diavol și bucuria unei vieți veșnice.*

**Cuvinte cheie:** *John Milton, Paradisul Pierdut, Cristos, viață, diavol*

**Abstract:** *John Milton's work, Paradise Lost, is a remarkable poem in the English Literature. With his artistic talent and his erudition, Milton brought to light through this work, the key elements of existence: the creation of the world, the fall into sin and redemption brought by Christ. The central idea of this poem is: the supremacy of Christ over the world, the fall of humanity into sin, redemption, the temptation brought by the devil and the joy of eternal life.*

**Cuvinte cheie:** *John Milton, Paradise Lost, Christ, life, satan*

#### Introducere

Într-un discurs, Lord-ul Macaulay zicea: „Ne întorcem pentru un moment de la subiectele zilei, să comemorăm cu toată dragostea și reverența, geniul și gloria lui John Milton, poet, bărbat de stat, filozof, gloria literaturii engleze, campionul și martirul literaturii engleze.” Acesta este Milton, poetul libertății, care a creat cel mai lung poem din mijlocul secolului al XVII-lea. Acel poem, care a stârnit comentarii, discuții și mari provocări.

#### Metodologia cercetării

Cercetarea acestui poem, cât și a vieții lui John Milton, va fi mai mult din perspectiva istorică. Căci se dorește aprofundarea vieții lui, identificarea acelor circumstanțe care l-au provocat la scrierea acestui poem, de asemenea identificarea reacțiilor celor care au analizat acel poem, în special scriitorilor și teologilor din vremea lui.

#### Rezultate

Una dintre figurile teologice din 1500 - 1700, este poetul englez, membru în biserică anglicană, pamfletar și istoric, considerat cel mai semnificativ autor englez după William Shakespeare, [1] și anume, John Milton, care, prin anul 1667 creionează un poem, care mai târziu devine piatra de temelie a literaturii engleze, [2] care este un model scurt al unei epopee la propriu. [3]

*Paradise Lost* [4] sau cum apare în varianta limbii române, *Paradisul pierdut*, este un poem epic [5] publicat inițial în 1667, iar apoi revizuit și republicat în 1674. Se spune că Milton [6] a lucrat la poemul în timpul Commonwealth Perioadei Angliei, după un război civil, care sa încheiat cu regele Carol I deșus și executat în 1649. [7]

Pe lângă activitatea sa cu privire la scrierea poemelor, Milton era preocupat și de crearea sonetelor. Astfel că, în activitatea sa de poet englez, Milton compune 18 sonete în engleză și 5 în latină, însă aceasta nu l-a oprit de la activitatea lui majoră, adică, compunerea poeziilor. [8]

Cu privire la personalitatea și activitatea sa, Costin Tuchilă, aduce în acest sens un scurt comentariu, în care îl descrie pe Milton ca o personalitate extrem de importantă:

Talentul său puternic și mai ales erudiția (a fost unul dintre cei mai cultivați poeți englezi ai epocii, având vaste cunoștințe filosofice, teologice, literare, știind latină, greacă, ebraică, franceză, italiană, spaniolă) au atras atenția încă de la început, poeme ca „Lycidas” (elegie la moartea prietenului său, poetul Edward King, în 1637) și „Comus” (mască în gustul vremii, 1634) fiind și astăzi rezistente. [9]

Cu privire la opera lui Milton, istoricul literar Dan Grigorescu (de asemenea eseist, critic literar, traducător, profesor de literatură comparată, critic de artă și istoric al artei), remarcă următoarele:

„Vreme de două secole, "Paradisul pierdut" a avut, pentru cultura engleză dominată de dogma protestantă, o autoritate aproape nelimitată: imaginea lumii proiectată de el era însușită fără rezerve și chiar cei care nu credeau în legenda izgonirii din paradis, o înțelegeau ca pe o figurare a unei catastrofe primordiale, astfel încât cânturile poemei miltoniene erau interpretate ca reprezentări ale primelor vârste ale umanității.”

În această piatră de temelie a literaturii engleze, *Paradisul pierdut*, se pot identifica câteva elemente esențiale, care o fac diferit de restul poeziilor din acea vreme (poate chiar și de vremea de astăzi). Iată care sunt aceste elemente: mai întâi e scris sub forma versului alb, are o mulțime de aluzii biblice, se regăsește o ordine a universului, și în final, tema rebeliunii și a individualității.

În lista personajelor pe care le include Milton în poemul său apare: satan, Dumnezeu, Fiul lui Dumnezeu, Adam, îngerii și demonii. Însă, unii dintre ei sunt descriși mai mult și mai profund, alții, însă, cum ar fi Isus Cristos sau Dumnezeu, mai puțin, și neavând o așa de mare importanță.

Evident, că scopul acestei lucrări este studiu asupra imaginii biblice a Domnului Isus ca Miel/Leu, de exemplu, atenția va cădea asupra studiului acestor imagini din poemul lui Milton. În acest sens, se poate vedea că, poetul aduce doar câteva adevăruri ce țin de imaginea lui Cristos ca Mielul lui Dumnezeu, și anume, că: Fiul nu este un erou clasic, dar este făcut să fie cel mai eroic personaj din *Paradisul pierdut*, [10] cu alte cuvinte, Fiul [11] lui Dumnezeu este cel mai important.

Într-un comentariu pe opera *Paradise Lost*, Michael McMahon [12] remarcă câteva elemente cheie ale lui Cristos din opera lui Milton, și anume: cât de mare este Fiul în comparație cu diavolul sau omul. Sau faptul că Isus Cristos Și-a arătat voința de a lua jertfa supremă atunci când proclamă „Eu mă ofer pe Mine”. [10]

Moartea lui Cristos, sau cum o numește Milton, căderea Fiului, a împlinit cea mai mare nevoie: „defectelor omenirii ... dorința cea mai nobilă a lui Dumnezeu, care prezintă drept cel mai eroic act” [13] pe care l-ar putea face cineva vreodată. Plus la aceasta, Milton declară clar, că Fiul a murit pentru toată omenire:

Milton folosește în mod intenționat acest fapt pentru a-l arăta Fiului ca nu ca un erou epic, ci o adevărată cunoștință a umanității. În timp ce războinicul epic clasic putea avea forța unei armate, să ucidă mulți bărbați în luptă și să lupte onorabil pentru națiunea lor, Fiul nu a avut nevoie să ucidă pe nimeni pentru a muri cu onoare pentru întreaga omenitate. Aceasta este ceea ce îl face un nou erou, deoarece Milton este capabil să-l justifice ruperea matriței făcând realizările sale atât de mult mai valoroase pentru întreaga omenire decât orice erou clasic.[13]

Opera sa cuprinde moartea multora, însă moartea lui Cristos, este unica pentru mântuire, eliberare și salvare:

El este viitoarea întrupare a lui Isus Hristos, cel care se oferă să-și asume pedeapsa omului devenind el însuși om și suferind moartea prin persecuție și răstignire, salvându-l astfel de la moarte și iad și oferind speranță pentru un loc mai bun în Rai. [14]

De nenumărate ori Milton specifică acest subiect în opera sa, declarând că Isus este cel mai mare erou, satan fiind arhetipul unui erou epic, care este în contrastat cu Fiul lui Dumnezeu, care nu este deloc războinic (în contrast cu diavolul care este războinic) [15], dar rămâne în continuare ca cunoștința omenirii care cade. Totuși, această cădere nu se datorează niciunui defect al lui. Puterea lui de a muri pentru om este, de fapt, cea mai mare forță eroică a sa. [10]

Tabelul 1: John Milton, viața și idea poemului

John Milton	poet englez	poem epic <i>Paradisul pierdut</i> , capodopera literaturii universale
-------------	-------------	--

	pamfletar, savant, om politic	o reprezentare alegorică a luptei burgheziei puritane împotriva monarhiei și aristocrației, sub forma transcrierii mitului biblic.
	s-a născut la <b>9 decembrie 1608</b> la Londra, într-un mediu puritan, în familia unui notar înstărit.	zugrăvește în patru cărți un Cristos complet umanizat, care respinge pe rând tentațiile tot mai nobile ale lui Satan, rămânând credincios misiunii sale de mântuire a omenirii
	s-a căsătorit cu Mary Powell	Paradisul Pierdut a avut autoritate aproape nelimitată timp de 2 secole
	a fost unul dintre cei mai cultivați poeți englezi ai epocii, având vaste cunoștințe filosofice, teologice, literare, știind latină, greacă, ebraică, franceză, italiană, spaniolă	

### Discuții

Poemul lui Milton, *Paradisul Pierdut*, este o bună lucrare de analiză. Acest poem, bogat în epitete, comparații, idei teologice, literare, poate îmbogăți vocabularul, imaginația și gândirea unui student/profesor/cercetător de la litere, teologie sau altă specializare, în ce ține viața și activitatea lui pe acest pământ.

### Concluzii

În final, concluzia la care ajunge Milton, este că: Moartea lui Cristos, sau cum o numește el - căderea Fiului, a împlinit cea mai mare nevoie: rezolvarea „defectelor omenirii ... dorința cea mai nobilă a lui Dumnezeu, care prezintă drept cel mai eroic act” [13] pe care l-ar putea face cineva vreodată. Cu alte cuvinte, nevoia răscumpărării a fost împlinită de Mântuitor.

Astfel că, Cristos nu doar a murit, ci a înviat și își face intrarea într-o atmosferă de lumină curată, împrăștiată cu fraze de laudă combinate într-un imn care descrie natura lui Dumnezeu și a cerului: [14] „Bucurați-vă de lumină sfântă...” (I, 1-4).

### Bibliografie:

1. John Milton, english poet, <https://www.britannica.com/biography/John-Milton/>, (accesat la data de 21.02.2020).
2. John Milton, biografie, [https://ro.wikipedia.org/wiki/John\\_Milton/](https://ro.wikipedia.org/wiki/John_Milton/) (accesat la data de 21.02.2020).
3. John Milton. The Reason of Church Government. The Essential Prose of John Milton, ed. William Kerrigan, John Rumrich, and Stephen M. Fallon. New York: Modern Library, 2013, p. 88.
4. John, Milton. Paradise Lost. London: Penguin, 2003.
5. Graham Warnken. Standing Firm: Jesus Christ, the Book of Job, and “Paradise Regained.” [http://adorans.org/?article=standing-firm-jesus-christ-the-book-of-job-and-paradise-regained#\\_ftn2/](http://adorans.org/?article=standing-firm-jesus-christ-the-book-of-job-and-paradise-regained#_ftn2/) (accesat la data de 21.02.2020).
6. Se crede despre el, că avea mereu dorința de a crea opere de talia epopeelor clasice, având la bază motivul teologic. Vezi: [https://ro.wikipedia.org/wiki/John\\_Milton/](https://ro.wikipedia.org/wiki/John_Milton/) (accesat la data de 21.02.2020).
7. Poemul în cazul în care Satana este cel mai bun personaj. Publicat pe 4 iunie 2018, <https://www.greelane.com/ro/umanistică/literatură/paradise-lost-study-guide-4165831/> (accesat la data de 21.02.2020).
8. A scris lucrări poetice și dramatice, proză filosofică, politică și religioasă.

9. Costin Tuchilă. 400 de ani de la nașterea lui John Milton. <http://www.amosnews.ro/arhiva/400-ani-nasterea-lui-john-milton-09-12-2008>, 12/09/2008, 18:43/ (accesat la data de 21.02.2020).
10. Michael P. McMahon. Jesus Christ as The Modern Hero in John Milton's Paradise Lost. Publicat în anul 2010, VOL. 2 NO. 02, PG. 1/1, <http://www.inquiriesjournal.com/articles/178/christ-the-modern-hero--as-seen-in-john-miltons-paradise-lost/> (accesat la data de 20.02.2020).
11. David Lyle Jeffrey. A Dictionary of Biblical Tradition in English Literature. Michigan: Grand Rapids, 1992, p. 397.
12. Michael P. McMahon graduated in 2013 with a concentration in Writing from University of Massachusetts in Lowell, MA. Vezi și: Articles by Michael P. McMahon pe <http://www.inquiriesjournal.com/authors/135/michael-p-mcmahon/> (accesat la data de 20.02.2020).
13. Michael P. McMahon. Jesus Christ as The Modern Hero in John Milton's Paradise Lost, (accesat la data de 20.02.2020).
14. Corina Sandiuc. The Modern Hero in Milton's Paradise Lost: God the Son. "Mircea cel Bătrân" Naval Academy Scientific Bulletin. Volume XX, 2017. Issue 2, 2017. Formatul PDF: [https://www.anmb.ro/buletinstiintific/buletine/2017\\_Issue2/67-70.pdf/](https://www.anmb.ro/buletinstiintific/buletine/2017_Issue2/67-70.pdf/), p. 67.
15. „Mesia atinge înălțarea prin umilire, în timp ce Satana se înalță deasupra semenilor săi. Primul alege să schimbe forma lui Dumnezeu cu forma de servitor, în timp ce cel din urmă aspiră la zeitate și disprețuiește servitutea. Amândoi sunt întrupați voluntar.” Corina Sandiuc, în articolul său: *The Modern Hero in Milton's Paradise Lost: God the Son*.

## REPERE ISTORIOGRAFICE ASUPRA PROBLEMEI MENTALITĂȚII

### HISTORIOGRAPHICAL REFERENCES ON THE PROBLEM OF MENTALITY

Ana GRECU, doctorand, USM  
E-mail: anagrecu19@gmail.com

**Rezumat:** În articolul dat, pe baza lucrărilor monografice, precum și a studiilor publicate, este analizat conceptul de mentalitate. Articolul abordează câteva aspecte teoretice ale abordării conceptului de mentalitate în istoriografie, prezentând principalele concepte, abordări propuse de autori în secolele XVIII-XXI. De fapt, analiza acestui concept ne permite să constatăm complexitatea definiției sale, cu abordări din istoriografia franceză, germană, rusă și română. Abordarea diversă a istoriei prin prisma conceptului de mentalitate demonstrează complexitatea acestui subiect, care necesită în continuare cercetări ample privind dimensiunea diferitelor aspecte pe care le cuprinde.

**Cuvinte cheie:** mentalitate, istoriografie franceză, istoriografie germană, istoriografie rusă, istoriografie română.

**Summary:** In the article, on the basis of monographic works, as well as published studies, the concept of mentality is analyzed. The article addresses some theoretical aspects of the approach of the concept of mentality in historiography, presenting the main concepts, approaches proposed by the authors during the XVIII-XXI centuries. In fact, the analysis of this concept allows us to ascertain the complexity of its definition, with approaches from French, German, Russian and Romanian historiography. The diverse approach to history through the prism of the concept of mentality demonstrates the complexity of this subject, which still requires extensive research on the size of the various aspects it encompasses.

**Keywords:** mentality, French historiography, German historiography, Russian historiography, Romanian historiography.

**Aspecte generale:** Mentalitatea este produsul dezvoltării istorice, care se formează din generație în generație, fiind reprezentată prin conștiință, sentimente, tradiții, obiceiuri etc. O analiză amplă a tuturor expresiilor colective permite stabilirea principiilor constitutive ale mentalității: mod de viață, ocupații, coduri și norme de comportament, atitudini, sisteme de opinii, credințe și superstiții. Mentalitatea se formează din evoluția istoriei umanității, în contact cu diverși factori, evenimente, trăiri care au dus treptat la adaptarea realităților istorice.

Intrând în circulația contemporană, termenul de *mentalitate* este frecvent utilizat, explicând „modalitatea de gândire și nivelul de conștiință colectivă prin care individul se identifică ca ființă umană cu o gamă întregă de atribute umane”<sup>1</sup>. Fiind un termen cu un conținut complex, are și diverse tratări în istoriografie.

Încă iluministul francez Voltaire afirma în 1756, în lucrarea sa *Essai sur les mœurs*, că există o istorie a gândirii și a spiritului<sup>2</sup>. Jules Michelet, unul dintre reprezentanții istoriografiei romantice franceze, la fel în opera sa a tratat istoria prin prisma mentalului<sup>3</sup>. În opinia sa, principalul factor al procesului istoric este poporul, iar reconstituirea vieții spirituale a acestuia devine, așadar, sarcina fundamentală a istoricului<sup>4</sup>. Acest subiect a fost abordat în studiile și lucrările lui Max Weber și Karl Lamprecht în Germania, Jhon Dewey și Frideric Turner în SUA, Henri Beer și colaboratorii săi în Franța<sup>5</sup>.

**Istoriografia franceză:** Primele încercări de a prezenta o nouă istorie sunt legate și de activitatea istoricilor secolului XX, Marc Bloch (1886-1944) și Lucien Febvre<sup>6</sup> (1878-1956) și de revista *Annales d'histoire économique et sociale*, ce apărea din 1929 la Strasbourg, apoi din 1946 la Paris sub denumirea

---

<sup>1</sup> A. Lisnic, *Tipurile mentalităților: interpretări istorice și istoriografice*. În: Revista de Istorie a Moldovei, nr. 1-2, Chișinău, 2006, p. 66.

<sup>2</sup> S. Nicoară, *Mentalități colective. Imaginarul social, Istoria în durată lungă*, Cluj-Napoca, 2009, p. 17.

<sup>3</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 84.

<sup>4</sup> M. Suci, *N. Iorga și istoria mentalităților*. În: Studii și materiale de istorie medie. Vol. XI, 1992, p. 146.

<sup>5</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 18.

<sup>6</sup> L. Febvre, *Sensibilitatea istorică*. În: Dimensiunea umană a istoriei, București, 1986.

*Annales, Economies, Sociétés. Civilisation*<sup>1</sup>. La această etapă s-a dedus problematica și factorii de formare a mentalității, ceea ce a permis elaborarea ulterioară a unor lucrări de proporții universale.

În lucrarea *La sensibilité dans l'histoire*<sup>2</sup>, Lucien Febvre înscrie izvoarele care au stat la baza istoriei mentalității. Istoricul francez s-a orientat spre descrierea universului mental în care se manifestă și evoluează personalități istorice marcante, individualități. De asemenea, a situat sarcina istoricului la nivelul la care se articulează opera acestora cu condițiile sociale și mentale în care acesta s-a născut. Febvre s-a orientat spre analiza unei istorii a sentimentelor, a dragostei, a milei, a bucuriei și cruzimii, a morții și a fricii, dar a precizat în același timp, că o asemenea istorie trebuie să se integreze într-un studiu global de civilizație<sup>3</sup>. În scrierile sale se întâlnesc „concepții asupra spațiului și timpului, operatori ai mentalităților”<sup>4</sup>.

Marc Bloch, ca și Lucien Febvre, a pledat pentru necesitatea abordării interdisciplinare. El s-a inspirat din sociologia durkheimiană. Astfel, în lucrarea dedicată *Regilor Thaumaturgi* s-a preocupat de practicile colective, simbolice, de reprezentările mentale nonconștiente ale diferitelor grupuri sau categorii sociale. În studiile sale autorul a analizat rolul zvonurilor, al rumorilor, al știrilor false, mecanismele de propagare a acestora, elemente care ulterior s-au dovedit a fi obiect de studiu pentru istoria mentalităților. Studiile sale au deschis calea către istoria corpului uman, vârstele vieții, emoțiile și sentimentele oamenilor<sup>5</sup>.

A. Gavreliuc constată că colaborarea istoricilor la prestigioasa revistă lansată de Marc Bloch și Lucien Febvre a dus la formarea unei „adevărate școli ce s-a dezvoltat neconștient și s-a impus în arena dezbaterii intelectuale a celei de-a doua jumătăți a secolului XX”<sup>6</sup>.

Din cadrul următoarei generații de la *Annales*, este de remarcat Fernand Braudel (1902-1985), care s-a orientat spre studierea mentalului prin evidențierea aspectelor socio-economice. În 1949 publică *Mediterraneană*, prima sa carte, în care pledează „pentru o comunicare fecundă a istoriei cu științele sociale și criticând istoria narativă”<sup>7</sup>. El s-a axat asupra studiilor unei istorii experimentale, deschise spre noi subiecte istorice: de la climă la alimentație, de la sex la viața privată, studiate prin intermediul metodelor cantitative din ce în ce mai desăvârșite, direcționând cercetarea spre o istorie totală, un loc aparte revenindu-i antropologiei, psihologiei istorice, dar mai cu seamă mentalităților<sup>8</sup>. F. Braudel a impus o nouă viziune asupra istoriei, iar alături de alte nume din generația sa, a avut un rol substanțial în afirmarea istoriei mentalităților. T. Nicoară făcând o analiză a acestui subiect constată că Dupront a propus problemele care trebuiau să stea în atenția istoricului mentalului colectiv, Mandrou a evidențiat interdependența dintre mentalul colectiv cu realitățile socio-economice, iar Duby, preocupat de conceptualizarea noii problematice a mentalităților, a propus analiza semnelor, imaginilor, emblemelor și simbolurilor<sup>9</sup>. De asemenea, G. Duby înființează în 1956 prima catedră de istorie a mentalităților la Universitatea din Aix-en-Provence. El s-a orientat spre studiul imaginarului și „stabilește ca menire a istoriei mentalităților surprinderea rolului imaginarului în dinamica socială”<sup>10</sup>. Totodată, a urmărit „scrierea unei istorii a atitudinilor mentale și a comportamentelor colective”<sup>11</sup>.

Scopul celei de-a treia generație a Școlii Analelor a fost analiza unei istorii totale, studii asupra mentalului colectiv, mentalitățile devenind una dintre prioritățile cercetărilor. Îi remarcăm pe iluștrii cercetători Jean Delumeau, Emanuel Le Roy Ladurie, Pierre Chaunu, Jacques Le Goff, Michel Vovelle, Francois Lebrun<sup>12</sup>. Le Goff susține că, în pofida ambiguităților conceptuale, studiul mentalităților pune

---

<sup>1</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 86.

<sup>2</sup> L. Febvre, *Sensibilitatea istorică. În: Dimensiunea umană a istoriei*, București, 1986, p. 120-137.

<sup>3</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 87-88.

<sup>4</sup> A. Gavreliuc, *Mentalitate și societate. Cartografiile ale imaginarului identitar din Banatul contemporan*, Timișoara, 2003, p. 38.

<sup>5</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 89.

<sup>6</sup> A. Gavreliuc, *Mentalitate și societate. Cartografiile ale imaginarului identitar din Banatul contemporan*, Timișoara, 2003, p. 43.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>8</sup> N. Stadnic, *Mentalitatea deținuților din penitenciarele Basarabiei (1818-1918)*, Chișinău, 2006, p. 8.

<sup>9</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 93.

<sup>10</sup> A. Gavreliuc, *Mentalitate și societate. Cartografiile ale imaginarului identitar din Banatul contemporan*, Timișoara, 2003, p. 49.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 51.

<sup>12</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 93.



istoria în mișcare, o face vie, trepidând neliniști, speranțe, aspirații și idealuri<sup>1</sup>.

Cu noua generație de la Anales, studiul mentalității urma să se axeze pe sentimente, sensibilități, pasiuni atât individuale, cât și colective. Avea loc o nouă orientare către istoria socială, opusă istoriei politice. Istoria mentalităților din anii '70, trata modul de gândire a elitelor și credințele populare, tradițiile religioase și obiceiurile civile, formele de sociabilitate, sărbătorile<sup>2</sup>. Astfel, datorită studiilor istoricilor de la Annales, problemele privind mentalitatea s-au impus în istoriografia universală.

**Istoriografia germană:** Conceptul de mentalitate a fost abordat în studiile lor și de către cercetătorii din Germania. Dintre reprezentanții de vază a școlii germane s-a afirmat K. Lamprecht (1856-1915). Acesta afirmă că obiectul cercetării îl constituie nu istoria politică, ci procesul de dezvoltare istorico-culturală, în cadrul căruia rolul principal îl deținea nu personalitatea, ci colectivul<sup>3</sup>. În opinia autorului, istoria are menirea să stabilească legile care generează evoluția conștiinței sociale, a configurării sufletului social asociat unei dominante mentale<sup>4</sup>. În viziunea altui cercetător Peter Dinzelbacher mentalitatea constituie un ansamblu de modalități și conținuturi ale gândirii și simțirii, care sunt caracteristice unei anumite colectivități într-o anumită perioadă de timp și care se manifestă în conduite<sup>5</sup>.

**Istoriografia rusă:** Alexandru-Florin Platon analizând istoriografia rusă constată că problema mentalității a fost abordată de către cercetătorii din URSS și Federația Rusă, precum A. J. Gurevici, L. Pușkariov, I. Bessmertnâi, E. Hromova, I. C. Pantin, M. Vorobieva etc. Autorii au cercetat aspectul teoretic și metodologic al mentalității, venind cu noi abordări în studiul acestei problematice. Aceștia, au tratat și analizat istoria prin prisma aspectului mentalității. De exemplu, în concepția lui A.J. Gurevici mentalitatea presupune un echipament intelectual comun și specific, un cadru psihologic împărțit de membrii unei anumite societăți, legate prin aceeași cultură, grație căreia ajung să perceapă și devin conștienți de mediul lor ambiant, natural și social, precum și de ei înșiși<sup>6</sup>.

**Istoriografia românească:** În istoriografia românească, mentalitatea devine un factor important, „determinant în istorie”, datorită lucrării *Din psihologia poporului român*<sup>7</sup>, scrisă de Dumitru Drăghicescu. Acesta subliniază că rolul de bază în dezvoltarea istorică a unui popor îl are mentalitatea lui. El susține că „istoria unui neam va fi în toate epocile, un fel de rezultantă diagonală a acestor două puteri: caracterul și mentalitatea lui în ciocnire cu împrejurările, cu legăturile, care îl țin strâns legat de vecinii săi, adică cu puterile și pornirile acestor vecini<sup>8</sup>.

Un rol important în istoriografia românească interbelică l-a avut istoricul român Nicolae Iorga, lucrările sale fiind o bază esențială în cunoașterea istoriei prin prisma mentalității. A. D. Xenopol a abordat în lucrările sale probleme ale istoriei care au fost studiate prin intermediul evoluției mai multor factori ce țin de suflet, psihic, dorințe etc. Reprezentativă studiului mentalității este lucrarea *Teoria istoriei*<sup>9</sup>, în care autorul analizează aspecte importante ale istoriei utilizând o abordare logică asupra stării de spirit, asupra conștiinței, a mentalului, a trăirilor, a formării gândirii, a modelelor de comportament a națiunilor în general etc.

În completarea și afirmarea istoriografiei românești s-au scris articole și s-au elaborat studii privind gândirea filosofică și cea istorică românească<sup>10</sup>. Problematicele mentalității a constituit obiectul cercetărilor istoricilor din perioada postbelică ca Florin Constantiniu<sup>11</sup>, Alexandru Duțu<sup>12</sup>, Iolanda Țighiliu<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> S. Nicoară, *Mentalități colective. Imaginarul social. Istoria în durată lungă*, Cluj-Napoca, 2009, p. 32.

<sup>2</sup> T. Nicoară, *Clio în orizontul mileniului trei. Explorări în istoriografia contemporană*, Cluj-Napoca, 2002, p. 71.

<sup>3</sup> M. Suciuc, *N.Iorga și istoria mentalităților*. În: Studii și materiale de istorie medie. Vol. XI, 1992, p.146.

<sup>4</sup> A. Gavreliuc, *Mentalitate și societate. Cartografiile ale imaginarului identitar din Banatul contemporan*, Timișoara, 2003, p. 35.

<sup>5</sup> Л.Н. Пушкарев, *Что такое менталитет? Историкографические заметки*. În: Отечественная История, № 3, Москва, 1995, с. 162.

<sup>6</sup> A.- F. Platon, *Societatea și mentalitățile în Europa medievală*, Iași, 2000, p. 15.

<sup>7</sup> D. Drăghicescu, *Din psihologia poporului român*, București, 1996.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 58-59.

<sup>9</sup> A. D. Xenopol, *Teoria istoriei*, București, 1997.

<sup>10</sup> T. Nicoară, *Introducere în istoria mentalităților colective*, Cluj-Napoca, 1995.

<sup>11</sup> F. Constantiniu, *Aspecte ale mentalului colectiv sătesc în societatea medievală românească*. În: Studii și materiale de istorie medie, VII, București, 1974; Idem, *Sensibilități și mentalități în societatea românească a secolului al XVII*. În: Revista de istorie, nr. 1, București, 1980.

<sup>12</sup> A. Duțu, *Ce aduce nou istoria mentalității ?* În: România Literară, XIII, nr. 14 (3 aprilie), 1980.

Alexandru-Florin Platon<sup>2</sup>, Lucian Boia<sup>3</sup>. Aceștia având preocupări teoretice au plasat problematica mentalității paralel cu cea a cotidianului. Sunt de remarcat și lucrările lui Alexandru Duțu<sup>4</sup>. Referindu-se la mentalitate, el afirmă că „chiar dacă cercetarea mentalităților nu poate descifra toate tainele unor reprezentări mentale, a unor atitudini sau comportamente, totuși ea ne introduce în substanța umană a operei de artă”<sup>5</sup>. Pentru el istoria mentalităților nu poate fi făcută fără a o lega puternic de istoria sistemelor culturale, a sistemelor de credințe, de valori, de echipamentul mental unde au fost elaborate, au trăit și evoluat<sup>6</sup>. În opinia sa, a vorbi despre mentalitate înseamnă a vorbi despre comportări, atitudini, viziuni care diferă de la un loc la altul, de la o cultură la alta<sup>7</sup>.

Lucian Boia<sup>8</sup> este unul din istoricii care tangențial a atras atenție studiului prin prisma mentalității. În unele dintre lucrările sale a evidențiat rolul pe care îl joacă imaginarul ca dimensiune constitutivă a discursului istoric<sup>9</sup>. În lucrarea *Istorie și mit în conștiința românească*, istoricul definește *mitul* ca „un sistem de interpretare și un cod etic sau un model de comportament; adevărul său nu este abstract, ci înțeles ca principiu călăuzitor în viața comunității respective”<sup>10</sup>. Pe lângă lucrările sale esențiale, Lucian Boia nu este reprezentativ prin idei și conținut în definirea mentalității sau abordarea istoriei prin prisma ei, deoarece cursul pe care acesta îl ia în studiile sale, nu corespund principiilor de a-l include, în totalitate, în istoriografia românească a mentalității.

Pentru o nouă tratare a istoriei a pledat Ștefan Lemny și Ioan Scurtu<sup>11</sup>. Dar, în ultimul deceniu, în cercetarea problemelor mentalităților în spațiul românesc se afirmă școala de la Iași, având ca reprezentant principal pe Alexandru-Florin Platon, și Școala de la Cluj-Napoca, avându-i fondatori pe Toader Nicoară și Simona Nicoară<sup>12</sup>. Aceștia din urmă studiază imaginarul ca pe un fenomen social, colectiv și istoric. Problemele pe care le analizează țin de cotidian, moravuri, disciplinarea societății, idei naționale etc. Cercetătorii, analizează evoluția conceptului de mentalitate în istoriografia universală, metodologia de cercetare a acestui fenomen complex care reprezintă un fundament pentru istoricii români.

Toader Nicoară în *Transilvania la începutul timpurilor moderne (1680-1800). Societate rurală și mentalități colective* afirmă că „istoria mentalităților colective are în vedere, așa cum se cunoaște, restituirea întregului domeniu al efectivului, a sentimentelor, atitudinilor și comportamentelor umane, individuale și colective, fără de care orice perspectivă asupra trecutului ar rămâne una fragmentară și incompletă”<sup>13</sup>. Simona Nicoară consideră că „cercetarea mentalităților istorice oferă, posibilitatea înțelegerii lumii contemporane, în profunzimile căreia se manifestă sensibilității și concepții, legate de presiunea civilizației de masă, uniformizarea sau chiar distrugerea elitelor, tentația satisfacțiilor consumiste imediate”<sup>14</sup>. În opinia autoarei, „mentalitățile îmbrățișează atât procesele istorice raționale, cât și credințe, pasiuni politice, modele de comportament”<sup>15</sup>.

---

<sup>1</sup> I. Țighiliiu, *Societate și mentalitate în Țara Românească și Moldova secolele XV-XVII*, București, 1998.

<sup>2</sup> A.- F. Platon, *Societate și mentalități în Europa medievală*, Iași, 2000.

<sup>3</sup> L. Boia, *Istoria mentalităților (cu privire specială asupra Școlii de la Annales)*. În: Revista de istorie, tom. 33, nr 5, mai, București, 1980.

<sup>4</sup> A. Duțu, *Literatura comparată și istoria mentalităților*, București, 1982; Idem, *Dimensiunea umană a istoriei*, București, 1986.

<sup>5</sup> A. Duțu, *Dimensiunea umană a istoriei*, București, 1986, p. 59.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>8</sup> L. Boia, *Explorarea imaginărilor a spațiului*, București, 2012.

<sup>9</sup> L. Boia, *Pentru o istorie a imaginarului*, București, 2000.

<sup>10</sup> L. Boia, *Istorie și mit în conștiința românească*, București, 1997, p. 8.

<sup>11</sup> I. Scurtu, *Viața cotidiană a românilor în perioada interbelică*, București, 2001.

<sup>12</sup> T. Nicoară, *Introducere în istoria mentalităților colective (antologie)*. Cluj-Napoca, 1998; Idem, *9 teme de antropologie istorică. Istoria & antropologia, corpul, Alimentația, Violența, Disciplinarea, Religiozitatea, Reprezentarea, Imaginarul, Moartea*. Cluj-Napoca, 2013; S. Nicoară, *Națiunea modernă. Mituri, simboluri, ideologii*, Cluj-Napoca, 2002; Idem, *Mentalități colective. Imaginarul social, istoria în durată lungă*, Cluj-Napoca, 2009.

<sup>13</sup> T. Nicoară, *Transilvania la începutul timpurilor moderne (1680-1800). Societate rurală și mentalități colective*, Cluj-Napoca, 2001, p. 5.

<sup>14</sup> S. Nicoară, *Mentalități colective. Imaginar social, Istoria în durată lungă*, Cluj-Napoca, 2009, p. 10.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 11.

Alexandru-Florin Platon consideră că mentalitatea are mai multe trăsături și se manifestă la toate categoriile sociale, singura diferență fiind aceea a conținutului, asupra căreia și-a pus amprenta epoca<sup>1</sup>. Analizând noțiunea de mentalitate, sistematizează caracteristicile de bază ale mentalității. Dânsul stabilește că acestea sunt întotdeauna colective, extrem de stabile, ireductibile, ierarhice<sup>2</sup>. Totodată, Alexandru-Florin Platon susține că mentalitățile se manifestă în și printr-o serie de cadre permanente proprii, indiferent de timp și spațiu, tuturor grupurilor sociale, singura lor variabilă fiind aceea a conținutului, marcat de amprenta epocii. Dintre aceste cadre permanente istoricul român invocă următoarele: cadrul „cosmologic”, fenomenele și comportamentele religioase, morala, categoriile vieții sociale, sacral și profanul, valorile și ierarhiile, identitatea și alteritatea<sup>3</sup>.

Sorin Mitu în lucrarea *Transilvania mea: Istorii, mentalități, identități*<sup>4</sup> analizează diverse aspecte ale istoriei prin abordarea conceptului de mentalitate, identitate, sentimente și obiceiuri. Această abordare a tematicii istorice se include în genericul subiectului mentalității prin ideile și direcțiile pe care le ia autorul în cursul studiului său.

În Republica Moldova printre cercetătorii care au pus în discuție problemele mentalului sunt Virgiliu Bârlădeanu<sup>5</sup>, Alina Felea<sup>6</sup>, Angela Lisnic<sup>7</sup>, Valentin Tomuleț<sup>8</sup>, Cristina Gherasim<sup>9</sup> ș.a.

Recent, cercetătoare Cristina Gherasim a semnat mai multe studii care abordează problema impactului regimului de dominație țarist asupra mentalității nobilimii din Basarabia. Analiza lucrărilor ne permite să identificăm studii care se referă la tratarea aspectelor generale ale mentalității, cum ar fi analiza istoriografiei privind conceptul de mentalitate, sursele istorice care ne permit cercetarea acestui subiect<sup>10</sup>. Pe de altă parte, pornind de la evoluția și situația nobilimii din Basarabia în secolul al XIX-lea, cercetătoarea analizează mai multe „cadre permanente” ale mentalității acestei categorii sociale, dintre care putem identifica problemele legate de manifestări ale identității naționale<sup>11</sup> și sociale<sup>12</sup>, de gen<sup>1</sup> a

<sup>1</sup> A.-F. Platon, *Societate și mentalități în Europa medievală*, Iași, 2000, p. 245.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 17-18.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 18-19.

<sup>4</sup> S. Mitu, *Transilvania mea: Istorii, mentalități, identități*, București, 2013.

<sup>5</sup> V. Bârlădeanu, Considerații privind mentalul colectiv și epocile tranzitare. In: Tezele Conferinței științifice „Symposia Professorum – 1999”, ULIM, Chișinău, 1999, 119-123; Idem, *Mentalitatea omului medieval*. In: Tezele Conferinței științifice „Symposia Professorum – 2000”, ULIM, Chișinău, 2000, 33-40; Idem, *Structuri ale mentalității omului medieval*. In: Tezele Conferinței științifice „Symposia Professorum – 2001”, ULIM, Chișinău, 2001, 23-28.

<sup>6</sup> A. Felea, *Din istoria mentalităților în Țara Moldovei: imaginea morții în societatea urbană (mijl. sec. XVII - mijl. sec. XVIII)*. În: Revista de istorie a Moldovei 1-2, 1999, 66-74; Idem, *Impactul otoman în viața cotidiană și mentalitatea orășenilor din Moldova în perioada mijl. sec. XVII – mijl. sec. XVIII*. În: Revista de istorie a Moldovei 3-4, 2000, 76-85.

<sup>7</sup> A. Lisnic, *Tipurile mentalităților: interpretări istorice și istoriografice*. În: Revista de Istorie a Moldovei, 1-2 (65-66), 2006, 65-71; Idem, *Tipurile mentalităților: interpretări istorice și istoriografice*. În: Revista de Istorie a Moldovei 3-4 (67-68), 2006, 66-69.

<sup>8</sup> V. Tomuleț, *Mentalitatea moșierului și țăranului român din Basarabia în primele decenii după anexarea teritoriului dintre Prut și Nistru la Rusia (În baza datelor referitoare la familia de boieri Iordache și Sandulache Tomuleț și la conflictul dintre aceștia și locuitorii târgului Lăpușna)*. În: Destin Românesc (serie nouă). Revistă de istorie și cultură, Chișinău, 2008. An III (XIV) Nr. 1 (53), p. 96-106 (Partea întâi); Nr. 2-3 (554), p. 131-148 (Partea a doua).

<sup>9</sup> V. Tomuleț, C. Gherasim, *Unele considerații privind factorii care au generat schimbări în mentalitatea boierimii din Basarabia sub regim de dominație țaristă*. În: Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. IV (XIX), nr. 2, Chișinău, 2010, p. 143-152; C. Gherasim, *Evoluția nobilimii din Basarabia sub dominație țaristă: statutul social-economic și mentalității colective (1812-1873)*. Teza de doctor în istorie, Chișinău, 2018.

<sup>10</sup> C. Gherasim, *Sursele istorice în studierea mentalității nobilimii din Basarabia în secolul al XIX-lea*. În: Anuarul Institutului de Istorie: Materialele sesiunii științifice anuale, 20 decembrie 2018, Chișinău, 2019, p. 103-115.

<sup>11</sup> Idem, *Ideea unității naționale în lucrările literare semnate de nobilii basarabeni în secolul al XIX-lea*. În: Glasul Bucovinei. Nr. 1-2 (Anul XXV), nr. 101-102, Cernăuți-București, 2019, p. 118-134; Idem, *Identitatea națională a nobilimii basarabene sub regim de dominație țaristă*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe umanistice. Nr. 4 (104), 2017, p. 60-70.

<sup>12</sup> Idem, *Politici imperiale și identități sociale în Basarabia: statutul social-politic și economic al nobilimii basarabene în secolul al XIX-lea*. În: Istorie, cultură și cercetare. History, Culture and research, vol. III,

nobilimii, precum și viziunea despre Celălalt<sup>2</sup>, modelele cotidiene și mondene<sup>3</sup>, reprezentări despre timp și spațiu<sup>4</sup>, festivități<sup>5</sup> specifice mediului nobilimii basarabene etc.

În **concluzie** constatăm că pe parcursul secolelor XVIII-XXI, subiectul privind mentalitatea, tratarea istoriei prin prisma elementelor mentalului, analiza aspectelor acestui fenomen a reprezentat o nouă abordare în cercetare. Necesitatea studierii fenomenului mentalității a demonstrat că există și alte laturi ale istoriei care necesită a fi analizate. Școala Analelor s-a preocupat de conceptualizarea noii problematice a mentalităților, de aici intensificându-se studierea acestui subiect. Pe lângă multiplele abordări istoriografice asupra mentalității, concluzionăm că acest subiect este încă în curs de dezvoltare. Complexitatea și varietatea aspectelor pe care le cuprinde conceptul de mentalitate permite cercetarea și analiza ulterioară a ei. Componentele legate de mentalitate sunt necesare în cercetările istorice, deoarece percepția fenomenelor istorice ar fi mai complete.

---

coordonatori Dumitru-Cătălin Rogojanu, Gherghina Boda, Târgoviște, 2019, p. 133-149; Idem, *Identitatea socială în mediul nobilimii din Basarabia în secolul al XIX-lea*. În: Tyragetia. Vol. XI [XXVI], nr.2, Istorie. Muzeologie, Chișinău, 2017, p. 9-18.

<sup>1</sup> Idem, *Femeia – atitudini și viziuni în mediul nobilimii din Basarabia (1812-1918)*. În: Reconstituiri istorice. Civilizație, valori, paradigme, personalități. În onorem academician Valeriu Pasat, Chișinău, 2018, p. 109-122.

<sup>2</sup> Idem, *Imaginea țaranului în lucrările semnate de reprezentanții nobilimii din Basarabia (1812-1918)*. În: Unitatea limbii și culturii române. Lucrările prezentate la Congresul Internațional al Culturii Române, Ediția I, București/Timișoara, 2018, p. 1019-1030.

<sup>3</sup> Idem, *Aspecte privind modelele cotidiene și mondene existente în mediul nobilimii basarabene în secolul al XIX-lea*. În: Studii de arhondologie și genealogie. Volumul IV, Chișinău, 2017, p. 6-18; Idem, *Educația în mediul nobilimii din Basarabia în secolul al XIX-lea*. În: Centenarul Banatului 1919-2019. Lucrărilor prezentate la Simpozionul Științific Internațional, București/Timișoara, 2019, p. 364-377.

<sup>4</sup> Idem, *Sensibilități și metamorfoze în reprezentarea spațiului și timpului în mediul nobilimii basarabene în epoca moderne*. În: Revista de Istorie a Moldovei, nr. 2, Chișinău, 2018, p. 69-84.

<sup>5</sup> Idem, *Festivități reflectate în documentele timpului: vizita țarului Alexandru I la Chișinău*. În: Orizonturi medievale și moderne în istoria românilor. Economie, Societate, Politică, Cultură, Istoria Științei. În onoarea profesorului Demir Dragnev, Chișinău, 2016, p. 313-323,

## VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

### MODELE ALE COMUNICĂRII CA SITUAȚII DE COMUNICARE UMANĂ

#### MODELS OF COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF HUMAN COMMUNICATION

Victor AXENTII, dr., conf. univ.  
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul  
E-mail: axen55@mail.ru

**Rezumat:** *Articolul tratează problema comunicării umane, care este definită și înțeleasă ca o relație interpersonală în care oamenii acordă sens și valoare mesajului primit. Mesajul facilitează schimbul de semnificații care asigură instruirea, dezvoltarea și umanizarea individului. Autorul încearcă să demonstreze că dacă învățarea este asimilarea cu succes a informației sau restructurarea operațională, atunci comunicarea este premisa, mijloacele și efectul educației.*

**Cuvinte-cheie:** *comunicare, modele de comunicare, dimensiuni ale comunicării, funcție expresivă, funcție poetică, funcție de apel*

**Abstract:** *The article deals with the problem of human communication, which is defined and understood as an interpersonal relationship in which people give meaning and value to the message received. The message facilitates the exchange of meanings that ensure the training, development and humanization of the individual. The author tries to demonstrate that if learning is the successful assimilation of information or operational restructuring, then communication is the premise, means and effect of education.*

**Keywords:** *communication, communication models, dimensions of communication, expressive function, poetic function, calling function*

Comunicarea umană este o formă de cunoaștere a lumii, dar și o formă de interacțiune socială, deci de cunoaștere a celorlalți (comunicarea interpersonală), sau o formă de autocunoaștere, prin dialogul interior. Cu sine însuși, omul poate sta de vorbă și fără cuvinte, ceea ce nu înseamnă că verbalizarea gândurilor nu e un fenomen foarte frecvent [1, p.102].

Comunicând, le spunem celorlalți fie cine suntem, ce gândim, ce simțim, ce știm sau ce vrem să aflăm, cum gândim despre ei sau ce am vrea să facă etc.

Comunicarea este definită și înțeleasă ca relație interpersonală în care oamenii dau sens și valoare mesajului primit. Mesajul facilitează schimbul de semnificații cu ajutorul cărora se asigură procesul formării, dezvoltării și umanizării individului. Dacă învățarea este „asimilarea informațională succedată de acomodare sau restructurare operațională”, așa cum o definește Jean Piaget, atunci comunicarea este premisă, sursă, mijloc și efect al educației.

Avem în vedere că educația nu depinde numai de îngrijirea acordată de părinți și instituțiile specializate ci, la fel de mult, de acțiunile și bunăvoința altor persoane adulte. Oamenii meditează, sunt preocupați de modul de gândire al altora, îndeosebi al celor mai tineri. Doresc să știe ce gândesc alții despre ei. Oamenii comunică pentru a împărtăși, a pune în comun ceva (în limba latină, *communicatio* trimite la actul de a împărtăși cu ceilalți - informații și experiențe, sentimente sau judecăți de valoare, decizii - sau, pur și simplu, din nevoia de a construi și menține relații de bună înțelegere unii cu alții.

E. Coșeriu distinge între două tipuri de comunicare: a comunica a *despre ceva* și a comunica ceva *cu cineva*: „De obicei se consideră că funcțiunea limbajului este de a comunica ceva despre ceva. Dar astă funcțiune este secundară și derivată, și nu este esențială, în sensul că poate lipsi. Putem noi să încercăm să comunicăm ceva, dar, dacă celălalt nu înțelege, atunci comunicarea este falimentară... Asta înseamnă că ceea ce am spus nu era limbaj? Indubitabil, dar cealaltă dimensiune, aceea a lui *a spune cuiva*, comunicarea *cu cineva*, stabilirea unui contact cu celălalt, este trăsătura originară, fundamentală, care nu poate fi anulată. Totdeauna vorbirea, limbajul efectiv realizat, este o continuă atribuire a eului. I se atribuie celuilalt aceeași conștiință cu a vorbitorului. Limbajul efectiv realizat este această continuă

atribuire a eului celorlalți” [2].

Mijlocul de realizare a comunicării este limbajul, care poate fi realizat în diverse forme și cu ajutorul unor coduri diferite.

Codurile specifice prin care se realizează în mod curent comunicarea interpersonală sunt limbile naturale, prin care se actualizează dimensiunea verbală a comunicării. La fel de importante în comunicare sunt însă și codul nonverbal (mimică, gesturi) și cel paraverbal (tonalitate, ritmul vorbirii), pentru că ele pot fi folosite în sensul întăririi celor exprimate prin codul verbal sau, dimpotrivă, pentru a introduce o nuanță ironică (printr-o clipire a ochilor sau printr-o anumită intonație), discreditând afirmațiile enunțate prin cuvinte. De asemenea, există și coduri artistice distincte (plastic, muzical, cinematografic), prin care se comunică, într-un mod specific, o anumită viziune despre lume. În cadrul unor comunități mai restrânse funcționează coduri specifice (Morse, Braille, cel al surdomușilor). Astăzi, codul vizual este prezent în mod copleșitor în viața noastră (prin afișe, reclame, imagini tridimensionale etc.). Pentru generația studenților/elevilor noștri, folosirea acestui cod a devenit un loc comun; să ne gândim doar la acele emoticonuri pe care le folosesc în mesajele vehiculate prin e-mail sau pe telefonul mobil. În plus, schimbul de informații poate avea loc și între oameni și diferite aparate care procesează date (computere, telefoane mobile etc.). De aceea, dezvoltarea competențelor de comunicare în școală trebuie să aibă în vedere toată această varietate de coduri care ne ajută să înțelegem atât lumea din jurul nostru, cât și lumile posibile, imaginare în textele ficționale.

Există două perspective din care este percepută și definită comunicarea.

În teoria informației, comunicarea este definită ca proces de *transmitere* a unui mesaj de la o sursă la o destinație, folosindu-se un anumit cod și un anumit canal. „Pentru ca transferul de informație să devină un proces de comunicare, emitenții trebuie să aibă intenția de a provoca receptorului un efect oarecare” [3].

Există însă și teorii care pun în evidență faptul că, în realitate, comunicarea nu este o activitate unidirecțională (dinspre emițător spre destinatar) sau liniară (expresie a unei relații de tip cauză - efect), manifestările de la fiecare dintre cei doi poli (emitere și receptare) aflându-se în strânsă interdependență (DȘL, 2001). Din această perspectivă, comunicarea este *negociere* și *schimb de idei*, conducând către înțelegere și *producere de sens*.

Evident, acest accent este cel care se pliază mult mai bine pe modelul comunicativ-funcțional al comunicării, în care comunicarea trebuie exersată pentru a învăța nu doar tehnici și proceduri specifice, mai ales pentru a învăța să exprimi gânduri și idei în mod coerent pentru a deprinde cum să înțelegi gândurile, ideile, sentimentele, atitudinile celor cu care comunicăm.

Numai astfel gândurile capătă consistență și numai așa construirea în cooperare a unor proiecte poate deveni o activitate de comunicare ce implică deopotrivă cunoașterea lumii, a celorlalți și a sinelui.

Pornind de la diferența dintre nivelul de cunoaștere, acumulări și exercițiul limbajului, comunicării, exercițiul comunicării are implicații pentru limbajul științific, exact, dar și pentru limbajul obișnuit.

Absența acestui exercițiu - bazat pe reguli de sintaxă, morfologie, stilistică - este, de regulă, pusă pe seama etapelor școlare anterioare, resimțându-se și la absolvenții de studii superioare. Remarca aceasta este făcută de numeroși autori din diferite țări. E. Souriau consideră că, pentru populația franceză „scrisul este un enorm act de vandalism, care afectează estetica limbii”, datorită absenței semnelor de punctuație, cele care dau viață frazei și sens cuvintelor. Alți autori (Raymond Ball) observă incapacitatea unor absolvenți - de orice nivel - să exprime un gând, să organizeze și să construiască un discurs [4, p. 11].

Adesea, aceste demersuri rămân la un nivel obscur și neconvingător.

Pe de altă parte, din propria experiență, constatăm:

• dificultatea unor studenți în a elabora ori susține – cu nuanțe și sensuri personale – o temă, deși sunt recunoscuți a fi performanți;

• incapacitatea vorbitorilor de a evita cacofoniile, rostind „virgula” în mijlocul frazei;

• absența deprinderii de a evita pleonasmul sau exprimările tautologice. Cazul cel mai des întâlnit este expresia „a aduce aportul”;

• accentele greșit puse pe silabele din cuvânt (caracter în loc de caracter) sau pe cuvinte în frază.

Este posibilă intervenția școlii – îndeosebi la nivel preuniversitar – în evitarea și ameliorarea acestor stări.

Calea: *conștientizarea la profesori, elevi, familie, societate, a nevoilor și posibilităților de comunicare eficientă*. Modalități de realizare: gândirea, imaginarea, provocarea și trăirea situațiilor de comunicare socială. Este mai mult decât ceea ce preconizau curentele pedagogice de a duce școala înspre

viață, realitate, ci a aduce viața, cu problematica ei, în școală. În acest sens gândim și la aflarea principalilor vinovați de starea comunicării.

Societatea e culpabilă prin absența preocupării pentru o civilizare a comunicării. Aceasta se manifestă prin dezinteresul față de înțelesul cuvântului și al vorbirii, al gestului și comportamentului, scrierii și exprimării. Asistăm la:

a. „civilizația” monologului, a publicității, a propagandei, a sloganului, a *discursurilor incoerente*. Cuvântul nu mai transmite idei, trăiri, convingeri, ci este pus să explice și să justifice sentimente.

Locutorul este unul anonim, universal.

Interlocutorul este doar unul posibil.

Totul se reduce la ce „s-a spus”.

b. *vulgarizarea* limbajului printr-o falsă democratizare socială. Totul se petrece ca fiind fără de nuanțe, sub semnul imediatului, „vitezei”, rapidității. Lipsește perspectiva duratelor lungi. De aceea, greșelile de exprimare sunt considerate și ele fără de importanță.

c. impunerea și promovarea *anonimatului*. Omul este un nimeni. Prim-planul televiziunii și fabricarea starurilor sunt paleative.

d. manifestarea surplusului, abundenței, *inflației verbale* – cu maximă redundanță. Toți vorbesc, dar nimeni nu spune nimic.

e. statuarea „virtuozității” - *înțeleasă ca obligație de a persuadea*, cu scopul provocării, la celălalt, a sentimentului de inferioritate, confuzie, inaccesibilitate.

f. acceptarea *nereciprocității*, deoarece nimeni nu așteaptă răspuns la intervenția sa într-o convorbire. Reacția se rezumă, eventual, la simple gesturi, care, fie nu acceptă răspunsul, fie condamnă la ascultare forțată.

g. generalizarea *monotoniei*. I se aduce ca remediul zgomotul, mediul zgomotos și lumina orbitoare. (Nu excludem reușitele din regulile jocului de sunet și lumină, ci gândim la absența ideilor și trăirilor profunde, la înlăturarea acestora prin zgomot și orbire).

**h. iresponsabilizarea** generală față de comunicare și cultura limbii.

Școala la toate nivelurile se face culpabilă, în primul rând, de situația dată, prin atitudinea tradițională a educatorului de a invoca propria autoritate, de a obliga la atenție și de a solicita înțelegerea necondiționată a elevilor.

Profesorul provoacă motivațiile de renunțare la neutralitate (studentului, opțiunea de renunțare la mutism în formarea vorbirii, ale trecerii de la starea de absență la cea de prezență în viața grupului, a societății).

La rândul său, acum, elevul obligă educatorul să continue grija pentru „acordările” necesare la neîntrerupta lui devenire, trecere de la o etapă la alta a evoluției. Profesorului nu i se cere doar o recunoaștere a elevului de ieri, ci și o pre-cunoaștere a celui care va fi mâine, încât orice recomandare pe care o va face se va efectua cu argumentele elevului și cu racordare la contextul emoțional al vârstei acestuia.

Interesul cercetătorilor în a defini comunicarea are origini încă în Antichitate. Aristotel, în *Retorica* sa, identifica trei elemente importante ale comunicării: *vorbitorul, tema/subiectul discursului și auditoriul*.

Pentru a realiza o comunicare eficientă, vorbitorul trebuie să cunoască tema, să știe care sunt așteptările auditoriului și să-și construiască o voce (să-și asume un rol) prin care să poată prezenta convingător ceea ce vrea să spună.

În viziunea lui Aristotel, un vorbitor poate avea impact asupra auditoriului dacă îmbină în mod fericit *logosul* - cuvintele și argumentele folosite – cu *ethosul* – consistența morală care îl face credibil în fața publicului – și cu *pathosul* – pasiunea și implicarea pe care le arată față de ceea ce spune.

Comunicarea verbală semnifică întâi de toate facultatea omului de a vorbi ceea ce dorește, iar a vorbi, susține logicianul Henri Wald („Ce se înțelege în înțeles?”), înseamnă a înlocui un lucru, o acțiune sau o împrejurare cu o expresie verbală, cu un semnificant material: sunetul vorbirii. De aceea oamenii încep a cunoaște lumea vorbind, deci comunicând; comunicarea dă comportamentului uman semnificație etică și estetică și evidențiază *liniile de forță ale cunoașterii și ale semnificării*. Prin vorbire și în comunicare apare clar o gândire ce ia forma unei *cugetări vii într-o limbă vie*. Așadar, comunicarea semnifică lumea în acte lingvistice concrete.

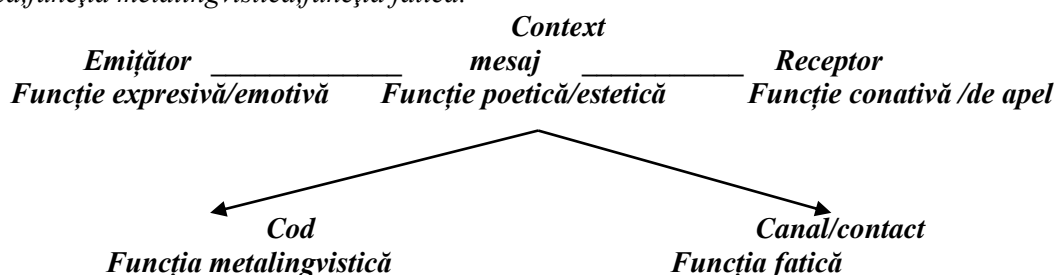
Astfel, se propun diverse modele ce elucidează actele comunicării.

**Modelul lui Buhler.** *Funcția referențială sau de reprezentare* (care trimite la temă, la obiectele,

stările, faptele descrise); *funcția expresivă* (care implică subiectivitatea vorbitorului); *funcția conativă* sau *de apel* (care mizează pe un anumit efect asupra receptorului).

Modelul este cunoscut și ca *Modelul Organon*, accentuând ideea că limbajul este doar un *mijloc* folosit pentru a comunica (în greacă, *non* înseamnă „instrument, organ”), precum și continuitatea cu felul lui Aristotel, care și-a reunit cele șase lucrări de logică sub același titlu, *Organon*. Toate cele trei funcții sunt active concomitent în orice act de comunicare, dar o funcție sau alta poate fi dominantă în texte diferite. Când este dominantă funcția de reprezentare, cuvântul devine un *simbol*, când domină funcția expresivă - un *indiciu/un* simptom, iar când funcția de apel este mai puternică avem a face cu un *semnal*. În termeni mai cunoscuți, este vorba de triada *conținut, formă și uz*. Cu alte cuvinte, orice enunț, text, discurs, orice comunicare are o referință (conținut), o structură (formă) și o adresare (uz) care funcționează simultan. Aceasta înseamnă că o comunicare reală se întâmplă *în cadrul și prin mijlocirea* acestei triade. Folosim întotdeauna toate cele trei aspecte când enunțăm sau când interpretăm un mesaj. Acest triunghi reprezintă minimumul necesar pentru stabilirea unei comunicări – cineva îi spune ceva cuiva.

**Modelul lui Jakobson.** Lucrările lui Bühler l-au influențat pe lingvistul Roman Jakobson, care va construi unul dintre cele mai cunoscute modele ale comunicării. Acesta adaugă încă trei parametri față de modelul lui Bühler, și anume, mesajul, codul și canalul. Jakobson asociază fiecărui parametru al situației de comunicare o anumită funcție a limbajului. Cele trei funcții adăugate de Jakobson sunt: *funcția poetică, funcția metalingvistică, funcția fatică*.



Mesajul este secvența de semnale (verbale sau/și nonverbale) pe care emițătorul o transmite către receptor. Pentru a fi înțeles, mesajul trebuie construit din elemente cunoscute deopotrivă de emițător și receptor. Mesajului îi corespunde funcția *poetică*, prin care se pune în valoare mesajul ca atare, forma în care este structurat/organizat acesta, funcția poetică este pregnantă nu doar în texte literare, ci și în reclame, în proverbe („Ai carte, parte”), în sloganuri electorale („Ești tânăr și îndrăzneț - votează pentru că ai preț!”), în expresii („Fuge mâncând pământul”).

Codul se referă la tipul de semnale utilizat: lingvistic (oral sau scris), gestual, vizual, sonor etc. Prin *funcția metalingvistică* se controlează „codul”, cuvintele folosite, discutându-le înțelesul sau forma pentru a sprijini înțelegerea lor corectă.

Canalul reprezintă mediul prin care mesajul ajunge de la emițător spre receptor: aerul prin care circulă vocea în comunicarea orală; scrisoarea, telegrama, biletul în comunicarea scrisă; telefonul, faxul, poșta electronică în comunicarea rapidă la distanță. Canalul poate fi dat prin zgomote, scris neciteț, cu pete, cu greșeli de tipar etc. *Funcția fatică* este cea prin care se controlează „canalul” și se menține contactul dintre interlocutori, prin verificări și confirmări („Alo!”, „Hei!”, „Așa, da, da”).

**Modelele lui Austin și Searle.** Teoria lui Jakobson a influențat cercetările lui Austin și Searle în domeniul pragmaticii și al filozofiei limbajului privind actele de vorbire. Aceștia afirmă că oamenii nu doar produc enunțuri alcătuite din structuri gramaticale și cuvinte, ci, prin acele enunțuri, produc și acțiuni (acte de vorbire) precum *a cere scuze* sau *a solicita ceva*.

Austin fundamentează ideea că în structura oricărui act de vorbire pot fi distinse trei tipuri de acte:

- *acte locuționare* (vorbitorul emite anumite combinații de sunete, organizate sub forma unor enunțuri care au anumite semnificații lexicale și gramaticale);
- *acte ilocuționare* (prin care vorbitorii exprimă o anumită intenție comunicativă);
- *acte perlocuționare* (urmărind realizarea unui anumit efect asupra interlocutorului).

J. R. Searle distinge cinci clase de bază pentru *actele ilocuționare*: 1. *acte reprezentative*, care exprimă credința emițătorului că propoziția asertată de el este adevărată („Vremea e frumoasă”, „Pământul este o planetă care face parte din Sistemul Solar”); acte de vorbire specifice sunt: *a afirma, a formula o concluzie*; 2. *acte directive*, prin care este exprimată încercarea emițătorului de a-1 determina



pe receptor să facă o anumită acțiune („Pornește computerul!”); acte de vorbire specifice acestei clase sunt: *a convinge*, *a exprima o rugămintă*; 3. *acte comisive*, care exprimă angajarea emițătorului de a face o anumită acțiune („Îți dăruiesc la aniversare un computer”); acte de vorbire specifice sunt: *a promite*, *a se angaja*; *acte expresive* sau *evaluative*, exprimând o anumită stare sau o atitudine a emițătorului („Felicitări pentru cum ai pictat!”, „Mulțumesc pentru flori”); acte de vorbire specifice acestei clase sunt: *a exprima o opinie*, *o stare*, *un sentiment*, *a mulțumi*; *declarații*, prin intermediul cărora se realizează o anumită stare de fapt și a căror performare necesită un cadru instituțional („Vă declar învingători!” - urmarea acestui enunț rostit de arbitru la o competiție civilă este marcarea unui fapt sportiv) [1, p. 112].

Deci, o comunicare cu sens are la bază o anumită intenție și că, din perspectiva vorbitorului, e bine să știm ce intenționăm prin ceea ce spunem, iar, din cea a receptorului, e de dorit să putem înțelege intenția care stă în spatele unor enunțuri care ne sunt adresate.

*Modelul lui Schulz von Thun*. Acest model, numit și *Pătratul comunicării* sau *Modelul celor patru urechi*, elaborat în 1977, preia anumite elemente din cele discutate deja, dar, evident, aduce și ceva nou. Cercetătorul german Schulz von Thun consideră că orice enunț al unei persoane are, de fapt, patru fațete sau niveluri, deși nu toate sunt accentuate în măsură egală. Fiecare enunț conține, fie că vrem sau nu, patru mesaje simultane: *informație factuală* – despre ce vorbește emițătorul: date, fapte etc.; pentru acest nivel, sunt relevante trei criterii: al adevărului (este sau nu corect sau adevărat enunțul), al relevanței (sunt sau nu relevante informațiile pentru tema prezentată), al suficienței (sunt oferite suficiente informații sau e nevoie și de alte detalii); pentru a înțelege mesajul; *autorelevare* – ce dezvăluie emițătorul despre sine (cum se arată celorlalți); poate fi vorba de mesaje explicite sau implicite despre noi, pe care le transmitem fie că vrem sau nu; emițătorul relevă ceva despre sine, iar receptorul deschide acea ureche care-l ajută să fie atent la ceea ce dezvăluie, explicit sau implicit, vorbitorul despre sine; *un indiciu privind relația dintre mine și interlocutor* – ce cred despre acesta și cum mă raportează la el; prin felul în care mă exprim, prin intonație dezvăluie fără să vreau ceea ce cred despre celălalt, care e atitudinea mea față de interlocutor; în funcție de ce aude cu urechea rezervată nivelului relației, receptorul se poate simți jignit sau măgulit; *un apel* – ce vreau să facă partenerul de comunicare; acest nivel se referă la modul în care vorbitorul dorește să aibă un impact, o influență asupra receptorului și se concretizează în dorințe, rugăminti, sfaturi, instrucțiuni etc.; receptorul se întreabă cum să acționeze, ce să gândească, ce să simtă despre ceea ce i-a spus interlocutorul.

Ne putem imagina cele patru fețe ale unui enunț prin patru guri ale emițătorului și prin patru urechi ale receptorului. Calitatea conversației depinde de felul în care acestea interacționează.

Un exemplu clasic oferit de Schulz von Thun este următorul: pasagerul de lângă șofer îi spune acestuia: „Stopul e verde.” Șoferul poate înțelege lucruri diferite din acest enunț, în funcție de urechea cu care ascultă mesajul. La nivel factual, aude că „stopul e verde”; la nivelul apelului, poate înțelege enunțul ca pe o comandă: „Hai, pornește, dă-i drumul!”; din punctul de vedere al relației, poate înțelege că persoana de lângă el i-ar putea spune, în subtext: „Vreau să te ajut”; sau ar putea înțelege că emițătorul vrea, de fapt, să-i transmită ceva despre el însuși: „Mă grăbesc.” Atunci când emițătorul accentuează o fațetă, iar receptorul aude o altă latură a mesajului, apar neînțelegeri.

Pentru perspectiva didactică, modelul lui Von Thun este foarte valoros, căci pune în evidență complexitatea comunicării, faptul în comunicare contează la fel de mult implicitul, ceea ce nu este pus în cuvinte.

Dezvoltarea competenței de comunicare este scopul educației lingvistice în școală, fie că vorbim despre limba maternă sau des limbile străine. Pentru a găsi cele mai bune căi de a forma și dezvolta această calitate elevilor, este util să vedem cum a fost ea definită și configurată și ce anume putem selecta din cercetările pe această temă ca fiind relevante pentru didactica limbii și literaturii române.

Competența de comunicare este, așa cum subliniază și Alina Pamfil [5], o categorie supraordonată cunoștințelor și capacităților, fiind considerată ca *modus operandi*, adică o modalitate de a pune în acțiune, de a activa și corela, de a mobiliza cunoștințele și capacitățile necesare comunicării. Pentru aceasta este nevoie de strategii sau de metode creative care implică, desigur, cunoștințe despre modul în care funcționează limbajul, despre categoriile limbii, despre structurile textuale etc.

Strategiile și procedeele de comunicare sunt urmărite în școală, potrivit programelor actuale, pe patru dimensiuni fundamentale sau deprinderi integratoare, căci ele nu pot fi dezvoltate independent, ci în corelații abil orchestrate de către profesor.

Cele patru deprinderi integratoare ale competenței de comunicare sunt:

A asculta  $\longleftrightarrow$  A vorbi

A citi (texte și imagini)  $\longleftrightarrow$  A scrie (folosind diferite tipuri de reprezentări).

Textele pe care elevii le întâlnesc le solicită acestora să știe să citească nu doar cuvintele, ci și imaginile, căci ele pot fi realizate prin combinarea unor coduri diferite (de pildă, reclamele, afișele, în care sunt folosite deopotrivă cuvinte și imagini).

Deprinderile, cunoștințele și atitudinile comunicative însoțitoare ascultării, lecturii, exprimării orale și redactării constituie elementele componente ale competențelor generale pentru gimnaziu, fiind dezvoltate pe tot parcursul ciclurilor școlare în mod progresiv și coerent.

Competențele generale pentru gimnaziu sunt formulate într-un mod care indică integrarea domeniilor disciplinei (limbă, literatură, comunicare) în dezvoltarea celor patru competențe: receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare; utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată; receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse; utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

În ciclul inferior al liceului, competențele de comunicare devin mai specifice: prima se referă la utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor (accentuând finalitatea achizițiilor de tip lingvistic), a doua vizează abordările folosite în procesul de lectură (analiză tematică, structurală și stilistică) al textelor literare și nonliterare, iar a treia privește formarea gândirii critice prin dezvoltarea competenței de argumentare: utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare; folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare; argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare.

În ciclul superior al liceului, se adaugă o competență privind contextualizarea textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare, accentul fiind pus pe formarea unor reprezentări culturale mai largi care să fie relevante pentru comprehensiunea și interpretarea textelor:

1. *utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare;*
2. *comprehensiunea și interpretarea textelor;*
3. *situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare;*
4. *argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare.*

Or, prin dezvoltarea acestor competențe generale specifice disciplinei, profesorii pot contribui, alături de colegii care predau alte discipline, la formarea aceluși profil al elevilor bazat pe cei patru piloni ai educației: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii*. Este important să vedem rostul dezvoltării competenței de comunicare într-un context mai larg, care să dea un sens eforturilor noastre. Așa cum rezultă și din modelele comunicării prezentate, ultimele două finalități (*a învăța să trăiești împreună cu ceilalți* și *a învăța să fii*) au o importanță specială în comunicare și ele implică interiorizarea unor valori și atitudini de comunicare, nu doar învățarea unor proceduri.

Componentele competenței de comunicare. Pentru aria didactică, o importanță aparte o au componentele competenței de comunicare. Căci dacă ea are patru dimensiuni importante (ascultarea, vorbirea, lectura și scrierea), profesorul trebuie să știe cum să construiască aceste dimensiuni, care sunt, cu alte cuvinte, „cărămizile” de care are nevoie pentru a le dezvolta. Iar aceste cărămizi reprezintă componentele competenței de comunicare.

Dezbaterile privind diferența dintre competența lingvistică (așa cum este definită de Chomsky) și competența de comunicare au apărut în aria didacticii limbilor străine, rezultatele conducând către ideea că aceasta din urmă este un model superior al folosirii limbajului în context. Hymes a reacționat la distincția pe care Chomsky făcea între competență (cunoașterea regulilor gramaticale necesare pentru a produce și a decoda mesaje) și performanță (folosirea limbajului în context) și mai ales la faptul că folosirea reală a limbajului nu făcea obiectul cercetărilor lingvistice. După Hymes (1971), competența lingvistică se referă la folosirea cunoștințelor de gramatică pentru a alcătui mesaje corecte și pentru a le înțelege pe cele formulate de alții, iar competența de comunicare se referă la producere interpretarea mesajelor adecvate unei situații date. Hymes realizează cercetări etnografice privind competența de mesaj, având în vedere atât forma, cât și funcția de comunicare, despre care crede că sunt în strânsă relație. Sociolingvistul american definește competența de comunicare drept ansamblul cunoștințelor lingvistice, interacționale și culturale internalizate de vorbitorul nativ al unei limbi, care îi permite să se manifeste adecvat în contexte de comunicare specifice. Meritul incontestabil al lui Hymes este

accentuarea însemnătății normelor convențiilor determinate social și cultural care influențează comunicarea, depășind astfel viziunea strict formală, lingvistică asupra acesteia.

*Modelul Bachman (1990)* configurează competența de comunicare în două componente majore, care conțin, la rândul lor, câte două subcomponente:

- *competența organizațională* cuprinde:

- *competența gramaticală*; ariile acestei competențe vizează vocabularul, morfologia, sintaxa, fonologia și grafologia;

- *competența textuală* se referă la elementele de coeziune ale textelor, la organizarea retorică a acestora în funcție de tipurile textuale (descriptiv, narativ, expozitiv, argumentativ etc.) și la rutinele conversaționale;

- *competența pragmatică* cuprinde:

- *competența ilocuționară*, care îi oferă vorbitorului capacitatea de a folosi forța ilocuționară a limbajului, dar și de a o identifica în mesajele celorlalți; componentele acestei competențe se referă la: funcția ideatională, la cea manipulativă, la cea euristică și la cea imaginativă;

- *competența sociolingvistică*, care vizează adecvarea comunicării din punctul de vedere al varietăților lingvistice, al registrului, al referințelor culturale și al stilului.

În 1996, Bachman și Palmer adaugă o altă competență acestui model: *competența strategică*, abilitate generală a unei persoane de a folosi resursele prin activarea unor procese cognitive pentru a realiza un scop comunicativ (a evalua situația, a propune ținte, a planifica ceva).

*Modelul Simard* structurează competența de comunicare în șase componente:

• *componenta verbală*, care integrează toate componentele limbii, cuprinzând:

- o dimensiune *lingvistică* (care presupune cunoașterea și utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic și sintactic);

- o dimensiune *textuală* (care presupune cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerența între părți, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă etc.);

- o dimensiune *discursivă* (cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele care determină folosirea limbii în context: cunoașterea parametrilor situației de comunicare, utilizarea registrelor limbii, a normelor de interacțiune verbală);

• *componenta cognitivă* se referă la stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea și comprehensiunea limbajului (memorarea, diferențierea, compararea, clasarea, inferența, anticiparea etc.);

• *componenta enciclopedică* privește cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale și discursive proprii unor domenii diferite (istorie, știință, tehnică); această componentă este adecvată tipologiei diverse de texte nonliterare propuse și în programele noastre de liceu;

• *componenta ideologică* se referă la capacitatea de a ne situa față de și a reacționa la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs (ea trimite la funcția ideatională a limbajului);

• *componenta literară* vizează literatura și presupune cunoștințe și capacități de exploatare a creativității verbale;

• *componenta socioafectivă* se referă la concepțiile, valorile și sentimentele care influențează comportamentul verbal al unei persoane [1, p. 122].

*Modelul David K. Berlo* a inițiat ceea ce s-a denumit modelul SMCR (Sursă, Mesaj, Canal, Receptor) privind comunicarea; privitor la acest model, relevante pentru ambii parteneri în comunicare (emițător și receptor) sunt cultura și sistemul social în care are loc actul de comunicare. Modelul lui Berlo pune un accent deosebit pe extinderea repertoriilor comunicatorilor, în vederea realizării cât mai multor conexiuni și a unui repertoriu comun, aceasta realizându-se și la nivelul valorilor sau al atitudinilor emițătorului ori receptorului (aceste aspecte au o importanță instrumental-didactică deosebită). În acest mod, autorul introduce câteva elemente deosebit de utile în analiza emițătorului (sursei) și a receptorului, care presupun un echilibru dinamic al actului de comunicare: spre exemplu, dacă cele mai multe abordări ale comunicării pun accentul pe constituirea unor deprinderi bune de comunicare la nivelul emițătorului, ele pierd din vedere faptul că aceleași deprinderi de comunicare trebuie să se regăsească la receptor pentru ca procesul de comunicare să fie eficient. În același mod tratăm dezvoltarea unor atitudini pozitive față de actul de comunicare la ambii parteneri comunicaționali.

*Modelul din Cadrul european comun de referință pentru limbi 2001* reprezintă o variantă comprehensivă a competenței de comunicare. Competența este definită drept un ansamblu de cunoștințe,

deprinderi și caracteristici care îi permit unei persoane să facă diverse activități. În document apar două tipuri de competențe: *competențe generale* și *competențe de comunicare*.

a. *Competențele generale* sunt competențe care nu sunt specifice limbii, dar de care este nevoie pentru o serie de acțiuni, inclusiv pentru activitățile lingvistice; ele au la bază cunoștințe, deprinderi, competențe existențiale și abilitatea de a învăța. Acestea sunt echivalente cu ultimele cinci componente ale lui Simard.

*Cunoștințele* reprezintă cunoștințele declarative (*savoir*) rezultate din experiență (cunoștințe empirice) și din învățarea formală (cunoștințe academice). Comunicarea umană se bazează pe punerea în comun a cunoașterii despre lume, iar cunoștințele care intră în joc în comunicare nu sunt legate exclusiv de limbă și cultură, ci sunt foarte diverse și diferă de la individ la individ.

*Deprinderile* și *know-how-ul* (*savoir-faire*) depind mai mult de abilitatea de a urma anumite proceduri, dar dobândirea acestor deprinderi poate fi facilitată de achiziția cunoștințelor declarative. Deprinderile sunt asociate cu forme ale competenței existențiale (de exemplu, atitudinea relaxată sau tensiunea resimțită în timpul rezolvării unei sarcini).

*Competența existențială* (*savoir-etre*) poate fi considerată o sumă a caracteristicilor individuale, a trăsăturilor de personalitate, a atitudinilor care privesc, de pildă, imaginea de sine și modul în care o persoană îi percepe pe ceilalți, dorința de a se angaja în interacțiuni sociale cu alți oameni. Competențele existențiale sunt legate de cultură și de aceea influențează percepțiile și relațiile interculturale.

*Abilitatea de a învăța* (*savoir-apprendre*) mobilizează competențele existențiale, cunoștințele declarative și deprinderile și implică diverse tipuri de competențe. Abilitatea de a învăța poate fi concepută și ca „a ști cum” sau „a fi dispus să descoperi lucruri noi”, fie că e vorba de o altă limbă, de o altă cultură, de alți oameni sau de alte domenii ale cunoașterii. În timp ce abilitatea de a învăța are aplicabilitate generală, ea este în aceeași măsură relevantă pentru învățarea limbilor.

b. *Competențele de comunicare lingvistică* (*communicative language competences*) - cu ajutorul lor o persoană poate să acționeze folosind mijloace lingvistice specifice. Ele cuprind următoarele componente: competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice. Fiecare dintre aceste componente se bazează pe deprinderi și cunoștințe.

*Competențele lingvistice* includ cunoștințe lexicale, fonetice, sintactice, precum și deprinderi și alte dimensiuni ale limbii ca sistem. Această componentă intră în relație nu doar cu varietatea și calitatea cunoștințelor (în termeni de distincții fonetice sau de extinderea și precizia folosirii vocabularului), dar și cu organizarea cognitivă sau cu modul în care aceste cunoștințe sunt stocate (de exemplu, variatele rețele asociative în care vorbitorul plasează o unitate lexicală) și actualizate (își amintește, le activează, le accesează).

*Competențele sociolingvistice* se referă la condițiile socioculturale ale folosirii limbii. Componenta sociolingvistică, prin faptul că e strâns legată de convențiile sociale (reguli de politețe, norme care guvernează relațiile dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale, codificări lingvistice ale unor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), afectează puternic comunicarea dintre reprezentanții diferitelor culturi, chiar dacă participanții pot să nu fie conștienți de aceste influențe.

*Competențele pragmatice* se referă la folosirea funcțională a resurselor lingvistice (producerea funcțiilor limbajului, actele de vorbire), bazându-se pe scenarii ale schimburilor interacționale. Se referă, de asemenea, la organizarea discursului, la coeziune și coerență, la identificarea tipurilor de texte și a formelor textuale, la identificarea ironiei și a parodiei. Pentru această componentă, echivalentă cu dimensiunea textuală și discursivă de la Simard, este evident impactul major al interacțiunilor și al mediilor culturale în care asemenea abilități sunt construite.

Puncte comune ale modelelor privind competența de comunicare. Constantele competenței de comunicare sunt prezentate în tabel.

Simard 1997	Canale /Swain(1980-1983)	Bachman (1990)	Cadrul european comun de referință pentru limbi
Dimensiunea lingvistică	Competența lingvistică	Competența gramaticală	Competența lingvistică
Dimensiunea textuală	Competența discursivă Competența	Competența textuală(cuprinde parțial și competența strategică	Competența pragmatică

	strategică	din alte variante)	
Dimensiunea discursivă	Competența sociolingvistică	Competența sociolingvistică Competența ilocutorie Competența strategică	Competența sociolingvistică

Din tabel rezultă că există trei componente care apar în toate modelele menționate: o componentă lingvistică, privitoare la cunoașterea și folosirea corectă a elementelor de construcție a comunicării; o componentă privind organizarea discursului, ce apare sub denumiri diferite (componenta textuală, discursivă sau pragmatică) în toate modelele fie ca o componentă autonomă, fie în combinație cu alte componente; o componentă referitoare la adecvarea la situația de comunicare (cel mai adesea denumită sociolingvistică, dar și discursivă sau pragmatică).

Cel mai apropiat model care sintetizează această structurare a competenței de comunicare este al lui Simard.

Sensul acestui excurs teoretic este de a evidenția importanța pe care o are dezvoltarea competenței de comunicare în coordonatele sale fundamentale. Prin toate exemplele aduse, dincolo de cunoașterea normelor din domeniul gramaticii și al vocabularului, comunicarea este o modalitate de a spune ceva despre noi (ce și cum gândim, ce simțim), de a ne prezenta în fața celorlalți; o modalitate de a structura percepțiile noastre despre lume și despre ceilalți; o cale de a arăta ce poți face cu vorbele în raport cu alții (îi poți convinge, ruga, admonesta etc.); formularea directă a unui gând, sentiment, dar și, direct sau indirect, a unei intenții pe care i-o adresezi interlocutorului; înțelegerea intențiilor pe care ți le comunică direct sau indirect interlocutorii tăi; un proces determinat social și cultural, ceea ce presupune cunoașterea și respectarea normelor de acest tip; o competență complexă, care se bazează pe cunoștințe, dar și pe valori și atitudini comunicative; summumul a diverse componente care contribuie, fiecare în parte, la dezvoltarea integrală a competenței de comunicare; o competență care trebuie exersată în școală, în situații de comunicare cât mai diverse, pentru că ea este esențială în dezvoltarea plină a elevilor.

#### Bibliografie:

1. Sâmhăian, F., *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Editura ART, 2014.
2. Coșeriu, E., *Filozofia limbajului*, în *Prelegeri și conferințe*. Iași: Dosoftei, 1994.
3. Van Cuilenburg, J.J., Scholten, O., Noomen, G.W., *Știința comunicării, traducere de T. Olteanu*. București: Editura Humanitas, 1998.
4. Șoitu, L. (coord.). *Comunicare și educație*. Iași: Editura SPIRU HARET, 1996.
5. Pamfil, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Editura Paralela 45, 2003.

## TIMBRUL PARTICULAR AL SCRIERILOR LUI AURELIU BUSUIOC

### THE UNIQUE TIMBRE OF AURELIU BUSUIOC'S WRITINGS

Ludmila BALȚATU, dr., conf. univ.  
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul  
E-mail: ludmilabalta@yahoo.com

**Rezumat:** *Scrierile lui Aureliu Busuioc sunt inconfundabile. Ele poartă în sine amprenta personalității sale universale.*

*Aureliu Busuioc reprezintă prin sine, prin opera sa în versuri, în proză, prin publicistica și dramaturgia sa, o personalitate emancipată, sincronizată în toate cu spiritul literar general românesc, dar și cu esențele literaturii moderne și postmoderne.*

*Mai mult ca atât, A. Busuioc este unul dintre puținii scriitori de la noi de o inteligență scilipitoare, de o aleasă cultură a vorbirii, impunând modele de limbaj cult prin intermediul scrierilor sale.*

**Cuvinte cheie:** *scriitor, sincronizare, personalitate, model, poezie, proză, publicistică, dramaturgie.*

**Abstract:** *Aureliu Busuioc's writings are beyond compare. They are special for being marked by his famous personality.*

*A. Busuioc represents by his individuality, by his literary creations in verse, in prose, as well as by his dramaturgy and journalistic writings, an emancipated personality, synchronised in all concerns with the Romanian overall literary spirit, but also with the modern and postmodern literature essences.*

*Moreover, A. Busuioc is one of the few among our writers, of a brilliant intelligence, of an elevated speech culture, by asserting models of the cultivated language through his literary creations.*

**Key words:** *writer, synchronise, personality, model, poetry, prose, journalistic writings, dramaturgy.*

Azi, când trăim într-o lume digitală, Internetul ne oferă mari posibilități de a realiza un schimb cultural între popoarele lumii. Cu atât mai mult, spre deosebire de timpurile din trecut, un artist al cuvântului, și nu numai, are șanse mai reduse de a se realiza în domeniul său, dacă nu manifestă măiestrie și talent, dacă nu e inițiat de peisajul general al culturii de azi.

În rândurile ce urmează, vom apela la opera și personalitatea poetului, prozatorului, dramaturgului, eseistului, publicistului, traducătorului Aureliu Busuioc. O facem din considerentul că anume pe el istoria literară l-a apreciat ca pe unul dintre cei mai remarcabili creatori din arealul limbii române. Mai mult ca atât: A. Busuioc e reprezentantul imaginii scrisului liber, ce-i sincronizat în toate nu doar cu spiritul literar general românesc, ci și cu esențele literaturii moderne și postmoderne.

Pentru a dezvălui esențele scrisului acestei personalități a neamului nostru, va fi necesar, în primul rând să realizăm un șir de obiective. Atât de ordin general, cât și particular:

- să elucidăm căile lui de devenire;
- să dăm o apreciere primelor lui încercări literare;
- să-l prezentăm pe A. Busuioc în calitate de poet, prozator, dramaturg;
- să determinăm particularitățile scrisului său, apelând la opiniile exegeților în materie.

Pentru realizarea obiectivelor propuse, va fi necesar să utilizăm diverse metode, precum: inducția, deducția, analiza literară, comparația ș.a.m.d.

Așadar, urmărind căile de devenire ale lui A. Busuioc, vom începe chiar de la primii lui ani de viață. În ajutor ne vine cartea lui Aurel Scobioală „Scriitorii când erau copii”, apărută recent de sub tipar la una dintre editurile din Chișinău. În ea găsim următoarele date mărturisite de A. Busuioc: “Eram și eu ca toți băieții: cam neascultător, cam năzbătios... Unele năzbătii erau mai mici, altele – mai mari, după cum se nimerea...”[1, p.39].

Anticipând evenimentele, vom atrage atenție asupra faptului că pe copilul A. Busuioc, născut în toamna lui octombrie 1928, avea să-l aștepte o viață plină de căutări, greutăți, realizări și înalte aprecieri din partea cititorilor de diferite vârste. Așadar, vom descrie unele crâmpie din biografia lui, marcată substanțial de vitregiile istoriei.

Pe parcursul a 4 ani (din 1935 până în 1939) el și-a făcut studiile la școala primară de aplicație de

pe lângă școala Normală și Eparhială din Chișinău.

Noi cunoștințe a acumulat, urmând studiile la liceul „Alecu Russo” din Chișinău (1939 - 1944).

Scriitorul, la vârsta adolescenței, e martor a unor evenimente tragice, ce-s cauzate de război.

Or, în anii 1944 – 1948 – e refugiat de război în Banat. Aici își continuă studiile la Colegiul național, tot aici ia și bacalaureatul.

Apoi, între anii 1948 – 1949, face carte la școala militară de ofițeri, nefinisând-o, fiind nevoit să se alăture familiei, care-i obligată să se „repatrieze” de către autoritățile sovietice.

Dar nu revine imediat în locurile de unde-și trage rădăcinile. Împrejurările l-au impus ( în-tre 1949 - 1950) să treacă prin așa numitul lagărul sovietic de filtrare de la Sighet, fiindcă tatăl său a trezit un interes aparte din partea autorităților sovietice.

Revenind, în 1950, în locurile natale, devine student a Institutului pedagogic, facultatea de filologie. Anume aici au loc ș primele lui încercări literare, care s-au încununat, în anul 1955, cu prima sa plachetă de versuri umoristice, intitulată *Prăfuri amare*, cât și prima lui creație pentru copii – *La pădure*.

Apoi, la scurt timp, în 1958, apare de sub tipar o altă culegere – *Piatra de încercare*.

E de remarcat că, și în anii ce vor urma, scriitorul va continua să-și înșire versurile pe hârtie, dedicate atât celor vârstnici, cât și celor mici cu o sinceritate deosebită. Și, nu întâmplător, exegeții în materie remarcă următoarele: „Aureliu Busuioc cultivă o lirică modelată în spiritul artei poetice a înaintașilor, lirică ce pune mare preț pe căutarea unui ideal superior de omenie și frumusețe, pe disciplinarea imaginației și a sensibilității, pe de o parte, și pe ordine și muzicalitate, pe echilibru și claritate, pe formula precis construită și bine finisată, pe de altă parte”[2, p.44].

Drept confirmare am apelat la versuri din creația acestui poet cu renume:

„Copilăria mea în poezie,  
cu necuvintele ce le mai îngân,  
nu cred și cred în ziua ce-o să vie  
ca să mă-ntorc la voi copil bătrân”

(*Monolog interior*)

Luând în calcul opiniile savanților în domeniu, vom mai sublinia că Aureliu Busuioc „... dorește vocabula *muzicii asemeni*, acordă atenție și sonorităților agreabile, armoniilor și jocurilor de cuvinte sugestive”[3, p.53] Convingătoare, în acest sens sunt și următoarele crâmpie din creația lui Aureliu Busuioc:

„Începe un cântec în ceteni/ și trec prin cedri ușor,//  
cu norii în cete în cete/ cu cerbii, cu ciutele lor ”.

(*Cântec*)

Talentul scriitoricesc a lui A. Busuioc s-a manifestat și în creațiile în proză. Ca să pătrun-dem în esența acestor afirmații, vom apela la romanul său *Singur în fața dragostei*. După cum susține savantul Ion Ciocanu: „Scriitorul a abordat o schemă răspândită în proza anilor '50 pentru a o discredită din interior. Romanul său (se are în vedere *Singur în fața dragostei* – n.a.) constituie o replică la atare scheme. A. Busuioc ia în zeflema seriozitatea și siguranța de sine a personajelor, de fapt – și a autorilor, și dezumflă acele mostre de naivități, propunându-ne o istorie marcată de haz și de spirit”[4, p. 412].

Ținând cont de afirmațiile de mai sus, considerăm necesar să scoatem în evidență și realizarea originală a acestei scrieri nu doar în planul artistico – stilistic, ci și în aspectul conceptual – ideatic, în soluționarea netradițională a unor probleme și teme tradiționale.

Aceste particularități sunt bine ilustrate în studiile mai multor istorici și critici literari, care evidențiază următoarele: spre deosebire de alte lucrări cu tema intelectualității de la țară, deprinse să trateze rolul învățătorului în conformitate cu o anumită „schemă” bine statornicită (după terminarea studiilor eroul central, promotor al noului, pleacă la țară, nimerind într-un colectiv amorf, în fruntea căruia se află un director incapabil și retrograd, se implică într-o luptă aprigă, pentru ca, până la urmă, să iasă învingător și să triumfe), romanul *Singur în fața dragostei* de A. Busuioc vine cu o replică polemică la această tratare șablonardă, dogmatică, artificială, cu un anti – roman, cu un anti – erou.

Pentru clarificarea situației, este necesară o altă notă critică: „A. Busuioc a dezvăluit eșecul interior al individualismului supus examenului dragostei, zugrăvită nu doar ca un fenomen sentimental, ci într-un plan filosofico – moral, susținut convingător de chipurile artistice ale eroilor principali – doi tineri cu personalitate și cu o dezvoltată conștiință de sine, la care dragostea declanșează un proces de conștiință, o confruntare inteligentă și originală de opinii asupra unor principii fundamentale de comportare umană

(socială, morală, intimă), - confruntare ce ne aduce, fără vre-o dădăceală supărătoare, la gândul despre necesitatea creierului în viața omului” [5, p. 155]. O prezentare specială necesită și un alt roman al lui A. Busuioc – *Unchiul din Paris*, ce a văzut lumina tiparului și la Moscova, ca apoi să fie editat și în Germania, Cehoslovacia, Bulgaria, cât și în majoritatea republicilor a fostei U.R.S.S.

Ca să ne convingem o dată în plus în adevărurile ilustrate în acest roman de către cititor, vom apela la opiniile lui Vasile Botnaru, înserate într-un interviu: „În acest roman A. Busuioc a întrupat într-un singur personaj drama basarabeianului alungat în lume, direct sau indirect, de către regimul comunist. Unchiul vine din Franța în căutarea unui trecut tulburător, iar cu ajutorul nepotului său Ricky, vom fi parte a unei călătorii pline de amintiri, surprize și lecții din trecut” [6].

O impresie zguduitoare are asupra cititorului următorul pasaj din opera menționată: „*Tu nu știi ce înseamnă să trăiești printre străini. Dar străini în toată puterea cuvântului. Tu nu știi ce înseamnă să stai săptămâni întregi fără a auzi un cuvânt de la cineva, să-ți fie dor de o vorbă omenească, chiar într-o altă limbă, dar să răzbată din ea un pic de căldură, de înțelegere, de îmbărbătare. Și-s gata acum să mă prind la vorbă cu oricine, să discut despre orice, să mă îmbrățișez cu toți trecătorii și să știu că nu o să se uite nimeni la ceas și n-o să întrebe nimeni „ce-o fi vrut și ăsta de la mine”.*”

Fragmentul reprodus confirmă în plus faptul cât de actuală este opera lui A. Busuioc și pentru cititorul de azi, câte adevăruri incontestabile putem spicui din ea.

O prezentare specială necesită și creația lui A. Busuioc pentru copii, care denotă a bună cunoaștere de către el a psihologiei celor mici, un spirit fin de observație, o capacitate de a vedea lumea înconjurătoare cu ochii micuților.

*Cizmele cocostârcului, Marele rățoi Max, Când bunicul era nepot, Șfredeluș* – sunt titlurile doar la câteva dintre cărțile scrise pentru cei mici.

În linii generale, ceea ce individualizează proza sa, inclusiv proza pentru copii, este umorul. Iar, după cum afirmă Maria Șleahțișchi, culoarea ironică a observației naratoriale și inventivitatea narativă elevată.

Nu trebuie să uităm, în acest context, și despre eroii lui A. Busuioc din *Aventurile lui Nătăfleacă* și din *Noile aventuri ale lui Nătăfleacă*. „Eroul lui A. Busuioc este un copil din mediul urban, faimos prin predilecția sa pentru lucrurile făcute pe dos, după o logică cunoscută numai lui. Veritabil descendent spiritual al lui Nică, prin setea pentru ștregării, acesta moștenește de la Guguță dorința de a cunoaște lumea” [7, p.96].

Am prezentat mai sus o serie de date și fapte din viața și activitatea lui A. Busuioc, ce-s bazate pe studiile mai vechi și mai noi ale exegeților în materie, pe anumite fragmente din opera scriitorului. Sunt fapte și date care ne conving în adevărul că A. Busuioc este înalt apreciat nu doar de cunoscătorii în materie, ci și de cititorii din diferite generații, fiindcă scrierile sale reflectă zbuciumul vieții, fiindcă el a înșirat gândurile pe hârtie într-o manieră ce e pe înțelesul tuturor. De aceea deloc întâmplător faptul că opera sa a fost tradusă în multe limbi, că el a colaborat cu diverse ediții periodice, că a fost membru de conducere al Uniunii Scriitorilor din Moldova, că a fost deținător al titlului Maestru Emerit al Artei etc.

Fără îndoială, A. Busuioc este un adevărat promotor al literaturii române autentice. E necesar ca opera lui să aibă o mai mare priză la cititori, mai precis fie spus să fie reeditată, prefațată și propagată în continuare.

Din păcate, continuă să rămână oarecum în umbră ceea ce A. Busuioc a scris și scenariile pentru filme, că el a tradus din creațiile lui A. Griboedov, N. Gogol, W. Shakespeare, că s-a realizat și în domeniul publicisticii.

Ar fi necesar ca scrierile sale să-și găsească locul cuvenit și în manualele școlare, începând de la clasele primare și terminând cu cele liceale, luând în calcul adevărul că A. Busuioc a scris, repetăm, pe înțelesul tuturor și pentru cititorul de toate vârstele.

Am făcut o prezentare succintă a operei lui A. Busuioc în speranța că, în așa mod, voi aduna un număr mai mare de cititori, care-și vor concentra atenția la rândurile așternute cu grijă pe hârtie de această personalitate a neamului nostru, ce-i înzestrată cu un deosebit talent scriitoricesc și nu numai.

#### Bibliografie:

1. Scobioală A. “Scriitorii când erau copii”. Chișinău: „Prut internațional”, 2015, p. 39.
2. Dolgan M., Bilețchi N., Badiu V. “Creația scriitorilor moldoveni în școală” Chișinău: „Lumina”, 1990, p. 44.



3. Ibidem, p. 53.
4. Ciocanu I. „Literatura română”. Chișinău: „Prometeu”, 2003, p. 412.
5. Gavrilov A. *Singur în fața dragostei* la o nouă lectură. În: „Reflecții asupra romanului”. Chișinău: „Literatura artistică”, 1984, p. 155.
6. [www.europalibera](http://www.europalibera). Accesat la 25 Mai 2020.
7. Vrabie D. „Proza scurtă pentru copii între convenționalitate și originalitate”. În: *Metaliteratura*, anul XII, nr. 5-6, 2012, p. 96.

## DESPRE RETRADUCERE DIN PERSPECTIVA UNEI ISTORII A TRADUCERILOR

### ABOUT RETRANSLATION FROM THE PERSPECTIVE OF A HISTORY OF TRANSLATIONS

Muguraș CONSTANTINESCU, dr., prof.univ.  
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava  
E-mail: mugurasconst@usm.ro

**Rezumat:** *Prezentul articol are ca obiectiv studierea fenomenului retraducerii din perspectiva unei istorii a traducerilor în limba română. După o privire sintetică asupra modului în care teoreticienii și practicienii definesc retraducerea, se studiază câteva serii traductive ale unor opere din diverse limbi și culturi transpuse în limba română. Analiza pornește de la traducerea-introducere și cuprinde retraducerile în volum până la cea mai recent publicată. Concluziile nu vizează stabilirea unui clasament de evaluare a traducerilor ci recunoașterea modului în care acestea constituie o dezvoltare culturală și contribuie la îmbogățirea patrimoniului național.*

**Cuvinte cheie:** *retraducere, o istorie a traducerilor, serie traductivă, dezvoltare culturală, patrimoniu național*

**Abstract:** *This article aims to study the phenomenon of retranslation from the perspective of a history of translations into Romanian. After a synthetic look at the way in which theorists and practitioners define retranslation, we study several translation series of works from various languages and cultures translated into Romanian. The analysis starts from the translation-introduction and includes the retranslations in volume until the most recently published. The conclusions do not aim at establishing a ranking for the evaluation of translations but at recognizing how they constitute a cultural development and contribute to the enrichment of the national heritage.*

**Keywords:** *translation, a history of translations, translation series, cultural development, national heritage*

#### Introducere

Fenomenul retraducerii, ca practică de a da o nouă traducere unui text deja transpus în limba țintă, există de secole. Să ne gândim la retraducerea clasicilor antici, care înseamnă, conform unei tradiții bine cunoscute, o provocare majoră în multe culturi și o modalitate de îmbogățire a patrimoniului național, ca, de altfel, orice traducere din mari autori. Observațiile atât de pertinente formulate de Odobescu în raportul său la concursul de traduceri lansat de Societatea Academică, cunoscut sub numele de „Condițiunile unei bune traduceri din autori eleni și latini”, din 1874, se referă la traduceri din autori ai Antichității. Este un lucru firesc pentru mentalitatea traductivă a epocii, conform căreia modernii nu au încă un loc sigur în Panteonul literar. De altfel, Odobescu însuși își exersează talentul pe fragmente din *Eneida* lui Virgiliu dar și din *Iliada* și *Odiseia* lui Homer, contribuind la seria traductivă a clasicilor în limba română, serie constituită, în general, în jurul unei opere care dă naștere mai multor versiuni de transpunere și care ne preocupă în cele ce urmează.

În ultimele decenii se remarcă însă și o teoretizare a acestui fenomen, propusă, mai întâi, de către traductologi și adoptată, încetul cu încetul, de către traducători, devenind astfel o problemă de actualitate, supusă unei cercetări exploratorii naționale și internaționale. Se vorbește chiar de un sens restrâns și de un altul larg al acestui concept traductologic. În sens restrâns, retraducere înseamnă o nouă traducere pentru un text deja tradus în limba țintă și care are ca scop de a o corecta și ameliora pe cea existentă. În sens larg, același termen indică orice nouă traducere a unui text deja tradus în limba țintă, fără a viza o lectură critică asupra traducerii sau traducerilor anterioare, pe care uneori retraducătorul le ignoră. Comparatistul și traductologul Yves Chevrel (Chevrel, 2010 : 11) socotește că este o retraducere orice traducere efectuată după o primă traducere, numită, adesea, „traducere-introducere”. După Berman, posibilitatea și necesitatea retraducerii sunt „înscrise” în structura însăși a actului de a traduce iar retraducerea deschide spațiul de traducere și de împlinire (Berman, 1990: 1-7). După Meschonnic, un prim text tradus, inaugurează istoria traducerii, iar textele traduse care îi urmează sunt retraduceri pentru că au în spatele lor o istorie a traducerii (Meschonnic, 1999: 436). Nici teoreticienii și practicienii români

nu au neglijat reflecția despre retraduceri. Actualitatea și necesitatea lor nu poate fi pusă la îndoială : „Cât privește retraducerile, ele sunt obligatorii, nu doar necesare (Vladimir Agrigoroaie, 2016, *Revista de traduceri literare*). Necesitatea și obligativitatea unei retraduceri se văd nu doar în legătură cu originalul, ci și cu limba și cultura țintă care își exersează astfel „capacitatea [ei] de a asuma și regândi o tradiție”, după cum scrie Baumgarten atrăgând atenția că „o retraducere nu este o ireverență, ci o dezvoltare culturală” (2016: 4-5). La toate acestea trebuie adăugat faptul că (re)traducerile contribuie la largirea patrimoniului național, la dialogul cu literatura universală. În lucrarea noastră folosim termenul de retraducere în sensul lui larg. Ne propunem să studiem în continuare acest fenomen din perspectiva unei „istorii a traducerilor în limba română”, proiect amplu și în curs de desfășurare, inaugurat la sfârșitul anului 2018 și care reunește numeroși cercetători din România, Republica Moldova, Ucraina, dar și din Grecia, Germania sau Franța. Vrem să surprindem modul în care fenomenul retraducerii, desfășurat pe mai multe secole sau decenii ritmează o istorie care îi este consacrată și poate constitui un element important în structurarea acesteia.

### **O lectură critică a textului (re)tradus ca demers de cercetare**

După această privire sintetică asupra modului în care teoreticieni și practicieni definesc retraducerea, ne oprim la câteva serii(re) traductive ale unor opere din diverse limbi și culturi transpuse în limba română, privilegiind pe cele din limba-cultură franceză. Lectura noastră critică (Constantinescu, 2017), care încearcă să îmbine echilibrat istoria și critica traducerilor, pornește, în cazul seriilor traductive de la traducerea-introducere și cuprinde retraducerile în volum până la cea mai recent publicată. Principiul de aur pe care îl respectăm și care ne-a fost sugerat de lectura volumului *Histoire des traductions en langue française XV-XX siècles* (Chevrel, Masson: 2012) presupune ca orice traducere și orice travaliu traductiv să fie considerate în contextul producerii lor și nu din perspectivă contemporană. O altă idee la care ne raliem este aceea că traducerilor constiuie o parte integrantă a patrimoniului național. Ne interesează, acolo unde acesta există, paratextul care însoțește textul tradus, făcând cunoscută vocea criticului literar care asigură prefața sau cuvântul introductiv. Acestea din urmă prezintă, de obicei opera și autorul tradus și îl ghidează pe cititor în lectura sa. Ne interesează în mod deosebit vocea traducătorului care poate să dezvăluie dificultățile întâlnite în complicatul proces al traducerii, alegerea anumitor tehnici și, destul de prezente în ultimul timp, elementele de critică asupra unei traduceri pe care o socotește caducă. Socotim că demersul unei lecturi critice poate pune în lumină evoluția unor mentalități traductive, emanciparea traducătorului față de toposul de modestie, construirea unei relații flexibile între traducere, teorie și istorie literară, și, mai ales, poate contribui la realizarea unei istorii a traducerilor.

### **Un context stimulator**

Explorarea modalităților prin care retraducerea dar și teoretizarea ei contribuie la o istorie a traducerilor este facilitată de un context stimulator. În acest sens vom trece fugitiv în revistă o bogată reflecție asupra retraducerii, deseori ilustrată cu analize comparative între original și noi versiuni în limba maternă cuprinse în articole, studii, numere tematice de reviste, colocvii, eseuri, apărute sau realizate în ultimele decenii în spațiul românesc. Putem considera că avem de a face în toate aceste cazuri cu posibile secvențe dintr-o istorie a traducerilor. Încă din anii 1990, Irina Mavrodin vorebește în articolele și tabletele ei despre traducere ca un proces niciodată definitiv. Fără a folosi termenul de retraducere, ea recurge la o metaforă pentru a evoca traducerea ca serie deschisă, ca „nesfârșită urcare a muntelui” (Mavrodin, 2000). Dar poeticiană și traducătoare Irina Mavrodin nu se oprește la teoretizare seriei traductive ci o și ilustrează. Un exemplu în acest sens este retraducerea romanului *Salammô* de Flaubert. Într-un articol intitulat ”Fiorituri și contrasensuri” (2009), Irina Mavrodin analizează cu un ochi de traductolog prin ce anume traducerea lui Alexandru Hodoș pentru *Salammô*, socotită la vremea apariției o mare reușită și devenită apoi canonică, se îndepărtează de textul original și devine astfel caducă pentru publicul contemporan. Mare parte dintre soluțiile lui Hodoș se datorează unei anumite idei, viziuni, chiar mentalități despre traducere a epocii, care încurajează fioriturile, explicitările, acceptă omisiunile și adaosurile, descurajează folosirea neologismelor. Contrasensurile pot apărea printr-o insuficientă muncă de documentare, cum ar fi, consultarea unor dicționare specializate. Această lectură critică a teoreticienei, precede noua traducere pe care o dă acestui roman flaubertian și arată convingător cum critica și istoria traducerilor se hrănesc reciproc și se dezvoltă împreună.

Revista *Atelier de traduction*, consacră două numere fenomenului retraducerii în anul 2011 sub

titlul *La traduction caduque, retraduction et contexte culturel (en diachronie)* reunind articole interesante, în care predomină studiul de caz dar și reflecții asupra fenomenului retraductiv, ca ideea susținută de Maria Papadima, a unui impuls de a retraduce, așa după cum există unul de a traduce, despre care vorbește Berman.

Nici cercetarea doctorală nu lasă la o parte studiul acestui fenomen și putem menționa, printre multe altele, teze ca *Traduction et retraduction de l'œuvre de Maupassant dans l'espace roumain*, susținută de Oana-Cristina Vărvăreanu (Dima), *Traduction, retraduction et traduction canonique de l'oeuvre de Flaubert (Madame Bovary)*, susținută de Ana Ivanov la Universitatea din Suceava, *La retraduction pour une (re)lecture du sous-texte*, susținută de Raluca Vârlan la Universitatea A.I. Cuza din Iași.

Trebuie remarcat că și în lumea traducătorilor se vorbește mult în ultimul timp despre „retraducere”, dacă ne gândim doar la *Revista de traduceri literare* a FITRALIT (secțiunea de traduceri a Uniunii Scriitorilor din România) care a pus în dezbatere această noțiune, consacrandu-i un număr întreg (RTL, nr. 4, 2016) și mai multe articole în numere disparate din 2017 și 2018. Mare parte din comunicările susținute la colocviul pe tema retraducerii din 2019, tot de către membrii FITRALIT, au apărut în revista *România literară*, ca o dovadă de deschidere a acestui concept, inițial, strict traductologic, către lumea literară, printr-o prestigioasă revistă ce promovează teoria și practica literaturii. Tot aici a apărut în câțiva ani în urmă eseul subsemnatei „Despre retraducere, literal și în toate sensurile” care urmărește aceeași deschidere a traductologicului către literar.

Toate acestea arată că retraducerea ca practică și teorie, a devenit în epoca noastră o realitate incontestabilă și mai ales că această variată și bogată reflecție, care pune sub lupă fenomenul retraductiv, constituie un context stimulator pentru a-i acorda un loc important într-o istorie a traducerilor.

### Serii retraductive într-o istorie a traducerilor

Fenomenul retraducerii este destul de complex și nuanțat, fiindcă putem vorbi de retraducere în situații și relații diferite: între o primă traducere fragmentară a unei opere și una integrală, între o primă traducere apărută în foileton și cea publicată în volum, între o traducere făcută printr-o limbă intermediară, față de una din limba-sursă, sau de o traducere în raport cu o autotraducere, în care, de regulă, există mai puține constrângeri. Multe din romanele lui Dostoievski sunt publicate în versiune românească mai întâi doar fragmentar și în foileton, urmând o tendință dominantă la sfârșit de secol al XIX-lea, iar mai târziu în volum. *Rubaiatele* lui Omar Khayyam au cunoscut mai multe versiuni prin limbă intermediară pentru ca abia în 2015 să apară traducerea din persană al lui Gheorghe Iorga; la fel, *O mie și una de nopți*, unde există și problema absenței unui prim original cert. Situația este destul de frecventă și în cazul literaturilor din limbi asiatice; astfel, prima traducere din literatura japoneză clasică (spre exemplu, Murasaki Shikibu, *Genji Monogatari [Povestea lui Genji]*) a fost făcută, în anul 1969, după o limbă intermediară, pentru ca abia în anul 2017 să apară o traducere după original. Shakespeare a fost tradus mai întâi după versiunea franceză a lui Dufauconpret și apoi din engleză dar după ediții diferite ale originalului. Proust a fost tradus mai întâi în periodice după edițiile volumelor antume și ulterior după ediții postume diferite ale unui original aflat în mișcare până la ediția Tadié. Referindu-ne la autotraducere, Panait Istrati a devenit autotraducătorul operelor sale publicate în franceză, din cauza primei traduceri neglijente, făcute de un jurnalist expeditiv. Am putea spune că nici cu retraducerile Istrati nu a avut noroc de la început, dacă ne gândim că Eugen Barbu a „stilizat” texte traduse literal de un reputat profesor de franceză. O astfel de „tradiție traductivă”, ca să folosim termenii lui Venuti (2005), a unei retraduceri literare după o versiune literală, a avut meritele ei în deschiderea de noi orizonturi.

Nu putem ignora faptul că un anumit canon traductiv sau niste tradiții traductive apar înscrise într-o traducere, care primește astfel o amprentă de istoricitate. Acestea se schimbă și ele de la o epocă la altă, în funcție de mentalitatea asupra străinului și asupra dimensiunii culturale pe care traducerea, mai ales cea literară, o implică, dar și în funcție de ideile despre o traducere reușită, despre modalitățile de a transpune un text în limba maternă, despre limba adecvată într-un text tradus.

În primele decenii ale secolului al XX-lea, se mai practică românizarea numelor proprii sau chiar soluția mixtă a prezervării câtorva ca în original și a traducerii altora, cum este cazul în traducerea lui Ludovic Dauș din 1909, *Doamna Bovary* de Flaubert sau în *Povestirile alese* de Maupassant, traduse de Sadoveanu în 1907. Astfel personajul Charles Bovary își schimbă prenumele în Carol, iar în versiunea lui Sadoveanu, pe alocuri, numele din original se amestecă cu altele traduse, creând un adevărat bruij cultural. Întâlnim, astfel, personaje ca Petru Carnier sau Ioan d'Arville, la care un prenume românesc se

alături unui nume francezesc. Aceste strategii pot părea stângace și neinspirate cititorului contemporan, dar ele constituiau o soluție curentă și, prin urmare acceptabilă, în momentul elaborării traducerilor respective, iar versiunea în ansamblul ei era reușită. O altă ilustrare de canon traductiv și de presiune, pe care acesta o exercită: pe la mijlocul secolului trecut, există o tendință vizibilă de arhaizare a limbii din textele care nu sunt contemporane, o tendință de a prefera anumite cuvinte socotite mai poetice, mai literare, de a prohibi neologismele în textul tradus. Tot atunci se acceptă ca dovadă a unei măiestrii în traducere, adăugarea unor „fiorituri” care să facă textul mai „meșteșugit”, mai „lucrat”. Și aici lucrurile trebuie mai atent privite, în contextul producerii lor; după cum bine observă George Volceanov (2016), poate fi vorba altele și de absența la mijlocul secolului trecut a unor instrumente de lucru indispensabile traducătorului ca ediții critice de ultima oră, dicționare diacronice ale limbii sursă și altele.

Traducerea unei capodopere ca *Madame Bovary* [Doamna Bovary] de Flaubert pune în lumină parcursul (re)traductiv al unei capodopere în general, de la traducere fragmentară la traducere integrală (în foileton sau în volum), la retraducere, traducere canonică, serie deschisă, și solicită noțiuni precum critica traducerilor, nota traducătorului, vocea traducătorului, traducere caducă, proiect traductiv și altele. Vom lăsa la o parte fragmentele din *Doamna Bovary* publicate de Eugen Vaian și de alți traducători în periodice, la sfârșitul secolului al XIX-lea, semnalând pe cea din 1906, cu subtitlul „Partea întâia” în jurnalul *Cartea Lumei*, care, toate, pregătesc drumul către (re)traducerile integrale, testând interesul publicului pentru acest roman și creând un orizont de așteptare (Constantinescu, 2018: 165-174).

Ne oprim, mai întâi, la elementele de paratext, care sprijină și orientează o traducere, observând că niciuna dintre traducerile pentru *Madame Bovary*, nu s-a bucurat din partea criticii literare de o prefață în prima jumătate a secolului al XX-lea, care să o salute ca pe un „mare eveniment al limbii și literaturii române”, așa cum a fost cazul pentru traducerea capodoperei proustiene din 1945. Vorbind de „traduceri”, ne referim la cele apărute în volum, având o structură de ansamblu, care se pretează mai bine la o prefață sau la un cuvânt înainte. Reținem, în acest sens, versiunea, destul de reușită, a lui Ludovic Dăuș din 1909, reeditată în 1915 și în 1925 și cea a lui Lascăr Sebastian din 1940, amândouă însă lipsite de prefață sau cuvânt introductiv. Situația se schimbă odată cu traducerea-retraducere a lui Demostene Botez din 1956, reeditată în numeroase rânduri și devenită, prin publicarea ei revizuită, în ediția critică din 1979, îngrijită de Irina Mavrodin, traducerea consacrată, „canonică” a romanului flaubertian. Aceasta se bucură de prefețe scrise de critici reputați, adeseori universitari cunoscuți, începând cu cea semnată de Tudor Vianu (1956), apoi de Aurelian Tănase (1959), de Henri Zalis (1970), de Luminița Paștina-Ciuchindel (1973). Dar în toate aceste discursuri de escortă este supusă analizei opera lui Flaubert și nu modul în care ea a fost tradusă. Singura excepție constituind-o studiul introductiv la ediția critică asigurată de Irina Mavrodin „Lecturi românești ale operei lui Flaubert”.

Încetul cu încetul, traducerea „canonică” a lui Demostene Botez începe să fie contestată și supusă unei „critici a traducerii”, sau doar unei lecturi critice. Critici globale sau punctuale sînt formulate pentru traducerea lui Demostene Botez în prefețele la două retraduceri din epoca „postcomunistă”, *Doamna Bovary* de D.T. Sarafoff (Polirom, 2000) și *Madame Bovary* (Art, 2010) de Florica Ciodaru-Courriol, ultima distingându-se prin faptul că păstrează titlul original. Vocea traducătorului, care îmbracă și haina criticului se face bine auzită aici, lăsând la o parte vechiul topos al modestiei.

Prima dintre acestea, semnată printr-un pseudonim colectiv este coordonată de Ioan Pânzaru și implică un grup de studenți ale căror nume figurează în prefața semnată de profesorul lor, în care acesta vorbește clar de proiectul de retraducere și „restaurare”, elaborat „împotriva” traducerii lui Demostene Botez. Cu o lăudabilă onestitate intelectuală profesorul și traducătorul Ioan Pânzaru recunoaște meritele predecesorului său, socotindu-i traducerea „echilibrată, în general corectă”, mărturisește că a preluat unele soluții adecvate ale acestuia dar semnaleză și analizează și unele greșeli, pentru a ajunge la concluzia justificată, că traducerea lui Botez este „inacceptabilă astăzi pentru un editor care își respectă cititorul”. Ca și Irina Mavrodin, Ioan Pânzaru identifică și tendințele dominante în traducere din epocă: înfrumusețarea textului, corectarea lui prin eliminarea repetițiilor, preferința pentru neoașisme în locul unor neologisme, sărăcirea traducerii prin eliminarea termenilor tehnici sau familiari, a unor aluzii sexuale, o atitudine paternalistă față de cititor.

Cum spațiul nu ne permite o analiză și o critică comparativă a traducerii puse în oglindă cu originalul, vom spune doar că ea respectă dimensiunea culturală a acestuia din urmă, pune în valoare nuanțe ale textului flaubertian, sacrificate de predecesori, se adresează clar cititorului contemporan, dar păcătuiește față de acestea prin unele note de subsol „paternaliste”; acestea, loc privilegiat pentru vocea

traducătorului, induc ideea adresării unui cititor fie neavizat, fie leneș și care, credem noi, trădează perspectiva unui foarte tânăr traducător, desigur, studenții colaboratori.

Intrând puțin în secolul al XXI-lea și urmând ideea de traducere ca serie deschisă, remarcăm această perspectivă paternalistă, protectoare față de cititor, mult mai accentuată în retraducerea semnată de Florica Ciodaru-Courriol. Găsim aici peste nouăzeci de note de subsol, față de doar douăzeci cât are ediția critică. În nota-postfață pe care traducătoarea o semnează, proiectul de retraducere este clar formulat, însoțit de critica punctuală a unor soluții inadecvate sau greșite, făcute de predecesori. Aceștia nu sînt numiți dar pot fi identificați prin soluțiile lor, unele dintr-o mai „veche traducere” (cea a lui Botez), altele din „traduceri mai recente” (cea a lui Sarafoff), cum se spune în „Nota traducătorului”. Remarcăm simțul critic deosebit de fin și vigilent al retraducătoarei, ca și curajul de a propune păstrarea în traducere a titlului original. Ea corectează atent soluțiile mai puțin adecvate sau neadecvate ale predecesorilor și ilustrează relevant tendințele actuale ale traducerii prin proximitatea cu textul francez, fără a-i sacrifica, însă, expresivitatea.

Câteva cuvinte și despre traducerea Irinei Mavrodin, apărută postum în 2014. Se vorbește mult în lumea traductologiei despre proiectul de traducere, în funcție de care e firesc ca o traducere să fie „evaluată”. În cazul Irinei Mavrodin am putea vorbi de retraducere, în sensul de o nouă versiune, adresată publicului contemporan, dar, socotind după aparatul științific care o însoțește (prefață, note, tabel cronologic), și de o nouă ediție critică (prima publicată în România în anii 1980, îi aparține de asemenea). Este, totodată, o bună ilustrare a ideii lui Meschonnic că o retraducere nu se face „împotriva unei anumite traduceri” ci „împotriva unor modalități de traducere” (Meschonnic, 2005: 11), fiindcă după cum am văzut deja Irina Mavrodin identifică ușor mărcile de caducitate ale unei traduceri, care nu poate mulțumi publicului contemporan.

### Concluzii

Această analiză, chiar dacă succintă, a fenomenului retraductiv, ne permite să vedem că seria deschisă marchează o evoluție a traducerii, o adaptare a ei la evoluția limbii, desprinderea de un anumit mentalitar obsolet, o emanipare a traducătorului care poate propune și o critică sau lectură critică a traducerilor. Cu loialitate, acesta recunoaște meritele predecesorilor dar corectează scăpările sau (auto)cenzura din traducerile impregnate de un canon traductiv inactual. Intr-o astfel de serie este posibilă ca o traducere, canonică la un moment dat, să piardă această poziție și să lase loc unei noi traduceri canonice. Un asemenea parcurs retraductiv structurează o istorie a traducerilor pe o perioadă relativ întinsă, de la sfârșitul secolului al XIX-lea până la începutul secolului al XXI-lea și pune în evidență legătura ei cu critica traducerii, cu traductologia, cu istoria și critica literară. Putem spune că retraducerea înseamnă „dezvoltare culturală” și prin faptul ca are o contribuție importantă în construirea unei istorii a traducerilor, care, la rîndu ei, conduce la recunoașterea fenomenului (re)traductiv ca parte a patrimoniului național.

### Bibliografie:

1. Agrigoroaiem Vladimir, <https://www.fitralit.ro/27-07-2016-pantalon-paga-per-tutti-din-nou-despre-scandalul-cantemir/>
2. Baumgarten, Alexander, „Libertatea de traducere”, *România literară*, nr. 2,4-5.
3. Berman, Antoine, „La retraduction comme espace de la traduction”, *Palimpsestes*, 4,1990, p.1-17.
4. Chevrel, Yves, „Introduction: la retraduction – und kein Ende”, in Kahn, Robert, Seth, Catriona, *La Retraduction*, Rouen: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2010, p. 11-20.
5. Chevrel, Yves, Masson, Jean-Yves, „Avant-propos”, *Histoires des traductions en langue française, XIXe siècle*, sous la direction d'Yves Chevrel, Lieven D'hulst, Christine Lombez, Paris: Verdier, 2012, p. 7-14.
6. Constantinescu, Muguraș, „Despre retraducere – literal și în toate sensurile”, *România Literară*, n<sup>o</sup> 46, 2014, p. 22.
7. Constantinescu, Muguraș, *La traduction sous la loupe – lectures critiques des textes traduits*, Bruxelles : Editions Peter Lang, 2017, 227 p.
8. Constantinescu, Muguraș, „Pentru o istorie a traducerilor – Madame Bovary in limba română”, *Intertext*, 2018, nr.1/2, p.165-174.
9. Mavrodin, Irina, „Despre traducere ca nesfârșită urcare a muntelui”(convorbire cu M. Constantinescu)

- România literară, nr.39, 2000, 13-14.
10. Meschonnic, Henri, 2005, „Sur la poétique du traduire” (Entretien avec Muguraș Constantinescu), *Atelier de traduction*. nr. 3, 9-12.
  11. Venuti, Lawrence, „Translation, History, Narrative”, *Meta*, Vol. 50, Nr. 3, 2005, 800–816.
  12. Volceanov, George <https://www.fitralit.ro/16-02-2016-retraducand-henric-al-iv-lea-partea-intai-de-shakespeare/>

## CONCEPTUL IUBIRII ÎN VIZIUNEA LUI ADRIAN PĂUNESCU

### THE CONCEPT OF LOVE IN ADRIAN PĂUNESCU'S VISION

**Tamara CRISTEI**, dr., conf.univ.  
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”  
E-mail: tcristei2009@gmail.com

**Rezumat:** *Iubirea, dragostea, dorul sunt trei esteme determinante ale universului imaginar al literaturii române, care atrag semantic, în plan existențial, și un al patrulea estem - credința, formând astfel cei patru piloni spirituali care țin cupola valorică a întregii culturi a poporului românesc. Acest fapt este identificabil și în cazul creației lui Adrian Păunescu, poet, publicist, prozator ce aparține epocii contemporane, cu un destin de creator controversat, dar și cu recunoașterea incontestabilă a traiectoriei sale remarcabile pe firmamentul liricii românești. Dintre vocile lirice ale poetului, angajate social, politic, istoric, cultural și intim, cea a iubitorului de țară, oameni, părinți și a femeii este cea mai sinceră, debordândă și insistentă. Această voce încearcă să releve fațetele conceptului iubirii, nu atât gândit, ci, mai ales, trăit, în cazul diverselor ipostaze ale eului liric sau ale personajelor romanului său, voce care, în final, își recunoaște „vina” mării sale iubiri.*

**Cuvinte cheie:** *concept, trăire, iubire, estem, complex, discurs, jurnal.*

**Abstract:** *Love, affection, longing are three determining themes of the imaginary universe of Romanian literature, which attract semantically, existentially, and a fourth being - faith, thus forming the four spiritual pillars that hold the value dome of the entire culture of the Romanian people. This fact is also identifiable in the case of the creation of Adrian Păunescu, poet, publicist, prose writer who belongs to the contemporary era, with a controversial creative destiny, but also with the indisputable recognition of his remarkable trajectory on the firmament of Romanian lyric poetry. Of the poet's lyrical voices, socially, politically, historically, culturally and intimately engaged, that of the country lover, people, parents and woman is the most sincere, overflowing and insistent. This voice tries to reveal the facets of the concept of love, not so much thought, but, especially, lived, in the case of various hypostases of the lyrical self or the characters of his novel, a voice that finally acknowledges the "guilt" of his great love.*

**Keywords:** *concept, living, love, we are, complex, discourse, diary.*

Iubirea este un dat și un dar divin, este elementul principal din care se compune substanța umană, deoarece, din iubire pentru om, Divinitatea a și creat omul. În afara iubirii, ca manifestare polivalentă a trăirilor și sentimentelor diverse, nu se poate concepe existența umană, care se construiește pe multitudinea atitudinilor față de spațiul existențial interior și cel exterior, iubirea fiind măsurariul celei mai înalte cote valorice a acestor atitudini. De aceea iubirea a devenit un poem existențial arhetipal în Cartea Cărților, a fost reprezentată ca zeitățe primordială în contrariu rațiunii în mitologiile popoarelor, a fost subiectul reflecțiilor fundamentale în filosofia antică și modernă, a devenit obiect de cercetare în științele umane din modernitate și, firește, a fost și este problema de maxim interes al oamenilor de creație din toate timpurile. Cu atât mai justificat și mai viabil este acest interes cu cât anume creatorii tuturor artelor au fost primii care i-au sesizat caracterul de fenomen complex și miraculos, aparținând sferei/universului acelor trăiri emotive ce nu s-a pretat complet nici unei definiții din multitudinea celor articulate și care, în definitiv, s-a numit „iubire”, vizând, în fond, vibrații, schimbări și reacții ale fiziologicului și psihicului uman ce transgresează spiritul și genunea ontologică a existenței omului, conferindu-i incandescența trăirii sublimite și dinamica maximă a gândirii și faptelor.

Deși exegeza extinsă încearcă să determine factori-indicatori, termeni pertinenti, momente comune ale complexului fenomen al iubirii, să descopere manifestările pretante comprehensiunii și interpretării acesteia, în definitiv, s-a ajuns la concluzia că sentimentul iubirii se trăiește în mod divers, deoarece are o percepție fiziologică și psihică diferită de la un individ la altul. În fond, iubirea s-ar asocia unei ierupții vulcanice a anumitor energii depozitate latent în primul rând în cele trei spații umane: corp, minte și suflet, iar manifestarea se produce în varii moduri și la diverse latitudini de intensitate. De aceea atât conceptualizarea iubirii ca fenomen, cât și diversitatea ipostazelor trăirii ei sunt evident sesizate în operele artistice, iubirea devenind una din marile teme ale literaturii universale, alături de cele ale timpului,



naturii, cosmosului, destinului uman ș.a. Toți scriitorii au explorat tema iubirii, dar nu toți au obținut din partea cititorilor și a criticilor consacrați supranumele de „cântăreț al iubirii” ca un criteriu axiologic al operelor create, căci a transmite acordurile simfonice ale trăirii complexe de la iubirea generică - dragul de viață, la iubirea intimă – erosul, este un semn valoric al individualității creatoare, al geniului artistic. În literatura română numărul acestora nu este atât de mare, deși jovialitatea, dorul și dragostea sunt dimensiuni importante ale moralei și idealului de viață al poporului nostru.

Unul dintre poeții cunoscuți care a cântat plener iubirea, încercând să exploreze diverse formule de expresie: de la confesiunea intimă până la alegorie și mit, este Adrian Păunescu, menționat de către majoritatea criticilor literari ca unul dintre cei mai prolifici poeți ai timpului și „ultimul mare poet social român” [2, p. 112]. Considerăm însă că Adrian Păunescu este și un remarcabil poet al iubirii, atât în sens ontologic cât și în cel al sentimentului intim, gama notelor dominante ale trăirilor și semnificațiilor fiind una din cele mai cuprinzătoare și concludente: *iubirea față de pământ ca spațiu locuibil generos, față de viață ca sens major al existenței umane, față de țară – univers spiritual unic pentru poporul său, față de om – individ de valoare, față de părinți – gemenele continuității umane, față de femeie – graal al vieții umane și floare a iubirii, față de copii – sensul frumos al existenței omului pe terra* etc. În deosebi, în poezia iubirii lui A. Păunescu, cititorul se întâlnește cu un torent de sentimente, trăite tumultuos de către eul liric și expuse în formula unui discurs retoric palpitant, ce împletește filonul confesiv cu cel declarat, exprimat cel mai des printr-un limbaj metaforic, intenționat să cuprindă oscilațiile dezlănțuite ale sentimentelor. Poetul Marin Sorescu a menționat modul propriu păunescian „în care îmbină liricul cu polemicul”, notând că „poezia sa este o poezie de atitudine, în primul rând” [3, p. 76]. Cele mai autentice trăiri însă și-au găsit expresie autentică grație unei asumări filosofice și așezări calme în miezul unor judecăți poetice de valoare.

O dovadă că iubirea a fost una dintre temele predilecte ale poetului, sau, mai bine-zis, una dintre stările de spirit fundamentale ale creatorului Adrian Păunescu, este prezența acesteia în titlurile generice ale activităților culturale, titlurile unor plachete de versuri (de la *Ultrasentimente* - 1965, *Viața de excepții* - 1971, *Lumea ca lume* - 1973, *Repetabila povară* - 1974, la: *Iubiți-vă pe tunuri* - 1981, *Totuși iubirea* - 1983, *Viața mea e un roman* - 1987, *Sunt un om liber* - 1989, *Noaptea mării beții* - 1993-1994), precum și titlurile și motivele numeroaselor sale versuri pe această temă și mesajul romanului *Vinovat de iubire* (2010).

Lectura reflexivă a poeziilor face impresia că insistența poetului în abordarea acestei mari teme a literaturii, trădează insuficiența mijloacelor artistice de a o surprinde și a o aborda în poezie așa cum o concepea și o trăia de fiecare dată. Se pare că acest lucru era conștientizat de către poet, dovadă fiind și formula aforistică: „Două lucruri sunt imposibile: a vedea cu ochii pe Dumnezeu și a povesti dragostea.” Este vizibilă, în acest sens, miza autorului pe dezinvoltura discursului, uneori în detrimentul calității poetului, dar și presiunea unui spirit creator voluntar, care intenționa (și, în opinia noastră, a reușit) să topească într-o voce unică mai multe tonalități și inflexiuni ale vocii sale poetice, angajată să exprime permanenta izvorâre a sentimentului dintr-o inimă incandescentă și un suflet generos, fapt interpretat de către unii recipienți ai poeziei sale drept pur și simplu o dorință peste poate de a se expune.

Fiecare artist al cuvântului are propria viziune asupra fenomenului iubirii, îl concepe într-un mod inedit, trăiește un parcurs fiziologic și spiritual individual și pe toate acestea le topește într-un amalgam de re-trăiri și sentimente expuse într-un discurs liric adecvat. Nu face excepție nici Adrian Păunescu, pentru care iubirea este un mod de a fi ca om, ca bărbat, ca iubit, ca poet. Traversând toate aceste ipostaze ale eului liric, eul poetic păunescian, în funcție de drama iubirii pe care o trăiește, definește iubirea *ca destin uman, ca o mare bucurie, iubire pur și simplu, un zbucium permanent, o obsesie, o durere, un blestem, o subversiune, iubirea-viciu și iubire-demnitate, o viață și moarte totodată* etc.

Mesajul versurilor păunesciene relevă, în primul rând, faptul că poetul a conceput iubirea ca dat ontologic, resursă și condiție a existenței umane, consfințindu-i-se omului de către Divinitate „harul de a iubi”. De aceea poetul și-a axat întreaga poezie pe dimensiunea **iubirii ca destin**, fie că aceasta vizează individul uman sau onticul poporului românesc. Vocea poetului își conturează evident inflexiunile inconfundabile ale rostirii sale poetice în baza tonului de bază al vocii interioare a subconștientului teaurizator de trăiri fundamentale ale neamului său. Re-simțind în permanență chemarea firii sale specifice – „vechiul dor al dragostei”, poetul caută expresia adecvată pentru a-și spune travaliul căutării de sine, aflării valorii supreme a identității și integrității sale umane, construind discursuri articulate din judecăți logice apărute drept consecință a unui puternic act de conștientizare a uneia dintre cele mai

importante valori general-umane și a condiției majore a creatorului: „Sunt un om liber,/ ceea ce eu gândesc singur,/ ceea ce eu scriu singur,/ noapte de noapte,/ poate ajunge, ziua,/ în mâinile voastre,/ sub ochii voștri,/ poate intra în lume,/ poate intra/ în istoria literaturii,/ sub formă de libertate/ care-și caută rostul.” (*Sunt un om liber*) Având un discurs construit pe judecăți opinabile despre morala antiumană și absolvirea de atitudine a unor contemporani („indiferența”), poemul este și o artă poetică, eul liric empiric sfidând ideea libertății necondiționate a scriitorului doar în raport cu actul de scriere a operei, ci pledând, în egală măsură, și pentru condiția de a fi necesar cititorilor săi: „libertatea de a vă fi poet.” Acest demers este conceput drept un act de sacrificiu în numele creației și a destinatarilor ei, semn al destinului autenticului creator: „Vă dau toată libertatea mea/ pentru un semn de viață,/ spuneți-mi că vă mai sunt necesar,/ nu mă lăsați singur, să înnebunesc/ în libertatea cea mare/ că n-aveți nevoie de mine.” Așadar, poetul își anunță crezul său poetic de a face o operă – spațiu necesar al existenței unei comunități umane receptoare și promovează un concept pretant mai mult tradiționalismului decât modernismului, cel al artei cu inserție evidentă în viața socio-umană sau cu miză pe dimensiune eticului. În acest plan, consacratul critic și teoretician Ion Pop a menționat că „Adrian Paunescu ramane poetul care-și clameaza patetic sentimentele și ideile, cu prezumția de a se afla mereu în fata unei mulțimi chemate să-l asculte, să-l aprobe sau să nu-l înțeleagă, de unde tonalitățile diverse ale discursului politic, de la jubilația cea mai neîngrădită, alimentată de sentimentul consonanței cu *publicul*, la spectaculoasa lamentație, nu lipsită de orgoliu, a celui care se descoperă monologând solitar, și la apostrofa sarcastică, necrutătoare. (...) Adrian Paunescu este implicat în evenimente, cu vocație pentru social, întrebându-se (și ca foarte talentat și incisiv *publicist*) asupra problemelor zilei, forțând auzul colectivității și insinuându-se drept conștiință reprezentativă a epocii” [1, p. 112].

Această ipostază de voce poetică în formulă mesianică modernizată devine elocventă în poezia-program *Să ne iubim*, discursul liric fiind asumat de un promotor al mesajului umanist-existențialist, edificat de o strategie de asemenea de sorginte ontologică și verificată de numeroasele lecții ale istoriei imanității. Mesajul de factură general-umană este orientat chiar din incipitul poeziei către destinatarii pașnici, „dragii civili ai lumii”, care întrețin existența vitală a omenirii întregi și au prin destin o traiectorie comună, marcată de finitudinea vieții. Eul liric păunescian modifică în spirit modern discursul mesianic prin ideea de construire a unei noi strategii active („să ne iubim”), care poate fi aplicată atât individual, cât și ca un dat viabil comun și nu pe ideea tradițională a sugestiei predestinării și ascultării de vocea mediatore a poruncii divine. Laitmotivul acțional, exprimat prin conjunctivul prezent: „Să ne iubim, să ne iubim”, devine un evident imperativ al timpului prezent în scopul re-dimensionării în timp și în plan spiritual al rostului vieții umane. Anume noua strategie este în consonanță cu progresul tehnic și, actualmente, și tehnologic, al umanității, care va conduce la ieșirea din labirintul-capcană de vieți umane – războiul, din „al morții haos”, metaforă concludentă a pericolului sub incidența căruia a fost împinsă omenirea. În conformitate cu normele unui discurs persuasiv, eul liric recurge la argumente forte, dintre care e definiția dragostei ca strategie și tactică a scimbării lumii în conformitate cu orizontul de așteptare a timpului actual și al lumii contemporane: „Dragostea e calea contra morții,/ Dragostea e un atac sublim”. Oximoronul „atac sublim” se semantizează contextual în raport cu ideea luptei pentru pace, în care se angajează eul liric ce-și poate asuma atât ipostaza generică de promotor al păcii pe întreaga planetă și în spațiul celestu, cât și ipostaza de poet – porta voce a creatorului-făuritor al păcii și al iubirii. Discursul liric e structurat nu atât pe elementul opinabilului, cât pe cel al demonstrației unei soluții, pe narația unor pași concreți, care să transfere semnele războinice și distructive în semne ale memoriei istorice, ale lecțiilor învățate: „Faceți tunul câine de ogradă,/ Faceți tancuri suvenire-n timp”. Formula finală propusă este condiția existenței și ființării prin iubirea ca sentiment civilizator, catalizator al vieții și al sublimării ei.

Ca porta voce a valorilor vieții și a existenței, eul liric păunescian se impune și drept o conștiință a neamului, pentru care a nutrit o iubire consacrată de fiu devotat și responsabil pentru tot ce i se întâmplă acestuia în epocă. Acest sentiment este generat de o stare profundă a necesității cunoașterii ontologice a identității sale și asumării totale a acesteia, relevată și în poezia *Pe adresa unui neam*. Iubirea neamului, parte organică a căruia ești, se conștientizează în baza imixiunii firești a factorilor subconștientului și conștientului, cunoșterea identității producându-se la nivelul profund al revelației, sau, după Lucian Blaga, al cunoașterii luciferice: „Nu știu unde mă culc și cine sunt/ oamenii-aceștia buni, ce-mi dau de toate/ nici cum î cheamă parcă n-am aflat/ și totuși ne iubim pe nechemate.” Semnul distinctiv prim al identității organice ține de starea de spirit integratoare: „mi-e de-ajuns că suflă românește.” Un al doilea

semn al semnificantului „iubire” este dragostea necondiționată față de poporul care te-a născut și te crește în leagănul său spiritual, dătător de vigurozitate și vitalitate: „Dosar de cadre n-am să fac la frați./ că tot ar fi o treabă inutilă,/ eu știu atât: de frații mei mi-e drag,/ mi-e grijă, mi-e rușine și mi-e milă.” Sunt relevanți termenii-indicatori ai atitudinii de frațietate, care dă substanță densă și concretă iubirii de neam: *grijă, rușine, milă* – indicatori de ordinul unei morale profund umane. Dintr-o astfel de trăire complexă a sentimentului de afiliere derivă și credința în destinul creatorului ca exponent al destinului neamului său: „eu cred în neamul meu fără-ntrebări/ și îi accept și dulcele, și-amarul.” Pe aceste sentimente durabile se zidește și iubirea de locul natal, de țară ca cel mai benefic spațiu locuibil: „Mă aflu-n casa unor oameni buni/ ce nu îmi lasă sufletul să moară”, iar „țara nu-i o sumă de averi/ și nici de lucruri dintr-o zestre-ntreagă, ea e intimitatea unui neam,/ e nu ce-avem, e ceea ce ne leagă.” Construcția logică a judecăților de valoare despre iubirea de țară l-a condus pe eul liric la determinarea unui semnificant ambiguu, dar ofertabil sub aspectul semiozei unei definiții relevante a noțiunii de țară-patrie pentru fiecare om și a unei dimensiuni axiologice a atitudinii și a trăirii sentimentului dat: „ceea ce ne leagă” - liantul organicității, „cordonul ombelicar” spiritual al unui neam. Acest fapt nu poate fi declarat, ci numai simțit la nivelul profund al îngemănării actului de conștiință asumată cu cel al simțirii: „doar împreună ducem un destin/ și-i suportăm elanuri și avarii”, de unde și crezul: „să păstrăm senzația de foc/ că mai avem o patrie pe lume.” Așadar, iubirea față patrie nu este un sentiment care se tăiește declarat, ci se trăiește puternic interiorizat.

O altă fațetă valorică a iubirii ca destin este cea a **trăirii plene a iubirii ca împlinire a idealului de viață particulară și a frumosului** din ea, de fapt, de asemenea abordată și din perspectivă ontologică, și din cea erotică. O viziune poetică originală asupra motivului iubirea ca destin o proiectează Adrian Păunescu în *Destin-când vine toamna*, viziune ce se împletește cu un alt ideal de viață al neamului, cel al muncii ca necesitate vitală și ca împlinire socială a omului. Procesul de conștientizare profundă, filosofică a acestei rostuirii are loc nu primăvara, anotimp sub semnul exuberanței tinerești și a percepției unui timp desfășurat al vieții, asemănător cu timpul existențial al basmului („înainte mult mai este”) și nici la începutului sau în miezul verii, când florile sunt în picul simfoniei culorilor și fructele comportă semnul coacerii, asemenea maturizării definitive, ci acest proces se asociază venirii toamnei, prin semne dinamice: *fiecare scurtă zi, nopți mai lungi, desfrunziri și rare înfrunziri*, semne simbolice atât pe linia semantică a naturii, cât pe cea a sentimentului iubirii cu sensul de valorizare a vieții. Versurile-refren al cântecului iubirii ca dimensiune a vieții sunt elocvente: „Desfrunziri – eu mai mor, tu mai mori./ Înfrunziri – și-nviem uneori.” Trăirea iubirii ca destin se modifică în timp, iubirea în toamnă fiind cea a miracolului celestu infinit din spațiului nopților lungi, astfel viața continuând a fi trăită pe cele două dimensiuni valorice: muncă-iubire. „Nu-mi ajungi și n-avem timp/ În fiecare scurtă zi,/ Așteptăm nopți mai lungi/ Să ne putem și noi iubi.” Poezia încifrează astfel un mesaj filosofic al iubirii ca trăire transcendentală.

**Dimensiunea iubirii ca sentiment erotic** cuprinde de asemenea intenții poetice de a formula aforistic conceptul iubirii ca semn atitudinal și comportamental uman la cota unei morale umanizatoare și de sublimare a relației dintre îndrăgostiți, poetul subliniind că iubirea este un „har” care nu trebuie banalizat sau împins de către viziunile funciare în zona ridicolului. Vizând latura fiziologică a relației de dragoste, sexualitatea, poetul conchide într-o poezie miniatură: „Totuși,/ Actul de dragoste/ E un act de autoritate,/ Nu un simplu/ Aranjament intersexual/ În plină tandrețe.” E de reținut faptul că în ce privește sentimentul iubirii intime, Adrian Păunescu recurge nu la termenul de „responsabilitate”, ci la acel de „autoritate”, în sensul relevării valorii etice de reprezentare a personalității umane prin maniera trăirii și manifestării sentimentului de iubire. Ca și toți mari poeți ai iubirii, Păunescu construiește **relația triumfiulară dintre cei trei reprezentanți ai iubirii: el – ea – semnificația iubirii** trăite de către cei doi ca sevă regeneratoare a sentimentului re-integrator în universul existenței. Eul liric îndrăgostit încearcă să obțină forța demiurgică prin sentimentul trăit, care-i dă senzația impoderabilității cosmice și a mobilității telepatice, invitându-și iubita (telefonic, având doar o singură fisă) într-o călătorie inițiativă: „Alo, iubirea mea, iubirea mea,/ Te-aștept în gară și te-aștept acasă,/ Te-aștept în Univers, pe-o canapea,/ Te-aștept la Marea Neagră, pe-o terasă.” Cuvintele-cheie, semne ale locației îndrăgostitului ce intenționează să refacă lumea posibilă a revederii iubitei și a trăirii iubirii, au semnificația unor patru puncte cardinale: „gara”, semn al iubirii-călătorie într-un nou univers; „acasă”, punc-destinație în orice circumstanțe neprevăzute și condiție a realizării dragostei în spațiul cel mai restrâns posibil și aflat sub semnul intimității; „Univers” – punctul cardinal cel mai îndepărtat al spațiului iubirii, cel celestu, la care nu fiecare îndrăgostit poate avea curajul să ajungă, de aceea eul liric încearcă să-i propună iubitei sale, în ultimă instanță, un echivalent terestru, „Marea Neagră”, spațiu imens, frumos și confortabil, ce prefigurează dimensiuni ale trăirii iubirii

într-un paradis imaginar. Dar eul liric păunescian nu este totuși unul romantic, ci unul de factură modernă, de aceea el traversează străi contradictorii și din starea demiurgică, de fapt ușor ironizată, degradează într-o stare demonică a „sinucigașului”, care se autoironizează aproape sarcastic: „Am fost sinucigașul ce-a-ncercat/ Norocul lui cu cea din urmă fisă”.

În spațiul poeziei iubirii urmărim realizarea mai multor modalități de transfigurare a conceptului iubirii: **a) unul mitic prin mitizare/ re-mitizare; b) unul de obiectivare a ceea ce iubirii; c) unul ironico-sarcastic.** Desigur, în fiecare caz aparte se modifică tipul și indicatorii poeticii discursului liric, precum și tonul fundamental al eului enunțitor. Perspectiva **re-mitizării sentimentului iubirii** o descoperim în poemul *Lied vechi de dragoste*, incipitul cuprinzând elementul modificator: ambii actanți, având semnul „stingerului”, nu pot desemna un univers întreg al iubirii și acest fapt știrbește semnele mitice: e un nonsens ca universul mitic să-și păstreze valoarea spirituală fără dimensiunea iubirii reintegratoare dintre cei doi îndrăgostiți. Conceptul mitic al iubirii presupune un rol demiurgic al fiecărui îndrăgostit, care se condiționează reciproc în re-facerea și facerea noului univers al iubirii, „nuntirea” celor doi. În afara acestei condiții nu poate avea loc miracolul iubirii autentice. În aceasta și constă drama ne-implinirii celor doi: „Ninge să despartă cifrele și mirii./ unu și cu unu nu se mai fac doi,/ tabla adunării, tabla înmulțirii/ ne trimit acasă, singuri amândoi.” Timpul este implacabil și dilată tot mai mult distanța, iar spațiul dintre cei doi devine de netrecut: „s-a mutat întreaga lume între noi...” În conceperea rolului fiecăruia dintre cei doi îndrăgostiți, se pot aplica două concepte de bază din filozofia și cultura chineză, Yin și Yang, care personifică două forțe ce reprezintă o structură dinamică a universului, una fiind luminoasă și activă-cea a masculinului, iar cealaltă-întunecoasă și pasivă, cea a femininului, acesateea fiind angajate pentru a explica dinamica și schimbările din univers la nivelul naturii și al vieții umane. În poezia dată, eul liric masculin concluzionează decepționat: „Unul și cu unu nu mai vor să facă./ nu mai vor să facă niciodată doi.” Tot eul liric masculin, fiind elementul dinamic luminos, surprinde drama tragică a neîmplinirii menirii femininului în spațiul existențial mitic: „Tu, împlânzitoarea stărilor de lună,/ tu, zămislitoarea stărilor de gri,/ cum suporti întreaga liniște comună,/ când erai născută spre a mă iubi.” Mai evident, aceste semnificații se pot depista în poezia *Lemn de foc*, focul reprezentând simbolul sacrificiului principiului masculin activ întru iubire și reîntregirea universului acesteia. Mitizarea („va urca iubirea la rangul ei cel mare”) se produce prin simbolizarea elementelor naturii, a relațiilor acestora cu factorul uman și, de asemenea, grație tonului fundamental de basm al enunțării în discursul liric: „Și va veni o vreme, când toate se vor spune/ Și ce-i banalitate, va deveni minune,/ Și va urca iubirea la rangul ei cel mare/ Și am să vin la tine, să cad de pe picioare.” Finalul surprinde efectul suprem al mitizării: „Dar când voi arde-n sobă, voi fi din nou cu tine./ Și n-ai să știi probabil,/ Prin crivățul de sânge,/ De ce se uită focul/ În ochii tăi.. și plânge...”. Datorită efectelor mitizării iubirii, Adrian Păunescu sublimează sentimentul prin trăirea destinului tragic total al eului liric îndrăgostit.

Tonalitatea, structura discursului iubirii și elementele semnelor simbolice se schimbă radical odată cu modificarea viziunii în una ironică, modernnistă asupra încercării omului de a cunoaște prin termeni comprehensivi esența sentimentului iubirii, cum se produce în poezia *Dicționarul*. Trăind sentimentul iubirii prin gama de emoții care nu se pretează cunoașterii raționale, eul liric insistă pe ideea documentării enciclopedice din cea mai inteligibilă sursă („cât mai iubesc/ Îl răsfoiesc”), dar efectul cunoașterii este unul regresiv, eul liric devenind un „surdo-mut”, semne ale imposibilității cunoașterii logice în baza argumentelor exclusive. În spirit modernist lucrurile și faptul cotidian devin semne ale universului existențial, eul liric învinuind dicționarul de minciună, manipulare și rostindu-i verdictul: dicționar bizar./ cețos (...)/ Fara folos.” Și totuși, examinarea acestuia i-a oferit anumită informație, iar insistența reflectării proprii asupra iubirii îi asigură o descoperire șocantă: „în file, / Sunt drame mari și sunt idile./ Un viuet nefiresc, cuvinte se iubesc/ Nepământesc.” Semioza în comunicare se produce în baza cuvintelor semne „potrivite” (vorba lui Arghezi), dar este un act creativ, de aceea „Stau verb cu verb și plâng adverbe”. Excipitul este marcat de semnul semiotic al vocativului, semn al expresiei iubirii ce nu are nevoie de cuvinte, ci de emoții trăite în universul lor lăuntric, de aceea îndrăgostiții sunt surdo-muți, și de tenta ironică la adresa punctului de vedere al vulgului de a interpreta semnificația iubirii: „La vocativ se mai sarută/ Un surdo-mut și-o surdo-mută/ Ce nu mai au cuvânt, nimica sfânt,/ Ci sunt, doar sunt.” Ultima frază poetică, prin repetarea accentuată a verbului „sunt”, subliniază sensul filosofic existențial al iubirii.

Dimensiune cea mai explorată în poezia iubirii păunesciene este **enunțarea lirică a trăirii dezinvolve a sentimentului iubirii** de către eul liric, autorul angajând diverse formule ale enunțării poetice: de la confesiunea lirică aproape calmă, la dezlănțuirea discursului liric într-o avalanșă de fraze-

regrete, învinuiri, parafraze determinative, eul liric devenind deseori prea retoric și patetic în expunerea dramei sale și deci declarativ, neelocvent. Forța de convingere a cititorului devine mai credibilă în versurile în care poetul conturează profilul uman și spiritual al iubitei relevând un evantai de semnificații: *a femeii generice ce reprezintă valori morale ale neamului, semnificația principiului reflexiv feminin (Yan), parte integrantă a principiului masculin Yang (de altfel elemente prezente și în cultura autohtonă), condiție a asigurării perpetuării vieții în spațiul terestru, simbol al frumuseții, tandreții etc.* Imaginea complexă a iubitei a reușit, grație faptului că Adrian Păunescu este poetul care a pătruns în profunzimea psihologiei femeii și a surprins-o atât din perspectiva exterioară a contemplării axiologice a bărbatului, cât și din perspectiva trăirii lăuntrice feminine. Clasică este asocierea iubitei cu o floare, ineditul constând în faptul că anume imaginea iubitei este cea care transformă viziunea asupra lumii a îndrăgostitului-creator, lumea luând chipul arhetipal al florii: „Nu știu - trandafir, liliac/ Pe toate ca tine le fac”. Se atestă o notă romantică prin faptul că eul liric cosmicizează și scralizează chipul iubitei prin floarea neobișnuită „de sus” pe care i-o oferă: „Iubito, pe prispă tu ai/ O floare din insula Rai.” (*Aceeași floare*) Iradierile simbolice ale semneor distinctive ale iubitei persistă în majoritatea poeziilor lui A. Păunescu, deoarece a doua dimensiune asociativă a iubitei este cea a iubirii însăși. Eul liric confesează că ea reprezintă „blestemul de-a te iubi” și „întega viață”, „taina-n care lent am să dispar./ Ești inima al cărei ritm mă-ngheață/ Bătând tot mai adânc, dar tot mai rar.” Astfel, se conturează o linie valorică dintre *semnificații iubita – iubirea – viața*: „Obsesia iubirii nu mă lasă/ Și-mi este imposibil fără tine”. (*Blestemul meu de a te iubi*)

Revelatorie este sugestia estetică a privirii ca semn valoric al trăirii profunde, al perspectivei de cunoaștere luciferică și coordonată integratoare și recreatoare a celor două universuri existențiale: „iubirea reaprinde/ Și ochii tăi, aici, în fruntea mea./ Căci asta e iubirea cea mai mare./ Să vezi cu ochii celuilalt, adânc,/ Iar când nu e cu tine și te doare/ Să-i simți în ochii tăi pe-ai lui cum plâng.” Plânsul este o stare de grație a iubirii, iar schimbările de viziune asupra lumii trebuie să fie calitative și de profunzime, dacă-s trecute prin focului iubirii și al creației: „Ci să-ți modifici într-atât privirea/ Încât să vezi la fel ca celălalt.” (*Adânca privire*) Aceasta este condiția trăirii iubirii sub semnele credinței, fidelității și demnității umane.

În concluzii, menționăm că arsenalul poeziei iubirii din universul liricii lui Adrian Păunescu întregește tipologia artistică a poetului prin complexitate conceptualizării sentimentului fundamental al existenței umane, prin divesitatea semnificațiilor coordonatoare și a viziunilor poetice asupra valorii iubirii, prin abordarea polivalentă a trăirilor sentimentului iubirii și crearea diverselor formule ale discursului liric ca spațiu de manifestare atitudinală și expresivă a eului liric empiric și poetic în varii ipostaze existențiale.

#### **Bibliografie:**

1. Pop Ion. *Poezia unei generații*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1983.
2. Simion Eugen. *Scriitori romani de azi*, vol. 1. București: Editura Cartea Românească, 1985.
3. Sorescu Marin. *Mai ușor cu pianul pe scări (cronici literare)*. București: Editura Cartea Românească, 1985.

## AXE VALORICE ALE SEGMENTĂRII FRAZEI ÎN UNELE OPERE LITERARE

### VALUE AXIS OF SEGMENTATION OF THE PHRASE IN SOME LITERARY WORKS

Svetlana DERMENJI, dr., conf. univ.  
Liliana NEAGA, drd.  
Lilia GĂLUȘCĂ, drd.  
UPS Ion Creangă  
E-mail: sv\_dermenji@yahoo.com

**Rezumat:** În acest articol încercăm să demonstrăm faptul că abaterea de la norma limbii literare, în scopuri stilistice, nu trebuie considerată o eroare. În cazul segmentării sau fragmentării frazei unele propoziții sunt eliminate involuntar, poate, din cadrul sintactic, consecință a unei trăiri intense, a unei alegeri momentane, cerute de aspectul stilistico-afectiv al contextului, care valorifică expresivitatea.

**Cuvinte-cheie:** fragmentare/segmentare a frazei, efect stilistico-afectiv, marcă stilistică, scopuri stilistice, stare afectivă.

**Abstract:** In this article we try to show that deviation from the norm of literary language, for stylistic purposes, should not be considered an error. In the case of segmentation or fragmentation of the phrases, some sentences are involuntarily eliminated, perhaps, from the syntactic framework, as a consequence of an intense feeling, of a momentary choice, required by the stylistic-affective aspect of the context, which capitalizes on expressiveness.

**Keywords:** phrase fragmentation / segmentation, stylistic-affective effect, stylistic brand, stylistic goals, affective state.

Farmecul și unicitatea unei opere literare se axează pe mai mulți factori. Cât de intens va fi trăită aceasta depinde, mai ales, de fiecare cititor, dar și de stările afective redate în rândurile lecturate.

Un procedeu stilistico-afectiv, care ne marchează în rezultatul savurării cărților de suflet, și care ne-a atras atenția de mai multe ori, despre care am vrea să elogiem în acest articol, este *fragmentarea sau segmentarea frazei*. Astfel, vom încerca să insistăm asupra faptului că abaterea de la norma limbii literare, în scopuri stilistice, nu trebuie considerată o eroare. Despre acest fapt, în nenumărate rânduri a insistat regretatul lingvistul, stilisticianul moldovean – Vitalie Marin.

În cazul segmentării sau fragmentării frazei unele propoziții sunt eliminate involuntar, poate, din cadrul sintactic, consecință a unei trăiri intense, a unei alegeri momentane, cerute de aspectul stilistico-afectiv al contextului, care valorifică expresivitatea.

În proza artistică actuală descoperim o tendință sporită de fragmentare a frazei. Această libertate, poate și îndrăzneală fascinantă de a reda gândurile scurt și provocator, constituie, în viziunea noastră, mijloace stilistice eficiente în sensibilizarea cititorului.

Un scriitor sensibilizator narativ, în acest sens, este Marin Preda. De foarte multe ori cugetul uman își oprește respirația anume în aceste momente, când textul încărcat de emoții este ciopârțit în scurte propoziții, în care începe omul- cel mai iubit dintre pământeni, o iubire, o viață:

“Clipe nemuritoare [...] Simțeam și eu că am pentru ce trăi [...] Și într-o zi m-a doborât [...] Îmi lasă bilețele[...] Desene caraghioase cu mine și ea [...]...Așa zicea [...] Vrea mereu surprize [...] Azi nu mi-ai făcut nici o surpriză, mieuna ea [...] Alergam, căutam [...] Ce surprize puteam să-i fac [...]” (Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni*, vol. II, p. 307).

Cauza cea mai frecventă, care impune, în opinia noastră, procedeu fragmentării frazelor, o constituie tendința scriitorilor de a împărtăși sentimentul iubirii, pe care-l poartă profund în suflet și care, prin eliberare sau evadare din suferință, conferă caracter tensionat, plin de mărturisiri efervescente:

“Azi, când am să-ți scriu [...] Când n-am să-ți scriu tot [...] Când am să inventez ceva [...] Când am să mint, ca să te scutesc de toată mizeria asta [...] În numele dragostei [...] (Aureliu Busuioc, *Singur în fața dragostei*).

În fragmentele citate, funcția stilistică a semnelor de punctuație este subiectivă și nu interesează gramatica. Segmentarea frazelor devine pe deplin justificată în stilul beletristic, unde se manifestă ca unul dintre cele mai eficiente mijloace ale sintaxei poetice.

Considerăm că literatura actuală face apel la acest procedeu, deoarece, segmentarea frazelor, supraîncărcate cu conexiuni sintactice, diversifică și înobilează narațiunea, salvând-o de uniformitate, complexitate și monotonie.

De exemplu, N. Dabija în romanul iubirilor imposibile, *Te blestem să te îndrăgostești de mine*, utilizează acest procedeu sintactic deosebit de eficient, astfel sensibilizând direct sufletul cititorului, făcându-l să retrăiască, probabil, amintiri dintre cele mai feerice, legate de sentimentul care se află la baza umanității:

“Ai o privire goală...Ca și Ile când a plecat [...] O cauți acolo unde nu-i [...] Ii adulmeci urmele [...] Asta nu tămăduiește rănilor[...] Ba, mai mult [...] Ți le răvășește [...] Spui că te iubește [...]“(Nicolae Dabija, *Te blestem să te îndrăgostești de mine!*)

În alte situații N. Dabija luminează ochii cititorului, pornindu-l spre reflecții adânci despre existența în această lume, despre valori și principii, despre frumos și sfânt:

“Bunătața în lume s-a împuținat [...] Lumea s-a făcut rea [...] A devenit călcătoare de lege [...] Frate îl urăște pe frate [...] Ferește-te de el [...] Mergi prin sate [...] Acolo lumea încă nu e stricată de tot [...]. Propăvăduiește pe câmpii, nu în piețe aglomerate [...] Doar așa te vei face auzit [...] În oraș sunt tot mai puțini oameni care cred [...] Catedralele-s goale [...] Locurile de petrecere - pline [...]“( Nicolae Dabija, *Te blestem să te îndrăgostești de mine!*)

Evidențierea valorilor, a deșertăciunii lumești, a haosului sau a dezechilibrului spiritual etc. pot fi motive care generează segmentări ale frazelor în creațiile literare. Incontestabilă devine, în acest sens, opera *Hagi-Tudose* de B. Șt. Delavrancea în care avariția reflectă lumini sumbre, atât pe imaginea personajului central, cât și pe frazele trunchiate involuntar, dar deosebit de sugestiv:

“Hagiul se rostogolește în pat [...] Prea e fericit [...] Nu poate dormi [...] Râde și oftează [...] E deștept și visează [...] Ce vis [...] De nu s-ar sfârși [...]... Oh [...] Ce fericit ar fi Hagiul [...] Înainte să-și dea sufletul, ar vedea fața și vecinicia lui Dumnezeu [...] Moartea să aibă coasă de aur, el și-ar înfige amândouă mâinile în tăișul ei [...] Picături de ploaie bat în geamurile Hagiului [...] Hagiul tresare [...] Nimeni [...] Se șterge pe frunte de nădușeală [...] Răsuflă greu, ca p-un suiș de deal c-o povară în spinare [...] Îi bate inima: visul unei morți fericite i s-a prefăcut într-o viață de spaimă [...] Picături grele izbesc în geamuri [...] Gândul că ar putea să-l jăfuiască cineva îl face să sară din pat [...] Aprinde lumânarea [...] E galben ca ceara [...] Părul, nepieptănat și lung, i-atârnă în vițioane pe ceafă și pe frunte [...] Se uită la icoane [...] Se închină [...] Și-aduce aminte de Dumnezeu [...]“( B. Șt. Delavrancea, *Hagi-Tudose*).

Axele valorice ale unei opere literare devin tot mai evidente, în viziunea noastră, atunci când textul suferă fragmentări. Este incontestabil și incomparabil, poate, sentimentul trăit în urma lecturării unor astfel de forțări punctuaționale. Scopul și conținutul mesajului transmis în operă determină și norma stilistică de exprimare, menită să confere cititorului maximă concentrare. Mijloacele plastice, expresive, tendința de a varia exprimarea, cadența frazelor segmentate brusc, dezvoltă valori și capătă nuanțe stilistice specifice cu un reflex semantic deosebit.

Durerea sufletească, zbciumul trăirilor dificile, a valorilor naționale călcate în picioare, a căutării de răspunsuri la întrebări fără răspuns...declanșează fraze rupte, dureroase, segmentate în *bildungsromanul* emoționant *Grădina din sticlă*, de T. Țibuleac.

“Mă nasc noaptea, am șapte ani [...] M-ar lua în brațe, îmi spune, însă are mâinile ocupate [...] De sus luminează o lampă albastră, legată de un copac cu un cablu [...] Se leagănă [...] Las capul pe spate și o văd mai bine: e rotundă, ca o pâine netăiată [...] Trecem prin Porți ca printr-o burtă de piatră [...] Așa e la oraș, mă gândesc [...] Tot într-o vale, mereu la vale, drumul [...] Gheața ne cuprinde tălpile, strada se scurtează [...] Îmi întinde buzunarul ei ca să nu lunec [...] Și să mă uit în jur, să văd și eu frumusețe [...] Lumina aceea cernută [...] Cerul acela cu stelele fugite [...] Blocuri, blocuri, blocuri [...] Niciunul mai înalt de patru [...] Niciunul mai lat de patru [...] Buzunarul ei are blană, unghia ia foc [...] În geamuri, oameni mici se văd trăind frumos [...] Mii de pătrate cu mijloc de pară [...] Unii lângă alții, unii peste alții [...] Cei de jos îi țin pe umeri și pe ceilalți [...] Sunt puternici cei de jos [...] Un câine – albastru – se ia după noi cu urmele lui mici [...] La oraș totul e patru și albastru, mă gândesc [...] Și să nu rămân în urmă, să nu rămân în urmă niciodată [...] Lângă un gard ne oprim [...] Закрой глаза и забудь всё[...] Nu înțeleg nimic, uit totul într-o secundă [...] (*Grădina din sticlă*, T. Țibuleac)

Construcția feminității și a propriei identități, devin valori greu de atins, iar frazele segmentate sufocă relatarea până la lacrimi în ochii cititorului empatic. Viața tensionantă, sub pana violent poetică a scriitoarei T. Țibuleac, este amplificată din plin de fragmentările frazelor. Astfel durerea personajului se

resimte vădit:

“Am numit-o Tamara și sunt zile în care e soare [...] Când rămâne întreagă, parcă v-aș fi iertat [...] O privesc în ochi, ea simte și îmi zâmbește [...] Sunt însă și altfel de zile, când parcă v-aș fi înțeles [...] Să nu mai fie, vreau atunci [...] Să dispară, să nu se mai chinuie [...] Să nu o mai văd făcându-se cioburi în brațele mele [...]” (*Grădina din sticlă*, T. Țibuleac)

Drama pe care o trăiesc personajele este amplificată de acest procedeu stilistic, în care cuvintele se grăbesc, dar sunt oprite brusc; se încheagă și creează semnificații care denotă traumele psihologice trăite mână de mână cu rănilor identității: “Ar plânge, mă întreb, dacă ar auzi ce spun acum [...] Ar plânge[...] Știu [...] Nerecunoștința taie adânc [...] Nemernica asta mică, bastarda asta urâtă, doare cel mai tare [...] Nici să o ierți, nici să o pedepsești – o proastă [...]” (*Grădina din sticlă*, T. Țibuleac)

Crizele devin autentice anume datorită segmentării frazelor, iar romanele de acest tip se transformă în adevărate poeme existențiale.

#### **Bibliografie:**

1. Vitalie Marin, *Stilistică și cultivare a vorbirii*, Chișinău: Lumina, 1990.
2. Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni*, vol. II, p. 307.
3. Nicolae Dabija, *Te blestem să te îndrăgostești de mine! Chișinău*: Editura pentru Literatură și Artă, 2017.
4. Tatiana Țibuleac, *Grădina din sticlă*, Chișinău: Editura Cartier, 2018.



## VARIETĂȚILE CONOTATIVE ALE SUBIECȚILOR ADRESĂRII ÎN CREAȚIA LUI GRIGORE VIERU

### CONNOTATIVE VARIETIES OF ADDRESSING SUBJECTS IN GRIGORE VIERU'S WORK

**Liliana GROSU**, dr., conf.univ.inter.  
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul  
E-mail: grosu.liliana@usch.md

**Rezumat:** *Creația lui Grigore Vieru poate fi interpretată din diverse perspective: literară, estetică, istorică, gramaticală, stilistică și valorică. Subiectul cercetat în acest articol este un aspect particular și vizează studiarea varietăților conotative ale subiecților adresării. Adresarea este o formă de comunicare pe care Gr. Vieru o explorează din plin, prin aceasta denotând devotament, apreciere, cinste, loialitate față de destinatar sau poziția de superior/ inferior în actul de comunicare. Cercetarea a fost realizată în baza volumului de poezie „Acum și în veac”, în care am identificat subiecții adresării, am stabilit mijloacele lingvistice utilizate pentru realizarea actului adresării și am interpretat valoarea conotativă a acestora în context.*

**Cuvinte cheie:** *adresare, subiect al adresării, conotații, mijloace lingvistice.*

**Abstract:** *Grigore Vieru's creation can be interpreted from the perspective of cultural values and also from literary, aesthetic, historical, grammatical, and stylistic point of view. The investigated issue in this article concerns a particular aspect aiming the research of conotative varieties of the addressing subjects. Addressing is a form of communication which was explored richly by Gr. Vieru, denoting through it devotion, appreciation, honour, loyalty to the addressee or the posture of superior / inferior in the act of communication. The research has been realized on the basis of the poetry volume *Acum și în veac* („Now and for eternity”) where I have identified the addressing subjects, I have established the linguistic means used for the act of addressing and I have interpreted the conotative value of these in the context.*

**Key words:** *addressing, addressing subjects, connotations, linguistic means.*

#### Introducere

Opera lui Grigore Vieru reprezintă o sursă bogată de inspirație pentru cercetătorii atenți, ea suscită în permanență diverse și multiple interpretări de ordin literar, estetic, istoric, gramatical, stilistic, valoric. Actualitatea temei se explică prin faptul că opera lui Gr. Vieru, în ansamblu, încă nu a fost analizată, interpretată pe deplin. Pe de altă parte, susținem ceea ce spunea Nicolae Dabija, îndemnându-ne să facem totul pentru a fi demni de memoria și numele lui Grigore Vieru, sau ceea ce a spunea Mihai Godea cu ocazia lansării filmului documentar despre Gr. Vieru: „Cea mai mare ofrandă și cel mai mare omagiu pe care-l putem aduce poetului este să-l cunoaștem mai bine” [1].

Subiectul propus spre analiză și interpretare, *Varietățile conotative ale adresării în creația lui Grigore Vieru*, este un aspect particular din opera poetului. Această dimensiune a creației vierene încă nu a fost cercetată, de aceea nu putem face o incursiune în istoricul problemei. Despre dialogismul lui Grigore Vieru au scris mai mulți critici literari: M. Dolgan, M. Cimpoi, Theodor Codreanu, Boldeanu Florentina Narcisa, dar nu și despre elementele lexicale în care se încadrează adresările sau ce valori conotative au acestea.

Pentru a realiza articolul dat ne-am propus următoarele obiective de ordin teoretic și practic:

- Definirea noțiunii de „adresare” din perspectivă lingvistică, psihologică și conotativă;
- Identificarea adresărilor și determinarea subiecților adresărilor din poeziile incluse în volumul *Acum și în veac* de Gr. Vieru;
- Cercetarea structurilor gramaticale ale adresărilor;
- Interpretarea conotativă a varietăților adresărilor.

Din punct de vedere lingvistic și psihologic, *adresarea* reprezintă, în primul rând, o formă de comunicare în care se regăsește precizie, exactitate, care poate denota devotament, apreciere, cinste, loialitate față de destinatar. *Adresarea* reprezintă o incursiune în dialog, ce constă din formațiuni lingvistice, elemente lexicale specializate pentru a desemna personalitatea destinatarului.

*Adresarea* reprezintă modul în care este surprinsă comunicarea și interrelaționarea. Prin

intermediul adresării se creează relații, se stabilesc legături de coordonare sau subordonare între partenerii care comunică. Opera lui Grigore Vieru oferă un bogat material în acest sens.

### Metodologia cercetării

În cadrul cercetării am utilizat diverse metode, precum:

- metode *teoretice* (cercetarea teoretică a surselor; conceptelor; sinteza de idei);
- metode *experimentale* (observația, analiza literară, analiza semiotică).

### Rezultate

Pentru a realiza obiectivele propuse, am studiat volumul de poezii *Acum și în veac* de Gr. Vieru. Analiza întreprinsă demonstrează faptul că poetul Gr. Vieru utilizează o serie de elemente lexicale prin care se redă adresarea și le conferă acestora diverse interpretări estetice și valorice.

Termenii de adresare se specifică în funcție de câțiva factori foarte importanți: *factori de natură socială, factori de natură contextuală și stilistică*, fiind utilizați în comunicarea directă sau indirectă, pentru a identifica destinatarului.

Din punct de vedere social, adresarea presupune un debut în dialog, condiționat de un scenariu verbal ritualizat de interlocutori, ce indică ierarhia, poziția de superioritate, inferioritate sau egalitate dintre vorbitori, poate indica vârsta actanților antrenați în comunicare, tânăr sau în vârstă, precum și stilul de comunicare – oficial sau neoficial, marcat de vorbirea standardizată sau de „oralitate”, direct sau indirect, precum și de alte aspecte ce țin de sfera socială (de ex. grade de rudenie). Adresarea, ca factor pur social, vizează aspecte ce țin de inițierea unui dialog, menținerea acestuia și, eventual, încetarea interrelaționării. Nu putem omite, în acest context, și implicațiile psihosociale.

Termenii de adresare se schimbă și în funcție de *contextul* în care se desfășoară actul de comunicare. Contextul denotă mediul, anturajul, atmosfera în care se inițiază dialogul și se desfășoară. Vorbind de mediul academic, nu putem admite decât forma literară a limbii române, dar dacă suntem într-un mediu rural, putem utiliza adresări colocviale fără a supăra, a ofensa sau a manifesta nerespect. Contextul comunicațional formal sau informal determină elementele lexicale ale adresării.

În privința textelor artistice, în special cele lirice, ce constituie obiectul cercetării noastre, factorii care influențează adresarea sunt de natură *stilistică* și comportă valori conotative deosebite și determinări situaționale. Unele adresări din creația lui Gr. Vieru sunt parte componentă a sistemului alocutiv tradițional, iar altele sunt datorate efectelor stilistice pe care le creează intenționat autorul. Valoarea literară a acestor adresări este marcată de subiecții cărora se adresează poetul.

În lirica lui Gr. Vieru găsim o varietate de adresări ce desemnează destinatarul actului de comunicare (în prezența sau absența acestuia), fiind o modalitate specifică de raportare la interlocutor. Subiecții adresării sunt foarte variați, de la ființe – la fenomene, lucruri și obiecte, dar umanizate, având trăsături și capacități umane și valori pragmatice contextuale.

În rândurile ce urmează vom reda contexte literare vierene, din volumul *Acum și în veac*, unde apar subiecții adresării și vom analiza valorile conotative ale acestora. Cea mai des întâlnită adresare este cu referire la *mama*, ca de altfel și tema generală a creației vierene. Mama devine subiectul adresării universale, fiind rostit din fragedă copilărie și până la ultima suflare a omului pe pământ. În volumul *Acum și în veac* am depistat 33 de contexte unde subiectul adresării este *mama*. De ce mama? Fiindcă Grigore Vieru și-a sacralizat mama, și-a trăit existența în existența mamei, răsuflarea lui a durat cât a durat răsuflarea mamei, durerea lui a pătruns până la durerea mamei, moartea lui a început odată cu moartea mamei, dar și speranța de dincolo de existența umană: „Există lumea cealaltă/ Cât timp, mamă,/ În noi viețuiești” (\*\*\*) , poezie scrisă chiar în noaptea morții mamei sale.

Zecile de contexte unde apare adresarea către mamă cuprind o vastă diversitate tematică. O durere imensă este exprimată pentru chipul mamei răvășit de durere, suferință și fenomenul îmbătrânirii: „De unde știi, mamă,/ Cum arătai tânără,/ Când nu ți-ai întipărit/ Pe nici o poză chipul” (*De unde*). Grijiile ei, poate chiar sărăcia, nu i-a permis „luxul” de a-și întipări chipul în nici o poză, nici măcar în oglinda apei, pentru că „era plină mereu de cămăși”, nici în oglinda zilei, care „zăcea bucăți la pământ” din cauza războiului. Poetul deschide spre discuție o întrebare probabil dureroasă pentru mamă, dar reală. Memoria ei e singurul „monument” al tinereții, al frumuseții și elanului ei tineresc, pe de o parte, dar și al chinului, al ochilor plini de lacrimi, al suferinței din cauza lungei așteptări, din cauza singurătății, din cauza „umbrelor” foamei ogindite în ochii copiilor ei.

Aceeași tematică a suferinței este extinsă și în poezia *Buzele mamei*, în care subiectul adresării e din nou mama: „Iar buzele tale sunt, *mamă*,/ O rană tăcută mereu”, și aceasta din cauza pierderii soțului ei în război și aplecării ei deasupra „mormântului tatălui meu”. În a treia strofă, ultima, se repetă adresarea către mamă, intercalând, de data această, o altă întrebare: „Cine ridică mormântul/ Spre gura uscată a ta?!”, întrebare ce nu are răspuns.

Un alt context unde apare mama ca subiect al adresării este poezia *Cuvântul mama*, în care autorul, printr-o serie de categorii umane: pruncii, bătrânii, bolnavii, mușii, fricoșii, orfanii și răniții, relevă importanța prezenței materne (fizică sau imaginară) în viața lor, iar într-un final, printr-un regret profund, mai denotă o categorie – *alții* – care uită cuvântul „mama”, fapt care îl determină pe poet să culmineze poezia cu adresarea repetată: „O, Mamă! O, Mamă!”, amintind parcă de poezia eminescină *O, mamă, dulce mamă...*

Într-o adresare, consacrată deja în lirica viereană, poetul pune, alături mamă, patria, două „ființe” zămislițoare, pe care le îmbină, atât la începutul, cât și sfârșitul poeziei, în formula de adresare: „*Mamă*,/ Tu ești patria mea” (*Mamă, tu ești...*). Fiecare organ al mamei este comparat cu elemente din natură, bunăoară, ochii sunt mări, palmele – arături sau respirația – nor, iar aceste elemente sunt părți constituente ale patriei. Imaginile sunt impetuoase, de nestăvilit, iar cadrul de ansamblu – unic și irepetabil. Aceeași imagine comună – *mama-patria* – o depistăm și în poezia *Piatra*. Îmbrățișând piatra funerară de pe mormântul mamei, piatra „care pe nimeni nu a lovit” (*Piatra*), poetul îmbrățișează patria: „Ea stă neclintită aici./ Pe momânt./ Pe mormântul tău, *mamă*,/ Cucernic o îmbrățișez/ Ca pe întâia și cea de pe urmă / Patrie a mea”.

Oriunde nu s-ar afla, la marginile țării, dincolo de hotarele ei, la marginea lumii, poetul se întoarce cu gândul acasă, mai exact, la mama: „Mă-ntorc spre ce mi-e sfânt și-aproape:/ Spre chipul tău de aur, *mamă*” (*Spre chipul tău*). Această întoarcere este cel mai așteptat eveniment pentru mama, dar și pentru copil, care doar în preajma mamei simte că-i „curge sufletul ca grâul”. Mama reprezintă chemarea de dincolo de orizonturi, este alinul poetului care caută refugiu, este roua ce se revarsă binefăcătoare peste sufletul său. Poetul așteaptă îmbrățișarea mamei mereu, cele „două brațe/ veșnic spre mine întinse”, ochii ei „veșnic deschiși” (*Dreapta laudă*). Atunci când toți pleacă, se depărtează, din motive neștiute, de poet, mama rămâne alături, gata să-și cuprindă fiul, gata să-i aline foamea fizică, dar și cea spirituală: „Nu mai vine, *mamă*,/ nimeni din urmă,/ afară de pâinea ta/ învelită-n ștergar” (*Dar tu*). Aceste versuri ne amintesc de anii copilăriei poetului, când, întorcându-se de la școală, trecerea pe lângă lanurile de tabac, asemenea unor „limbi verzi ca de șerpi uriași”, locul unde lucra mama, mama care-l aștepta cu o coajă de pâine „învelită-n ștergar”. Această situație îl face să invoce un alt subiect al adresării și anume Providența divină: „*Doamne*, cât cer/ deasupra unei singure pâini!”. În comparație cu bucata mică de pâine a mamei, dar care alina foamea fizică a copilului, cerul îi părea de o imensitate nemăsurată.

Poetul a admirat întotdeauna hărnicia mamei. În poezia *Mama în câmp*, din nou subiectul adresării e mama. Contextul poeziei creează un tablou ce redă „dealul de-aramă” peste care „curge soare-asfințit” moment în care este surprinsă mama ce încă lucrează. Plin de compasiune poetului îi privește chipul ostent de munca de peste zi, îndeamnând-o „odihnește-te, *mamă*, – / Pot rosti, în sfârșit”. Admirându-i mâinile trudite, poetul creează metafore obsedante: „de la mâinile tale./ se luminează-n adânc”, cerul se pustiește, „dar nu de stele..., ci de mâinile tale”, mâinile „căzând spre pământ” de oboesală și „nimic, ah, mai îndepărtat/ Ca cerul, / Ca adâncul de sus,/ Fără de mâinile tale,/ *Mamă!*” (\*\*\*)

În noaptea despărțirii de ființa dragă – mama, poetul creează un șir de poezii, fără titlu, în care evocă sclipuiri de imagini unice, în care singura persoană căreia se adresează poetul este doar mama: „Chipul tău, *mamă*/ Ca o mie/ De privighetori rănite”, sau „O, *mamă*,/ Spre mine mâinile-ți întinde:/ Spre cel/ Care cu dor te-așteaptă” (\*\*\*). Momentul despărțirii este atât de dureros încât nici nu ar vrea să se producă, poetul caută o contopire cu mama, chiar și în moarte: „Aproprie-mă liniștii ce ești./ Acum și-ntotdeauna” (\*\*\*). În fața pierderii irecuperabile poetul se întreabă, într-o adresare mamei: „Cum să te apăr, *mamă*: fluture fericit./ Soare/ În aceeași clipă/ Răsărit și-asfințit?!” (\*\*\*), iar într-o altă poezie se lasă copleșit de imposibilitatea de a putea schimba ceva: „*Mamă*,.../ Nu te mai pot apăra” (\*\*\*), „întregul nu mai e întreg”. Singura nădejde e la Dumnezeu, poetul evocă într-o adresare pe Cel Suprem deplângându-și starea: „*Doamne*, atât de singur,/ Atât de singur/ N-am fost nicicând!” (\*\*\*), poetul se consideră „cel mai fără de noroc”, deși înțelege prea bine că „toți suntem un lemn/ de foc”. Uitându-se în jurul său, la toate câte au rămas fără grija mamei, simte o durere enormă: „mă doare căsuța,/ grădina ta verde, toate... mă dor” (\*\*\*), iar în această rimă se îmbină un sentiment unic – dorul: „Nu-mi mai e dor

de nimeni, *mamă*,/ Numai de tine mi-i dor” (...).

Odată cu pierderea mamei, pierderea celor dragi, poetul pierde sensul de a trăi: „Nici nu știu, iată, în chinul meu,/ De-am mai trăit!” (*Doină, în memoria lui Igor Vieru, Petru Zadnipru, Liviu Damian, Ion Vatamau, Vlad Ioviță*), dar îi încredințează mamei o misiune, pe care o va purta cu ea dincolo de mormânt. Mama pleacă de pe pământ cu o veste pentru Dumnezeu, o veste tristă, amară, dar profund simțită de poet: „Vestește-L, *mamă*, pe Dumnezeu/ Că am murit!” (apare repetat, în mod simbolic, de 3 ori în strofe diferite). În mod normal, Dumnezeu poate veni cu o astfel de înștiințare, el poate da omului semne, vise care îi prevestesc sfârșitul. E un paradox aici: Dumnezeu, Atotștiutorul este anunțat, prin intermediul mamei poetului, că a murit. Evident că e o moarte spirituală, nu și fizică, dar compleșitoare din cauza apăsării ei: „Ajuns-am a umbla mereu,/ În brațe cu momântul meu./ Și nu știu unde să-l mai pun/ Să am un somn mai lin, mai bun” (*Doină*).

Uneori, adresarea către mamă este diminutivată – *măicuță*. În poezia *Cântec de leagăn pentru mama*, poetul alcătuiește un cântec pentru mama. Raportul mamă-copil este inversat. Poetul îi liniștește sufletul mamei cu asigurări că dorm nepoții, dorm blidele, rufele spălate, doarme casa bătrână, doarme via sub țărână. Pe calea visului, poetul îi inspiră mamei dorul de copilăria și tinerețea ei: „Dormi! Pe vis, pe val de mare,/ Să te vezi copilă mare” sau copilă mică, „lângă-un ciob și o cordică”. Poezia cuprinde trei adresări deosebite: „Dormi-adormi, *măicuță* dragă”, „Dormi, *măicuța* mea albită”, „Dormi, *măicuța* mea iubită!”.

Aceeași adresare diminutivată apare în poezia *Primul cer*, care este alcăuită dintr-o suită de întrebări: „Cum aș putea cândva, *măicuță*,/ Cum aș putea a te uita/ Când primul cer văzut de mine/ Sunt ochii tăi, privirea ta, / *Măicuțo*?!”. Fiecare copil vede pentru prima dată un unic cer – ochii mamei. Acest cer uneori e senin, alteori acoperit de stropi mari de lacrimi, dar sunt lacrimi vărsate tot pentru copii, fie pentru realizările lor, fie pentru nereușita lor. Brațele mamei au devenit pentru poet „primul căpătâi”, „cea mai dragă jucărie/ Cu care m-am jucat întâi,/ *Măicuțo*?!”. Născut într-o perioadă de criză pe plan politic și social, poetul nu a avut parte de jucării, de perne moi, de alte necesități primordiale ale vieții, de aceea mâinile mamei au devenit totul, mama devenind „primul când al vieții” sale.

Un alt nume-calificativ al adresării este *maică*, bunăoară în contextul „astfel, *maică*, și tu/ Ești unică-n lume,/ În sufletul meu,/ În cântul/ Ce-mi bate sub tâmple” (\*\*\*) . În poezia *Mama și feciorul*, apare aceeași adresare: „*Maică*, nu mai ostenui,/ Că avem cu ce trăi”, sau „*Maică*, nu mai sunt copil,/ Nu vezi că-s și eu bătrân?!”, sau „*Maică*, nu mai osteni,/ Hai la noi și-i mai trăi”.

Într-o adresare continuă este creată poezia *Mă rog*, care are ca subiecți ai adresării nu ființe, ci elemente ale naturii și ale reliefului, în care poetul își poate încredința mama, în lipsa sa. „*Mă rog de tine, ploaie*” – reprezintă prima adresare și primul subiect al adresării. Ploaia este un fenomen impresionant al naturii. Fiecare picătură de ploaia reprezintă speranță pentru roadă, pentru verdele planetei, pentru învierea umană. Procesul formării ei, circuitul apei în natură și revărsarea ei pe pământ reprezintă un miracol în fața căruia omul nu are cuvânt, o așteaptă ca pe o mană cerească, ca pe o binecuvântare a pământului, a vegetației, a tot ce este viu. În al său „zbor către planete”, dincolo de existența de pe pământ, poetul se roagă de ploaie să-i stropească gura mamei și s-o apere de sete. Orice copil este o speranță a părinților la bătrânețe, când din cauza lipsei de putere a acestora nu vor mai putea să-și asigure acea cană de apă. Înțelegând acest dat profund al existenței umane, poetul roagă ploaia să stropească gura mamei, să n-o lase fără stropul de apă ce i-ar alina setea. Poetul nu cere lucruri mari, imposibile, ci acțiuni realizabile.

Următoarea strofă ne dezvăluie un alt subiect al adresării: „*Mă rog de tine, codru*”. Trăinicia planetei este asigurată de ochiul verde al ei, de arborii care susțin viața, oferă bogata rezervă de oxigen. Codrul a reprezentat pentru omul simplu un mijloc de adăpost, de protecție, un fel de sanctuar în stare naturală, unde se poate refugia, se poate odihni, se poate chiar confesa, dar și se poate încălzi, fiind o sursă de căldură. Nu este ușor să sădești o pădure, dar nu este nici ușor să distrugi acest spațiu mitic, ceea ce susține și poetul Gr. Vieru prin expresia „căci anii tăi tot fi-vor”. Acesta reprezintă motivul pentru care poetul se adresează codrului, trăinicia lui, durabilitatea în timp și spațiu, statornicia. Pădurea poate genera, pe de o parte, starea de spaimă, mai ales în timpul nopții, dar poate reprezenta și protecție. Poetul evocă cea de-a doua latură, cea de adăpost: „cuprinde-i cald ființa și-o apără de vifor” și, totodată, prin aceasta sugerează și faptul că lemnul este un mijloc de asigurare a căldurii pe timp de iarnă, pe „vifor”.

În strofa a treia apare un alt subiect al adresării, parcă lipsit de importanță la prima vedere, dar un simbol particularizat de poet în întreaga-i creație și chiar în întreaga-i viață: „*Mă rog de tine, iarbă*”. Iarba sugerează simplitate, are o durată de un sezon sau chiar mai puțin, este trecătoare, dar beneficiile ei sunt enorme, atât pentru spațiile verzi, care asigură frumusețea înconjurătoare, cât și pentru animale și om,

asigurând hrana și oxigenul necesar pentru viață. Dacă urmărim rugămintea poetului pentru iarbă: „Mângâie-i talpa goală/ Și sarea grea din oase/ Și-o apără de boală”, putem extrage câteva idei. În primul rând, poetul se gândește sugestiv și metaforic la „mângâierea” pe care o poate face iarba. Iarba este călcată de oricine, fără a se revolta de acest gest al omului, fără a se împotrivi, și doar firea poetică a autorului se putea gândi la finețea acestui strat verde al pământului, că iarba poate mângâia talpa goală a mamei, fie din obișnuință goală, fie ca o reamintire a sărăciei în care a crescut poetul în anii copilăriei. În al doilea rând, iarba poate „apăra de boală”, prin mixturile care se pot prepara și care aduc beneficii și refacere fizică. Nu putem evita total boala, dar putem să ne „apărăm” de ea, putem profita de beneficiile ierburilor pentru a ne însănătoși și a remedia afecțiunile de sănătate. Tocmai pentru aceasta și poetul insistă să implore „iarba” să-i aperse mama de boală și s-o mângâie și nu oriunde, ci la tălpile ei bătătorite și aspre de atâția pași pe care i-a făcut pentru ea și copiii ei.

Ultimul subiect al adresării din poezia *Mă rog* este: „Mă rog de tine, munte”. Muntele reprezintă o formă de relief armonizată cu rezistența în timp, cu statornicia, durabilitatea și poziția neclintită în spațiu. În ritmul și logica poeziei, muntele reprezintă verticalitate, este simbolul ascensiunii și al apropierii de cer. Dimensiunile unui munte, în comparație cu alte forme de relief, sunt incomensurabile, nesfârșite, de aceea și poate asigura, așa cum intuiește poetul Grigore Vieru, nemurirea, veșnicia, redată prin versul „și-o apără de moarte”. Nimeni și nimic pământesc nu ne poate feri de moarte, cererea poetului este destul de îndrăzneță, dar nu imposibilă, deoarece durata ei de realizare se raportează la versul „cât zboru-o să mă poarte”. Poetul cere protecția din partea muntelui măcar pe durata „zborului” său, înțelegând că „toți suntem un lemn de foc” și mai devreme sau mai târziu va trebui să părăsim acest pământ.

Așadar, poezia *Mă rog* ne-a pus în evidență patru subiecți diferiți ai adresării – *ploaia, codrul, iarba și muntele* – în jurul cărora descoperim o întreagă reverie de sensuri și sugestii. Modul de adresare al poetului este reverențios, pios chiar, de fiecare dată redat prin „mă rog de tine”. Eul liric parcă s-ar afla într-o permanentă căutare de soluții pentru scumpa mamă rămasă singură, în timp ce el fie că se află în „zbor către planete”, fie într-un „zbor” care încă îl poartă. Nu ni se prezintă în poezie vreun răspuns din partea subiecților cărora se adresează, dar intuim că speranța poetului nu se năruie, ci crede cu siguranță că aceste elemente ale naturii nu i-ar refuza rugămintea.

Până la acest moment al temei cercetate, ne-am axat pe elementele sugestive, din punct de vedere literar și semiotic, ale subiecților adresării, pe variațiile conotative ale subiecților adresării în creația lui Grigore Vieru, dar merită atenție și aspectul gramatical, pe care îl vom puncta în continuare.

Din punct de vedere gramatical, după cum susține Antoci Cristina, „mijloacele lingvistice utilizate pentru realizarea actului adresării pot fi repartizate în două categorii:

a) *substantive* sau *substitute* (adjective și numerale): nume proprii și nume comune; numele generice de rudenie; nume de relații interpersonale; nume de titluri, funcții; termeni de afecțiune sau înjurare la cazul vocativ;

b) *pronumele* (în special pronumele de politețe)” [1, p. 46].

În volumul de poezie *Acum și în veac*, cel mai des, subiecții adresării sunt redați prin substantive însuflețite: „Vreau să te văd, *femeie*./ sau vino să mă vezi”// „Vreau să te văd, *bărbate*./ sau vino să mă vezi” (*Vreau să te văd*); sau „A, *iubite*, a/ Mai spune-mi ceva”// „O, *iubito*, o,” (\*\*\*) ; sau „Ce mai cârpești azi, *omule*?” (\*\*\*) , „Nu am, *moarte*, cu tine nimic (poezia cu același titlu), „Iubire, ram de rouă sfântă” (*Leac divin*), „...pământule de glorie” (*Ridică-te*). În afară de *mama*, nume generic de rudenie, identificăm și altele din aceeași categorie: „*tata*” apare foarte rar, doar în poezia cu același titlu apare de 6 ori („*Tată*, eu nu știu de ce/ nu te-am pus în cântece...” ) și o singură dată în poezia pentru copii *Curcubeul*: „*Tată*, *curcubeu* așa/ *Zi*, *mai are civena*?”; adresarea către soră apare numai în două contexte: „*Tu, soro*” (*Albina*) sau „*Elei, soro*” (*Floarea-soarelui*); „*frate*” sau „*fratele meu*”, care apare în 23 de contexte ale volumului *Acum și în veac*: „Pe mine, *frate*, cum să-ți spun...” (*Scrisoare din Basarabia*), „*Frata*, vom deveni un deșert./ Un pustiu” (*Podul Lipcani-Rădăuți-Prut*); „Cum să-ți spun,/ *Fratale meu drag*”(Cum să-ți spun) și altele, precum „*omule*”, care apare de 5 ori: „Unde alergi, *omule*!?” (\*\*\*) sau „Ce mai cârpim, azi, *omule*!?”.

Voi reda și adresări cu nume proprii: „De-ai curge, tu, *Prutule*...”, care apare în titlul și în primul vers al primei strofe; „Tu, *Doamne*./ Pașii îți legeni...” (*De chemat pacea*); „Tu, *Dumnezeul* nostru de Sus/ Tu care nu vrei nicidecum/ Să-ți schimbi/ Culoarea albastră a Cerului Tău!” (*Cântec*); „Tu, *Lucașfârșânt*/ arzi în a veciei sfeșnic” (*Limba noastră*), „Ridică-te, *Basarabie*” (*Ridică-te!*). Adresarea „*Doamne*” apare de 60 de ori în volumul *Acum și în veac*, de multe ori însoțit de un calificativ: *Doamne sfinte*,

*Doamne bun, Doamne drept, Doamne cel din slăvile cerești, Doamne de sus.*

În unele contexte poetul crează adresări utilizând substantive neînsuflețite, dar umanizate, ca de exemplu: *casa mea, neamule, puii, idee măreață, creangă de măr, soare, margine*, etc.

Tot la aceeași categorie se referă și unii termeni-adresări cu conotație peiorativă ce se referă la relațiile interpersonale, care îl aduc pe poet în starea de a crea următorii subiecți ai adresării: „*mulgătorile de zăr*”, „*cocoșatule sub temelie*”, „*omulețule*” (\*\*\*) sau „*turcitule*” (*Glontele internaționalist*).

Uneori apare *adresare dublă* (substantiv este dublat, în imediata apropiere, de pronume): „Norocul meu ești, *tu, iubito*” (*De ce-ai fi tristă?*); sau „*Tu mă iartă, o, mă iartă/ Casa mea de humă, tu./ Despre toate-am scris pe lume/ Numai despre tine nu*” (*Casa mea*); sau „*Iubire! Tu, cea ocrotită*” „*O, neamule, tu/ Adunat grămăjoară*” (*Acasă*); sau „*Tu, m-ai strigat, fiule*” (*Mică baladă*); sau „*tu, naționalistule..., tu, cuvântule..., tu, nădejde..., tu culoare albastră*” (*Cântec*); sau „*Tu, copilandre-marți...//, tu, miercure...//, tu, joie mohorâtă*” (*Steaua de vineri*). Aceeași structură dublă o întâlnim și în creația pentru copii, de exemplu: „*Ploaie, tu, de unde știi să crești pâine în câmpii?!*” (*Ploaia*); „*...tu, valule//, ...tu, pomule//, ...tu, pragule*” (*Unde fugi tu, valule?*); „*Tu, iarbă, tot ai mamă?//, Tu, floare, tot ai mamă?// Tu, steauă, tot ai mamă?*” (*Tu, iarbă, tot ai mamă?*).

Alteori, din punct de vedere gramatical, în funcție de adresare, se utilizează *interjecțiile*: „*Hei! Ce cauți acolo sus*” (*Nici o stea*); „*Ah! Firule de iarbă*” (\*\*\*); „*Ah! Unde ești, margine*” (*Într-o pită mierla*); „*Ah! Razele dalbe-ale ei*”// „*Ah! Lama cuțitului ei*” (*Umbra de aur*), „*Măi române și măi frate*” (*Cântec basarabean*).

Dintre subiecții adresării nominalizați prin *pronume*, poetul preferă pronumele personal *tu*, care apare de 43 de ori în conținutul volumului cercetat și, de multe ori, însoțește un alt substantiv din adresare și *voi* (cazul Vocativ), care apare de 8 ori.

### Concluzii

Creația lui Grigore Vieru, așa cum ne-a demonstrat cercetarea de față, denotă noi și noi modalități de interpretare, suscită în permanență diverse interpretări și ne oferă un material bogat de meditație, de reflecție și cugerate. Scopul și obiectivele propuse au fost realizate integral, pornind de la definirea adresării din punct de vedere lingvistic, psihologic și conotativ, identificarea celor mai frecvente adresări, ținem să subliniem, în acest context, adresarea către mamă, dar și către alți subiecți ai adresării însuflețiți sau neînsuflețiți, dar umanizați, cercetarea structurii gramaticale a acestor adresări, adică mijloacele lingvistice prin care sunt redate acestea.

Adresarea și subiecții adresării reprezintă modul în care este surprinsă comunicarea și interrelaționarea, raportul dintre actanții comunicării. În acest sens, de fiecare dată poetul este original, inventează noi situații și noi subiecți ai adresării, le conferă valoarea conotativă și, contextual, le împrumută suflet din sufletul său, gândire din gândirea sa și ritmul poetic se înobilează de puterea de cugetare a poetului.

### Bibliografie:

1. <https://www.zdg.md/reporter-special/oameni/cel-care-sunt-in-memoria-lui-grigore-vieru/>.
2. Antoci Cristina, *Structuri gramaticale ale adresării în limba română*, în Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Chișinău, 2016, p. 46.

## METAFORE ZOOMORFICE ÎN TABLOUL LINGVISTIC ROMÂN

### LES METAPHORES ZOOMORPHIQUES DANS L'IMAGINAIRE LINGUISTIQUE ROUMAINE

Elena LACUSTA, dr., conf.univ.  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
E-mail: elena.mocanu1@yahoo.com

**Rezumat:** *Articolul Metafore zoomorfice în tabloul lingvistic român descrie valorile semantice pe care le implică utilizările zoonimelor în alte domenii. Se încearcă a demonstra cu imaginea pe care o au animalele în mitologie și imaginarul naiv – proverbe, zicători, ghicitori, basme, superstiții etc. Atestăm o suprapunere parțială a imaginii animalelor în tabloul lingvistic, cel științific și zoomitologie. Pentru ilustrare alegem hiperonimul animalul și zoonimul măgar. Tot acestor două le construim metafora conceptuală.*

**Cuvinte-cheie:** *zoonim, metaforă, tablou lingvistic (imaginar).*

**Résumé:** *L'article «Les metaphores zoomorphiques dans l'imaginaire linguistique roumaine» décrit les valeurs sémantiques impliquées dans l'utilisation des zoonymes dans d'autres domaines. On essaie de prouver à l'aide de l'image que les animaux ont dans la mythologie et l'imaginaire naïf, c'est-à-dire, proverbes, dictons, devinettes, contes de fées, superstitions etc. Nous attestons un chevauchement partiel de l'image des animaux dans l'imaginaire linguistique, scientifique et zoomythologique. Pour illustrer notre théorie, nous choisissons l'hyperonyme «animal» et le zoonyme «âne». Aussi, nous construisons également la métaphore conceptuelle de ces deux-là*

**Mots-clés:** *zoonyme, métaphore, l'imaginaire linguistique (l'image linguistique du monde).*

Omul cunoaște realitate prin limbaj și în limitele limbajului, iar metafora (metaforizarea) este esențială în acest proces. „Omul cunoaște și desemnează metaforic fenomene și aspecte ale naturii, plante și animale, produsele și activitățile sale proprii, instrumentele pe care le fabrică pentru munca sa”, indică Eugeniu Coșeriu [1, p. 193], ilustrând cu faptul că noi cu toții avem „în gât un bob de strugure (uvula), și în exterior un măr (al lui Adam), mușchii noștri sunt șoricei (de la lat. *Musculus* < *mus* = șoarece)” [1, p. 194], pe piele avem alunite sau alunelute și la inimă un vierme, în cap greieri sau gărgăuni etc. Amintim că și Lucian Blaga îi conferă metaforei revelatorii o funcție de cunoaștere și desemnare a precarului. „Omul, privit structural și existențial, se găsește într-o situație de două ori precară. El trăiește de o parte într-o lume concretă, pe care cu mijloacele structural disponibile nu o poate exprima; și el trăiește de altă parte în orizontul misterului, pe care însă nu-l poate revela. Metafora se declară ca un moment ontologic complementar, prin care se încearcă corectura acestei situații de două ori precară.” [2, p. 51-52]

Zoonimele, sau apelandele animalelor, au servit un bogat material pentru desemnări metaforice (în frazeologie, argou și jargon, în antroponomie, fitonomie etc., în texte literare și chiar în limbajul uzual, devenite, multe dintre acestea, metafore tocite), dovadă că acest domeniu al realității – fauna – este în strânsă legătură cu omul.

Ar fi banal să ne rezumăm argumentarea doar la această statistică indeterminată. Legătura dintre om și animal are o diacronie antropologică intens cercetată de studiile despre ființa omenească (mitologie, culturologie, literatură, antropologie etc.). Este suficient să amintim fenomenul *cultul animalelor*, în formele animismului, totemismului și chiar tabuismului, a sacralizării sau divinizării animalelor. Mai mult, armonia antropozologică, de care amintește Romulus Vulcănescu [3, p. 498], precum și diversele forme de zoolatrie, au generat credințe totemice, în care omul/ comunitatea se crede ca fiind de natură animală, creat de animal (lup, urs, corb etc.), astfel atribuind rațiune diverselor ritualuri (fie pentru redevinerea inițială, fie pentru venerare, fie pentru protejare etc.).

Nu a făcut excepție nici poporul român, prin strămoșii daci și romani. Ambilor li se poate identifica un substrat zoomitologic. Încă Strabon amintea de daci cu numele de *lup*. Apariția etnonimului *dac* - de la un epitet ce îi descrie (fiind fugari, trăind din pradă, în grupuri) până la un eponim mitic, ca mai apoi să se construiască etnonimul de *daci* [4, p. 15] – este descrisă de Mircea Eliade astfel: „...*dáos* era numele frigian al lupului”. Prin urmare „dacia se numeau ei înșiși mai de demult «lupi», sau «cei care sunt

asemeni lupilor», cei care seamănă cu lupii”. [4, p. 11]

Și istoria poporului roman este legată de simbolistica aceluiași animal: cultul imperial al lupului are la bază legenda întemeietorilor Romei – Romulus și Remus – fii ai zeului-lup Marte și alăptați de lupoica din Capitoliu.

Reminiscente ale zoolatriei sunt demonstrate și de către antropologi. Astfel, elemente din magia simpatetică (homeopatică sau imitativă și contagioasă), descrisă de Frazer în *Creanga de aur* [5, p. 38 și urm.], sunt o dovadă în acest sens. Manifestări ale acesteia pot fi identificate inclusiv în superstițiile noastre:

- cea contagioasă, de exemplu, are manifestare în ceremoniile (ritualurile) de nuntă, îngrijire a copilului: „În scaldătoarea copilului se pun și pene de paseri, ca să fie copilul ușor ca paserile. (...) Pretutindeni, la nuntă, se mănâncă paseri: găini, mai ales, precum și carne de vită.” [6, p. 404]

- cea homeopatică, de exemplu, are manifestare în medicina populară: „Puiu negru dacă mănânci în luna lui mart, ți se vindecă orice rană. (...) Fierea de porc e bună pentru friguri.” [6, p. 400]

Antropogonia nu asimilează completamente totemismul. Urme ale acestuia sunt identificate în diverse produse de mental:

- În basme, prin căsătorii cu balaur, cu broasca, cu porcul, peștele etc.<sup>1</sup>

- În superstiții, prin imaginea pricoliciilor, adică a copiilor transformați în câine,<sup>2</sup> sau a oamenilor transformați în animale prin blestemul lui Dumnezeu<sup>3</sup>.

- În legende.<sup>4</sup>

Am parcurs aceste prolegomene mitologice în descrierea zoonimelor nu doar pentru a justifica productivitatea lor metaforică, dar și pentru argumentarea statutului lor de culturile ce furnizează material pentru (re)constituirea imaginarului românesc. Or, acestea nu funcționează în limbă doar cu sensul lor din zoologie, adică din tabloul științific al lumii. Majoritatea cumulează valori (latente sau explicite) ale diverselor forme culturale.

În rezultatul examinării unităților de limbaj ce construiesc imaginarul lingvistic – semnificații ocazionale sau înregistrate în dicționare, argou, proverbe, zicători, ghicitori și chiar snoave, basme, legende etc. – constatăm o mutație în sistemul de arhetipuri din regnul animal. Tabloul lingvistic românesc conservă foarte puține reminiscențe din sistemul mitologic (în care animalele sunt văzute ca actanți implicați în diverse ritualuri încă din vremurile străvechi, precreștine, multe din ele fără nicio legătură cu realitatea lor biologică) sau din sistemul de credințe și superstiții.

S-ar părea că utilizările metaforice ale zoonimelor în aceste produse de limbaj nu mai au legătură cu zoomitologia românească. Este vorba, probabil, de experiența cotidiană intensă a omului cu animalul, experiență ce nu actualizează în mod absolut și necesar prescripțiile mitice. Acest lucru îl amintește Lazăr Șăineanu: „Compagnons de l'homme, ses associés dans la vie quotidienne, les animaux domestiques furent de bonne heure observés par lui; leurs cris, leurs allures, leurs penchants, notés avec sympathie, trouvèrent une expression dans la langue et fournirent des images qui constituent un des plus curieux chapitres de l'histoire de la langue chez les peuples romans. Ici se manifeste principalement la fertilité de l'intelligence populaire, la spontanéité de ses créations linguistiques.” [8, p. 3]

Astfel, oaia, boul nu mai sunt sacralizate; imaginea acestora, dimpotrivă, este opusă imaginii sacre din sistemul mitologic creștin și precreștin românesc. Ambele animale sunt etalon al prostiei. Putem ilustra cu câteva exemple:

• boul este: prost (*A rămâne ca boul la poarta nouă; S-a dus bou și a venit vacă; Tot un bou și o belea*); înjugat (*Boul bun se cunoaște sub jug*); greoi, mare (*A merge ca boii* (greu, anevoie)); muncitor în abuz (*a lucra ca un bou*), și, cu toate acestea, suferă și cel mai mult (*Și unindu-se la sfat / Tot pe bou l-au osândit*).

---

<sup>1</sup> „În basme, viitoarea soție a fiului de împărat e uneori metamorfozată în broască. Plecând în cautarea miresei, cel mai mic se oprește la un lac unde o b[roască] țestoasă se ținea de nuiua lui.” [7, p. 88]; „... soția prefăcută din pește, îi aduce soțului cantități uriașe de pește în năvoduri și cheamă chiar pe împărat cu toată oastea la nunta lor.” [7, p. 286]

<sup>2</sup> „Pricoliciu, adică un om prefăcut în câine, însă, zice poporul, cu picioarele de nainte mai scurte și cu cele dinapoi mai lungi, se amestecă într-un haitic de lupi, umblând cu ei după prăzi de vite și chiar de oameni, mai ales după cei născuți din flori.” [6, p. 281]

<sup>3</sup> „Despre oameni transformați în animale prin blăstămul lui Dumnezeu sunt o mulțime de legende.” [6, p. 403]

<sup>4</sup> „Despre cuc se crede că erau doi băieți la sfântul Petru, și din cauza că au tăiat un bou și l-au mâncat s-au prefăcut în cucii.” [6, p. 83]



• oaia este: simbol al prostiei (*Deștept ca oaia când dă în noroi*); animal utilitar, care oferă lână (*Oaia aduce, nu duce; Mai bine oaia să pierzi decât lâna; Oaia care nu poate să-și ție lâna, trebuie tăiată; Oaia e ca și pământul: cum îți dă pământul de toate, așa și oaia*); e membru al turmei, cu anumite caracteristici (de turmă, de grup) (*Oaia râioasă umple turma toată; Omul este ca oaia, lesne se ia după altul*); obiect de ironie (*Voinic ca oaia când dă din picior*).

Tot așa e profanat și porcul, a cărui imagine mitologică s-a păstrat la români în unele credințe. De exemplu, în interpretarea viselor, acest animal este simbol al prosperității, belșugului și bogăției. Frazeologia îi valorifică o imagine foarte apropiată de realitate și experiența umană față de acest animal: murdar, mâncăcios, leneș etc.: *A mânca ca un porc; A se comporta ca un porc/ porcește; Pe porc îl bați și el crede că îl scarpini; Omul bat e mai întâi maimuță, apoi porc* etc. Ca etalon al urâtului, zoonimul porc funcționează în contextele: *Belciug de aur la râtul porcului; Pară bună în râtul porcului; Mărgăritar atârnat de gâtul porcului*.

Metaforele zoomorfice se caracterizează în special printr-un transfer de sens bazat pe similitudine (numit de Vasile Bahnaru metasemie similitivă) și sunt însoțite de aprecieri, de cele mai multe ori negative, depreciative, peiorative, ironice etc. Degradarea sau deprecierea sensului metaforic se atestă chiar la hiperonimele lumii animale, care au înregistrate în dicționare semnificația generală de „ființă omenească cu calități negative, neomeneste” [9]

zoonimul	Sens denotativ	Sens conotativ, rezultat al utilizărilor metaforice
animal	(Spre deosebire de plantă) Ființă organizată, înzestrată cu facultatea de a simți și de a se mișca; făptură, vietate, viețuitoare. [DLRLC]	Om josnic, stăpânit de instincte proprii animalelor. (DN)
dobitoc	Animal patruped domestic sau (mai rar) sălbatic. [DLRLC]	- (Om) lipsit de inteligență și bun-simț. [MDA] - Prost, stupid. [Scriban] - <i>fig.</i> stupid, idiot. [Șăineanu]
dihanie	Animal sălbatic; fiară, jivină, lighioană. [DLRLC]	- Ființă ciudată, înspăimântătoare, de dimensiuni mari. [MDA] - Om urât. [Scriban] - (Familiar) Termen de ocară dat (uneori în glumă) unei ființe. [DLRLC] - Femeie sau fată foarte urtă. [Șăineanu]
fiară	- animal sălbatic de talie mare. [MDA] - animal sălbatic, de pradă. [DLRLC]	Om extrem de rău, de crud, de violent. [MDA]
bestie	Animal sălbatic de talie mare. [DLRLC]	Om cu apucături sau instincte de fiară; om crud, sălbatic, feroce. [DLRLC]
lighioană	Animal, (mai ales) animal sălbatic [DLRLC]	- Calificativ disprețuitor dat unui om de nimic, mișel. [DLRLC] - (Gmț) Apelativ pentru un copil sau, rar, pentru un om matur. [MDA]

Atestăm, bineînțeles, și aprecieri pozitive: bestial: (fig.) Formidabil. [MDA]; animal: femeie frumoasă [Argou]

În *Dicționarul asociativ al limbii române* [DALR], reacțiile *animal*, *bestie*, *dobitoc* apar la stimulii: HOT: animal (2); LENEȘ: animal (18); SLAB: animal (3); URÂT: animal (4); bestia; bestial; bestie; PROST: dobitoc (5); animal; FRUMOS: animal (4).

Tabloul științific al lumii (al diferitor domenii) include ființa omenească în genul animal, având în plus unele aspecte ce o deosebesc. Chiar și imaginarul naiv valorifică aceeași identitate, recunoscută în ghicitoarea:

„Ce viețuitoare

„Ce fel de jivină umblă

Umblă dimineața în patru picioare,  
La prânz în două  
Și seara în trei?” [10, p. 3]

Dimineața în patru picioare,  
La prânz – în două și  
Seara – în trei?” [11, p. 34]

Metaforele zoomorfice în desemnările omului evidențiază dezumanizarea; descriu potențialul unui comportament, al unor atitudini de natură non-umană. Ilustrative în acest sens sunt proverbele: *În fiecare om șede un dobitoc; La toate porc de câine, numai la treabă dobitoc; Și fiara cea mai crudă cinstește neamul său.*

Din seria de hiperonime pentru animal, cel mai expresiv și cu valori multiple este zoonimul *dobitoc*, justificabil de nuanța „+domestic” pe care o are. Tot din aceste considerente intră în relație de sinonimie cu *vită*, *bou* – toate trei fiind cel mai des întâlnite în zona de experiență umană.

Clasa idiomatică a zoonimului *dobitoc* configurează următoarea metaforă conceptuală:

• vietate ce necesită îngrijire, milă: *Să nu legi gura dobitocului ce treeră; Omul trebuie să aibă milă de câine, dar și de animalul (dobitocul) cu care-și câștigă pâine!; Carele nu e milostiv către dobitoacele sale, acela nu e milostiv nici către oameni; cu varianta Acela ce n-are milă de dobitoc, nici de om n-are milă deloc; Încearcă-ți dobitocul cât îi e sorocul; necesită cinste, respect (pentru că aduce hrană): Ridică dobitocul când îl vezi căzut, fie și pe puf căzut.*

• caracterizat cu neascultare față de stăpân: *Celui mai blând dobitoc îi trebuie bici; Vai de dobitoc când nu-l vede stăpânul*

• sortit să-l slujească pe om: *Încearcă-ți dobitocul până unde îi e sorocul; Dobitocul nu știe ce-i norocul.*

Totodată omul consideră inferior dobitocul. Dovadă sunt secvențele din basme: „Cînd sotia îi arde pielea soțului blestemat sa stea ziua în piele de porc și îi reînnoieste chinul, afirmă: «acum cine stie cât voi mai avea să port aceasta scîrboasă piele de dobitoc»” [7, p. 250]

Unicul atu al acestora este limba lor pe care omul nu o cunoaște și e în căutare de soluții pentru a o înțelege:

- un tip de iarbă: „Iarba ceea dac-o ai, toate ți se deschid în cale și ești năzdrăvan, înțelege limba tuturor dobitoacelor ...” [7, p. 195).

- carne de un anumit tip de animal: „Cine mănâncă din carnea șarpelui înțelege limba păsărilor.” [12, p. 246].

- o zi specială (sărbătoare): „La noi, se crede că la Anul Nou vorbesc vitele și trebuie să se îngrijească bine, căci altfel, în loc de a ura de bine stăpînului lor, îl blestemă, de nu se alege [decît] praful și pulberea de el. Tot în noaptea aceasta, se crede că animalele proorocesc. La slavii de sud se crede că vitele vorbesc în seara de Sf. Vasile și le poți auzi, dacă nu te-au văzut. Tot așa cred și rutenii din Bucovina.” [12, p. 257].

La nivel lexical metaforele zoomorfice funcționează ca:

a. Desemnări ale ființei omenești (cu conotația negativă sau, uneori, pozitivă): balenă - om gras; bivol - om greoi, grosolan și lipsit de sensibilitate; catâr - om încapățânat; bufniță - om înalt, slab și lipsit de eleganță etc., om cu ochi mari; căprioară - femeie elegantă; ciocârlan - persoană mândră și înfumurată; corb - care are culoarea penelor de corb; hienă - persoană care comite fapte nedemne, ticălos, mârșav, gâscă - femeie credulă sau proastă; gaiță - femeie guralivă și cicălitoare; porumbiță - femeie iubită; lebădă - femeie elegantă și grațioasă; furnică - om harnic și sânguinos; șoim - bărbat viteaz; leu - om voinic și puternic; cioară - persoană cu părul și pielea de culoare închisă; viperă - persoană răutăcioasă și plină de venin. (selectate din [9, *passim*])

b. Desemnări metaforice ale comportamentelor umane, faptelor umane și/ sau ale calităților acestora:

*Porcărie*: Faptă sau vorbă grosolană, indecentă, necinstită. [MDA]

*Câinos*: (Despre oameni și manifestările lor) rău la inimă (ca un câine); crud, hain, neînduplecat, pizmătareț, rău. [MDA]; Ca cîinele cu dușmanii stăpînului lui, crud, nemilos. [Scriban]

*Vulp(âr)esc*: Șiret, viclean, înșelător. [DLRLC]

c. Intensitatea manifestării unei calități: *Bestial/ fioros de*: „Cornulețe umplute – *bestial de gustoase*.” [https://in.pinterest.com/pin/824088431793750802/]; „... cert e că am văzut treizeci de minute *fioros de plictisitoare* și nici nu-mi dădeam seama exact ce aveam să simt ...” [Până când m-a cunoscut de Julian Barnes]

d. desemnări ale calităților proceselor: *câinește, iepurește, porcește, măgărește* etc.

e. Desemnări metaforice ale acțiunilor:

*Lătra* (despre oameni) a vorbi mult, fără rost și pe un ton ridicat. [MDA]

*Mieuna*: a se văicări. [MDA]

*zbiera*: (Despre oameni) A striga tare; a țipa, a răcni., urla, chițai, ciripi. [DLRLC]

f. Desemnări metaforice ale obiectelor: *lup* – buștean; *capră*, *măgar* – dispozitiv pentru tăiat lemne; *șoarece* – un soi de castravete cu coada în spirală; *porcărie* – lucru de proastă calitate.

Nu putem să încheiem studiul de față fără a prezenta metafora conceptuală a vreunui animal. Or, acestea motivează cel mai exhaustiv transferul metaforic *regnul animal-regnul uman* pe baza similitudinilor sau a contiguității.

Am ales aliator *măgarul*, deși mai justificat ar fi fost lupul, de exemplu, ca să îmi susțin ideile despre contextul mitologic al apariției dacilor și romanilor. Metafora acestui din urmă animal a fost construită, pe baza paremiei, de către Simina Maria Terian în *Textemele românești*.

Ghicitorile, care dau definiția naivă a realităților, descrie măgarul ca fiind:

„Este un dobitoc,

Cu multă-ncăpățănare

Cu urechi lungi

Dar minte nu are

Și cu cruce pe spinare.” [11, p. 167]

Imaginea mitologică, însă, conține elemente contradictorii. Dacă „în mod obișnuit, înseamnă încăpățănare, prostie, simplitate, măgarul joacă însă un rol important în bestiarul mitologic și simbolică religioasă, unde își dezvăluie un simbolism complex și contradictoriu. (...) Îl duce pe Isus în Ierusalim. (...) Măgarul are cruce în spate pentru că a adus în spate pe cel ce a purtat crucea. (...) Dracul nu poate să facă nici un rău cuiva, deși s-ar afla în loc primejdios, dacă are un măgar lângă dânsul (...) Se crede că reprezintă, pe de o parte, animalul umil și simplu, iar, pe de altă parte, e întruchipare a lubricității. Semnifică instinctele primare, animalitatea. Romanii le spuneau prostituatelor «măgărițe» (asellae), iar pedeapsa pentru femeile adultere în Orient era legarea lor de spinarea unui măgar.” [13, p. 102]

Conform legendei, măgarul este blestemat de Dumnezeu, pentru că nu i-a făcut loc să treacă, invocând că nu a auzit. Atunci Dumnezeu l-a blestemat ca sa-i crească urechile lungi ca să audă mai bine. Iar fiindcă „rînji când simți urechile bălăbăindu-i-se, fu blestemat ca sa rămână de rîsul copiilor și să se hrănească numai cu ciulini și scaieți” [7, p. 244].

E un animal de povară. În basmele animaliere, „la nunta animalelor, măgarul e poftit ultimul și el bănuiește ca l-au invitat pentru că «ori n-au apă, ori n-au lemne». Într-adevar, cum îl zărește țapul-mire, îl trimite după «o sarcină de lemne și o saca de apă».” [ibidem]

Este mincinos. „Cînd e amenințat de lup ca vrea sa-l manînce, măgarul îl convinge că oamenii vor sa-l aleagă vornicul satului. La marginea satului, măgarul îl ia în spate, dar lupul fuge cînd sar oamenii la el.” [ibidem]

Este etalon al prostiei: snoavele, fabulele valorifică această caracteristică: „De aceea, cei care întreaba în bataie de joc pe un om dacă el este prost sau măgar, el răspunde că se află între cei doi; sau învățătorul e cel mai mare peste copiii măgarului. (...) Cînd doi se întîlnesc pe o punte, fiecare spune că evită să se întîlnească cu vreun măgar. (...) Cînd copiii salută pe omul cu măgar: «buna ziua, tata magarilor», acesta raspunde «buna ziua, copiii mei». Cel luat în rîs pentru urechile mari afirmă că ale lui sînt cam mari pentru om, dar ale celuiialt sînt prea mici pentru un măgar. O femeie vrea să-și cumpere un măgar, dar altă femeie o sfătuiește să-și ia un bărbat, «că măgarul trebuie sa-l duci de nas... bărbatul se duce singur.» [7, p. 245]

Pentru zoonimul *măgar*, desemnările metaforice au la bază fie nuanță de sens peiorativă (cu referire la om), atestată și în imaginarul mitologic, fie similitudini de formă, pentru obiecte, concurând cu sinonimul *capră*.

desemnări metaforice ale omului	<i>măgar</i> : - Om obraznic, ingrât, leneș, încăpățânat sau prost. [MDA] - (Reg; la jocul „Capra”) Copil peste care sar ceilalți copii. [MDA]
desemnări metaforice ale obiectelor	<i>măgar</i> :

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Snop de grâu care se pune în vârful unei grămezi de snopi și care se așază cu spicele pieziș, formând o apărătoare de ploaie.</li> <li>- Grămadă de șapte, nouă sau zece snopi.</li> <li>- Jumătate de claie de grâu.</li> <li>- Element de construcție sau dispozitiv care susține o greutate.</li> <li>- Chingă a căpriorilor.</li> <li>- Bolduri sau țepușe ale unei case țărănești.</li> <li>- Pinten la malul apei.</li> <li>- Pod care susține moara.</li> <li>- Capră de tăiat lemne.</li> <li>- Fiecare dintre suporturile de lemn prevăzute cu două picioare peste care se așază scânduri lungi, ca să servească drept bancă sau drept schelă pentru zidari.</li> <li>- Suport pentru albie. [MDA]</li> </ul>
desemnări metaforice ale comportamentelor umane, faptelor umane și/ sau ale calităților acestora	<p><i>măgărie</i>: Faptă sau vorbă prostească; neghiobie, nerozie, obraznicie, impertinență. [MDA]</p> <p><i>măgăresc</i>: fig. (Despre vorbe, fapte, comportamente etc.) Prostesc, grosolan, obraznic; ingrat. [MDA]</p>
desemnări metaforice ale acțiunilor	<p><i>a măgări</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (fam) A face pe cineva măgar;</li> <li>- a batjocori. [MDA]</li> </ul> <p><i>a zbera și zbiera</i>: Strig, vorbind de măgar și de vițe. Iron. Strig, răcnesc: <i>un orator zbera la tribună</i>. [Scriban]</p>
desemnări ale notelor proceselor	<p><i>măgărește</i>: (Fig) Cu impertinență. (Fig) Stupid. [MDA]</p>

Productivitatea metaforică a zoonimului *măgar* poate fi atestată și la nivelul seriei derivatologice. *măgăreț/eață, măgăresc, măgărește, măgărie*.

Nuanța puternic peiorativă, ironică a zoometaforei *măgar* a determinat, presupunem, atestarea sporadică sau chiar absența acestui zoonim în onomastica românească. Or, inițial supranume, zoonimul devine antroponim abia după ce purtătorul său îl acceptă. „Supranumele (...) relevă mai pitoresc și pregnant, prin metafore, caracterul fizic sau moral al persoanei, o deprindere, un gest, un cuvânt spus la un moment dat, o atitudine. De natură trecătoare la început, supranumele urmărește pe ins cu tenacitate până când el însuși, biruit, îl acceptă, îl lasă moștenire vrînd-nevrînd, «schimbînd porecla în nume» (...)» [14, p. 50] Astfel, puțin probabil ca cineva conștient să își atribuie lui și, implicit, urmașilor antroponimul *Măgar*.

Imaginea măgarului este intens valorificată în paremia românească. Prezentăm în continuare metafora conceptuală a cultuuremului *măgar* în baza textemelor românești.

Semnificatele idiomatice ale cultuuremului <i>măgar</i>	Clasa idiomatică a cultuuremului <i>măgar</i>
Om prost, naiv	<p><i>A fi prost ca un măgar</i></p> <p><i>Ghici, boule, pricepe-te, măgarule</i></p> <p><i>Măgar s-a dus, măgar s-a întors</i></p> <p><i>Mintea de ar crește pe toate cărările ar paște-o și măgarii</i></p> <p><i>Omul prost șede-ntre noi ca și măgarul între oi</i></p> <p><i>Cine spală capul măgarului în zadar pierde osteneala și soponul</i></p> <p><i>Măgarul când te lovește, să fugi și să-i mulțumești, că mai câștigat ești.</i></p>
Ca ipostază a prostiei: supus, docil omului	<p><i>Pe măgar unde-l legi, acolo rămâne</i></p>

Neînsemnat, ipostază minoră a existenței vii	<i>Decât un filozof ofticos mai bine un măgar sănătos                  Decât un înțelept mort mai bine un măgar viu                  E ca măgarul îmbrăcat în piele de leu                  Lătrătura câinelui și zbieretura măgarului nu se aud în cer                  Leului nu i-a fost ciudă că l-a lovit vânătorul, ci că l-a lovit măgarul                  Până treci gârla spui măgarului și moșule                  Păcat de mărgăritar că e la gât de măgar                  Pe măgar la nuntă când îl pofțește, acolo ori lemne, ori apă lipsește                  Se ceartă pentru umbra măgarului                  A fi slugă la măgar                  Se pune țăntarul cu măgarul</i>
Cu nevoi minore	<i>La fân mai mult decât la aur pofțește măgarul</i>
Opus calului, armăsarului, leului	<i>Nu-mi vorbi de moșu-tău armăsar, ci de tată-tău măgaru                  Nu ți-e când te izbește un armăsar, ci când te trânteste un măgar                  Pe măgar cât să-l împodobești, armăsar tot nu poți să-l numești                  Și măgarul are patru picioare dar nu e cal                  Și măgarul se vinde tot în oborul armăsarilor                  Ajunge din cal măgar și catâr din armăsar</i>
Cu urechi mari, lungi, bleg.	<i>Nu totii cu urechile mari sînt de viță de măgar                  Pe mojić îl cunoști după ochi, ca pe măgar după urechi</i>
Cu voce stridentă (opus privighetorii)	<i>Se pricepe ca măgarul la cântări                  Ce știe măgarul ce e cântarea privighetoarei</i>
De povară	<i>Fiecare măgar cu povara lui                  Măgarul cară pentru alții povară                  Pe măgar să-l încarci după a lui putere, dacă nu vrei să te încarci tu în locul lui                  Samarul să nu-l îngreuezi, că rămâi tu în locul măgarului                  Să nu încarci pe bou ca pe măgar(ul) cu samarul</i>
Uneori util	<i>Mai bine un măgar care te poartă, decât un cal care te trânteste                  Măgarul, când bolește, atunci numai nu-ți muncește                  Și măgarul câteodată binișor și el se poartă                  Și măgarul e urât, dar folositor                  Nu râde de măgar, că vine vremea să încaleci pe el</i>
Ipostaze pe care nu le poate avea: viclean (rar), zburător, ușor, vițel.	<i>Deștept ca oaia și viclean ca măgarul                  De cînd era lupul cățel și măgarul vițel                  Măgar zburător (ca și cai verzi)</i>

(Re)constituirea tabloul lingvistic este un demers pe cât de anevoios, pe atât de iluzoriu, am spune. Este greu să ne închipuim un studiu complet în acest sens. Totuși, încercări de a construi imaginea diverselor realități, pe baza produselor de mental, pot contribui, cu mica lor parte, la conturarea unui tablou lingvistic al lumii.

#### Bibliografie:

1. Coșeriu, Eugeniu, Creația metaforică în limbaj, în Omul și limbajul său. Studii de filosofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală. Antologie, argument, note, bibliografie și indici de Dorel Fănar, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2009, p. 167-197.
2. Blaga, Lucian, Trilogia culturii. Vol 3: Geneza metaforei și sensul culturii. București: Humanitas, 1994.
3. Vulcănescu, Romulus, Mitologie română. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1987.
4. Eliade, Mircea, De la Zalmoxis la Genghis-Han: studii comparative despre religiile și folclorul Daciei și Europei Orientale. Traducere de Maria Ivănescu și Cezar Ivănescu, București: Humanitas,

- 1995.
5. Frazer, James Gerge, Creanga de aur. Traducere de Octavian Nistor, note de Gabriela Duda, vol. I, București: Minerva, 1980.
  6. Gorovei, Artur, Credinți și superstiții ale poporului român. București: Editura Academiei, 1915. (sursa: [www.digibuc.ro](http://www.digibuc.ro))
  7. Bârlea, Ovidiu, Mică enciclopedie a poveștilor românești, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976.
  8. Șăineanu, Lazăr, La création métaphorique en français et en roman. HALLE A. d. S VERLAG VON MAX NIEMEYER, 1905. (Sursa: <https://archive.org/details/SaineanCreationMetaphorique2>)
  9. Bahnaru, Vasile, Elemente de semasiologie română. Chișinău: Știința, 2009.
  10. Cinel-cinel, ghicitorile românilor. Antologie, note, bibliografie și aprecieri critice alcătuite de Constantin Mohanu, Chișinău: Litera, 1998.
  11. Ghicitori. Alcătuire: Sergiu Moraru, Chișinău: Arc, 2013.
  12. Ciaușanu, Gh. F., Superstițiile poporului român, în asemănare cu ale altor popoare vechi și noi. Ediție critică, prefață și indice tematic de I. Opreșan, ediția a II-a revizuită, București: Saeculum I. O., 2007.
  13. Evseev, Ivan, Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale. Timișoara: Amarcord, 1994.
  14. Constantinescu, N. A. Dicționarul Onomastic românesc. București: Editura Academiei Republicii Populare România, 1963. (sursa: <http://www.digibuc.ro/>)
  15. Terian, Simina-Maria, Textemele românești. O abordare din perspectiva lingvisticii integrale. Iași: Institutul European, 2015. [Argou] = Volceanov, George, Dicționar de argou al limbii române. București: Editura Niculescu, 2007.
  16. [DLRLC] = Dicționarul limbii române literare contemporane. Dimitrie Macrea, Emil Petrovici (coordonatori), București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1955-1957.
  17. [DN] = Dicționar de neologisme. Florin Marcu și Constant Maneca, București: Editura Academiei, 1986.
  18. [MDA] = Micul dicționar academic. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, București: Editura Univers Enciclopedic, 2002.
  19. [DALR] = Popa, Gheorghe; Sainenco, Ala, Prițcan, Valentina; Popa, Viorica; Lacusta, Elena; Trinca, Lilia; Popa, Lucia, Dicționarul asociativ al limbii române. Vol. 1.: De la stimul la reacție. Iași: Junimea, 2016.
  20. [Scriban] = Scriban, August, Dicționarul limbii românești. Iași: Institutul de Arte Grafice „Presa Bună”, 1939.
  21. [Șăineanu] = Șăineanu, Lazăr, Dicționarul universal al limbii române. Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1943.
  22. Zanne, Iuliu, Proverbe românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia. vol. I-IX, București: Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, 2003-2004.

**ALEXEI MARINAT - PERCEPȚIA SPAȚIULUI ÎN AUTOBIOGRAFIA DETENȚIEI**

**ALEXEI MARINAT – THE PERCEPTION OF SPACE IN THE AUTOBIOGRAPHY OF  
DETENTION**

**Svetlana MELNIC**, drd.  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
E-mail: svetlana\_melnic@yahoo.com  
ORCID ID: 0000-0001-8602-0683

**Rezumat:** *Instaurarea regimului comunist în Basarabia și căderea ulterioară a Cortinei de fier determină autorul Alexei Marinat să-și consemneze memoriile de detenție. Central pentru acest tip de narațiune autobiografică modernă devine „eul” în devenire pe traiectoria vieții. Memorialistul face apel la instrumentele autobiografiei pentru a-și reafirma „prezența” în viață și istorie, în timp ce luptă să supraviețuiască uitării și dezumanizării generate de regimul torționar. Vizualizarea autobiografiei ca o actorie și vorbire în absență este relevantă, din punctul nostru de vedere, atunci când este aplicată memoriilor autorului basarabean, care pot fi evaluate drept o veritabilă autobiografie a detenției, în care „spațiul” și „locul” au un rol fundamental în conturarea identității narative a autorului.*

**Cuvinte cheie:** *Alexei Marinat, autobiografia detenției, Gulag, spațiu al detenției, memorialistică*

**Abstract:** *The establishment of the communist regime in Bessarabia and the subsequent fall of the Iron Curtain led the author Alexei Marinat to record his detention memoirs. Central to this type of modern autobiographical narrative becomes the "self" developed along the life trajectory. The memorialist uses the tools of autobiography to reaffirm his "presence" in life and history, while struggling to survive the oblivion and dehumanization generated by the torturing regime. The visualization of autobiography as a performance and speech in absentia is relevant, from our point of view, when applied to the memoirs of the Bessarabian author, which can be assessed as a true autobiography of detention, in which "space" and "place" play a fundamental role in shaping the narrative identity of the author.*

**Key words:** *Alexei Marinat, detention autobiography, Gulag, detention space, memoirs*

În introducerea la volumul „Fictions in Autobiography”, Paul John Eakin surprinde, într-un mod foarte convingător, problemele legate de definirea autobiografiei ca gen din variate perspective. După părerea autorului, majoritatea cititorilor presupun în mod firesc că toate autobiografiile se bazează pe fapte verificabile ale unei istorii a vieții și tocmai această dimensiune referențială, înțeleasă în mod imperfect, a determinat dezvoltarea unei poetici a autobiografiei. Autorul susține că istoricii și oamenii de știință socială încearcă să izoleze conținutul faptic al autobiografiei de matricea sa narativă, în timp ce criticii literari, care apreciază autobiografia ca artă imaginativă, au fost dispuși să considere astfel de texte ca și cum nu ar fi diferite de romane [4, p.3]. Nu este pur și simplu o întrebare cu privire la evaluarea bunei-credințe înnăscute a cititorului determinată de prezența unor evenimente verificabile istoric în orice „povestire a vieții” „capabilă să surprindă esența unei națiuni sau spiritul unei epoci” [12, p.3] pentru a utiliza definiția sugestivă a autoarei Sidonie Smith. Este mai degrabă o problemă legată de perspectiva diferită din care istoricii și criticii literari văd genul autobiografic, cu natura sa hibridă, cuplată cu propriile lor intenții. Ca rezultat, se pune mai mult accent fie pe faptele istorice, fie pe procesul creativ narativ pe care scrierea îl presupune. Conținutul faptic și mecanismele de filtrare și deformare prin care funcționează memoria umană în timp ce își modelează un *sine* în „narațiunile vieții” nu face deloc simplă urmărirea limitelor distincte în descrierea autobiografiei ca gen.

Problematica distincției dintre conținutul istoric și cel literar rămâne a fi una centrală în critica autobiografică, cu precădere atunci când facem referință la o autobiografie aidoma celei pe care o analizăm, unde evenimente istorice, precum instaurarea regimului totalitar sovietic în Basarabia și căderea ulterioară a Cortinei de fier, ne obligă să descoperim circumstanțe care generează un impuls individual al autorului Alexei Marinat de a înregistra un jurnal, ulterior, diaristul însuși, izbuteste să obțină statutul unei identități narative vădite în text. Ceea ce ne-am propus să urmărim pornind de aici este încercarea persistentă a memorialistului basarabean de a ajunge la o înțelegere definitivă a realității

spațiului carceral și a impactului acesteia asupra identității sale.

În cercetarea jurnalului detenției, atenția noastră se îndreaptă spre contextul istoric imediat, care a determinat apariția acestuia, dar și spre rodul muncii artistice, dependent de timp și constrâns de spațiu în condițiile încarcerării. De aici și întrebarea: „este autobiografia ficțiune sau istorie?” Paul John Eakin susține că înșiși autobiografii sunt responsabili de recepția problematică a operei lor, pentru că vrând-nevrând îndeplinesc rolul de scriitori, cât și de istorici, negociind „o trecere narativă între autonomiile creației imaginative, pe de o parte, și constrângerile faptului biografic pe alta” [4, p.3]. Misiunea autobiografilor rezidă în acest rol de mediere, întrucât se bazează pe istorie, raportând detalii despre viața lor, care au fost filtrate mai mult sau mai puțin conștient de memorie. Procesul de selecție nu pare întotdeauna intenționat, dar se desfășoară ori de câte ori încearcă să reconstruiască propria individualitate în formă narativă raportată la cadrul social, cultural, fizic în care operează, citând pe Paul Goma: „evenimentul acela a fost atât de violent, încât, vrând-nevrând, l-am înregistrat... violent deci strâmb, poate cu totul fals. Dar să admitem că l-am înregistrat corect – corect din punctul de vedere al unei statistice, al unei medii. Timpul trecând, memoria începe să joace feste. Nu prin omitere, ci prin uitare. Dar nu numai timpul și acțiunea lui de erodare a memorie, ci și... poate că memoria n-ar face atâtea feste, dacă n-aș povesti de atâtea ori acea întâmplare” [7, p.22]. În cazul cercetării noastre, înregistrarea memoriei, pentru care optează Alexei Marinat, implică o distanță în timp și spațiu care sabotează aproape fiecare narațiune istorică, mai ales atunci când această distanță este însoțită de lipsa notelor detaliate luate în intervalul de timp aferent evenimentelor. Fotografii, copii a dosarelor deținutului Alexei Marinat și altele materiale autentice sunt incluse în paginile jurnalului „Eu și lumea” pentru a documenta aceste fapte. O astfel de parțialitate admisă nu reduce, însă, interesul publicului pentru memoriile scriitorului, pentru că „adevărul biografic nu este un conținut fix, ci un conținut în evoluție într-un proces complex de descoperire de sine și creare de sine” [4, p.3] în timp, în spațiu și în scris. Cu toate acestea, ceea ce distinge autobiografia de alte forme de ficțiune este poziția explicită a autobiografului ca autobiograf în text, o prezență care conferă credibilitate întregii narațiuni.

Memorialistul Alexei Marinat este conștient de rolul său în narațiunea de detenție, chiar dacă se simte nepregătit în asumarea unei sarcini atât de însemnate. Prezența explicită a autobiografului este esențială pentru viziunea problematică tradițională la care autobiografia modernă a fost atribuită începând cu J. J. Rousseau până în zilele noastre, „pretenții aparent antitetice ale adevărului și ficțiunii, care sunt implicate în mod necesar în orice încercare de a reda materialele unii istorii de viață în formă narativă” [4, p.3]. Autobiografia a pus mereu sub semnul întrebării rolul autorului, autoritatea autorului și modalitățile prin care autorul își poate crea propria identitate în timp ce își povestește viața. Oricât de problematică a fost întotdeauna, autobiografia este un domeniu literar recunoscut relativ recent. Termenul i-a naștere la sfârșitul secolului al XVIII-lea pentru a defini un gen care a început să fie recunoscut în Europa și în America de Nord. Aproximativ într-un deceniu au ieșit de sub tipar majoritatea lucrărilor importante care constituie canonul scrierii autobiografice occidentale, printre care menționăm „Mémoires de M. Goldoni” (1784–1787) de Carlo Goldoni, Memoriile lui Edward Gibbon (1796). Mai mult decât un gen nou, crearea termenului de „autobiografie” a semnalat o nouă atitudine în cultura occidentală față de o practică străveche, care datează încă din perioada dinastiilor egiptene. Pe plan general, autobiografia a prosperat în lumea greco-romană, a continuat să fie fidelă tradiției creștine medievale, a servit miturilor renaștentiste ale umanismului civic și creației artistice și a fost martorul nașterii gândirii științifice moderne. Valorile liberale ale iluminismului, mișcările revoluționare de la sfârșitul secolului al XVIII-lea cu proiectele democratice pe care le-au exalat, revoluția industrială și darwinismul au contribuit toate în mod diferit la conturarea unei noi identități originale pentru fiecare ființă umană. Abundența consecventă a scrierilor autobiografice de la sfârșitul secolului al XVIII-lea a fost, în cea mai mare parte, determinată de fascinația romantică, evocarea complexității sufletului individual și interacțiunea acestuia cu experiențele sociale în lumina noilor valori.

Recunoașterea genului autobiografic se axează și pe succesiunea evenimentelor istorice descrise în memoriile lui Alexei Marinat. Central pentru acest tip de narațiune autobiografică modernă a devenit individul, sau *eul*, așa cum a fost definit la începutul secolului XX, odată cu dezvoltarea psihanalizei, mai puțin datorită valorilor sau faptelor morale exemplare ale individului, și mai degrabă datorită unicității sale „ordinare” în devenire pe traiectoria vieții. Deși până în anii '50, critica a neglijat autobiografia ca gen, aceasta fiind catalogată ca o simplă specie a biografiei, în ultimele două decenii ale secolului trecut, a existat un interes teoretic crescut pentru autobiografie. Receptată de istorici, cât și de critici literari ca literatură



subiectivă „cu tot felul de legături complexe cu alte genuri literare, mai tradiționale și cu istoria literară” [11, p.xiii], autobiografia creează mereu impresia că se amplifică în „genurile vecine sau chiar [cele] incompatibile” [3, p.920]. Paul de Man ajunge la concluzia că autobiografia nu poate înfățișa și explica viața drept un *bio* pe care îl are ca obiectiv, deoarece nu poate decât să transforme o viață într-o formă de prosopopee: „Prosopopeea este tropul autobiografiei, prin care numele cuiva [...] este la fel de inteligibil și memorabil precum o mască” [3, p.926]. Subiectul preocupărilor autorului este demascarea autobiografului, acel *de-facient* al subiectului care acționează și vorbește în absență, în condițiile auto-reprezentării de care este guvernată autobiografia, analizând problema reprezentării autobiografice prin dilema imaginii sinelui. Vizualizarea autobiografiei ca o actorie și vorbire în absență este relevantă, din punctul nostru de vedere, atunci când este aplicată memoriilor lui Alexei Marinat. Memorialistul face apel la instrumentele autobiografiei pentru a-și reafirma „prezența” în viață și istorie, în timp ce luptă să supraviețuiască uitării și dezumanizării generate de regimul comunist. Dincolo de aluviunile regimului sovietic, autobiografia lui Alexei Marinat se transformă în acea voce a memoriei pe care istoria adesea o șterge.

Excepționalitatea narațiunii autobiografice constituie obiectul certării psihologului american Jerome Bruner care afirmă că narațiunea autobiografică servește dubla funcție de a transmite un mesaj inteligibil și captivant. Pentru a comunica ceva inteligibil, stările și acțiunile intenționate ale naratorului trebuie să fie structurate într-un mod care să se alinieze „psihologiei populare”, care „întruchipează și întărește modalitățile canonice ale oamenilor de a răspunde lumii” [1, p.72]. Pentru a comunica ceva interesant, narațiunea autobiografică trebuie să încalce expectanța populară-psihologică sau să încalce convenția, astfel încât să prezinte ceva excepțional. Contrastul dintre calitățile tipice și cele atipice ale autobiografiei poate fi astfel reprezentat de inteligibilitate și excepționalitate, constituind încă un set de opoziții binare inerente autobiografiei. Excepționalitatea autobiografiei are o oarecare asemănare cu singularitatea unei opere literare, care manifestă inovație lingvistică și conține subiecte noi. În ceea ce privește inteligibilitatea autobiografiei, Jerome Bruner susține că plămuirea unei opere depinde de convenția culturală la care se raportează, cu scopul de a rămâne relevantă pentru contextul cultural al acesteia. Putem trasa a paralelă dintre excepționalitatea autobiografică și singularitatea literară, ambele fiind bazate pe inteligibilitate. Astfel, autobiografia nu încetează să fie un angajament față de „un set de presupuneri despre sine, relația cuiva cu ceilalți, viziunea asupra lumii și spațiul cuiva” [1, p.76]. Autobiografia merită cu siguranță lectură creativă și re-citire.

Valoarea autobiografiei derivă din veridicitatea dovezilor prezentate în concordanță cu alte documente care descriu aceleași evenimente din viața autobiografului, deopotrivă cu sinceritatea autorului, consecvent în ceea ce scrie. Oricât de subiectiv este punctul de vedere „interior”, autobiografului trebuie să răspundă solicitării de a spune adevărul, cel puțin ceea ce el crede că ar fi adevăr. Angajamentul său extra-textual față de adevăr formează punctul de conexiune dintre autobiografie și autobiografia ficțională sau ceea ce unii critici numesc roman autobiografic. În acest sens, Dorrit Cohn diferențiază un roman la prima persoană de un roman la persoana a treia și Lucia Boldrini adoptă termenul de *heterobiografie* pentru romanele-autobiografii ale unor personaje istorice, aducând în lumină conceptul de „furt de identitate”, ca urmare a contopirii identității istorice, fictive și auctoriale în personajele narațiunii. Astfel, am putea adopta noțiunea de *autobiografie ficțională* pentru a acoperi ambele scenarii în care naratorul este un personaj fictiv sau un personaj istoric.

Ficționalitatea *autobiografiei ficționale* nu impune datoria fidelității față de fapt și de obligația etică de a spune adevărul, conferindu-i libertatea de a îmbrățișa literaritatea și creativitatea. În același timp, adoptând o strategie autobiografică, autobiografia ficțională este orientată spre un context istoric care deghizează ficționalitatea și creează un mit al „adevărului”. O autobiografie, în schimb, trebuie să excludă ficționalitatea și nu cuprinde decât contextul istoric și subiectivitatea auctorială, având în vedere că intenția autorului, în fiecare moment al oricărei autobiografii autentice, este să creeze un efect al incontestabilului. Cu toate acestea, în cazul în care sunt utilizate tehnici de ficțiune, cadrul istoric și adevărul în autobiografie ar putea fi mistificate. Din această perspectivă, autobiografia implică dualitatea adevărului și mitului, concomitent cu obiectivitatea și subiectivitatea. Un autobiograf trebuie să folosească tehnici de ficțiune pentru a menține cititorii absorbiți de narațiune. Drept urmare, autobiografia probabil aglutinează faptele cu ficțiunea și, ca rezultat, prezintă ficționalitate, în ciuda intențiilor sale generale de a spune adevărul. Având în vedere că noțiunea de *adevăr* este subiectivă, evazivă și iluzorie, Sidonie Smith și Julia Watson consideră că autobiografia este caracterizată de „adevăr subiectiv” și nu de „fapt” [13, p.10], adevărul fiind atins prin subiectivitate.

John Paul Eakin debutează în analiza autobiografiei din prisma relațiilor dintre autor și cultura acestuia, axându-se pe modul în care autorul își percepe propriul „eu”. Cercetătorul propune o abordare culturală, intens discutată anterior, asupra studiului *sinelui* autobiografic, originile cărui se identifică în semnele existenței individuale moștenite de la alții, precum și în operele de cultură, prin prisma cărora *sinele* poate fi abordat. Mai mulți critici contemporani, printre care se află și John Paul Eakin, susțin părerea că există două sisteme care operează în cadrul autobiografiei: un sistem referențial care conectează *sinele* textual la „realitate” în încercarea de a produce imaginea realului; și un sistem literar în care *sinele* absent în trecut este creat prin limbaj, pentru a produce efectul realului. În acest sens, „eu” autobiografic este în același timp dublul privilegiat, al unei persoane reale și al unei construcții textuale. Succint enunțat, atât integritatea *sinelui* romantic, cât și structura narativă liniară sunt înlocuite cu viziunea unui *eu* fragmentat, derivat din *eul* preexistent care nu funcționează într-un vid asept, ci într-un cadru cultural în care acesta există. Din acest motiv, o limită clară între adevăr și ficțiune nu poate fi schițată în autobiografie. Mai mult decât atât, adevărul implică și ficțiune, și ficțiunea, la rândul ei, poate conține adevăr parțial. Fiind selectivă și creativă, memoria tinde să modeleze/ficționeze trecutul în funcție de cerințele stării actuale de conștiință. Prin urmare, scrierea autobiografică nu constituie un „act realizat într-un anumit tărâm ficțional, absolut privat, al *sinelui* izolat” [5, p.71], ci, mai degrabă, este supus presiunilor exercitate de existența în mijlocul culturii. Această cercetare intenționează să descrie și modul în care teoriile autobiografice enunțate pot fi aplicate jurnalului și memoriilor lui Alexei Marinat, evidențiind „presiunile” descrise de John Paul Eakin în identificarea unui *sine* „constrâns” de viața în captivitate. Conceptul de *identitate narativă* răspunde numeroaselor probleme legate de scrierea autobiografică, deoarece conceperea „narațiunilor vieții” nu se realizează în vid, ci într-un mediu constant adaptativ care reflectă limitele istorice, sociale și geografice în care existăm.

Întrucât geografia joacă un rol cheie în evoluția constantă a narațiunii memorialistice pe care o analizăm și se încadrează în teoria autobiografică a lui John Paul Eakin cu referință la „presiunile” exercitate asupra individului în captivitate, acest capitol abordează, de asemenea, probleme legate de reprezentarea teoriei geografice. Teoria geografică oportunită conturează distincția contradictorie dintre conceptele de spațiu și loc: „*spațiul* indică un sentiment al mișcării, al istoriei, al devenirii”, în timp ce *locul* implică un sentiment static al așezământului, al ființării sau al locuinței [14, p.13]. O astfel de distincție este într-adevăr iluminatoare, având în vedere modul în care abordăm textul memorialistic în care este reprezentat spațiul, și, oricând analizăm transpunerea experienței personale în „narațiunile vieții”. Vom încerca să analizăm această distincție introducând definiții formulate de Martin Heidegger, Henri Lefebvre, Michel Foucault ș.a., în care sunt evidențiate conceptele pe care le vom aplica în interpretarea jurnalului și memoriilor lui Alexei Marinat, având rolul unor instrumente analitice pentru analiza liniei subtile dintre spațiul și locul detenției memorialistului. Spre ilustrare, Martin Heidegger introduce una dintre primele distincții filosofice dintre *spațiu* și *loc*, descriind legătura dintre clădirile actuale și experiența umană de a locui în acestea. Autorul nuanțează opinia conform căreia locuința are o trăsătură ontologică care distinge natura umană, și critică orice idee abstractă de spațiu, deoarece susține că spațiile „primesc” ființa lor din locații și din experiența celor care locuiesc în ele: „relația dintre om și spațiu nu este alta decât locuința” [8, p.157]. Prin urmare, adevărata natură a oricărui spațiu este influențată de experiența existențială a „locuinței” din el, deoarece ființa este legată de un puternic simț al locului. Detenția este, în sine, o condiție care presupune o locuință forțată în granițele unei celule și sentimentul suspendat al temporalității în care momentul prezent există doar în așteptarea momentului viitor de eliberare. Cu toate acestea, considerând natura locului ca fiind mai importantă decât locul în sine, Martin Heidegger atribuie o natură statică și istorică locului, contestând spațiul ca produs social și istoric.

Spre deosebire de definiția ontologică a lui Martin Heidegger, conceptul de *spațiu social* introdus de Henri Lefebvre definește spațiul în raport cu evenimentele istorice, sociale și politice. Prin respingerea ideii carteziene geometrice abstracte a spațiului ca „zonă goală”, autorul scandează că spațiul nu este niciodată doar un vid care conține obiecte și funcții, deoarece „spațiul nu este niciodată gol: el întruchipează întotdeauna sensul” [9, p.154], este constant marcat și definit de practicile sociale care îl generează și îi justifică existența. Astfel, autorul concluzionează că spațiul este un produs social, care întotdeauna „implică, conține și disimulează relațiile sociale” și constituie, în același timp, „o precondiție și un rezultat al suprastructurilor sociale” [9, p.85].<sup>1</sup> Gândind lucrurile în acest fel, Henri Lefebvre a

---

<sup>1</sup> Henri Lefebvre aplică noțiunea marxistă a productivității în societate: panorama/peisajele sunt modificate prin

influențat foarte mult dezvoltarea studiilor spațiale, acordând spațiului o semnificație politică evidentă prin afirmația că spațiul a fost format și modelat din elemente istorice și naturale, acestea fiind componente ale unui proces politic. Astfel, se poate depista, la un moment dat, că spațiul este politic și ideologic, un produs social ale cărui funcții se pot „întrepătrunde reciproc și/ sau se pot suprapune” [9, p.86]. Pereții și barierele fizice nu au nicio legătură cu funcțiile spațiului social, precizare relevantă pentru analiza modului în care imaginea Gulagului și peisajului siberian se împletesc și se combină în paginile jurnalelor și memoriilor lui Alexei Marinat: „... o colonie de pedeapsă, așa-numita «disciplinară», unde deținuții erau puși să care pietrele cu gura și să pască iarbă... Sau și mai rău – la o mină de uraniu, de unde nu scăpa nimeni” [10, p.101]. Se impun aici, cele trei caracteristici fundamentale interdependente ale spațiului social identificate de Henri Lefebvre: practicile sociale, reprezentările spațiului și spațiile reprezentative. Practicile sociale descriu experiența indivizilor în spațiu, în timp ce reprezentările spațiilor se referă la spațiu așa cum este perceput și planificat de arhitecți, autorități și guverne. Spațiile reprezentative constau din spații așa cum sunt imaginate de locuitorii lor – de fapt acestea sunt mereu vii și dinamice. Triada spațială *experiență-percepție-imaginație* poate crea un adevărat algoritm de analiză a spațiului detenției descris de memorialistul basarabean. Din punctul acesta de vedere se poate spune că Gulagul, deșertul rece al Siberiei, lagărul, pădurea, carcera sunt toate portretizate și retrăite de-a lungul acestei funcții spațiale tridimensionale: „carcera se afla într-un bordei aparte, cu bărnele mucegăite. E frig. Dar mai frig e în sufletul meu... Știu că scrisul îmi e interzis, dar de jucat pot să mă judece ca „recidivist” și să mă trimită într-o colonie disciplinară sau la minele de uraniu...” [10, p.98].

Filosoful Michel Foucault a elaborat conceptul de *heterotopie* în geografia umană pentru a descrie locurile și spațiile care funcționează în condiții non-hegemonice. Acestea sunt spații de alteritate, care sunt irelevante, fizice și totodată mentale. Foucault contestă noțiunea tradițională de timp liniar, afirmând că conceptele timpului au fost înțelese în diferite moduri, în diferite circumstanțe istorice. Cu toate acestea, Foucault menționează că „nu este posibil să nu luăm în considerare intersecția fatală a timpului cu spațiul” [6, p.331]. Michel de Certeau elaborează o teorie a modului în care oamenii se opun dominației variatelor forme de putere prin „modalități de utilizare a produselor impuse de ordinea socială dominantă” [2, p.xiii], produse pe care oamenii le pot manipula subversiv pentru a se opune funcțiilor disciplinare impuse de guvernare. Plecând de la conceptul lui Michel Foucault despre locurile și spațiile care funcționează în condiții non-hegemonice menționat anterior, Michel de Certeau descrie, în esență, formele de rezistență la putere, care rezultă din practicile cotidiene ale oamenilor de reapropia spațiul organizat „prin tehnici de producție socioculturală” [2, p.xiv]. Traiul în sine și utilizarea spațiului, cărora doar oamenii îi conferă valoare, schimbă sensul tradițional al *locului*, concludent fiind conceptul de *narațiune spațială* pe care autorul îl folosește aici pentru a sublinia combinația de semnificații materiale și metaforice ale spațiilor vieții urbane. Autorul construiește o analogie între practică și limbaj, afirmând că fiecare narațiune este o istorie de călătorie, „o practică spațială”, care „traversează și organizează locurile; le selectează și le leagă între ele; acestea fac propoziții și itinerarii din ele” [2, p.115]. Aceasta constatare implică o idee de mișcare continuă și metaforică, relevantă pentru analiza exilului și detenției memorialistului Alexei Marinat în lagărele Gulagului comunist. Aflându-se în acest spațiu opresiv al recluziunii, autorul atribuie un sens incontestabil acestuia prin practicile sale cotidiene, și prin aceste practici, Alexei Marinat redefinieste spațiul închisorii: „în zonă, noi înde noi, ne întâlnim după lucru. În grupuri de câte doi, trei sau mai mulți, depinde cum se grupează lumea – după naționalități, după confesii, după viziuni politice sau, pur și simplu, după cum se împrietenesc. Noi avem grupul nostru, alcătuit din 6 oameni, care prietenim. Acum s-a mai adăugat în grupul nostru și doctorul Jora Krasikov. El ne face din când în când, câte o sărbătoare: ne lasă pentru o zi-două acasă ca fiind «bolnavi». El are dreptul să-i elibereze de la muncă pentru o zi pe cei cu febră sau pe cei traumați” [10, p.88-89]. Ce prezintă și ce au în comun aceste reflecții personalizate este atenția acordată vieții în detenție, care, în termeni autobiografici, adaugă un strat suplimentar de semnificație narațiunii spațiale și literare, facilitând înțelegerea relației dintre spațiu și text într-o manieră mai interactivă.

În memoriile sale, autorul Alexei Marinat extinde granițele tradiționale ale genului autobiografic în efortul de a-și expune amintirile traumatice din spațiul Gulagului comunist. Sistematică și cuprinzătoare, producția memorialistică a lui Alexei Marinat se cere considerată ca o veritabilă autobiografie a detenției

---

practicile de productivitate socială umană, până în punctul în care fiecare societate își produce propriile forme tipice de spațiu.

în care *spațiul* și *locul* au un rol fundamental în conturarea identității narative a autorului. Așadar, autobiografia detenției contabilizează practicile subversive ale regimului tortionar, determinând evadarea autorului din spațiul închisorii în care este constrâns fizic și spiritual.

#### **Bibliografie:**

1. Bruner J. Self-making and world-making. În: Journal of Aesthetic Education, nr. 25 (1), 1991.
2. De Certeau M. The Practice of Everyday Life. Trad. de Steven Randall, Berkeley: University of California Press, 1984.
3. De Man P. Autobiography as De-facement În: Comparative Literature, Vol. 94, Nr. 5, The Johns Hopkins University Press, Dec. 1979, pp. 919-930.
4. Eakin P. J. Fictions in Autobiography: Studies in the Art of Self-Invention, New Jersey: Princeton University Press, 1985.
5. Eakin P. J. Touching the World: Reference in Autobiography. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.
6. Foucault M. Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. În: Rethinking Architecture: A Reader in Cultural Theory. Editat de Neil Leach, NYC: Routledge, 1997, pp. 330-336.
7. Goma P. Gherla-Lătești: dialog monologat (1972-1973). Ediția III-a. Ediția autorului, 2005. Lucrare publicată pe site-ul personal al autorului. Accesat 01.05.2020, [http://paulgoma.free.fr/paulgoma\\_pdf/pdf/LRP\\_GHERLALATESTI.pdf](http://paulgoma.free.fr/paulgoma_pdf/pdf/LRP_GHERLALATESTI.pdf).
8. Heidegger M. Building, Dwelling, Thinking. În: Poetry, Language, Thought. Trad. Albert Hofstadter, New York: New Directions, 1971.
9. Lefebvre H. The Production of Space. Trad. de Donald Nicholson Smith. Oxford: Blackwell Publishing, 1991.
10. Marinat, Alexei, *Călătorii în jurul omului*, Prut Internațional, Chișinău, 2004.
11. Olney J. Studies in Autobiography. New York: Oxford University Press, 1988.
12. Smith S. A Poetics of Women's Autobiography: Marginality and the Fictions of Self-representation, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.
13. Smith, S., Watson J. Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 2010.
14. Thacker A. Moving through Modernity: Space and Geography in Modernism. Manchester: Manchester University Press, 2003.

**REFLEXELE LITERARE ALE COPILĂRIEI ÎN COMUNISM ÎN ROMANUL *IEPURII NU MOR* DE ȘTEFAN BAȘTOVOI**

**THE LITERARY REFLEXES OF CHILDHOOD IN COMMUNISM IN THE ROMAN *IEPURII NU MOR* BY ȘTEFAN BASTOVOI**

**Oxana MITITELU**, dr., conf.univ.  
Universitatea de Stat din Comrat  
E-mail: oxana.mititelu.2015@mail.ru

**Rezumat:** În 2006, a apărut însă un roman adevărat, o scriere care are toate datele unui text postmodern, dar care respectă condițiile principale ale acestui gen literar: coerență, linii de subiect care se intercalează, personaje etc. E vorba de *Iepurii nu mor* de Ștefan Baștovoï, volum apărut în 2002 la editura Aula din Brașov cu o postfață de cunoscutul critic Alexandru Mușina. *Iepurii nu mor* e un roman care rupe „vraja”, care arată – în carnația vieții de zi cu zi – monstruoșitatea sistemului totalitar, efectul devastator al minciunii generalizate.

**Cuvinte –cheie:** comunism, roman, libertate, monstruoșitate, devastator.

**Abstract:** In 2006, however, a true novel appeared, a writing that has all the data of a postmodern text, but which respects the main conditions of this literary genre: coherence, interspersed subject lines, characters, etc. It's about „*Iepurii nu mor*” by Ștefan Bastovoï, a volume published in 2002 by the Aula publishing house in Brasov with an afterword by the well-known critic Alexandru Musina. *Rabbits Don't Die* is a novel that breaks the "spell", which shows - in the carnage of everyday life - the monstrosity of the totalitarian system, the devastating effect of the generalized lie.

**Keywords:** communism, novel, freedom, monstrosity, devastating.

Filtrate prin optica unui narator cu funcție colectivă, fragmentele din propria copilărie la care se referă Vasile Ernu nu au revelația unei psihologii sau a unei mentalități specifice. Sunt observații generale fără vreo intenție specială de a se ridica la nivelul unor semnificații mai largi. Intenția postmodernistă de simplu puzzle, la care face trimitere și autorul, nu presupune altceva decât o simplă „arheologie culturală”, din care transpar anumite ticuri, anumite bizarerii, anumite lucruri absurde, dar nicidecum o lume reală, concretă, complexă și verosimilă, în ultimă instanță. Lecturile despre Buharin ale adolescentului Ernu nu sunt nici pe departe o probă serioasă a unei eroizări generale în conștiința colectivă sovietică a acestui personaj destul de dubios, de exemplu. Înaintea lui Ernu, a cărui carte *Născut în URSS* a apărut în 2006, a apărut însă un roman adevărat, o scriere care are toate datele unui text postmodern, dar care respectă condițiile principale ale acestui gen literar: coerență, linii de subiect care se intercalează, personaje etc. E vorba de *Iepurii nu mor* de Ștefan Baștovoï, volum apărut în 2002 la editura Aula din Brașov cu o postfață de cunoscutul critic Alexandru Mușina. „Un roman de o mare subtilitate și profunzime, scris impecabil, cu o construcție riguroasă. Nu mai e vorba de un ucenic, ci de un tânăr maestru” [1, p. 157], scrie postfațatorul cu toată îndreptățirea pe care o oferă un text într-adevăr deosebit. În continuare criticul trasează câteva linii de tipologizare a cărții: „Romanul, cu un subtitlu semnificativ, Pentru copiii sovietici care au crescut mari, se află în punctul de întâlnire a trei „drumuri” (nu doar literare).

Pe de o parte, se înscrie în seria romanelor românești (filiera basarabeană) despre copilărie: „Copilăria lui Vania Răutu” al lui Constantin Stere sau *Din calidor* al lui Paul Goma.

Pe de altă parte, Ștefan Baștovoï continuă (aparent) și „rescrie” nesfârșitele romane „pionerești” și istoriile cu „copii eroi”, de care e plin imaginarul celor din lumea sovietelor. Această „tradiție” e tratată ironic: „modelul” Pavel Morozov – „copilul erou” care și-a denunțat tatăl ca fiind „dușman al poporului” – e întors pe dos: tatăl Soniei o condamnă, în fașa „colectivului” pentru imoralitate. Sasha nu înțelege ce fel de „bunic” e cel „de acasă” dacă „bunicul” lui e Vladimir Ilici Lenin și așa mai departe.

În același timp, avem perspectiva copilului asupra lumii celor mari, ca în celebrul „De veghe în lanul de secară” al lui Salinger (nu invers, ca în majoritatea cărților consacrate copilăriei). *Iepurii nu mor* e un roman pentru cei „care au crescut mari”, nu unul pentru copii sau pentru cei care au rămas – sau au dat – în mintea copiilor (sovietici!). Un roman care rupe „vraja”, care arată – în carnația vieții de zi cu zi – monstruoșitatea sistemului totalitar, efectul devastator al minciunii generalizate. În roman este

„radiografiat” și – simultan – „dizolvat” (cu „laserul” cruzimii inocente a copilului) chiar miezul propagandei comuniste, care constă în a (te) convinge că albul e negru și negrul e alb.

Copilăria, la Ștefan Baștovoi, nu e un „Paradis pierdut”, ca la Creangă sau Stere (chiar la Goma), ci e un „Infern”, - deghizat în „Feerie”; în ea se află rădăcina răului care macină adulții” [ibidem, p. 157-158].

Romanul lui Ștefan Baștovoi, ca să rezumăm considerațiile criticului de la Brașov, se situează într-o tradiție națională, ironizează (desființind) o tradiție literară sovietică și, situându-se în tradiția unei scrieri celebre din literatura occidentală, adoptă „perspectiva copilului asupra celor mari” și, din această perspectivă, cu „laserul” cruzimii inocente a copilului” demolează marile minciuni ale Utopiei comuniste, arătându-ne, în deplina sa hidoșenie, fața comunismului sovietic. Nu mai suntem aici, ca la Vasile Ernu, într-un univers plin de rarități exotice, care tocmai prin acest caracter de raritate și absurd devin pe parcursul lecturii oarecum simpatice. Copilul și copilăria din „Iepurii nu mor”, Sașa Vaculovski este copilul și copilăria tipică a anilor 70-80 dintr-un sat din Moldova, un sat care se identifică prin mai multe semnalmente concrete, specifice. Există, bineînțeles suprapusă peste această specificitate a locului și a mentalității un nor greu de sovietism, irespirabil, accentuat pe parcurs și de inserțiile în text a unor dialoguri suprarerialiste, absurde, dintre Lenin și tovarășul său de partid Admundăci (Felix Edmundovici Dzerjinski, șeful temutei poliții politice – CK). Dar e de menționat în mod deosebit faptul că atmosfera grea de sovietism nu a acoperit cu totul acel miracol al copilăriei dintr-un sat moldovenesc pe care îl regăsim la Creangă și, mai încoace, la Ionel Teodoreanu și la alți autori români. Sașa Vaculovski, spre deosebire de personajul-narator al lui Vasile Ernu, s-a născut și (loc)uiește într-un sat moldovenesc din fosta URSS, deci, nu numai într-un URSS cu semnele sale temporale generale. Un comentator al altei scrieri despre copilăria sovietică, *Copil la ruși* de Leo Butnaru, născut tocmai în Făgăraș, menționează punctele de tangență și asemănările dintre copilăria evocată de scriitorul basarabean cu propria sa copilărie, distanța de circa o mie de kilometri și hotarul de sârmă ghimpată de la Prut nefiind un obstacol pentru exprimarea unei paradigme unice a copilăriei: „o paralelă între copilăria autorului și copilăria mea, petrecută la Făgăraș, la poalele munților, nu e chiar imposibil de făcut, fiind chiar în spiritul și litera cărții: Leo Butnaru s-a născut în ianuarie '49, eu cu puțin peste patru ani mai târziu, și am fost surprins să găsesc în carte similitudini de mentalitate care ne apropie, deși între cele două localități sunt aproape o mie de kilometri. Faptul e surprinzător, fiindcă ține de o paradigmă comună a copilăriei, pe care arealul spiritual românesc a întreținut-o indiferent de zona geografică” [2]. Ce să înțelegem din aceste considerații? Dincolo de aluviunile istoriei și ale timpului, dincolo de influențele nefaste ideologice, educaționale și de altă natură, în viața de toate zilele rămâne o structură originală care răzbate oricum la suprafață, în ciuda tuturor suprapunerilor artificiale, străine, neorganice. Aceasta se vede și în romanul lui Ștefan Baștovoi. Cadrul de viață sovietic nu poate să întunece complet un sentiment nativ românesc al naturii, de exemplu. Dacă, de exemplu, la Ion Creangă el erupe în efuziuni nostalgice privind „Ozana cea frumoasă”, la autorul basarabean aceasta se arată în sentimentele deosebite de care cuprins micul Sașa când se regăsește în mijlocul naturii. Acolo, în sânul naturii, încep pentru micul personaj miracolele, visurile transcendente. Deși el vine în pădure nu ca un turist de la oraș, ci cu scopul destul de prozaic și pragmatic ca să strângă brebenei pentru animalele de acasă, micul Sașa are aici revelația misterului, o altă lume își întredeschide zgârcit tainele. În pădure, pe de o parte se produc acele neașteptate, inexplicabile, absurde dialoguri ale lui Lenin cu diferiți interlocutori, în pădure găsește Sașa scara care e făcută de cineva pentru a se urca la cer, o scară cuprinsă treptat de putreziciune, care nu-și mai realizează menirea.

Interesantă e și modalitatea cum o tradiție literară (și educațională) sovietică se suprapune și se impune în prim-planul narațiunii, pentru a fi deconspirată prin ironie și absurd. Același comentator al romanului lui Leo Butnaru mai observă: „cei care vor căuta cu tot dinadinsul atrocități ideologice în volum, forme de înregimentare politică brutală, forțată, vor fi dezamăgiți, deși epoca se preta la așa ceva. Să ne reamintim: ne aflăm imediat după foamete și după război, în plină penurie, isteria politică a lui Stalin ajunge la apogeu, culminând în omoruri nejustificate, apoi dictatorul moare în martie 1953 (prilej de doliu în URSS și în toate statele satelite ale Moscovei), urmează Hrușciiov cu Discursul secret din februarie '56, de la cel de-al 20-lea congres al partidului, și debarcarea noului lider în octombrie 1964, pe când era în vacanță în Abhazia. Aceasta este perioada politică pe care o trăiește Leo Butnaru în calitate de copil, ferit de atrocități prin surdinizarea violentă întreținută de către părinți și oamenii din sat și de privilegiul de a trăi la marginea geografică a colosului rus, unde atrocitățile ajungeau mai greu, învelite uneori în detalii la care nu te aștepți” [ibidem]. Nu vom găsi atrocități ideologice și forme de înregimentare politică brutală nici la Ștefan Baștovoi. Cu atât mai mult că la el e vorba de altă epocă, a

socialismului târziu, numit și „epocă a stagnării”, când socialismul deja, se spunea, „biruise deplin” și mai era doar un pic pentru victoria sa „definitivă”. Acest comunism, după cum bine a observat Alexandru Mușina, este un „Infern” deghizat în „Feerie”. E o „feerie” pe care mintea copilului o acceptă ca atare ca fiind drept „feerie”, precum i se spune, dar pe care o vede, cu inocența specifică vârstei sale, drept ceea ce este – Infern. El trăiește în mijlocul acestui infern, îi radiografiază toate grimasele, fără însă să aibă conștiința că este infern. Tocmai aici, credem, Ștefan Baștovoii reușește o performanță artistică singulară, situându-se simultan și în afara nostalgiilor (fie și pigmentate cu ironie și umor), și în afara blamărilor anticomuniste vulgar-patriotarde oportuniste de sorginte postsovietică. Nu întâmplător *Iepurii nu mor* a devenit un cap de serie în literatura română douămiistă, deschizând ecluzele unei literaturi specifice, în care autorii a cărui copilărie a coincis cu anii ultimului comunism își povestesc-rememorează această parte din biografia lor.

Aceasta e marea deosebire a scrierii *Iepurii nu mor* atât de romanul lui Salinger, cât și de lucrarea lui Vasile Ernu. Universul în care se află micul Sașa este cu mult mai pervers și mai brutal decât cel al personajului din *De veghe în lanul de secară* și, pe de altă parte, dincolo de acest univers resimțim sentimentul (autorului care se transmite și cititorului) de sufocare și de sațietate, și încercarea (inconștientă) a personajului de a depăși prin imaginație și visare starea de fapt. Față în față cu acest cotidian anost și primar, naivul copil din clasa a treia, educat cu simțul colectivismului sovietic, dorindu-și cu ardoare să fie în rând cu colegii săi, adică să se facă pioner, trăiește în imaginație eșecurile sale zilnice în felul său specific de „octombrel”, de copil pentru care poveștile manipulării comuniste sunt adevărul ca atare și realitatea însăși. În spiritul celor ce i se bagă zilnic în cap prin intermediul manualelor, al lecțiilor, activităților educative obligatorii pentru toți elevii, el se compară și se măsoară mereu cu „modelele” impuse de mașina ideologică sovietică de formare a omului nou, își repetă sieși, cu candoare, „adevărurile fundamentale” pe care le perorează învățătoarea atunci când mintea sa de copil încearcă să iscodească niște întrebări ce trec dincolo de realitatea imediată, ca, de exemplu, există sau nu există Dumnezeu în cer? „O scară pitorească este o scară dintr-un copac mare care ajunge de la noi de acasă până la iaz și poți s-o ridici în picioare până la cer, ca să se suie Dumnezeu pe ea. Dar la noi nu cresc copaci atât de mari. Cel mai lung copac este un ulm înalt pe care mi l-a arătat în pădure. Dar el nu este lung că de la noi de acasă până la iaz, el este mult mai scurt. El cred că ajunge numai până la poartă, dar nu până la iaz. Dar nu cred eu să fie un copac atât de mare. Cum poate să fie un copac așa de lung? Dar el trebuie să fie și gros și nu poți face o scară așa de groasă, căci nu poate să o ducă nici tatăl meu. Dar ce face Dumnezeu cu scara după ce se suie în cer? Căci el nu poate să o tragă după el, căci este grea. Ce, o lasă așa în picioare? Dar este o scară ca de la mine de acasă până la iaz și se vede, căci este mare. Dar n-am văzut eu o scară ca asta. Și Dumnezeu stă în nori și are cai de foc care fulgeră. Dar nu cred eu că stă el în nori. Cum să stea el în nori dacă norii sunt făcuți din aburi din iaz care plouă? Când mama face borș eu m-am uitat cum iese aburul și m-am gândit că nimeni n-ar putea să stea pe aburi. Nu cred eu așa ceva. Nu se poate să fie o scară așa de lungă. Dar unde stă el acolo dacă Iurii Gagarin a zburat cu racheta și cu avioanele și n-a văzut nimic? Nu-i nici un Dumnezeu, îți zic eu.”

Existența cotidiană a micului Sașa se derulează între satul natal și orașelul unde se află școala în care învață și spre care face în fiecare dimineață naveta cu autobuzul. Criticul Ion Simuț scrie într-o recenzie la ediția a doua a romanului: „Sașa este prins parcă într-un carusel angrenat într-o mișcare accelerată a repetării acelorași imagini, alternând mereu două registre ale realității, unul citadin, marcat de cele mai neașteptate restricții și celălalt rustic, uitat pentru o clipă de Sistem într-o poetică sălbaticie. Un cer glorios, plin de baloane colorate sau un cer limpede, întrezărit printre coroanele copacilor. Pedepsele și muștrările învățătoarei sau liniștea pădurii. Umiliința trăită din plin în mijlocul mulțimii sau împăcarea cu sine din singurătate. Sașa rătăcit în mulțime, printre pancarte, steaguri și microfoane, Sașa alegând flori în grădină. Toate sunt instantanee dintr-o existență marginală, singuratică și lipsită de surprize. Celelalte personaje par a se molipsi de această melancolie cehoviană a zăbovirii continue în deriva dată de absența istoriei”[3]. Putem, într-adevăr vorbi de „o existență marginală, singuratică și lipsită de surprize”, mai puțin însă de „absența istoriei”. Istoria, sau mai exact expresia ei concretă, totalitarismul comunist se resimte în fiecă secvență a romanului Ștefan Baștovoii. Desigur, nu în formule tranșante de „magistrală” existențială, nu în aspectele ei politice sau sociologice. Este o istorie care a deraiat în absurd și urât, o istorie care s-a suprapus peste cotidianul anost cu spiritul ei primar și rudimentar, o istorie vidată de un conținut coerent și de sens, resimțită doar la nivel de gesturi automate, întâmplări repetitive și expresii-ștamp. Să luăm un exemplu tipic al unei „parade” sovietice. Adevăratul element de „sărbătoare” a

dispărut, lăsând locul unei acțiuni cazon organizate („o măsură”, cum se spunea în limbajul de lemn al calchierilor moldoveniste), cu elemente bufe de spectacol de prost gust: baloanele obligatorii făcute după un standard unic, lozincile-clisee pe care partidul avea grijă a le anunța de fiecare dată înaintea și, trasee cu ritualuri neschimbate zeci de ani la rând. Autorul se pliază pe un narator care adoptă optica „octombrelului” Sașa și prezintă „parada” în maniera unui copil, cu toate libertățile proprii acestei vârste, dar și cu o inocență și o credulitate copilărească specifică. Desigur, pe parcurs, înșiruirea de lozici anticapitaliste capătă caracterul unei mașini scăpată din bălămăli: „La paradă mergeam toată școala. Se strângeau bani și se cumpărau baloane. Erau baloane de trei copeici, de cinci și de zece copeici. Și erau baloane lungi, cu vâlurele și cu țâța-n vârf care semănau cu o prostie pe care noi, băieții, râdeam, dar mai cu seamă fetele. Erau și baloane mai mici, dar rotunde, și acelea erau mai frumoase, căci semănau cu o minge de fotbal, și se putea juca cu ele. Dar cele mai frumoase erau baloanele de zece copeici, căci erau mari și ovale. Dar cred că erau și baloane mult mai scumpe, căci existau și baloane și mai mari. Dar acelea nu știu de unde se cumpărau, căci noi credeam că se vând numai pentru fata lui Vera Ivanovna, care numai ea avea baloane atât de mari. Când nu vroiam să aducem bani pentru baloane, învățătoarea spunea: „Bine, atunci vom cumpăra numai baloane lungi și să vedem cum o să vă simțiți!”. Ne era rușine, bineînțeles, să mergem cu baloanele acelea lungi, care semănau cu o prostie, căci noi vroiam baloane rotunde și frumoase.

Vântul mișca pancardele și steagurile. Deasupra, printre baloane, se vedea cerul și norii care se mișcau. Trăiască Marele Octombrie! Cauza Partidului Comunist al Uniunii Republicilor Sovietice s-o îndeplinim în viață! Nu războaielor și lumii nucleare!

Tremurau cravatele și gulerele. Măinile asudau pe pancarde și pe buchetele de flori. Inimile zvâcneau. Pentru Pace și Dezarmare! Lăsați ca Hulubașul Păcii să se ridice deasupra lumii! Să moară corbul negru al capitalismului!

- Să fie pace într-una!
- Să moară corbul negru al capitalismului!
- Să fie pace pe pământ!
- Lăsați ca oamenii din lumea întreagă să trăiască în pace!
- Nimeni nu-i uitat, nimic nu se uită!
- 20 de milioane de morți în Marele Război Pentru Apărarea Patriei!
- Nimeni nu-i uitat, nimic nu se uită!
- Victime ale fascismului, setea de sânge a capitalismului!
- Să moară corbul negru al capitalismului!
- Și vacile!
- Iepurii și potăile!
- Să se usuce ca Leningradul în blocadă!”

Ștefan Baștovoii știe a folosi cu pricepere automatismele de gândire și de vorbire și, mai cu seamă, cele din limbajul obișnuit, clișeizat până la vidare totală de sens, al propagandei sovietice. Ludicul este în aceste texte-parodie în elementul său. După o înșirare sânguincioasă a lozincilor-standard se declanșează un adevărat vacarm parodic lozincard, în care nu se știe ce este mai mult: imaginația autorului matur care în felul acesta ia în derâdere această poliloghie ideologică ori fantezia copiilor puși pe joaca de cuvinte atât de caracteristică vârstei lor:

- Să moară corbul negru al capitalismului!
- În drum spre groapă să-nghete cel care-i duce cu sania și să cadă!
- Să moară pe scaun cu ochii deschiși!
- Să intre cineva să-i răstoarne cu piciorul, să ia scaunele să facă focul!
- Să se încălzească la mâini și la picioare!
- Să vină pe urmă altcineva să-i tragă de picioare în coridor ca să ia podeaua!
- Să cadă cu capul de scări!
- Să le moară iepurii vara, când cade puful de pe dânșii, să nu poată face nici o cușmă!

Spiritul „URSS”, care pentru Vasile Ernu are un parfum aparte ce înduioșează sau suscită un zâmbet ironic de înțelegere și îngăduință, la Ștefan Baștovoii este prezent peste tot într-un cotidian aplatizat și abrutizat. Cel „născut în URSS” vedea un farmec deosebit chiar și în tualetele sovietice care nu puteau să producă decât dezgustul. Ștefan Baștovoii, de-o vârstă cu Ernu, dar „născut într-un sătuc din RSSM”, uitat de Dumnezeu, dar nu și de istoria sovietică, vede pretutindeni semnele nesuferite,



respingătoare, obiecte ale „timpului” și le insinuează discret în text printr-o mulțime de detalii și secvențe concrete de viață.

**Bibliografia:**

1. Baștovoi Ștefan, Iepurii nu mor, Brașov: Aula, 2002, 157 p.
2. Borbely Ștefan, Un ecou / contemporanul - ideea europeană, 2008, Nr. 11. Despre "Copil la ruși"//<http://leo-butnaru.blogspot.com/2008/11/un-ecou-contemporanul-ideea-europeana.html> (vizitat la 11. 02. 2016).
3. Simuț Andrei, Comunismul pe înțelesul copiilor, În: Cuvântul, 2008, nr. 3, <http://www.cuvantul.ro/articol/?artID=4&nr=369> (vizitat la 23. 10. 2017).

## ЭССЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### CCE AS A METHOD OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Люба ПЕТРЕНКО, доктор конференциар  
кафедра Язык и общение, КГПУ имени Иона Крянгэ  
Елена ХРАНОВСКАЯ, магистр  
E-mail: lpetrenco@yahoo.com

**Аннотация:** При развитии навыков письма в процессе изучения русского языка как неродного/иностранного необходимо учитывать особенности и взаимосвязь письма с другими видами речевой деятельности: аудированием, говорением и чтением. Письмо-это навык, требующий времени, внимания и упражнений. В настоящее время учащиеся все реже хотят писать, делают упор на устную речь, забывая, что письмо способно стимулировать логическое мышление, развивать навыки простоты и ясности в общении.

**Ключевые слова:** эссе, коммуникативная компетенция, виды речевой деятельности, русский язык как неродной/иностранной.

**Abstract:** When developing writing skills in the process of learning the Russian language as non-native/foreign speaker, it is necessary to take into account the features and the relationship with other types of speech activity: listening, speaking and reading. Writing is a skill that requires special time, attention and exercise. Currently, students are less likely to want to write, and put emphasis on oral speech, not considering that writing is able to encourage logical thinking, to develop skills of simplicity and clarity.

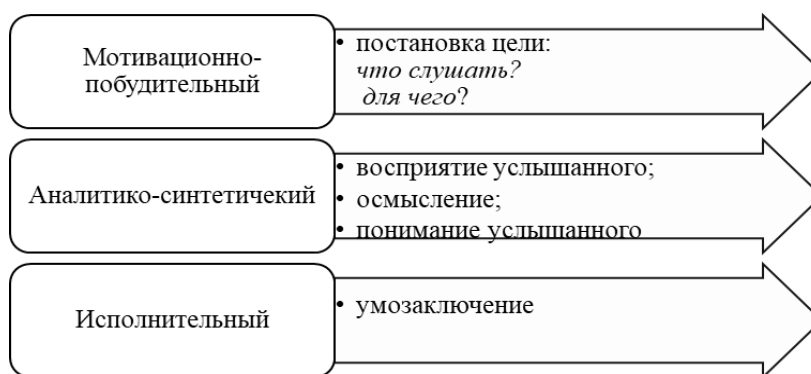
**Key words:** essay, communicative competence, types of speech activity, Russian as non-native / foreign language.

В процессе гуманитарного образования доминантой становится формирование речевой деятельности, которая выражается в устной и письменной форме. По своей направленности, устная и письменная речь имеет отличительные особенности, что необходимо учитывать в процессе обучения.

Устная речь	Признаки	Письменная речь
Передается быстрее	Информация	Передаётся дольше
Мгновенное	Хранение информации	Возможно перечитать
Слуховое	Восприятие	Визуальное
Непосредственный контакт	Взаимодействие	Невозможно

Развитие устной и письменной речи происходит благодаря формированию видов речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо. Данные коммуникативные умения способствуют поэтапному становлению и развитию речи, так как, структура их очередности строится на технике от «простого к сложному».

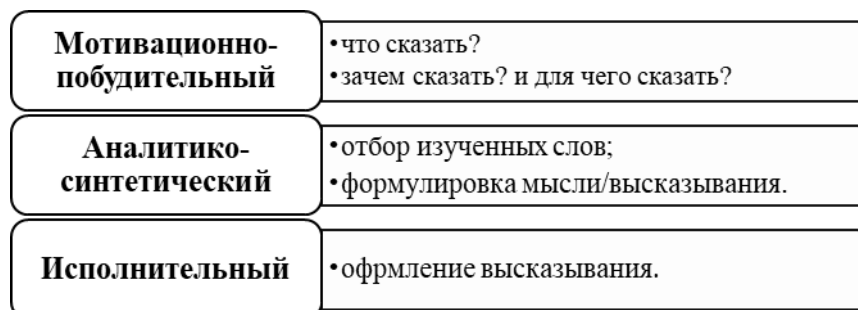
*Слушание* (или аудирование) смысловое восприятие устного общения. Поступающую информацию необходимо осмыслить быстро, и в некоторых условиях невозможно вернуться к непонятому речевому сообщению. Таким образом, результат слушания может быть внешним и внутренним. Внешний результат основывается на реакции согласия/несогласия или ответном высказывании слушателя. Внутренний результат на понимании или непонимании услышанной информации. Опираясь на результат слушания, стоит отметить, что данный процесс осуществляется при помощи трёх этапов: *мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический, исполнительный* [8]. Каждый этап является дополнением к предыдущему:



Таким образом, учащийся настраивается к прослушиванию, прослушивает и осмысляет, после происходит умозаключение услышанного, формирование общей идеи. Конечным результатом процесса является говорение.

*Говорение* – это продуктивный вид речевой деятельности, при котором осуществляется устное общение. Учитывая, что говорение – это компонент устной речи, то реализуется данный вид в форме диалога и монолога. Поэтому процесс обучения говорению строится на развитии навыков диалогической и монологической речи.

Процесс говорения осуществляется так же, как и слушание, с помощью трёх этапов: *мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический, исполнительный*. Задачи и цели, поставленные при обучении, несомненно отличаются.



С говорением и слушанием связан следующий вид речевой деятельности – *чтение*. Навык чтения направлен на восприятие и понимание письменного текста. Конечным результатом чтения является извлечение информации, мысли из прочитанного. Чтение формирует устную речь, что во взаимодействие с письменной выливается в связную речь. Связная речь является конечной целью всех занятий в процессе изучения русского языка как неродного [8]. Весь процесс обучения чтению разделяется на овладение двумя важными навыками: техника чтение и понимание читаемого текста. Техника чтения взаимосвязана с другими видами речевой деятельности – аудирование, говорение, письмо, а понимание текста с аудированием и говорением.

Так как освоение чтения возможно уже после слушания и говорения, то строится данный вид речевой деятельности с помощью пяти этапов:

<b>Подготовительный</b>	Направлен на подготовку учащихся к восприятию содержания текста.
<b>Ознакомительный</b>	Проводится с целью понимания основного содержания текста.
<b>Информационно-смысловой</b>	Цель - понять, запомнить данный текст и передать его содержание. Каждая структурная часть текста подвергается смысловому, структурному и языковому анализу.
<b>Выразительное чтение</b>	Направлен на отработку у школьников навыков выразительного чтения научного текста, а также дает возможность еще раз изучить его содержание в полном объеме.

<b>Пересказ</b>	Пересказ текста дает возможность установить, как идет процесс освоения учащимися языка науки, способности строить высказывание на лингвистическую тему.
-----------------	---

Главным компонентом чтения является текст. Эффективному обучению способствуют различные виды работ над текстом, что в дальнейшем формируют навыки письма.

*Письмо* служит целями фиксации и последующей передачи письменного, а иногда устного формирования и формулирования мысли. Письмо и письменная речь в методике обучения русскому языку как иностранному выступают не только как средство обучения, но и как цель обучения иностранному языку.

Процесс овладения письмом является более долгим, так как, при нём необходимы знания и умения чтения, говорения и слушания. По мнению Е.И.Пассова "письмо следует рассматривать как один из основных самостоятельных видов речевой деятельности, который может осуществляться на двух уровнях:

➤ уровень репродуктивный - фиксация собственных высказываний при сохранении всех особенностей устной формы общения. Этот уровень функционирует обычно в тех случаях, когда мы делаем пометки для своих высказываний, пишем личное письмо;

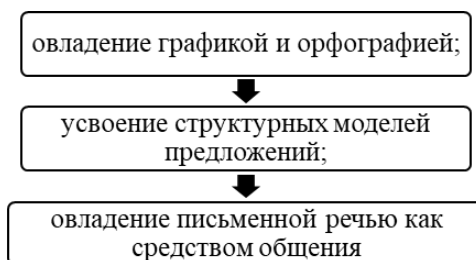
➤ уровень продуктивный - продуцирование собственно письменной речи со всеми присущими ей особенностями (полнота, синтаксическая сложность, развернутость, грамматическая нормативность). Этот уровень функционирует в тех случаях, когда пишутся статьи, научные рефераты, книги, и представляет собой выражение мысли в письменной форме [7, с.137].

Процесс обучения письму намного сложнее процессов слушания, говорения, чтения, так как, в данном виде участвуют различные психические процессы: память, мышление, воображение, внимание. Если при устной речи порой необходимо использовать невербальные средства общения, но письменная речь этого не предусматривает вообще.

Развитие письма неродной речи является наиболее трудным. Е.Н. Соловова, доктор педагогических наук, определяет следующие составляющие содержания обучения письму при изучении русского как неродного:

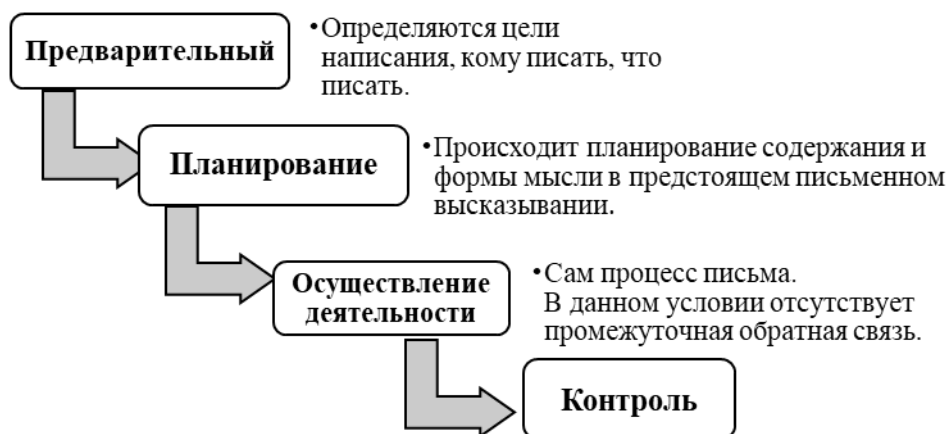
- обучение графике;
- обучение орфографии;
- обучение различным формам записи (упражнения на трансформации, нахождение в текстах и предложениях ошибок, упражнения на сжатие текста, логическое развитие замысла, списывание с дополнительным заданием, составление плана – конспекта и т.д.);
- обучение написанию различных письменных текстов (заполнение бланков, анкет, написание резюме или CV, написание писем, статей, рецензий, рассказов по картинке, инструкций и т.д.). [9].

Таким образом, можно выделить последовательные этапы в обучении письму при изучении русского как неродного:



Овладение письмом как средством общения проходит долгий путь, где каждый навык, усвоенный на письме закрепляется соответствующими упражнениями в соответствии от уровня владения языком. Упражнения могут быть различными, но структура одинаковая: *подготовительные, речевые и языковые упражнения*. Подготовительные упражнения обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания. Речевые упражнения направлены на письменные высказывания, в которых учащиеся должны применить свои знания и

умения Языковые упражнения - помогают осознать форму, выделить языковое явление для его детального изучения, что также необходимо при овладении речевой деятельностью. Письменные работы сложный вид, который сопровождается четырьмя этапами:



Таким образом, развитие четырёх видов речевой деятельности на уроках РКИ – слушанием, говорением, чтением и письмом – необходимые умения учащегося. Конечной целью обучения является овладение коммуникацией, подразумевающей всестороннее развитие *коммуникативной компетенции*. Учитывая направленность обучения РКИ, то развитие *иноязычной коммуникативной компетенции* [2].

Коммуникативная компетенция	Иноязычная коммуникативная компетенция
«Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, которые необходимы для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) и собственно коммуникативные умения» [6].	«Иноязычная коммуникативная компетенция — это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий учащемуся коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения [10].

Постепенное овладение учащимися компетенциями письменной речи включает следующие виды деятельности:

- ✓ написание диктантов;
- ✓ написание сочинений и творческих работ;
- ✓ написание личных и деловых писем;
- ✓ написание заявлений, бланков и анкет;
- ✓ писать реферат, тезисы доклада, статью, эссе, отчет;

Одной из сложных работ на уроках русского языка как неродного можно обозначить эссе. Если сопоставить эссе и сочинение, то второй вид письменных работ давно уже изучен, четко выявлена структура, особенности и типы. Эссе же, в свою очередь, вызывает много споров и вопросов по сей день. Кто-то не рассматривает этот вид упражнения за литературный жанр, кто-то считает, что это одна из лучших форм. У учащихся в школе этот жанр также вызывает трудности, ведь эта форма не имеет строгого канона.

Исторически слово эссе восходит к латинским корням, и имеет значение взвешивания «*exagium*». Пришло слово в русский язык из французского «*essai*» в значении опыт, проба, попытка, набросок. Родоначальником жанра считается французский философ Мишель Монтень. Большинство исследователей утверждают, что жанр эссе имеет два основных источника: *западный и восточный*.

➤ **Западный** - источником формирования жанра стала *проповедь*. Время, когда пять доктрин протестантизма дали право людям на свою точку зрения, превратив анонимного автора, наделенного индивидуальными особенностями и субъективным мнением. Это и привело к формированию аргументации авторского мнения (размышления Мишеля Монтеня в книге «Опыты» (1580 г.), а также эссе его последователей).

➤ **Восточный** -дневниковые записи, их социальная сторона ограничивается *быто - и жизнеописанием важных исторических фигур* (Сей Сенагон «Записки у изголовья» (Xв.), также «Записки в келье» Камо Тэмэй (XIIIв.), «В часы досуга» Еси Кэнко (XVв.)) [1].

В зависимости от источников, многие страны трактуют эссе по-своему:

<b>Америка</b>	небеллетрическая литература небольшого объёма.
<b>Англия</b>	маленькое по объёму произведение, в котором позиция автора нова и интересна вследствие виртуозности владения логическими приёмами.
<b>Германия</b>	рефлексия о языке и национальном сознании.
<b>Япония</b>	короткие новеллы с описанием природы; краткие рассуждения, заметки по различным наблюдениям.
<b>Испания</b>	чаще трактуется субъективно: эссе как результат взаимодействия философии и публицистики, либо взаимодействие литературы с научными дисциплинами.
<b>Франция</b>	нравоучительные короткие зарисовки, в которых поднимается вопрос о взаимоотношении себя и мира, либо общества.

Таким образом, установлено, что при развитии письменной речи на уроках РКИ необходимо учитывать особенности и взаимосвязь с другими видами речевой деятельности: слушание, говорение и чтение. Ведь каждый навык развивается благодаря предыдущему. А письмо последний навык, который требует особого времени, внимания и упражнений. В настоящее время учащиеся всё реже хотят писать, и ставят акцент на устную речь, не учитывая, что письмо способно сформировать логичность изложения, развить навыки простоты и ясности. И как говорил Аристотель: «Ясность – главное достоинство речи».

#### Библиография:

1. Бузальская Е.В. Эссе: становление жанра. В: *Мир русского слова*. 2015, №2 /<https://cyberleninka.ru/article/n/esse-k-istorii-stanovleniya-zhanra>.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. Учебник. - М., 1997.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
4. Канн С.Ю. Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов: Дисс. канд. психол. наук. – Н. Новгород: НГПУ, 1998.
5. Капинос В.И. Развитие речи: Теория и практика обучения. – М., 1991.
6. Кудряшева О.В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи. В: *Вестник ЮУрГУ*, 2007, №15.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: 1989.
8. Родина Е.И., Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К. Обучение видам речевой деятельности на занятиях РКИ. – Минск: БГМУ; Науч. мир, 2019. С.105-108.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Пособие, -М.: «Просвещение», 2005.
10. Формирование письменной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ Черкес Т., Флянтикова Е. В: *Вестник науки и образования* № 4, 2017.
11. Шибко Н.Л. Методика обучения русского как иностранного; Минск, 2011, с. 81

## J.M.G. LE CLEZIO, POISSON D'OR. ASPECTS CULTURELS DE LA TRADUCTION EN ROUMAIN

### J.M.G. LE CLEZIO, POISSON D'OR. CULTURAL ASPECTS OF ITS ROMANIAN TRANSLATION

Marinela POPOVICI, drd.

Universitatea « Ștefan cel Mare » din Suceava, România

E-mail: marinela\_racolta@yahoo.com

**Résumé:** *La langue en soi est un trait identitaire de chaque culture et ne peut pas exister en dehors du culturel, donc cet acte de faire passer d'une langue à une autre qu'est la traduction ne peut pas ignorer la dimension culturelle. D'ailleurs, ce raisonnement a entraîné le questionnement qui avait suivi notre première lecture du texte leclézien Poisson d'or : comment transmettre aux lecteurs cible les coordonnées spirituelles et matérielles parsemées tout au long du livre et qui appartiennent à un autre univers culturel ? Comment s'en prendre, dans la traduction, aux difficultés inhérentes qui portent sur la traduction des éléments culturels ?*

*Notre communication est organisée sous la forme d'un essai de comprendre, d'appréhender et d'analyser la seule traduction en roumain de l'ouvrage Poisson d'or de J.M.G. Le Clézio, lauréat du prix Nobel en 2008, en nous penchant plus particulièrement sur les aspects culturels de la traduction.*

**Mots-clés :** *aspects culturels, traduction, éléments culturels*

**Abstract:** *Language itself is an identity trait of every culture and it cannot exist outside the cultural universe, so the translation, this process of changing the words of one language into the words in another language, cannot disregard the cultural dimension of texts. In fact, this reasoning has led to the questioning following our first reading of the leclézien text Poisson d'or: how to convey to the readers the spiritual and material details typical to a different cultural universe which are scattered throughout the text? How to address when translating the inherent difficulties concerning the translation of cultural elements?*

*This paper is organized as an attempt to understand, apprehend and review the only Romanian translation of the book Poisson d'or of J.M.G. Le Clézio, Nobel laureate in 2008, covering the cultural aspects of the translation.*

**Key words:** *cultural aspects, translation, cultural elements*

#### Introduction

J.M.G. Le Clézio est l'un des plus grands auteurs francophones contemporains et l'un des plus traduits. Son début dans le monde littéraire est salué par le prix Renaudot qu'il obtient pour son premier roman *Le Procès-Verbal*. Auteur prolifique des mondes premiers, des cultures et du voyage, il accorde une attention constante aux faibles et aux exclus, dans un style décliné sous plusieurs formes : conte, roman, essais, nouvelle, traduction de mythologie indienne, préface, article, collaborations et contributions à des travaux collectifs.

La première publication ayant signalé sa présence dans l'espace roumain a été *România literară* qui a publié en 1968 un fragment de son roman *Le Procès-Verbal*. D'ailleurs, ce livre sera le premier à être traduit en roumain en 1979 aux maisons d'éditions Univers par le traducteur Viorel Grecu. La même publication sera celle qui, le 17 avril 1969, faisait paraître un entretien avec Roger Caillois réalisé au mois de décembre 1968 et qui, étant demandé quel jeune écrivain lui avait attiré l'attention, répondait : « Evidemment, Le Clézio... c'est un talent authentique ; même le fait qu'il publie ses livres chez Gallimard est la preuve de son appréciation, ce qui signifie qu'il est arrivé à dépasser un critère assez élevé ; Gallimard est une maison d'éditions très exigeante... »<sup>1</sup> [1]. Il sied aussi de mentionner le choix de la maison d'éditions Art qui à partir du mois de novembre 2008 lui consacre une série d'auteur. Nous considérons cette décision comme significative pour ce qui est de la réception de cet auteur dans l'espace roumain qui est en pleine expansion.

---

<sup>1</sup> C'est nous qui traduisons. La citation en roumain : „Evident, Le Clézio... e un talent autentic; o dovadă că a fost și că este încă apreciat e și faptul că își publică operele la Gallimard, ceea ce înseamnă că a izbutit să sară peste o ștachetă ridicată destul de sus; Gallimard este o editură cu mari pretenții...”;

Pour définir son style, nous avons choisi les termes de l'académie suédoise qui, dans le communiqué de presse du 9 octobre 2008 annonçant le prix Nobel de littérature pour l'année en question, le nommait « l'écrivain de la rupture, de l'aventure poétique et de l'extase sensuelle, l'explorateur d'une humanité au-delà et en-dessous de la civilisation régnante » [2]. Outre cela, ces aspects du voyage et de l'exploration inhérents à son écriture ont déterminé les critiques à le qualifier comme un « nomade immobile » [3] ou comme un « écrivain de l'incertitude » [4].

Au sujet de la culture et du rôle de la traduction, il affirme dans son discours prononcé lors de la remise du prix Nobel et intitulé *Dans la forêt des paradoxes* :

La culture à l'échelle mondiale est notre affaire à tous. (...) Il est vrai qu'il est injuste qu'un Indien du grand Nord Canadien, pour pouvoir être entendu, ait à écrire dans la langue des conquérants – en Français, ou en Anglais. Il est vrai qu'il est illusoire de croire que la langue créole de Maurice ou des Antilles pourra atteindre la même facilité d'écoute que les cinq ou six langues qui règnent aujourd'hui en maîtresses absolues sur les médias. Mais si, par la traduction, le monde peut les entendre, quelque chose de nouveau et d'optimiste est en train de se produire. [5, p. 7]

Cette attention orientée sur la culture fait l'intérêt de notre recherche dans le contexte du monde contemporain, dont les caractéristiques les plus marquantes sont le dynamisme et l'interaction. Elle est intéressante surtout dans l'univers des traductions qui à présent sont loin d'être un simple passage d'un système phonologique à un autre, leur complexité ayant évolué par rapport à l'histoire et à l'évolution des sociétés.

#### **Un livre : *Poisson d'or***

« Le conte qu'on va lire suit les aventures d'un poisson d'or d'Afrique du Nord, la jeune Laïla » dit la quatrième couverture. Donc, *Poisson d'or*, c'est le l'histoire de Laïla, volée à ses parents vers l'âge de six ans. Elle ne connaît rien de sa famille, rien de ses racines. Tout ce qu'elle sait est qu'elle est une Hilal, membre d'une tribu arabe qui a émigré en Afrique du Nord. Sa peau est noire et elle est sourde d'une oreille. Elle vit ses premières années sur une terre qui n'est donc pas la sienne, auprès de celle qui l'a achetée, Lalla Asma : « Tout ce que je sais, c'est ce que m'a dit Lalla Asma, que je suis arrivée chez elle une nuit, et pour cela elle m'a appelée Laïla, la Nuit. » [6, p. 11].

À la mort de cette femme, un long périple commence pour Laïla, fait de rencontres, de nombreux pièges, de la découverte de la misère humaine et de ses violences. Laïla est en exil, elle cherche sa voie et son identité en partant toujours plus loin. Du Maroc aux Etats-Unis en passant par la France, le lecteur suit le voyage initiatique de Laïla : entre des rencontres lumineuses et des désillusions bien amères, entre la découverte de la littérature et de la musique, entre des chutes et des espoirs déçus, la jeune fille continue son périple car, finalement, on ne peut achever son errance qu'en retrouvant son point de départ. C'est dans ce sens que nous pouvons lire le proverbe nahuatl cité en exergue et dont la traduction est proposée par l'auteur-même : « Oh poisson, petit poisson d'or, prends bien garde à toi ! Car il y a tant de lassos et de filets tendus pour toi dans ce monde. ». Outre cela et étant donnée la problématique que nous nous sommes proposée d'analyser, il sied de remarquer le manque du proverbe original sur la quatrième couverture de la traduction. Le traducteur se contente juste de traduire la version française du proverbe proposée par Le Clézio. Malheureusement, nous ne connaissons les raisons de ce manque, peut-être s'agit-il d'une contrainte éditoriale, vue la prononciation difficile des dialectes du nahuatl qui n'attirerait pas les lecteurs. Nous interprétons cette décision comme une perte de la charge culturelle et de l'étrangeté de l'ensemble du livre, perte qui aurait pu être évitée par une préservation du proverbe et par cela, de l'identité culturelle du livre.

Vu tout ce préambule, il faut aussi remarquer que l'auteur fait du personnage innocent, n'ayant pas subi l'influence de l'éducation imprimée par la famille et puis par l'école, une sorte de « réceptacle » pour sa propre vision sur la culture. Ce périple existentiel de l'héroïne est aussi l'un à travers des cultures, des coutumes et des mentalités différentes, ce qui va nous permettre une approche des éléments culturels et leur traitement dans la traduction.

#### **Lecture critique d'une traduction**

Dans l'ensemble de notre démarche, il nous semble pertinent de souligner l'importance de la préservation de l'identité et la charge culturelle du texte traduit d'autant plus dans la mesure où la traduction devient une « ambassadrice » d'une autre langue et d'une autre culture. De ce fait, il faut aussi rejeter les conceptions erronées qui prétendent qu'un texte dont le héros est un enfant et qui est destiné à



un éventuel public cible enfantin doit être adapté. Cette adaptation va encore plus loin quand il s'agit d'une traduction et implique un passage par la simplification, comportant une visée didactique, infantile.

En ce qui concerne le décalage temporel entre la publication du texte d'origine et la parution de la traduction, nous considérons qu'il n'est pas significatif dans le contexte de notre démarche, car dans les deux cas il s'agit d'une période relativement récente qui ne comporte pas de changements éloquentes au niveau linguistique, des changements qui pourraient poser des problèmes de traduction et d'interprétation.

Les aspects culturels qui font l'objet de notre analyse peuvent être classifiés en deux types, en fonction de leur transparence : il y en a qui sont facilement déchiffrables et compréhensibles et d'autres qui sont plus opaques et qui ne se laissent pas facilement devinés des replis du texte. L'analyse du transfert culturel ne peut se faire que par la comparaison des deux textes et il faudra prendre en considération les unités de traduction, telles que définies par le traductologue Michel Ballard dans son étude intitulé *L'unité de traduction, essai de redéfinition d'un concept* :

L'unité de traduction est un élément constituant d'un tout (...) qui a sa source dans le texte de départ, son aboutissement dans le texte d'arrivée et qui passe pour sa réalisation par le cerveau du traducteur. L'élément formel de départ constitue la base de l'unité de traduction, l'élément formel d'arrivée l'aboutissement. [7, p. 251]

Ce passage par « le cerveau du traducteur » implique la connaissance de la langue de départ, l'intelligence, la perspicacité et naturellement la subjectivité de ce dernier. Au-delà d'une simple identification des culturèmes du notre corpus, nous nous intéresseront aux « tendances de traduction ». Le traducteur choisira tantôt des procédés de traduction directe (l'emprunt, le calque, la traduction littérale), tantôt des procédés de traduction indirecte (la transposition, l'adaptation, l'équivalence, la modulation, etc.). À mesure qu'il avancera dans la traduction, il devra alterner les options traductives en fonction du contexte et de sa visée.

Un des outils qui peuvent aider le traducteur à assurer la liaison entre deux univers culturels complètement différents est le contexte. Grâce à lui, le traducteur pourra transplanter le référent culturel en tant que tel dans la traduction, sans risquer qu'un lecteur non-avisé se trompe de sens ou qu'il ne comprenne pas le texte traduit. Par ailleurs, le contexte peut représenter une source d'éclaircissement du référent culturel et plus que cela, il permet au traducteur d'assurer l'authenticité du terme sans avoir l'obligation de l'expliquer, tout en sachant que le sens sera transmis. Prenons l'exemple suivant :

<b>Texte source (fr.)</b>	« Mme Jamila vivait dans une maison comme je n'en avais jamais imaginé. (...) L'intérieur de la maison de Lalla Asma était un monde organisé, rigoureux, d'une propreté excessive, et j'avais cru que toutes les cours étaient ainsi. Mais ici, à l'intérieur du fondouk, c'était un chaos incroyable. » [6, p. 22 - 23]
<b>Texte cible (roum.)</b>	« Doamna Jamila trăia într-o casă așa cum nu mi-am imaginat niciodată. (...) În casa Lallei Asma era o lume organizată, riguroasă, de o curățenie excesivă, iar eu am crezut că toate curțile sunt așa. Dar aici, în interiorul <i>founduk</i> -ului, era un haos incredibil. » [8, p. 15]

Dans cette situation, le contexte aide le lecteur roumain à comprendre qu'il s'agit d'un type d'établissement. Puis, l'option du traducteur d'employer les caractères italiques fournit au lecteur un clin d'œil de la part du premier, ce qui pourrait l'inciter à faire une brève recherche sur le terme. Conformément au Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, le terme « fondouk » est typique au pays arabe, notamment à l'Afrique du Nord et il désigne une « hôtellerie et entrepôt des marchands ».

Voyons un autre exemple:

<b>Texte source (fr.)</b>	« Mme Jamila avait été arrêtée et mise en prison, et toutes les princesses étaient parties, mais il savait que Tagadirt était allée vivre de l'autre côté du fleuve, dans un douar qu'on appelait Tabriket. » [6, p. 75]	
<b>Texte cible (roum.)</b>	« Doamna Jamila fusese arestată și aruncată în închisoare, iar prințesele plecaseră, dar știa că Tagadird se duse să locuiască pe partea cealaltă a	<b>*Note du traducteur</b> Sat arab, tipic pentru Africa

	fluviului, într-un <i>douar</i> numit Tabriket. » [8, p. 53]	de Nord, format din corturi. [8, p. 53]
--	--	--

Si dans le cas du culturème *fondouk*, nous avons montré que le contexte peut aider le lecteur à en décoder le sens, dans ce cas-ci, un lecteur perspicace pourrait au maximum supposer qu'il s'agit d'un type de division territoriale. Par le biais de la note en bas de la page, le traducteur renforce la spécificité arabe du terme : « village arabe, spécifique pour l'Afrique du Nord, organisé dans des groupes de tentes ». D'ailleurs, par l'emploi des caractères italiques, le traducteur avertit le lecteur qu'il ne s'agit pas d'un terme commun, en le déterminant à lire la note, étant connu le fait que dans la pratique, le lecteur avide de nouveauté suit curieusement l'action en ignorant les détails inclus dans les notes de sous-sol. Par rapport à la définition proposée par le Centre National De Ressources Textuelles et Lexicales (« En pays arabe, au Maghreb : groupement d'habitations, fixe ou mobile, temporaire ou permanent, réunissant des individus liés par une parenté fondée sur une ascendance commune en ligne paternelle ; division administrative de base, en Afrique du Nord. »), la note proposée par le traducteur est trop concise, mais nous considérons qu'elle est bien nuancée pour offrir au lecteur cible le complément d'information minimum nécessaire pour la compréhension du message et aussi pour pouvoir rattacher le terme à l'univers culturel typique au monde africain.

Il faut aussi souligner que la fréquence des notes du traducteur par rapport au volume du livre est assez réduite : un total de 24 notes pour 214 pages de traduction. À une observation macrotextuelle des notes, nous constatons qu'elles portent sur diverses populations et groupes ethniques du monde africain, sur des événements et fêtes spécifiques à la culture africaine et musulmane ou bien elles comportent des références à des volumes de littérature cités dans le texte original. Nous avons remarqué un seul usage particulier de la note, celui de rendre compte d'un jeu de mots entre le nom propre « Jamah » – nom de l'homme qui aurait dû épouser Laïla et qu'elle ne voulait pas et le terme français « jamais ».

À côté de la préservation de l'authenticité des termes, la non-traduction des référents culturels peut s'expliquer par une volonté d'imprégner la couleur d'un autre univers culturel dans la conscience du lecteur. Afin d'obtenir cette couleur particulière à tel horizon et pour ne pas déterminer une mutation au niveau sémantique, le traducteur peut employer le report assorti ou non d'une explicitation du sens. Le meilleur exemple de report pour l'ensemble de notre analyse est représenté par la traduction des noms propres. Des noms comme : Houryia, Fatima, Selima, Zoubéïda, Aïcha, Zohra, Tagadirt sont dépositaires du parfum culturel étranger et sont reportés dans la traduction. Le rôle du report des noms propres consiste dans la préservation de l'authenticité et dans la création des couleurs caractéristiques pour un certain univers culturel. Toutefois, il y a aussi des termes qui par leur nature ne peuvent être opérés que par le report. Nous envisageons ici les cas où le report vient compenser un manque au niveau linguistique causé par l'absence dans la langue cible des termes appropriés pour désigner des réalités inconnues. En l'occurrence, l'utilisation du report ne peut plus se baser sur l'inexistence des problèmes d'interprétation, et le traducteur n'a rien d'autre à faire que supposer que le lecteur sera suffisamment avisé pour décoder le référent culturel.

Dans l'analyse des référents culturels dans la traduction, il est très facile de tomber dans l'erreur de chasser les termes inhabituels, bizarres, censés de choquer le lecteur. Toutefois, un terme quasi-commun nous a attiré l'attention.

<b>Texte source (fr.)</b>	« Avec elle, j'allais aux bains deux fois par semaine. C'était au bord de l'estuaire, près de l'embarcadère. (...) Du temps de Lalla Asma, je n'avais pas l'idée qu'un endroit pareil puisse exister, et je n'aurais jamais imaginé me mettre toute nue devant d'autres femmes. » [6, p. 42]
<b>Texte cible (roum.)</b>	« Mergeam cu ea de două ori pe săptămână la baia publică, aflată pe malul estuarului, în apropierea debarcaderului. (...) Când stăteam cu Lalla Asma, nu credeam că poate exista un astfel de loc și nu m-aș fi văzut niciodată stând complet goală în fața altor femei. » [8, p. 28-29]

Au premier abord, ce petit passage n'a rien de particulier à mettre en évidence. Mais l'idée de se « mettre toute nue devant d'autres » personnes lors d'un bain peut être une vraie bizarrerie pour le lecteur roumain. Cela grâce à la culture et à l'idée d'intimité qu'on s'est imprimé à propos de l'hygiène

corporelle et à propos de l'exhibition de la nudité. Nous considérons que le terme « bains » qui était apparemment commun est devenu dans la traduction un vrai culturème qui témoigne toute une histoire du bain qui remonte aux anciens bains grecs et aux balnea romains. À travers le choix traductif « bains publics », le traducteur imprime au texte une réalité spécifique au monde arabe, dont le développement commence environ 600 ans après Jésus-Christ, quand le prophète Mohammed lui imprime une signification religieuse ; les bains étaient utilisés afin de se conformer aux règles d'hygiène et de purification de l'Islam. En supposant que la traduction en roumain du livre s'adresse à une majorité orthodoxe, il est peu probable que la réalité des bains publics soit déchiffrée des replis du texte, en existant même la possibilité d'une compréhension erronée du sens. Nous considérons que par l'intermédiaire de cette explication insérée dans la traduction, le traducteur va encore plus loin d'une simple préservation de l'identité culturelle : il engendre un enrichissement sémantique qui ne peut pas être ignoré.

En revanche, dans un autre contexte, le même traducteur passe de l'autre côté de la barrière : il opère une acclimatation d'ordre graphique qui ne reste plus sous le signe de la reconnaissance de tout ce qui est différent. Pour la traduction d'une chanson qui avait le rôle d'exprimer l'état d'amé du personnage principal, il n'a pas transposé les accents des mots : « J'entends la ville qui bat / Dans mon cœur dans mon sang / Nous autres / Loin perdu la mer /... Manjé té / pas fé / Yich pou lesclavaj... » [6, p. 174] – rendu par « Aud cum bate orașul / În inima și-n sângele meu / Noi ceilalți / Departe pierdută-n marea / ... Mange te / pa fe / Yich pu lesclavaj... » [8, p. 127-128]. Nous constatons que le traducteur s'éloigne des principes sourciers en privilégiant la graphie roumaine. Parmi les raisons qui pourraient argumenter ce choix nous pouvons mentionner l'intention de ne pas choquer le lecteur et de lui faciliter cette incursion dans l'inconnu, ou une contrainte éditoriale. Dans ce cas particulier que nous venons de discuter, les effets de l'adaptation sont mineurs par rapport à l'intégralité de la traduction, le rôle de ces vers étant de transmettre un rythme intérieur plutôt qu'un sens, mais généralement cette pratique est rangée sur le « rayon de vieilleries » par beaucoup de traductologues [9, p. 35]. Nous considérons que le terme de « métissage » proposé par Antoine Berman pourrait caractériser l'approche traductive de notre traducteur, témoignant son égalitarisme par rapport aux deux langues et cultures.

Notre réflexion nous conduit d'abord à considérer la traduction de Komartin comme étant fondée sur un processus de négociation. Afin de ne pas trahir l'identité culturelle visiblement déclarée tout au long du texte, le traducteur garde les termes à charge culturelle dans la traduction et recourt à des procédés d'explicitation ayant le rôle d'assurer le transfert de sens. De cette manière il fait pencher la balance du côté du gain au niveau sémantique mais aussi au niveau de la fidélité et de l'expressivité.

Aux noms propres et aux allusions culturelles à des réalités spécifiques à la culture arabe et africaine déjà citées et discutées, nous pouvons ajouter tout un arsenal de termes évocateurs de la culture universelle. Par exemple, nous avons signalé : des titres de chansons (« Ya Koudsou », « I put a spell on you », « On the roof »), des titres de publications (« Reader's Digest », « Historia »), des termes gastronomiques (« steaks », « gambas »), des noms d'auteurs (Camus, Gide, Voltaire, Dante, Pirandello, Julia Kristeva) gardés tous précieusement dans la traduction afin de rendre le parfum d'étrangeté imprimé au texte source.

Il y a des spécialistes, comme Marc de Launay, qui considèrent que les dimensions d'un texte source ne seront jamais reproduites dans leur intégralité au niveau de la traduction, en allant encore plus loin et visant un effacement du texte d'origine : « la combinaison singulière des deux dynamiques, sémantique et sémiotique, est défaite, autrement dit, l'essentiel de ce qui constituait l'original vole en éclats » [10, p. 40].

Cependant, nous avons pu constater qu'en réalité, la traduction ne va pas dans le sens de la destruction, mais bien au contraire, dans le sens de l'enrichissement. En nous ralliant à la conception que la traduction est une pratico-théorie, concept promu dans l'espace roumain par la traductrice-traductologue Irina Mavrodin, nous soutenons le fait qu'avant de statuer qu'une traduction est mauvaise, il est mieux de s'interroger sur les modalités de l'améliorer ; la traduction n'étant figée et achevée ; c'est à nous de la réécrire, de travailler sur elle et de la faire progresser.

### **En guise de conclusion**

Pour conclure sur l'approche traductive des référents culturels dans notre corpus d'étude, nous considérons que le terme de « métissage » que nous devons à Antoine Berman caractérise le mieux la stratégie employée par le traducteur, en témoignant l'attitude d'égalitarisme par rapport à la langue-

culture d'origine et la langue-culture cible. Il a opté pour la préservation de l'identité culturelle du texte et, en gardant les éléments étrangers, il suscite l'intérêt et la curiosité d'un lecteur insatiable de tout ce qui est nouveau. Le traducteur s'érige donc en guide vers l'étranger, vers l'auberge inconnue, vers un univers culturel tout à fait nouveau.

#### Bibliographie:

1. GRECU, Viorel, 1969, in *România literară* à propos de Le Clézio : URL : [https://arhiva.romlit.ro/index.pl/j.m.g.\\_le\\_clzio\\_-\\_deertul](https://arhiva.romlit.ro/index.pl/j.m.g._le_clzio_-_deertul)
2. SVENKA AKADEMIEN, Communiqué de presse portant sur le prix Nobel de littérature pour l'année 2008 : URL : [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/2008/press\\_fr.pdf](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2008/press_fr.pdf)
3. DE CORTANZE, Gérard, 2002 (1999), *Le Clézio : le nomade immobile. Vérité et légende*, Paris, Gallimard, « Folio »
4. ROUSSEL-GILLET, Isabelle, 2011, *J.M.G. Le Clézio, écrivain de l'incertitude*, Paris, Ellipses  
LE CLÉZIO, J.M.G., 2008, *Dans la forêt des paradoxes*, URL : [https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/clezio-lecture\\_fr-3.pdf](https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/clezio-lecture_fr-3.pdf)
5. LE CLÉZIO, J.M.G., 1997, *Poisson d'or*, Paris, Collection Folio, Éditions Gallimard ;
6. BALLARD, Michel, 1993, *L'unité de traduction, essai de redéfinition d'un concept* in La traduction à l'université, Études réunies par Michel Ballard, Lille, Presses Universitaires de Lille
7. LE CLÉZIO, J.M.G., 2009, *Peștișorul de aur*, București, Grupul Editorial Art, Trad. I. Komartin, Claudiu.
8. DIAMENT Nick, GIBELLO Corinne, NIERES- CHEVREL Isabelle et al, 2008, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*, Paris, Hachette, Éditions de la Bnf
9. DE LAUNAY, Marc, 2006, *Qu'est-ce que traduire ?* Paris, Librairie Philosophique J. Vrin
10. CONSTANTINESCU, Muguraș, 2005, *La Traduction entre Pratique et Théorie*, Suceava, Editura Universității din Suceava
11. CORDONNIER, Jean-Louis, 2002, « Aspects culturels de la traduction : quelques notions clés » in *Meta*, journal des traducteurs / *Meta : Translator's Journal*, vol. 47, no. 1, p. 38-50
12. LUNGU-BADEA, Georgiana, 2009, « Remarques sur le concept de culturème », *Translationes N° 1. Traduire les culturèmes*, Timișoara, Editura Universității de Vest
13. MAVRODIN, Irina, 2006, *Despre traducere – literal și în toate sensurile*, Craiova, Editura Scrisul Românesc
14. VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, J, 1960, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier

## VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

### THE STREAM OF CONSCIOUSNESS IN 'THE PORTRAIT OF A LADY' BY HENRY JAMES

### FLUXUL CONȘTIINȚEI ÎN 'PORTRETUL UNEI DOAMNE' DE HENRY JAMES

Liliana COLODEEVA

Universitatea de stat 'B.P. Hasdeu' din Cahul  
colodeeva.liliana@usch.md

**Abstract:** *The focal point of this paper is the link between fiction and psychology, which results from the fusion of two dominant figures of the early modernist age, Henry James and William James. The James brothers are the most widely discussed personalities of the twentieth century. This paper proposes to discuss, in parallel, the psychological dimensions tackled by William James in 'The Principles of Psychology', and by Henry James, in his novel 'The Portrait of a Lady'. Specifically, the study aims at analysing the stream of consciousness technique in the novel mentioned above, taking into consideration thematic progression and lexical repetition which were used to portray the working of the mind of the characters on paper.*

**Key words:** *stream of consciousness, thematic progression, lexical repetition, psychology, fiction,*

**Rezumat:** *Lucrarea dată se axează pe legătura dintre ficțiune și psihologie, care rezultă din comunicarea a doi autori importanți a epocii moderniste timpurii, Henry James și William James. Frații James sunt personalitățile cele mai discutate ale secolului XX. Această lucrare își propune să examineze, în paralel, dimensiunile psihologice abordate de William James în „Principiile psihologiei” și de Henry James, în romanul său „Portretul unei doamne”. Prin urmare, studiul are ca scop să analizeze tehnica narativă fluxul conștiinței în romanul sus menționat, luând în considerare progresia tematică și repetiția lexicală care au fost folosite de către H. James pentru a reprezenta pe hârtie mintea și gândirea personajelor.*

**Cuvinte cheie:** *fluxul conștiinței, progresie tematică, repetiția lexicală, psihologie, ficțiune.*

#### Introduction

Central to the entire discipline of psychology is the concept of *stream of consciousness*. It was first introduced by William James in *The Principles of Psychology* (1890). Since then, there has been an increased interest in this subject, both in psychology and literature. The term has been endorsed by modernist novelists and transformed into a narrative technique to allow the readers the entrance into the mind of the characters.

W. James believes that consciousness is similar to a river which flows continually and that one's own thoughts, emotions, impressions, and ideas are interconnected with one another to form the *stream of consciousness* [1, p. 225-229]. He does not accept the idea that one's consciousness takes in many ideas or thoughts at once; James believes that they all form a unity, a "state of mind", only by gliding from one thought to another [1, p. 279]. Nor does he accept the theory that the thought can contain a manifold of ideas:

Consciousness, then, does not appear to itself chopped up in bits. Such words as 'chain' or 'train' do not describe it fitly as it presents itself in the first instance. It is nothing jointed; it flows. A 'river' or a 'stream' are the metaphors by which it is most naturally described. *In talking of it hereafter, let us call it the stream of thought, of consciousness, or of subjective life* [1, p. 240].

William James also remarks that the stream of thought can be interrupted, but this does not mean that it is cut from our consciousness; it just hides in the sub-consciousness for a period of time until the

mind is preoccupied with something else. All these states are natural psychological phenomena. The example he offers for this theory is the following:

The transition between the thought of one object and the thought of another is no more a break in the *thought* than a joint in a bamboo is a break in the wood. It is a part of the consciousness as much as the joint is a part of the bamboo [1, p. 241].

In Chapter 9, 'The Stream of Thought', William James delimitates the words or phrases which arouse associations into two categories: words with static meaning and with dynamic meaning. He writes that the former are the concrete words which instantly create the sensory images in one's mind, like 'window' or 'mother'; the latter are the abstract notions which evoke their definition in one's mind as 'motivation' or 'unemployment' [1, p. 266]. James underlines that the meanings of the words used statically, with no context, evoke "no sensorial images" [1, p. 266] and therefore do not contribute to the development of the stream of thought. In speech or written text it appears under the influence that the person is expected to hear or read certain words or phrases that derive from the lexical or grammatical construction of the previously heard or read words. James refers to this as to "feelings of tendency" [1, p. 265]. What really does have importance is the meaning of the stream of thought. The meaning attracts one's attention and influences further the attitude towards this particular image, phrase, or word [1, p. 261].

### Research Methodology

One of the most well-known tools for assessing psychological novels is observation and analysis of the stream of consciousness representation. Along these lines, the present research investigates certain psychological dimensions of Henry James's novels, including the stream of consciousness technique. In this respect, the psychological theory of William James has been studied in order to state William James's point of view and to correctly identify instances of the psychological dimensions in *The Portrait of a Lady* by Henry James. To prove the interrelation of ideas and concepts related to psychology between the James brothers, a comparative reading of their biographies, letters and theoretical essays has been carried out. Because James admits that thoughts need words to form meaning, it is reasonable that linguistics or semantics be considered in analysing a narrative text written in the *stream of consciousness* style. The concept of the Theme-Rheme structure was introduced by Michael Halliday in *An Introduction to Functional Grammar*, 1985. He states that the coherence of a text is developed by means of specific thematic organisation, where Theme is "the point of departure of the message" which directs "the clause within its context" (2004: 64), and Rheme is the part which provides information about the Theme (2004: 65). He explains how Thematic progression modifies the meaning and the importance of the sentence. However, he admits that 'mental' clauses are differently constructed and perceived by the reader because they are controlled by the processes of consciousness like emotions, associations, or memories [2, p. 201]. Recently, scholars have advanced seven types of possible Thematic progression within a text: *Parallel or Constant Theme Progression*, *Zigzag or Linear Progression*, *Derived Theme Progression*, *Multiple-Rheme or Split-Rheme Progression*, *Crisscross Progression*, *Juxtaposition Thematic Progression* and *Centralised Progression* (Bloor 2004: 88-93; Eggins 2004: 325; Wang 2006: 9). Each type of Thematic progression points to different mental processes whether it is an act of deliberate association, a flash of memory or an instance of sense-impression. Apparently, a text which has thematic progression is said to have coherence, unity. A novel which attempts to render thoughts and portray the mind of the characters is expected to have various Thematic progression with considerable prevalence of 'mental' clause usage, which will help to mirror the functions of the consciousness. The Theme-Rheme theory deals with complete units of a sentence (topic and information); therefore, it can be taken as the lens to look at psychological novels because the "object of every thought is [...] exactly as thought thinks it" and "however complex the object may be, the thought of it is one undivided state of consciousness" [1, p. 277].

With regard to cohesion, it seems proper to consider the lexical repetition explained by M. Hoey and M. Toolan in their works. Cohesion is the textual unity which is carried through bonds and linkage. According to Hoey, lexical and grammatical units are rooted in everyone's sub-consciousness and help to build associations when encountered in a text [3, p. 8]. In addition, each person has individual associations because of his/her individual experience [3, p. 39]. The same explanation of the 'feelings of tendency' of thought is given by W. James in *The Principles of Psychology*. William James admits that

“the words linguistically belong together” [1, p. 263]. He notes that when one reads a text the words have the power to recall in one’s mind associations of suitable lexical and grammatical constructions [1, p. 255] all because one needs the assertion that everything one hears or reads has to have sense. According to M. Hoey, “lexical items form links, and sentences sharing three or more links form bonds”, the bonds in their turn are the base of lexical cohesion [3, p. 91]. The links and bonds he refers to are the lexical units which are constantly repeated within a text.

### Findings

The definition of the *stream of consciousness* provided by various dictionaries is obviously a reformulation of W. James’s; for example, the Oxford Dictionary states that stream of consciousness is “a continuous flow of ideas, thoughts, and feelings, as they are experienced by a person” and also that it is a “style of writing that expresses this without using the usual methods of description and conversation” [4, p. 1714]. Besides, the concept of *stream of consciousness* has proved to be a noteworthy subject recently and has been taken over by critics and scholars. R. Humphrey states that stream of consciousness “is one of the delusive terms which writers and critics use” because of its ambiguous character both in psychology and literature; though, he asserts that this term “is reserved for indicating an approach to the presentation of the *psychological* aspects of character in fiction” [5, p. 1]. Barry Dainton writes that “stream of consciousness is an ensemble of experiences that is unified both at and over time, both synchronically and diachronically” [6, p. 2].

In addition, novelists from both the twentieth and the twenty-first centuries are still using the *stream of consciousness* technique to narrate their stories. According to Humphrey, the novel written in the stream of consciousness style can be easily identified by the “subject matter” which is the “consciousness of one or more characters; that is, the depicted consciousness serves as a screen on which the material in these novels is presented” [5, p. 2]. Moreover, Humphrey explains the difference between the stream of consciousness technique and interior monologue in novels and observes that they are not to be confused, as they represent different techniques. One important distinction that can be mentioned is that the stream of consciousness is the representation of the of the mental and spiritual experience and it implies the epistemological aspect; another distinction would be that “the reader is always within the mind of the character” and he/she, in this way, is able to trace the origination of the stream of thought in the character’s consciousness [5, p. 35].

In traditional literature, the platform for literary works constitutes vast settings, and it has been a very efficient tool in novel writing. In the modernist novel, however, authors try to rely mostly on human consciousness and to use its insight to create the platform of their novels. Henry James has also embraced introspection. The plot in the novel is not of prime importance anymore; James’s novel is constructed on the subjective experience of his characters. For example, he applies the *stream of consciousness* technique in many of his novels to explore the human consciousness. For Henry James, like for his brother William, the concept of consciousness has quite similar characteristics; the novelist writes that “consciousness is an illimitable power; [...] it propagates itself from wave to wave, so that we never cease to feel” [7, p. 424]. If, according to both William and Henry James, human consciousness is a chain of thoughts and ideas, then the literary work which attempts to portray the stream of consciousness will have specific characteristics similar to those of the human consciousness. Firstly, the narration will feature the thoughts, impressions, and emotions of a certain person (character). This can be achieved through an active use of ‘mental’ clauses with various types of mental sensing. The ‘mental’ clause, unlike the simple clause, implies necessarily a Senser (human), the mental process and the Phenomenon (something/body which is felt, thought, perceived) [8, p. 199]. Halliday proposes “four different sub-types of sensing: ‘perceptive’, ‘cognitive’, ‘desiderative’ and ‘emotive’” which are introduced by verbs like:

- *perceive, see, hear, notice, feel* (perceptive);
- *think, believe, imagine, realise, remember, wonder* (cognitive);
- *want, hope, decide, intend, refuse* (desiderative);
- *like, fancy, despise, fear, enjoy, amuse, pain, bore, worry* (emotive) [8, p. 208-210].

Secondly, thoughts will be presented as a continuous chain of ideas, impressions, and associations derived from the connections and relations with the outside world but, the idea of selective attention will always be present, which means that one’s mind is able to choose, from the amount of information, the one that most interests him/her. Besides, the thoughts will be constantly changing, depending on the

mental and physical state of the individual. The use of Thematic progression can pay a significant contribution to the creation of this effect in the narrative text. For example, both, the *Parallel/Constant Theme Progression* (same topical Theme) or *Linear/Zigzag Progression* (Rheme becomes Theme) can speak of the continuity of thought; the *Centralised Progression* (all Themes lead to same Rheme) accentuates the selective attention and concentration of thought; the *Crisscross Progression* (backward Rheme progression) mimics the reminiscence of old memories, images or thoughts; *Juxtaposition Thematic Progression* (parallel progression of two different Themes) allows the author to show the comparison and contrast of two different things or images; while the *Derived Theme Progression* (a hyper Theme results into many hypo Themes) and *Multiple-Rheme/Split-Rheme Progression* (a hyper Rheme results into many hypo Themes) may lead to possible associations in the mind of the character or to its selective attention [9, p. 88-93] [10, p. 7-9].

Furthermore, because of the multitude of thoughts and ideas invading the human mind, to follow and understand human consciousness is certainly a difficult task. In fact, pure human consciousness seems to resemble an inaccurate portrait of the processes of the mind. Accordingly, a novel which reflects the human consciousness will not be easy to read and comprehend, and will require one's rapt attention.

Finally, novels that reflect the workings of the mind and use the *stream of consciousness* technique have to be, apparently, very different in style as there does not exist two similar minds that work identically. Practically, such novels should mirror the consciousness of the novelist as H. James writes in 'The Art of Fiction': "the deepest quality of the work of art will always be the quality of the mind of the producer" [11, p. 64].

The *Stream of consciousness* technique is used in the narrations which attempt to reflect the working of the mind. Considering that Isabel Archer, the heroine of *The Portrait of a Lady*, is chosen by Henry James to serve as the centre of consciousness of the novel [12, p. 12], it is natural to represent her stream of consciousness throughout the novel. But, it is not only her consciousness that James has the pleasure to introduce to the reader. Just as in the novel *The Wings of the Dove* (1902), he enjoys the playing with "successive centres" of consciousness which help him to achieve "recording consistency" in the novel. The "fusion of consciousness" in James's opinion, allows the novelist to represent the scene from different points of view and offer the readers the possibility to make their own judgements about the plot, the characters and their motives. In this way, the readers not only receive the picture of the novel, but are made to feel it and to make individual, subjective associations and conclusions; as a result, he manages to create an effect which will last much longer. So, it is not just 'showing', but rather showing and teaching to perceive in order to feel the state of consciousness of the heroes so that their experience becomes the experience of the reader. To engage in such a task, the writer has to possess abilities of a psychologist and a keen observer of life.

In *The Portrait of a Lady*, the continuity of thoughts is produced by textual coherence and cohesion. To achieve structural unity, James assumes the use of long, meaningful sentences laden with linking verbs as *appear, be, become, feel, look, seem, and see*. Michael Toolan writes that "longer sentences increase the possibility of cross-sentence repetition" [13, p. 200]; which obviously resemble the continuity of the stream of thought and the occurrence of associations. Moreover, lexical pattering sets aside the organic entity of which James mentions in 'The Art of Fiction', "so that every word and every punctuation-point contribute directly to the expression" of the idea of the novel [11, p. 59]. In this respect, it has to be mentioned that according to Michael Toolan, in order to achieve textual cohesion the novelists have to "highlight their most important points by lexical reiteration" [11, p. 55].

The general idea of *The Portrait of a Lady*, or as James calls it "the germ" of his idea, appears to be Isabel Archer's moral and spiritual maturity [12, p. 4]. Therefore, all the elements and characters are "super-added" to her and everything in the novel is, more or less, related to Isabel [12, p. 4].

## Discussions

One of the passages which demonstrate the standpoint that 'all roads lead to Isabel' is the moment of Ralph Touchett's stream of thought when he reflects on his life before Isabel's arrival to Gardencourt. His thread of thought originates in the idea that she has arrived at a very difficult moment of his life, when he was bored with his existence at his estate and desperate about his father's feeble condition. One can see how, through lexical repetition and Thematic progression, James succeeds in recreating the process of Ralph's consciousness, where associations and memories are intertwined with selective



attention. Ralph's 'Senser' or 'Object of thought' is his cousin, Isabel Archer. The thought is followed from its starting point to the end, and concludes with the same object of thought, Isabel Archer. The following is part of the analysis of Ralph's stream of consciousness where "T" stands for the theme or the topic of the sentence and "R" stands for the new information about the theme/ topic; the figures refer to the number of topics and the information about them:

**Table 1: Thematic Progression**

Thematic Progression	Excerpt (1995: 80)
	He T1 thought a great deal about her R1;
Linear/Zigzag Progression	She T2R1 was constantly present to his mind R2T1.
Derived Theme Progression	At a time when his thoughts T3T1 had been a good deal of a burden to him R3T1
Split-Rheme Progression	her sudden arrival T4R1, which promised nothing and was an open-handed gift of fate R4,
Split-Rheme Progression	(arrival) T5R1 had refreshed and quickened them, given them wings and something to fly for R5T3.
Constant Theme Progression	Poor Ralph T6T1 had been for many weeks steeped in melancholy R6;
Derived Theme Progression	his outlook, habitually sombre T7T1, lay under the shadow of a deeper cloud R7R6.
Constant Theme Progression/ Crisscross Progression	He T8T1 had grown anxious about his father R8R6,
Linear/Zigzag Progression	whose gout T9R8, hitherto confined to his legs, had begun to ascend into regions more vital R9.
Centralised Progression	The old man T10R8 had been gravely ill in the spring R10,
Crisscross Progression	and the doctors T11 had whispered to Ralph R11T1
Centralised Progression	that another attack T12 would be less easy to deal with R12R8.

From the table above, it is obvious that the stream of thought is continuous, as is the unified Thematic progression of clauses in the fragment. The *Parallel/Constant Thematic* Pattern points to the progression of thought and the *Linear/Zigzag* Pattern shows the continuity of thought about Isabel and then about the father. The *Derived Theme* and *Split-Rheme* Pattern communicate about the associations formed in Ralph's mind with reference to Isabel. The *Crisscross* Pattern indicates to the flash of memory in Ralph's consciousness about his father's illness. The *Centralised* Pattern points to the concentration of thought about Isabel and his father.

With reference to the idea of lexical cohesion, one can notice that every clause has several lexical links which, in Hoey's view, form the lexical bond. All this leads to the lexical repetition which creates textual cohesion which, in its turn, resembles the human thought. In the excerpt below the words in bold indicate the lexical link:

**He** [Ralph] **thought** a great deal about **her** [Isabel]; **she** [Isabel] was constantly present to **his mind** [Ralph]. At a time when **his thoughts** [Ralph] had been a good deal of a burden to him **her** sudden **arrival** [Isabel], **which** promised nothing [arrival] and was an open-handed **gift of fate** [arrival], had refreshed and quickened **them** [thoughts], given **them** [thoughts] **wings** and something to **fly** for. Poor **Ralph** had been for many weeks steeped in **melancholy** [burden]; **his** outlook [Ralph], habitually sombre, lay under the shadow of a deeper **cloud**. He had grown **anxious** about his **father**, whose **gout** [father], hitherto confined to **his legs**, had begun to ascend into regions **more**

**vital** [anxious]. The **old man** [father] had been **gravely ill** [anxious] in the spring, and the **doctors** [ill] had whispered to Ralph that another **attack** would be less easy to deal with [anxious]. Just now **he** [father] appeared disburdened of **pain** [ill], but **Ralph** could not rid himself of a **suspicion** that this was a **subterfuge** of the **enemy**, who [enemy] was waiting to **take him** [Ralph] **off his guard**. If the **manoeuvre** [subterfuge] should **succeed** there would be little hope of any **great resistance** [less easy to deal with]. **Ralph** had always taken for granted that **his father** would **survive him** – that **his** [Ralph] own name would be the first **grimly called** [survive him]. [...] **These** were nice questions, but **Isabel's arrival** put a stop to his puzzling over **them** [12, p. 80-81].

Moreover, the verbs used in this fragment convey the process of the mental activity (*think, present to mind, grow anxious, refute, bethink, know, enjoy*) and indicate Ralph's mental sensing. The choice of words reveals curious facts about Ralph Touchett's nature; one can see how wise and calm he seems to be about his hapless fate.

The next instance of stream of thought belongs to Isabel Archer. She is reflecting on her relationship with Osmond and his attitude towards her and her cousin, Ralph, who has come to visit her in Rome. The words that form links in neighbouring sentences appear in bold; the possible link is sometimes shown in square brackets:

Isabel **knew** her **husband** to be **displeased** by the continuance of **Ralph's** visit to Rome. That **knowledge** was very present to her as **she** went to her **cousin's** hotel the **day** after **she** had invited Lord Warburton to give a tangible proof of his sincerity; and at this **moment**, as at others, **she** had a sufficient perception of the sources of **Osmond's opposition**. **He** wished her to have no **freedom** of mind, and he knew perfectly well that **Ralph** was an apostle of **freedom**. It was just because **he** [Ralph] was **this**, Isabel said to herself, that it was a refreshment to **go** [hotel] and see **him**. It will be **perceived** [go, see] that she partook of this **refreshment** in spite of her **husband's aversion** [opposition] to it, that is partook of it, as she **flattered** herself, discreetly. She had not as yet undertaken to act in direct **opposition to his wishes**; **he** was her appointed and inscribed **master**; **she** gazed at moments with a sort of incredulous blankness at this **fact** [master]. It weighed upon her imagination, however; constantly present to her mind were all the **traditionary decencies** and **sanctities of marriage**. The idea of violating **them** filled her with shame as well as with dread, for on giving herself away **she** had lost sight of **this contingency** in the perfect belief that her **husband's intentions** were as generous as her own. **She** seemed to see, none the less, the rapid approach of the day when **she** should have to take back something **she** had solemnly bestowed. [...] He had not yet formally **forbidden** her to call upon Ralph; but **she** felt sure that unless Ralph should very soon **depart** this **prohibition** would come. How could poor Ralph **depart**? The weather as yet made **it** impossible. **She** could perfectly **understand** her **husband's wish** for the **event**; she didn't, to be just, **see** [understand] how **he** [husband] *could* like her to **be with her cousin**. **Ralph** never said a word against him, but **Osmond's** sore, mute **protest** was none the less **founded**. If **he** should positively **interpose**, if **he** should put forth his **authority**, **she** would have to **decide**, and **that** wouldn't be easy. The **prospect** made her heart beat and her cheeks burn... [12, p. 495].

The lexical repetition, along with the verbs indicating mental processes construct the emotions, thoughts and memories Isabel has experienced in this time span. Verbs like *know, have perception of, wish, perceive, flatter, partake, seem, understand, feel, see, decide* perfectly meet the requirements of a text that attempts to recreate the mental functioning.

### Conclusions

The evidence from this study suggests that a set of certain psychological concepts has been treated by both brothers and that a lot of similar ideas can be found in their works. Both have been interested in how the human mind works and tried to experiment with modernist ideas and concepts, such as the stream of consciousness, point of view, impressions, emotions, sensations and perceptions.

The novel analysed provides an example of Henry James's masterful use of various types of thematic progression and stylistic devices to represent the major characters' stream of consciousness. As

in William James's theory, the stream of consciousness represented in the Jamesian novel is characterised by a continuous and changing aspect, but which is in constant progression. The use of complex and elaborate sentences demonstrate the characters' collision of ideas, fleeting of thoughts, and richness of emotions; besides, they also point to the selective attention of the mind. Furthermore, it seems that James deliberately places his characters in a new and unusual environment for them in order to examine his characters' change and progression of thoughts, behaviour and ability to make decisions. This allows the reader to feel the state of the consciousness of the heroes, to experience the situation through their perspective and to empathise with them.

The present study confirms the idea that *The Portrait of a Lady* contains instances of stream of consciousness, effect which Henry James achieved through the integration of long meaningful sentences, and the use of linking and mental verbs which reflect the cognitive processes of the mind. It allows the reader to enter the characters' consciousness, which moves freely, to cover the events of past and present. Furthermore, it may be said that James renders his characters' mental state by means of free indirect discourse, which allows him not to constantly mention who thought what, but rather to swim through the characters' thoughts and ideas, and thus show the real condition of their consciousness. Besides, the skilful use of Thematic Progression and lexical reiteration helps the novel gain the textual unity which resembles the continuity of human thought.

#### **Bibliography:**

1. James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. Vol. 1. [online] London: Macmillan. Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>
2. Halliday, M. And C. Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold
3. James, H. (1934) *The Art of the Novel: Critical Prefaces*. [online] New York: Charles Scribner's Sons. Available from <[https://archive.org/stream/artofthenovelcri027858mbp/artofthenovelcri027858mbp\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/artofthenovelcri027858mbp/artofthenovelcri027858mbp_djvu.txt)>
4. Hoey, M. (1991) *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press
5. Wehmeier, S. (ed.) (2005) *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (7<sup>th</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press
6. Humphrey, R. (1954) *Stream of Consciousness in the Modern Novel*. Berkeley: University of California Press
7. Dainton, B. (2000) *Stream of Consciousness: Unity and Continuity in Conscious Experience*. London: Routledge
8. Edel, L. (ed.) (1975b) *The Letters of Henry James: 1875-1883*. Volume II. Cambridge: Harvard University Press
9. Halliday, M. and C. Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold
10. Bloor, T. And M. Bloor, (2004) *The Functional Analysis of English: A Halliday Approach*. London: Arnold
11. Wang, X. F. (2006). 'Grammatical Concepts and their Application in Foreign Language Teaching'. *AARE Conference*, Adelaide, November 27-30, 2006 [online] available from <<https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/wan06111.pdf> >
12. Edel, L. (ed.) (1984a) *Henry James: Literary Criticism: Essays on Literature, American Writers, English Writers*. New York: The Library of America
13. James, H. (1995) *The Portrait of a Lady*. Oxford: Oxford University Press
14. Toolan, M. (2016) *Making Sense of Narrative Text*. New York: Routledge

## L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE DE FLE

### SCRIEREA CREATIVA IN PREDAREA LIMBII FRANCEZE

**Medina Loredana STANCIU**

LTAS Victor Slăvescu, Mun. Ploiești, România

E-mail: georgescu.medina@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-0244-5025

**Résumé:** *Cet article vise à examiner les implications, le rôle et les facteurs de l'écriture créative ce qui est décrit et comment il exerce son influence dans l'éducation en Roumanie.*

*Il essaie de répondre à des questions telles que: la créativité est-elle un trait inné ou un développement culturel; Est-ce un outil ou une compétence? L'éducation est-elle un obstacle à l'expansion de notre créativité?*

*En tant qu'enseignant, nous proposons normalement des activités d'écriture sous forme d'exercices à nos élèves. Ceci est important pour leur donner des expériences d'écriture, car l'écriture est la compétence linguistique qui n'est pas facile à acquérir dans l'apprentissage d'une langue. Vous devez donc apprendre à «écrire» et à vous habituer à «écrire».*

*Pourtant, les élèves peuvent s'ennuyer à un moment donné, provoquant une situation où ils n'ont plus envie d'écrire. Il est donc nécessaire d'aborder des activités qui peuvent stimuler leur désir. Cela montre que faire aimer les élèves à écrire est aussi quelque chose que l'enseignant ne doit pas oublier*

**Mots-clés:** *créativité, originalité, écriture créative*

#### **Introduction**

Avant de parler plus loin de l'écriture créative, on devrait bien tout d'abord parler du concept de la créativité. Elle se définit comme une capacité d'innover afin de créer la nouveauté et le changement. On peut donc définir que l'écriture créative est la créativité dans le travail d'expression écrite. Au point de vue pédagogique, l'écriture créative est une technique de l'enseignement pouvant stimuler la créativité d'écrire des étudiants. Selon Vanderheyde (dans Tardieu et Van Hoorne, 2003) l'écriture créative est une approche pédagogique abordant l'écriture sous une forme ludique, déliée dans un premier temps des contingences grammaticales, destinée à susciter chez l'apprenant, en y incluant la notion de plaisir, un réel désir d'écrire et d'être lu.

Basé sur cette conception on peut donc conclure qu'il s'agit de jouer avec la langue, de l'écriture d'invention qui pourrait développer l'intérêt, et parfois même l'enthousiasme des étudiants. De ce fait, les activités d'apprentissage se concentrent aux jeux d'écriture permettant aux étudiants d'avoir l'envie et le goût d'écrire, et également d'être créatif. Alors, que peut-on faire pour aborder l'enseignement de l'expression écrite qui ne développe pas seulement les aspects de l'écriture fonctionnelle mais aussi qui fait appel au désir, au plaisir, et au goût d'écrire ? À cet effet cette communication parlera d'une pédagogie imaginaire encourageant la créativité des étudiants dans l'apprentissage de la production écrite ce que l'on appelle écriture créative.

#### **Méthodologie de recherche**

L'écriture créative est exigeante à la fois pour l'enseignant (le temps de préparation dépasse de loin celui de l'activité elle-même) et pour l'étudiant, mais particulièrement attractif, tant en termes de nouveauté d'information et d'approche pédagogique, de débats, de comparaisons des étudiants en général intérêt au niveau des cours.

Écrire de manière créative signifie écrire quoi que ce soit ou quoi que ce soit, tant que ce que nous écrivons va au-delà des modèles et des limites que nous identifions, par exemple, dans le journalisme ou que nous trouvons dans des techniques spécifiques à l'écriture littéraire. Lorsque nous écrivons de manière créative, nous testons notre créativité et établissons sur le papier les connexions que notre esprit peut établir à ce moment-là, sur la base d'une idée, d'un mot, d'une image, d'un texte, d'une histoire et le résultat doit être original.

Lire un texte et regarder une image sont des expériences esthétiques similaires, car les deux impliquent de regarder un ensemble graphique ou plastique. L'image se caractérise par l'unité plastique de

la représentation et est perçue globalement, de sorte que le récepteur entre dans l'utopie plastique de la peinture / image, il se détache du réel. Pour comprendre une image, le spectateur doit regrouper les signes en tenant compte des éléments de couleur, de forme et de texture.

Dans le cas des enfants, l'écriture créative transforme l'écriture ennuyeuse en un acte accompli avec grand plaisir parce que l'écriture manuscrite prend un siège arrière et priorise la mise en évidence des idées qui envahissent l'esprit. Pour cette raison, un atelier d'écriture créative ne mettra pas en valeur une belle écriture calligraphique car l'individu qui se concentre sur le "dessin" de belles lettres ne pourra pas, en même temps, faire face, physiquement, aux idées qui en découlent rapidement. Cela affecte la fluidité des idées. En d'autres termes, il est plus difficile d'avoir une écriture relaxante. Les enfants qui ne savent pas encore écrire peuvent exprimer leurs idées verbalement et / ou à l'aide du dessin et peuvent être aidés à écrire par des adultes.

### **Écriture créative en classe du FLE**

L'enseignement de l'interaction et de la production écrites (compétences qui dans les périodes précédentes, mais encore dans certains programmes ou manuels, étaient désignées sous la mention d'expression écrite) a toujours été perçu, par les enseignants comme par les apprenants, comme un domaine de formation particulièrement délicat à mettre en œuvre et dont l'articulation avec les autres domaines de compétence (maîtrise de la langue, maîtrise de l'interaction orale, etc.) a toujours été problématique. Constat qui serait d'ailleurs largement partagé par les professeurs de langue maternelle. La conduite d'écriture, plus que d'autres certainement, mobilise en effet des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe.

Afin de procéder cette technique en classe, Vanderheyde (*ibid*) énonce qu'il y a plusieurs éléments à tenir compte par l'enseignant avant d'aborder cette activité :

1. Le support de travail servant de déclencheur de l'activité : texte littéraire, chanson, extrait de film, clip vidéo, photo, peinture, poème, etc.

2. Le type d'activité : reconstruire un texte décomposé, le reformuler ou produire un tout nouveau texte avec une contrainte ou non (par exemple : écrire en utilisant un certain nombre de mots obligatoires).

3. Le genre de texte produit : poème, récit, lettre, télégramme, dialogue, interview, affiche publicitaire, histoire, roman, nouvelle, conte, critique de film, etc.

4. La forme de regroupement des élèves pendant l'activité : travailleront-ils seuls ou en petits groupes ?

5. Les objectifs pédagogiques visés :

objectifs linguistiques fonctionnels (p.ex. donner un conseil, décrire un personnage, exprimer ses sentiments) ;

objectifs linguistiques grammaticaux, lexicaux ;

objectifs linguistiques stylistiques (savoir comment créer un effet d'ironie, d'humour, savoir créer une atmosphère dans un texte, etc.) ;

objectifs sociolinguistiques (manier les registres de langue) ;

objectifs discursifs (connaître le fonctionnement des types de textes) ;

objectifs socioculturels (connaître le mode de vie et la culture d'un autre pays) ;

objectifs socio-affectifs ;

objectifs d'apprentissage (apprendre à apprendre).

En outre, il faudrait également tenir compte quelques principes simples dans la mise en place de ce cette technique tels que :

1. Les étudiants travailleront dans l'esprit de l'atelier d'écriture.

2. Les activités d'expression écrite seront précédées (ou suivies) d'autres activités d'expression orale, de lecture, et/ou de compréhension orale.

3. Le déclencheur de la production est un support tangible auditif ou visuel : un extrait de film, une image, un clip de vidéo, un texte littéraire, une série de mots ou de phrase, etc.

4. Les supports pédagogiques utilisés seront authentiques.

5. Les étudiants s'entraideront dans la phase de relecture et de correction de leurs textes.

6. Le professeur laissera le plus possible de temps de parole et de travail aux étudiants.

7. Les étudiants travailleront souvent de façon autonome.

8. La mise en commun collective sera effectuée sous forme de lecture à haute voix, de composition d'un recueil de texte (illustré) ou d'affiches apposées aux murs de la classe.

Une question pourrait se poser : quels sont donc les avantages de l'écriture créative pour les étudiants ? D'abord cela stimule la motivation, un élément qui est justement important dans une situation pédagogique, surtout dans le travail de l'expression écrite pouvant provoquer parfois l'ennui des étudiants lors de l'apprentissage. Ensuite elle contribue au développement de compétences linguistiques telles que la grammaire, le vocabulaire, la phonologie et le discours. Cela est dû au fait que cette activité exige les étudiants à manipuler la langue de manière intéressante et exigeante, et à tenter pour exprimer le sens unique et personnelle. A ce sujet, Maley (2009) a constaté que grâce à l'écriture créative les étudiants s'aperçoivent soudainement qu'ils peuvent écrire quelque chose dans une langue étrangère qui n'a jamais été écrite par quelqu'un d'autre auparavant, et que d'autres trouvent intéressant à lire.

Il est généralement reconnu que l'ordinateur a profondément modifié tant les processus que les situations d'écriture. On lui a successivement prêté différents atouts pédagogiques, au fur et à mesure qu'évoluaient les différents outils logiciels et ensuite le réseau Internet. C'est un panorama historique de cette évolution qui est présenté ici, en distinguant cinq grands types d'apports de l'ordinateur à la production écrite : l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée, les logiciels d'aide à l'écriture, le lien lecture-écriture grâce à l'accès à des textes authentiques, l'apparition de nouvelles formes d'écrit interactif (Anis, 1998), la socialisation des écrits et l'écriture collaborative à travers Internet. Ces apports, s'ils sont apparus successivement, ne se sont pas éliminés les uns les autres mais bien plutôt cumulés, comme le montre une expérience récente que l'on évoquera pour terminer. Cet article constitue donc une revue de recherches. Un double choix a été fait : se pencher plus particulièrement sur la dimension didactique de l'écriture avec ordinateur, ne pas établir de distinction marquée entre écrire en langue maternelle et écrire en langue étrangère, même si, bien sûr, les recherches empiriques portent en général sur l'un ou l'autre terrain.

Les ateliers d'écriture sont un moyen ludique et convivial d'aider les apprenants de français à développer leur compétence d'expression écrite. On trouve sur Internet de nombreuses pages présentant des exemples d'activités d'écriture créative à réaliser en classe. Certains sites proposent des ateliers d'écriture en ligne et publient les productions des internautes. Enfin, le média Internet permet de nouveaux modes d'écriture interactive et collaborative, que les professeurs pourront utiliser en cours.

Afin de procéder cette technique en classe, Vanderheyde (*ibid*) énonce qu'il y a plusieurs éléments à tenir compte par l'enseignant avant d'aborder cette activité :

1. Le support de travail servant de déclencheur de l'activité : texte littéraire, chanson, extrait de film, clip vidéo, photo, peinture, poème, etc.

2. Le type d'activité : reconstruire un texte décomposé, le reformuler ou produire un tout nouveau texte avec une contrainte ou non (par exemple : écrire en utilisant un certain nombre de mots obligatoires).

3. Le genre de texte produit : poème, récit, lettre, télégramme, dialogue, interview, affiche publicitaire, histoire, roman, nouvelle, conte, critique de film, etc.

4. La forme de regroupement des élèves pendant l'activité : travailleront-ils seuls ou en petits groupes ?

5. Les objectifs pédagogiques visés :

objectifs linguistiques fonctionnels (p.ex. donner un conseil, décrire un personnage, exprimer ses sentiments) ;

objectifs linguistiques grammaticaux, lexicaux ;

objectifs linguistiques stylistiques (savoir comment créer un effet d'ironie, d'humour, savoir créer une atmosphère dans un texte, etc.) ;

objectifs sociolinguistiques (manier les registres de langue) ;

objectifs discursifs (connaître le fonctionnement des types de textes) ;

objectifs socioculturels (connaître le mode de vie et la culture d'un autre pays) ;

objectifs socio-affectifs ;

objectifs d'apprentissage (apprendre à apprendre).

En outre, il faudrait également tenir compte quelques principes simples dans la mise en place de ce cette technique tels que :

1. Les étudiants travailleront dans l'esprit de l'atelier d'écriture.

2. Les activités d'expression écrite seront précédées (ou suivies) d'autres activités d'expression orale, de lecture, et/ou de compréhension orale.
3. Le déclencheur de la production est un support tangible auditif ou visuel : un extrait de film, une image, un clip de vidéo, un texte littéraire, une série de mots ou de phrase, etc.
4. Les supports pédagogiques utilisés seront authentiques.
5. Les étudiants s'entraideront dans la phase de relecture et de correction de leurs textes.
6. Le professeur laissera le plus possible de temps de parole et de travail aux étudiants.
7. Les étudiants travailleront souvent de façon autonome.
8. La mise en commun collective sera effectuée sous forme de lecture à haute voix, de composition d'un recueil de texte (illustré) ou d'affiches apposées aux murs de la classe.

Une question pourrait se poser : quels sont donc les avantages de l'écriture créative pour les étudiants ? D'abord cela stimule la motivation, un élément qui est justement important dans une situation pédagogique, surtout dans le travail de l'expression écrite pouvant provoquer parfois l'ennui des étudiants lors de l'apprentissage. Ensuite elle contribue au développement de compétences linguistiques telles que la grammaire, le vocabulaire, la phonologie et le discours. Cela est dû au fait que cette activité exige les étudiants à manipuler la langue de manière intéressante et exigeante, et à tenter pour exprimer le sens unique et personnelle. A ce sujet, Maley (2009) a constaté que grâce à l'écriture créative les étudiants s'aperçoivent soudainement qu'ils peuvent écrire quelque chose dans une langue étrangère qui n'a jamais été écrite par quelqu'un d'autre auparavant, et que d'autres trouvent intéressant à lire.

Il est généralement reconnu que l'ordinateur a profondément modifié tant les processus que les situations d'écriture. On lui a successivement prêté différents atouts pédagogiques, au fur et à mesure qu'évoluaient les différents outils logiciels et ensuite le réseau Internet. C'est un panorama historique de cette évolution qui est présenté ici, en distinguant cinq grands types d'apports de l'ordinateur à la production écrite : l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée, les logiciels d'aide à l'écriture, le lien lecture-écriture grâce à l'accès à des textes authentiques, l'apparition de nouvelles formes d'écrit interactif (Anis, 1998), la socialisation des écrits et l'écriture collaborative à travers Internet. Ces apports, s'ils sont apparus successivement, ne se sont pas éliminés les uns les autres mais bien plutôt cumulés, comme le montre une expérience récente que l'on évoquera pour terminer. Cet article constitue donc une revue de recherches. Un double choix a été fait : se pencher plus particulièrement sur la dimension didactique de l'écriture avec ordinateur, ne pas établir de distinction marquée entre écrire en langue maternelle et écrire en langue étrangère, même si, bien sûr, les recherches empiriques portent en général sur l'un ou l'autre terrain.

Les ateliers d'écriture sont un moyen ludique et convivial d'aider les apprenants de français à développer leur compétence d'expression écrite. On trouve sur Internet de nombreuses pages présentant des exemples d'activités d'écriture créative à réaliser en classe. Certains sites proposent des ateliers d'écriture en ligne et publient les productions des internautes. Enfin, le média Internet permet de nouveaux modes d'écriture interactive et collaborative, que les professeurs pourront utiliser en cours.

## **Quelques idées d'écriture créative**

### **Trouver des mots**

#### **MARIAGE**

Chercher plusieurs mots à partir des lettres existant dans le mot ci-dessus.

*Exemples : mari, âge, mirage, rage, gare, maire, air, aire, magie, rage, etc.*

### **Le carré Lescurien**

feuille , ombre , porte, rose

Relier les 4 mots (diagonales ou/et côtés du carré), par des mots outils. *Exemples :*

*Dans l'ombre les feuilles sont roses.*

*Dans la feuille je vois l'ombre de la rose.*

*Grâce à la rose la feuille a de l'ombre.*

*Grâce à l'ombre la rose porte sa feuille.*

*Par la porte la rose glisse son ombre.*

*Par l'ombre de la porte la feuille cherche la rose.*

### La phrase longue

Faites une phrase la plus longue possible en utilisant le mot dont la première lettre est identique.

*Exemple : Lily lit lentement le livre lourd loué le lundi.*

### Jeu de conjugaison

<b>Verbe Rouler :</b> Je roule. Tu roules. Il roule. Nous roulons. Vous roulez. Ils n'ont plus d'essence.	<b>Verbe Sonner:</b> Je sonne. Tu sonnes. Il sonne. Nous sonnons. Vous êtes sourds ? Ils ne sont pas là !	<b>Verbe Fumer :</b> Je fume. Tu fumes. Il tousse. Nous toussons. Vous tousez. Ils s'arrêtent de fumer.
---	---	---

Sur le modèle des verbes ci-dessus, proposez une (des) conjugaison(s) pour les verbes :

- Parler
- Travailler
- Lire
- Ecrire, etc

### Boules de Neige

Créer une phrase en utilisant 1 lettre pour le 1<sup>er</sup> mot, 2 lettres pour le 2<sup>ème</sup> mot, 3 lettres pour le 4<sup>ème</sup> mot, etc. Ensuite, disposer la phrase sous forme de pyramide.

*Exemple :*

A  
LA  
MER  
NOUS  
AVONS  
ADMIRÉ  
SOUVENT  
QUELQUES  
NOUVELLES  
AMOURETTES

### Haïku

Le haïku est une forme poétique japonaise de 3 vers, de 5/7/5 syllabes. Le haïku exprime ce qui arrive à un moment donné. Le poète y suggère un état intérieur sans le nommer. Roland Barthes, dans l'Empire des Signes, dit : « Le haïku reproduit le geste [...] du petit enfant qui montre du doigt quoi que ce soit, en disant seulement « ça » ». Le haïku est donc un événement sans commentaire. Il dit ce qu'il voit. Pas de mystère, pas d'état d'âme. Le haïku montre, mais ne démontre pas.

*Exemple:*

*La brise est douce*

*Sur la plage les oiseaux chantent*

*La paix est dans ma vie.*

### Sujets d'expression écrite pour la classe

Les professeurs à la recherche d'activités d'écriture pourront se rendre sur le site du Plaisir d'apprendre, qui consacre un article (en PDF) à la pédagogie créative de l'écrit, proposant des exercices utilisables en classe, allant du texte court au roman collectif. Sadurní Girona offre également quelques sujets d'expression écrite pour la classe de FLE. Enfin, le site Pages d'écriture publie plusieurs tentatives d'écriture créative en milieu scolaire, dans le cadre du cours de français.

Ceux qui souhaitent faire travailler plus spécifiquement leurs élèves sur les jeux de mots pourront consulter le site Jeux de mots et d'écriture, réalisé par les élèves du collège Léonard de Vinci de Tours, qui propose des exercices du type mots-valises, lipogrammes, acrostiches... ou encore Le grand atelier



des petits poètes, dont la salle de jeux d'écriture suggère de nombreuses idées d'activités. Le site Maison de quartier propose également des ateliers d'écriture (réécriture, poésie, continuation de textes, jeux de mots, avec des exemples de travaux d'élèves). Les enseignants pourront aussi s'inspirer du courant littéraire de l'OULIPO (l'OUvroir de Littérature POtentielle), pour créer des exercices d'écriture.

#### **Ateliers d'écriture sur internet**

Certains sites offrent le cadre à des projets d'atelier d'écriture en ligne, parfois spécialisés dans un genre littéraire.

#### **Ateliers d'écriture collaborative**

L'écriture collaborative permet de faire participer les élèves à l'élaboration d'un texte commun.

Les enfants d'Anatole présente des textes, contes et chansons écrits par les élèves du collège Anatole France de Montataire (dans l'Oise, en France), ainsi que leur méthode d'élaboration. La rubrique "A vos plumes" permet à tout jeune internaute d'envoyer ses productions.

Certains ateliers permettent de travailler plus particulièrement l'écriture journalistique. Ainsi, le site de l'association Omar le Chéri propose aux jeunes francophones de jouer aux reporters. Des fiches techniques précisent les règles de base de l'écriture journalistique. A consulter également, le cyberjournal Le Marque page, qui propose des activités d'écriture permettant de s'initier à l'écriture journalistique, ainsi que le site Ethnoclic, sur lequel de jeunes francophones racontent leurs modes de vie et leurs cultures sous forme de textes, dessins et reportages publiés sur le site.

Les enseignants qui souhaitent monter un atelier d'écriture collaborative autour des contes pourront s'inspirer de l'expérience "Ecrire des contes à plusieurs" de l'école primaire de Villers-Perwin en Belgique. Les élèves ont travaillé sur l'écriture d'un conte en partenariat avec un correspondant d'une école d'un autre pays francophone par l'intermédiaire du courrier électronique. (voir aussi le dossier Contes de Franc-parler)

Autre piste pour les ateliers d'écriture collaborative, les simulations globales (voir un parcours précédent), sorte de jeux de rôle, qui permettent de motiver les apprenants, tout en leur offrant la possibilité de s'exprimer en français.

#### **Ateliers d'écriture individuels**

L'atelier Ecriture de contes de la Bibliothèque nationale de France (BNF) permet pour sa part à l'internaute d'inventer lui-même son récit à partir d'une sélection d'ingrédients d'un conte. Autre site intéressant, Le Bal des Princes, un conte interactif dont on est le héros. Signalons également un autre atelier d'écriture en ligne, animé par François Bon et réalisé par la BNF, sur le thème "écrire la ville" qui a pour objet d'interroger nos pratiques et nos représentations de la ville.

#### **Pour aller plus loin...**

##### **Sites Internet**

L'anneau francophone des ateliers d'écriture regroupe les sites web de langue française relatifs à l'animation d'ateliers d'écriture.

Rubrique Ateliers d'écriture du site littéraire Remue.net de François Bon qui propose des sujets d'ateliers d'écriture, mais aussi de nombreux textes de réflexion sur les pratiques d'écriture et une importante sélection de sites.

Rubrique Écritures d'invention du site de Philippe Lavergne qui propose un répertoire de liens assez complet (Ecrire/réécrire ; Jouer avec les mots ; Respecter des contraintes ; Ecrire à partir d'une image).

##### **Ouvrages, articles**

Le Centre international d'études pédagogiques a réalisé une bibliographie très intéressante : "Créativité et écriture : des ouvrages à la gloire de la contrainte" qui offre une sélection d'ouvrages et de revues sur les ateliers d'écriture et les livres qui donnent des idées d'écriture.

#### **Résultats**

L'écriture créative peut être considérée comme toute écriture qui dépasse les limites des formes normales de littérature professionnelle abordées en mettant l'accent sur l'art narratif, le développement des personnages et l'utilisation du langage figuratif. Certains écrits, comme les nouvelles, peuvent être considérés comme des écrits créatifs car le contenu des longs métrages est spécifiquement axé sur le récit et le développement du personnage.

L'écriture créative est distincte dans la fiction et la poésie, en mettant l'accent sur l'écriture originale, contrairement à l'imitation de genres préexistants tels que les romans policiers ou d'horreur, ce

qui se rencontre dans le monde universitaire. Les écrits pour la scénarisation et la mise en scène sont souvent enseignés séparément, mais il tombe également dans la catégorie de l'écriture créative.

### **Discussions**

Lorsqu'on décide de participer à un atelier d'écriture créative, il ne faut pas tomber dans le piège de croire que la créativité peut faire défaut, cette qualité ayant toute personne. Elle peut être provoquée, elle peut se développer, elle peut être découverte. Dans le cas des plus petits, il y a des forces que les adultes perdent en cours de route: la spontanéité, l'innocence, le plaisir de parler, même le manque de peur de dire ou d'écrire leurs pensées, leurs idées. Ces éléments propres à l'enfance méritent d'être exploités et encouragés, afin qu'ils ne soient pas perdus à l'avenir, mais plutôt mûris de la manière la plus bénéfique possible, et deviennent les armes d'un adulte créatif, beau, décomplexé et équilibré.

### **Conclusions**

En définitive, les pratiques en matière d'enseignement de production écrite sont multiples et très variées. La technique d'écriture créative traite un jeu sur la langue afin de motiver et stimuler la créativité des étudiants. Il faudra donc que l'enseignant organise une classe en proposant des jeux comme activité de façon attractive. Ceci est important afin de motiver les étudiants à avoir l'envie et le goût d'écrire pour diminuer l'ennui chez des étudiants qui pourrait arriver lors de l'apprentissage.

C'est à l'enseignant d'adapter des jeux selon le niveau de compétence des étudiants. Vu de l'objectif de l'écriture créative, il faut que l'enseignant soit moins exigeant surtout dans l'étape d'évaluation. La correction effectuée par l'enseignant pendant la production peut démotiver les étudiants. À cet effet, il me semble que l'autocorrection suivi de l'intercorrection et la correction faite par l'enseignant est plus convenable à mettre en place.

### **Bibliographie:**

1. Constantin C. Cojocea A. Călin G. Analiză economico-financiară. Editura Economică, București, 2004. 12 p.
2. Niculescu M. Diagnostic global strategic. vol.1- Diagnostic economic. Editura Economică. București, 2003. 22 p.
3. Stănescu C. Isfănescu A. Băicuși A. Analiza economico-financiară. Editura Economică. București, 1996. 20 p.

**NETSPEAK NEOLOGISMS AND WAYS OF THEIR FORMATION НЕОЛОГИЗМЫ В  
ИНТЕРНЕТ КОММУНИКАЦИИ И СПОСОБЫ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ**

**NEOLOGISMELE ÎN WEB MEDIA ȘI MODALITĂȚILE DE FORMARE ALE ACESTORA**

**Olga SHCHUKINA**

Universitatea de Stat din Comrat  
E-mail: o.shchukina@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7449-4870

**Abstract:** *This article identifies some of the word formation processes in English Netspeak neologisms. Language of the Internet, a specific variety of English, has become an objective reality in our life. The main objectives are to describe the main features of such word processes as compounding, blending, conversion in formation of new English words, and to provide examples. Websites, posting neologisms regularly, were used as data for research. Different structural and semantic types of new blends, compound words and conversed lexical items were provided and illustrated by examples from real discourse. Netspeak neologisms are seen as words, suggested by new reality, cultural, political, economic events, causing a linguistic response.*

**Key words:** *Word Formation Process, Netspeak, Blending, Conversion, Compounding*

**Rezumat:** *Acest articol identifică unele dintre procesele de formare a cuvintelor din neologismele din Internet în limba engleză. Limba Internetului, o specificitate a limbii engleze, a devenit o realitate obiectivă în viața noastră. Obiectivele principale al prezentului articol sunt descrierea principalelor caracteristici ale proceselor de formare a cuvintelor, cum ar fi compunerea, amestecarea, conversia în formarea de noi cuvinte engleze și provocarea unor exemple. Site-urile, postarea neologismelor au fost utilizate în mod regulat ca date pentru cercetare. Diferite tipuri structurale și semantice de amestecuri noi, cuvinte compuse și articole lexicale conversate au fost furnizate și ilustrate prin exemple din discursul real. Neologismele din Internet sunt văzute ca cuvinte, sugerate de noi realități, evenimente culturale, politice, economice, provocând un răspuns lingvistic.*

**Cuvinte cheie:** *Process de formare a cuvintelor, Netspeak, amestecare, conversie, compunere.*

### **Introduction**

No vocabulary of any living language is ever stable but is constantly changing, growing and decaying. Focusing only on the vocabulary, languages constantly renew themselves by discarding unnecessary words, changing semantics of existing words, by creating or borrowing new lexical items. So, "lexicon", containing of words and phrases in a language constantly changes.

Every day, new words are added to English vocabulary. Some of them continue their existence in dictionaries, the others disappear. Nevertheless, the concept of neology characterizes English in a greater degree than any other languages. English has a greater vocabulary, than other languages. The amount of new words, entering the language and furthermore, borrowed by other languages from English is also big enough. Besides, existing words obtain new meanings to a great degree. All these linguistic features has a special reflection in the language of Internet.

Development of network technology provide all kinds of new objects and new concepts, which requires new words for their nomination. Because network English is lively and vivid, such word formation is very popular in English net language. As David Crystal states in his famous book "Language and the Internet", first published in 2001, "I do not see the Internet being the death of language, but the reverse [...] I view each of the Netspeak situations as an area of huge potential enrichment for individual languages". For Crystal, "Netspeak is a development of millennial significance [...] the biggest language revolution ever" [Crystal, 2007; 275].

Netspeak appears to be an objective reality, a specific variety of English, functioning online, and developing very fast. Having appeared a little more than 20 years ago, this type of communication in many cases replaces real communication. It has gained greater importance in conditions, when real communication is impossible due to some extralinguistic reasons, becoming the main source of information and means of interaction. Thus, linguistic features, characterizing internet communication,

concern all the language levels – phonetic, lexical, and grammatical. “The most noticeable characteristic of netspeak is the neologisms, and the essence of neologisms lies in the word-formation” [Wei Liu<sup>1</sup>, Wenyu Liu,<sup>2</sup> 2014]. Thus, the main object of study in this respect appears to be – netspeak neologisms.

New words, appearing every day either fit into already well-known word-formation methods, or reflect some modifications of the existing methods.

Word-formation deals with the description of neologisms structure. Usually derivation, composition and conversion are viewed as the main word-formation processes in English. Clippings, abbreviations, and blends are seen as peripheral processes of word-formation, in which different patterns of shortening of existing words are concerned [Bejan, 2017]. Besides, minor ways of word formation might include reduplication, which results in appearing of reduplicative compounds proper. Some of them phonetically motivated (onomatopoeic) words, others made up of pseudo-morphemes.

Compounding, blending, affixation, acronyms, conversion, clipping, and semantic change are called as means of netspeak neologisms coinage. Among the most productive of them, linguists mention affixation, compounding, conversion, and different types of shortenings.

### **Methodology**

The study of new words in Internet communication intends to focus on word formation of English Netspeak neologisms.

Having a task to analyze real pieces of discourse, we examined data collected from websites, providing new words of the English language. The following resources were used: <https://public.oed.com/updates/new-words-list-january-2020/>, <https://www.urbandictionary.com/>, <https://www.netlingo.com/dictionary/newest.php>., [https://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Main\\_Page](https://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Main_Page), <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/the-words-of-the-week-april-03-2020>. English netspeak neologisms are posted regularly. Those Internet sources give an immediate response to the occurrence of a new lexeme in netspeak.

On the basis of word formation description, the neologisms were classified into different types and general analysis of their word formation characteristics was provided. Our task was to elicit, store and subject to analysis the collected data. Besides language corpora and online resources for gathering language material, were used.

The presented analysis as done on the basis of three productive ways of netspeak neologisms' word formation in modern English: *compounding*, *blending*, *conversion*. In order to judge about degree of their productivity, we need a more precise data and calculations. Our task was to identify examples and illustrate the theoretical rules.

Neologisms were chosen randomly without any reference to topic, and the most striking examples are given in this article.

### **The results**

On theoretical level we identified productive ways of Netspeak word formation in English. “With respect to Netspeak, compound, clipping, abbreviation, blending, deviation, are the most active” [Pei, 2014]. As for, conversion, since it is a result of the part of speech change with preserving the form, many neologisms, having once been coined within a certain part of speech, then appear within another grammatical class of words. “The most frequently occurring word-formation process of netspeak neologisms is compounding, subsequently, blending, affixation, old words with new meaning, acronyms, conversion, and clipping.” [Wei Liu<sup>1</sup>, Wenyu Liu<sup>2</sup>, 2014]. So, linguists, usually give priority to several of the above mentioned ways of word formation. The findings of this study showed that there are some processes in creating English new words, such as compounding, blending, conversion, which are used as means of coining neologisms rather often today.

#### *Compounding*

Compounds are usually defined as stems, consisting of more than one root. English is considered to be abundant with words, classified as compounds. Speaking about the last decade of the twentieth century and beginning of the twenty-first century, the following data is mentioned. “One of the major aspects of new developments in the realm of word-formation is the emergence of new complex words, coined according to some well-established and productive patterns” [Szymanek, 2005; 430].

Identifying compounds often becomes a problem because of their spelling, similar to phrases. So,

one of important items is to differentiate between phrases and compounds in English. When the final component is a noun, the need arises to identify compounds and syntactic phrases. Sometimes one of the roots of a compound may be modified by an inflection (*bird's -eye, driving license*), or the first element may be not a word, but a phrase (*over-the-fence gossip*).

Referring to the grammatical perspective of the formation of compounds, they can be divided into three kinds of compounds: noun compounds, verb compounds and adjective compounds.

Our research showed, that new compound words become widely used with several parts of speech markers as a result of some extralinguistic influence. Thus, the topic of *Coronavirus* (which is a neologism itself) brought into life a number of compound terms, which became very popular due to real life situation. The following examples from recent Oxford English Dictionary updates with the roots *isolate* and *quarantine* illustrate the process: *self-isolate, v., self-isolated, adj., self-isolating, adj., self-isolation, n., self-quarantine, n., self-quarantine, v., self-quarantined, adj.*

<https://public.oed.com/updates/new-words-list-april-2020/>. Among these examples we can also find converted forms.

#### *Blending*

“The term “blending” has been used in a number of different ways, usually to denote a word-formation process which combines two (or, rarely, more than two) source lexemes, at least one of which has been shortened in the combination, sometimes with a graphic and/or phonological overlap” [Mattiello, 2013; 112].

It is also called “fusion of two clipped words” [Miller, 2014]. Blending involves the coinage of a new lexeme by fusing parts of at least two other source words of which either one is shortened in the fusion and/or where there is some form of phonemic or graphemic overlap of the source words [Gries, 639].

Online resources provide a great number of blends, appearing in the language as a result of political, economic, cultural events. Thus, new blends, suggested by reality, are appearing in Internet communication on a daily basis. For example, word *covidiot* appeared not long ago and has immediately been reflected in online dictionary. “*Covidiot* - relating to the 2020 Covid-19 virus: “Someone who ignores the warnings regarding public health or safety. A person who hoards goods, denying them from their neighbors”. *Did you see that covidiot with 300 rolls of toilet paper in his basket? That covidiot is hugging everyone she sees*”. <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Covidiot>.

Another blend related to this topic is *infodemic* (information + epidemic), meaning “an excessive amount of information concerning a problem such that the solution is made more difficult”(informal) <https://en.wiktionary.org/wiki/infodemic>.

Blendings in the sphere of computer technologies are very common. *A hackathon* - a blend of *hacking* and *marathon* “an event where programmers and others meet for collaborative software development” <https://en.wiktionary.org/wiki/hackathon>.

Prevailing of internet communication over real one gives birth to such words as *textlationship*. It is a blend of *text* and *relationship*. It has a meaning of a relationship, either friendly or romantic, in which people are texting each other often, but rarely interact in person.

It is not usually possible to know exactly when a new word was coined. Nevertheless, sometimes, we know an exact date of neologism coinage. But the way of a word towards becoming a dictionary item is not always quick and short. An example of a word, which was added to Oxford English Dictionary only in December 2016, five years after it was coined, is *Brexit*, a blend from *Britain* and *British* and *exit*. It means “*an exit* (= act of leaving) by the United Kingdom from the European Union (short for “*British exit*”)” in Cambridge dictionary, or “the (proposed) withdrawal of the United Kingdom from the European Union, and the political process associated with it” in Oxford Dictionary.

Blends are abandoning English language today, and very often their meaning is not easily detected from their form. Like the word *celegram*, a blend of *celebrity* + *Instagram*. “Celebrity is clipped on its two syllables from the front (Cele) while Instagram is clipped on its last syllable (Gram). Then both clipped words are blended into *celegram*” [Giyatmi, 2017].

#### *Conversion*

“As same as acronyms, there are also two words is created by conversion whose meaning is that the form of the word keeps unchanged but the class of the word changes. ‘*Google*’ and ‘*friend*’ can be classified into this category [Wei Liu<sup>1</sup>, Wenyu Liu,<sup>2</sup> 2014].” That is why, sometimes it is stated that most new words are not as new as we tend to think. Converted words are rather easy in understanding the

meaning because of the common form with the word, they were formed from. It becomes possible in English as a synthetic language with possibility of identical forms, presenting different parts of speech.

Different structural types of conversion can be found in Netspeak: conversion from verb to noun, conversion from noun to verb, conversion from adjective to verb. It would be worth mentioning that the first type is more popular than the other two.

The item *zoom* can illustrate the process. *Zoom* is a video conferencing software program that provides remote conferencing services that combines video conferencing, online meetings, chat, and mobile collaboration.

Like many pervasive Internet products, *Zoom* eventually became a verb, for example "*Let's Zoom this afternoon so I can see exactly what you're talking about*" <https://www.netlingo.com/word/zoom.php>. Thus, the verb was converted from a noun and became widely used due to some extralinguistic situation and everyday usage of *zoom* during self-isolation. A lot of people have over the past months found themselves uttering the word *zoom* far more often than had done earlier, as a web conferencing tool of this name has become widely adopted.

As a verb this word can be found in other meanings. *Zoom*, outside of its corporate name, has a number of meanings as a verb, including "to move with a loud low hum or buzz" (its oldest meaning), "to go speedily," "to increase sharply," and "to climb for a short time at an angle greater than that which can be maintained in steady flight so that the machine is carried upward at the expense of stored kinetic energy" (said of an airplane). <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/the-words-of-the-week-april-03-2020>

Another converted verb is *Uber* (*Ubers* in plural). It has a meaning of "a car ride requested using the mobile application Uber". As a result of conversion, *Uber* has become a verb in informal speech. The verb *to Uber* has several grammatical forms: third-person singular simple present *Ubers*, present participle *Ubering*, simple past and past participle *Ubered* <https://en.wiktionary.org/wiki/Uber>. It has a meaning "to travel via a mobile app-based ridesharing service, particularly but not necessarily Uber".

Pieces of discourse, found in Netspeak, contain the following forms. *I'll Uber over to meet you. She Ubered to the airport. How long have you been Ubering. Let's take Uber. Where is my uber? Uber loves its drivers. We can also identify stylistic devices with these new items, as, for example, personification in the above-mentioned phrase.*

### Discussions

English lexicon has much expanded by including a large number of neologisms, provided by Netspeak. New words are coined by means of widely spread productive methods, and also be means of modern tendencies in English word building.

Netspeak becomes more popular every day, being created by millions of netizens and widely used in a wide range of communicative spheres. It is extremely important to research all the occurring new words, even if they do not follow their existence in dictionaries. These abundance of Netspeak vocabulary shows general tendencies in a language.

Most of these new words become an object of linguistic and methodological research. English language users and learners all over the world are linked by a specific kind of language, Netspeak, which produces new lexical items every day. It's rather important to analyze their word formation models. Thus, we get essential data for describing productive and non-productive models, as long as new tendencies in English word formation.

### Conclusion

Based on research and analysis, it can be concluded that English Netspeak is a specific variety of language, which has a great number of new lexical items as a part of its' system. These, the so called netspeak neologisms, are coined in different ways. Linguists usually give priority to some of the following: compounding, deviation, blending, conversion, different types of shortenings. It also happens rather often, that several word formation means are combined within one word.

Compounding, blending and conversion are rather productive word formation means in English. Some vivid examples were analyzed in the article, taken from online resources, posting Netspeak neologisms.

The above examples lead us to conclude that the incentives for the creation of new words mostly stem from the extralinguistic sphere. It's also worth mentioning, that inner laws of the Internet language sometimes cause appearance of a new word.

**Bibliography:**

1. Bejan, Camelia. *English Words: Structure, Origin and Meaning: A Linguistic Introduction*. Addleton Academic Publishers, 2017. 233 p.
2. Crystal, David. *Language and Internet*, Cambridge University Press, 2007. 318 p.
3. Gries, S. TH. 2004. Shouldn't it be breakfunch? A quantative analysis of blend structure in English. *Linguistics* (42) 3: 639-667.
4. Giyatmi, Giyatmi & Wijayava, Ratih & Arumi, Sihindun. *Blending Words Found In Social Media*. *JURNAL ARBITRER*. 4. 65. 10.25077/ar.4.2.65-75. 2017.
5. Mattiello, Elisa. *Extra-grammatical Morphology in English : Abbreviations, Blends, Reduplicatives, and Related Phenomena* De Gruyter Mouton, 2013. 340 p.
6. Miller, D.Gary. *English Lexicogenesis*. OUP Oxford, 2014. 2014. 312 p.
7. Pei, Bangqing. Study on lexical features of English netspeak from semiotic perspective. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 2014, 6(2):96-100.
8. Szymanek B. *The Latest Trends In English Word-Formation*. In: Štekauer P., Lieber R. (eds) *Handbook of Word-Formation*. *Studies in Natural Language and Linguistic Theory*, vol 64, 2005. Springer, Dordrecht.
9. Wei Liu<sup>1</sup>, Wenyu Liu<sup>2</sup>. *Analysis on the Word-formation of English Netspeak Neologism*, 2014. <http://www.theartsjournal.org/index.php/site/index>.

THE FICTIONAL EMBODIMENT OF THE VICTORIAN MATERNAL IDEAL IN *FOR LILIAS*  
BY ROSA NOUCHETTE CAREY

ÎNTRUCHIPAREA FICTIONALĂ A IDEALULUI VICTORIAN AL MAMEI ÎN ROMANUL  
*FOR LILIAS* DE ROSA NOUCHETTE CAREY

Alina PINTILII, doctor, conferențiar universitar  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul  
E-mail: pintilii.alina06@gmail.com

**Abstract:** *The present article deals with the central mother image depicted in Rosa Nouchette Carey's novel entitled For Lilies, which was originally published in 1885. During the last decades of the nineteenth century, the most powerful and widespread maternal ideal ascribed to Victorian women was opposed by new views on femininity, but, at the same time, it was reinforced to a certain degree by the increasingly popular child-centred doctrines. Considering this ideological background, the paper compares the representation of the Victorian mother in the character of Anne Frere with the angelic maternal ideal, aiming at determining the extent to which the traditional motherhood is supported through the fictional construct under focus. The research will show that the latter is the embodiment of the Angel in the House, which the novel endorses in a time when the New Woman model of femininity emerges.*

**Keywords:** *maternal image, Angel in the House, late Victorian era, child-centred parenting*

**Rezumat:** *Prezentul articolul se ocupă de principala imagine a mamei zugrăvită în romanul scriitoarei Rosa Nouchette Carey intitulat For Lilies, care a fost publicat pentru prima dată în anul 1885. În ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, cel mai puternic și răspândit ideal matern atribuit femeilor victoriene a întâmpinat opoziția noilor viziuni despre feminitate, dar, în același timp, era consolidat, într-o oarecare măsură, de doctrinele centrate pe copil ce deveneau tot mai populare. Ținând cont de respectivul fundal ideologic, articolul compară reprezentarea mamei victoriene în personajul Anne Frere cu ideal matern tradițional, având ca scop să determine măsura în care idealul este susținut prin intermediul constructului ficțional analizat. Cercetarea va arăta că acesta din urmă este întruchiparea Îngerului Casei, pe care romanul îl sprijină într-un timp când apare un nou model de feminitate.*

**Cuvinte cheie:** *imaginea mamei, Îngerul Casei, epoca victoriană târzie, educația parentală centrată pe copil*

### Introduction

Although mothering has at all times been considered the woman's duty, in the early Victorian period a new type of motherhood, the Angel in the House, emerged and acquired more and more importance as the century progressed, becoming so strongly and unanimously endorsed that it lied at the heart of Victorian domestic ideology and remained relatively stable during the entire Victorian era [6, p. 75; 14, p. 31]. Nevertheless, at the end of the nineteenth century, the angelic model that incorporated the norms of the ideal woman, wife and mother, whose primary function was child-rearing, lost its popularity to New Woman model of femininity, which was in contradiction with the principles of good motherhood. On the other hand, the New woman movement appeared in a period when the maternal primacy in the private sphere, especially the mother's role in the upbringing of children, was emphasized all the more by the new parenting style constructed on the idea of child-centeredness.

In the ideological context of the late Victorian era, Rosa Nouchette Carey publishes the novel *For Lilies*, which revolves around feminine characters and their family relationships. The mother image in this novel is best depicted in the character of Anne Frere. Although Anne has never given birth to a child, she is governed by her maternal instinct in the rearing of Marjory, the little girl whom she finds near her house and whom she refuses to send to the workhouse. By becoming an adoptive mother to Marjory and by acting as a wife to her bachelor brother, Anne embodies the angelic ideal without being a mother and a wife in the primary senses of these words. Through making a spinster the incarnation of the Angel in the House, while actually the former is the antithetical figure of the latter [16, p. 104], the novel expands the idealised nineteenth-century concept of motherhood, which was traditionally ascribed to married mothers,



and reinforces the most pervasive stereotype attributed to middle-class Victorian mothers, in a time when the emerging New Woman movement did not view motherhood as essential for the affirmation of womanhood.

### **Research Methodology**

Various methods of investigation were used throughout the study carried out in the present paper. Data regarding the Victorian ideological concept of motherhood and womanhood were collected from numerous sociological and historical books and examined in order to reconstruct the ideal image of the nineteenth-century mother. Moreover, Rosa Nouchette Carey's *For Lilies* was analysed and the instances related to Anne Frere's depiction as a mother in particular, and as a woman in general, were selected and put together to build up her maternal image. Finally, the ideal and fictional portraits of the Victorian mother were compared and contrasted in order to determine whether the latter is an accurate representation of the former or not and what of the opposing ideologies of Victorian society the novel endorses.

### **Findings**

The research has shown that Anne's maternal image can be considered the embodiment of the Angel in the House since she possesses all the characteristics associated with it. Firstly, she belongs to the social class whose structure and habits allow this ideal to be fully realised. Secondly, she meets almost all the conditions imposed by Victorian domesticity. Moreover, Anne is a paragon of morality, exercising an ennobling influence on the home atmosphere. She is reasonable and wise enough to be a competent domestic manager and to properly educate her adopted daughter, to whom she is entirely devoted. With respect to Marjory's upbringing, Anne is firm but loving, adequately using the customary educational techniques when Marjory is a child and adopting the companionate parenting style when Marjory grows older.

### **Discussions**

In order to be an angelic mother, the Victorian woman was expected not only to be a married mother, but also to meet other certain conditions, which, in Anne's case, are properly fulfilled. The ideal of domestic motherhood was pragmatically possible to achieve among the upper middle class based on the fact that women belonging to this class were not compelled to work for money and were relieved from domestic chores and physical burdens of child care through the work of their servants [1, p. 50]. Under these circumstances, mothers were able to devote their time and energy to the education of their children [2, p. 138; 9, p. 34; 17, p. 43]. Being an upper-middle-class woman and enjoying the corresponding financial status, Anne Frere does not work outside or inside the home to help support the family. Having enough servants to do all the household chores, Anne acts as a domestic manager, which is one of the roles Victorian domestic ideology ascribes to women:

Then she sets me such an admirable example of what she calls minor morals. She hates wasting a minute. She manages the household, and gardens a good deal, and has a district, and attends the mothers' meetings; and yet she does quantities of the loveliest needlework, and always finds time to do anything for us [4, p. 238].

Marjory enumerates Anne's daily activities and is proud of the model her adoptive mother gives her. That Anne's supervisory role is listed first indicates that it is one of her most important responsibilities, which she successfully fulfils, thus satisfying the idealised expectations for middle-class women. Besides the management of domestic affairs, Anne has other occupations, such as gardening and needlework, which keep her active and prevent her from indulging in indolence. While needlework is one of the leisure activities middle-class Victorian women were encouraged to be involved in [10, p. 82-85], gardening was considered a household duty from which women were supposed to be exempted from [3, p. 225]. In Anne's case, gardening is an activity she engages in to occupy her time without being hindered to dedicate herself to Marjory and Mr. Frere, who are her family.

In addition to Anne's lifestyle, which mostly complies with the requirements of Victorian domesticity regarding ideal motherhood, the Angel in the House model is exemplified by Anne's effective performance of the emotional function attributed to it, consisting in the creation of a pleasant

domestic atmosphere, in making the home a place of peace [8, p. 266-267, 9, p. 20, 24, 30; 13, p. 14; 10, p. 27; 5, p. 5]. The external narrator and other characters, Mr. Frere in particular, describe Anne as possessing all the qualities a woman needs in order to provide a friendly environment for her husband and children. She is wise, honest, gentle, loving, selfless and capable of creating a true home everywhere she goes: “her affection and interest were all centred on him [Mr. Frere] and Marjory; with these two beloved beings she could have made her home happily in a desert” [4, p. 9]. This narratorial characterization recalls John Ruskin’s affirmation that “wherever a true wife comes [...] home is always around her” [12, p. 91], clearly indicating that Anne is the embodiment of the traditional Victorian feminine ideal. The same thing is suggested by the fact that Mr. Frere calls Anne “a little saint” [4, p. 36, 363], indirectly pointing to her virtuous nature, which is yet another feature of the Angel in the House.

Effectively carrying out her emotional and moral functions, Anne, like the ideal Victorian mother, is a good behavioural model and teacher for Marjory. Notwithstanding that Marjory is an adopted child, Anne takes pains to provide her with a proper education, treating her as her own daughter. Even from Marjory’s early years, Anne devotes all her time and efforts to bringing her up decently, according to the “fine theories on the subject of woman’s work and mission” [4, p. 35] supported by Victorian domesticity. Through her own good example of morality and through her wise teachings, Anne strongly influences the development of Marjory’s character, despite the great difference in their temperaments. Marjory herself acknowledges that her thinking is formed by the knowledge she has gained from her adoptive mother, by declaring that she “get[s] all [her] wisdom from Anne” [4, p. 264] and by frequently repeating what Anne says [4, p. 226, 238, 244, 264].

Being responsible for the moral instruction of her offspring, Anne adopts a strict but loving parenting style in order to accomplish this important mission assigned to the ideal mother. Because the novel centres on Marjory’s early adulthood, there is little textual evidence about the way Anne brings her up. Nonetheless, valuable glimpses of Anne’s parenting behaviour are provided, being indicated that it combines conventional notions of children’s education, implying strictness and punishment, and child-centred approaches, which encouraged parents to have a sympathetic, androgynous influence on their children and which slowly but steadily replaced traditional educational views [15, p. 383-413; 11, p. 173-187; 7, p. 66-67]. The novel analeptically reveals that, when Marjory was a little girl, she was naughty and wilful, and that Anne was strict with her. She asked “the baby-task [to] be done” [4, p. 35], regardless of how much Marjory hated it, and sometimes administered punishment. Anne used these disciplinary methods not to bolster her parental authority, but out of the desire to give her headstrong and quarrelsome adopted daughter an excellent education, which – in the traditionalist conception – meant, above all, not to spoil children.

Though demanding, Anne is kind and loving to Marjory, her parenting being firm and mild at the same time. Anne has always shown intense devotion to Marjory, as even when she punished the girl, she shed tears, demonstrating her emotional involvement with Marjory. But, as Marjory grows up, Anne gives more preference to companionate parenting practices over stricter educational procedures. She does not force Marjory to obey her; instead, she gently advises her to do just that: “I think you should have more regard to my wishes” [4, p. 77] or reasons with her [4, p. 57]. Sometimes she pays no attention to Marjory’s wilful ways, because she understands “how useless it [is] to argue with Marjory when one of these perverse moods [is] on her” [4, p. 57]. She even disregards the Victorian social conventions of addressing parents by allowing Marjory to call her by her name, which is an indicator of her egalitarian attitude towards her child. Moreover, the external narrator discloses that Anne does not worry about her own problems because she puts Marjory above herself, being sympathetic to her and willing to encourage her: “[Anne] bore her sufferings as usual without complaining, and tried to cheer Marjory by telling her that she would be better soon” [4, p. 395] and “[Marjory] was so sure of Anne’s sympathy” [4, p. 393]. As shown, Anne’s attitude towards her adopted daughter is presented through Marjory’s perspective. Marjory’s assurance that her mother will sympathise with her implies that Anne has often proved her compassion to Marjory through comforting words and actions. This supposition is confirmed by the fact that Anne behaves in that particular case as Marjory expects her to behave.

Despite Anne’s support and loyalty towards Marjory, the parent-child relationship between them, though warm, is not as intimate as it could be. Anne manages to properly educate Marjory, since the upper-class people surrounding her daughter appreciate her good upbringing, but she fails to develop such a close friendship with Marjory as to become her confidante. Although Mr. Frere considers that Marjory

shares all her thoughts and worries with Anne, Marjory thinks that neither Anne nor her brother understands her and she prefers not to open her heart to them. On the other hand, it seems that Anne is less interested in fulfilling Marjory's psychological needs than in meeting her daughter's physical and educational needs. She is affectionate towards Marjory, overtly displaying her maternal love through her gentle care, but she is too different from Marjory to realise the nature of her internal struggle: "Anne, in her simplicity, never guessed at what was passing in Marjory's heart. Her pure, reticent nature forbade any curious prying into the girl's mind" [4, p. 393]. As the external narrator reveals in these lines, the progression of an intimate parent-child relationship between Anne and her adopted daughter is hindered by Anne's introversion and simplicity. Anne does not feel the need to pour her soul out to Marjory and does not ask Marjory to tell her everything, being, however, sympathetic to the sufferings Marjory willingly discloses to her. Furthermore, being simple and practical, Anne is mainly concerned with performing the duties ascribed to mothers by the domestic ideology, which did not necessarily require mothers to be their children's confidantes.

Although Anne's nature prevents her relationship with Marjory from being as close as possible, being a good mother for Marjory is her most aspired goal. Through mentioning that "a new object appealed to [Anne's] tenderness, and in the love of her adopted child [...] she found a never-ending source of comfort" [4, p. 18], the external narrator explicitly states that through adoption Marjory becomes Anne's object and that there are two receivers benefitting from Anne's pursuit of her aim to mother Marjory. Undeniably, Marjory has many advantages from the fact that she was adopted by Anne, not only because Anne brings her up a lady, but also because she is the centre of Anne's life, being lavished with maternal love and being provided with everything she needs. Nonetheless, the person who gains the most from this parent-child relationship is Anne – for the simple reason that Marjory "seem[s] to fill the void in Anne's life, and lend to it a little of the importance and joy of maternity" [4, p. 36], which she could not have experienced had she not adopted her. That Anne needs Marjory more than Marjory needs her is clearly indicated by the unequal mutuality of their relationship, created by the fact that, while Anne makes Marjory her first priority, Marjory is involved with other "parents", like Mr. Frere and her natural mother, besides Anne. Marjory's preference for Mr. Frere, for instance, over her, makes Anne jealous of her own brother. She does not want to share Marjory with anybody, even with the girl's biological parents, as Marjory's reunion with them will put an end to the joy and the comfort she receives from mothering Marjory:

still from that day *a shadow had fallen over Anne's perfect satisfaction — the fulness of her content was slightly marred*. Marjory could never be quite her own with a living mother in the background. In spite of Mrs. Chard's solemn asseverations to the contrary, a time might come when she would claim her, or the child might turn round in sheer wilfulness with a plea for her natural parents [4, p. 54, added emphasis].

These lines disclose the thought that secretly torments Anne and the fear that haunts her from the moment when Mrs. Chard tells them that she is Marjory's mother. The first sentence of the excerpt emphasises that there is something not allowing Anne to fully enjoy the motherhood she gains by choice and through adoption. It explains that that something, the "shadow", is Anne's knowledge of Marjory's biological mother's existence. Although Mrs. Chard leaves Marjory with Anne and does not ask Anne to do anything else for her than to let Marjory pay her a visit once a year, Anne is afraid that one day Mrs. Chard will express the desire to reunite with Marjory or that Marjory will have such a desire, and thus she will lose Marjory as a daughter, without whom her life will become meaningless. Similarly, when Marjory reveals to her real biological mother that she is her daughter, and her long-yearning dream of delighting in a close relationship with her can ultimately come true, Anne passes through difficult moments, suffering at the thought that she has to give Marjory up, believing that their relationship will not remain the same anymore.

### Conclusions

All the above-mentioned particularities of Anne's mothering and her relationship with Marjory show that family roles are more complex than the way they are characterised by the Victorian domestic ideology, especially when they are performed outside the traditional family structure. However, since

Anne's image is constructed based on almost all the features ascribed to the feminine model of the Angel in the House, the former can be regarded as the embodiment of the latter. Consequently, through the character of Anne Frere, *For Liliass* sustains the deeply ingrained ideal of motherhood, which, during the late Victorian era, was stereotypically expected to be pursued by middle-class women, though defied by the increasingly popular New Woman model of femininity. Thus, the novel opposes the late Victorian ideology of womanhood, a conclusion which is also drawn from the fact that Anne's parenting complies to a large extent with the child-centred approaches.

#### **Bibliography:**

1. Anderson, N. F. 'The Experience of Motherhood in Early-Victorian England'. in *Essays in European History: Selected from the Annual Meetings of the Southern Historical Association, 1986-1987*. ed. by Burton, J. K. Lanham, New York, London: University Press of America, 49-60, 1989
2. Banks, J. A. *Prosperity and Parenthood: A Study of Family Planning Among the Victorian Middle Classes*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1954
3. Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1982/1994
4. Carey, R. N. *For Liliass*. London: Macmillan and Co., 1898
5. Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 1982/2013
6. Hall, C. *White, Male and Middle Class: Explorations in Feminism and History*. New York: Routledge, 1992
7. Jenks, C. *Childhood: Second Edition*. Abingdon: Routledge, 2005
8. Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009
9. Nelson, C. *Invisible Men*. Georgia: University of Georgia Press, 1995
10. Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007
11. Pollock, L. *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983
12. Ruskin, J. *Sesame and Lilies: Three Lectures*. New York: John Wiley & Son, 1873
13. Showalter, E. *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*. rev. edn. New Jersey: Princeton University Press, 1977/1999
14. Shuttleworth, S. 'Demonic mothers: ideologies of bourgeois motherhood in the mid-Victorian era'. in *Rewriting the Victorians: Theory, History, and the Politics of Gender*. ed. by Shires L. M. London and New York: Routledge, 31-51, 1992/2012
15. Spencer, H. 'The Moral Discipline of Children'. *British Quarterly Review* 27 (April 1858), 383-413, 1858
16. Thiel, E. *The Fantasy of Family: Nineteenth-Century Children's Literature and the Myth of the Domestic Ideal*. New York: Routledge, 2008
17. Tosh, J. *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 1999/2007

**ЗАБАВНЫЕ ИСТОРИИ ИЗ ЖИЗНИ НЕМЕЦКИХ КОЛОНИСТОВ БЕССАРАБИИ  
(1814/1940) В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ОБЗОРЕ**

**FUNNY STORIES FROM THE LIFE OF GERMAN COLONISTS OF BESSARABIA (1814/1940)  
IN LINGUOCULTURAL REVIEW**

**Natalia GOLOVINA**, Phd., Associate Professor  
Izmail State University of Humanities, Ukraine

**Rezumat:** *Articolul este dedicat problemei studierii specificului lingvistic și cultural al textelor din discursul cotidian al coloniștilor germani din Basarabia. Autorul se concentrează pe fragmente din istoria orală, care conține informații despre tradițiile vieții de zi cu zi din satele germane și este o sursă de cunoștințe noi despre faptele dezvoltării limbii germane într-o regiune multilingvă. Rezultatele lucrării sunt de interes pentru lexicologia limbii germane (secțiuni: semantică, onomastică, formarea de cuvinte), studii regionale ale Germaniei, studii regionale, precum și istoria Ucrainei și are implicații ale pregătirii teoretice și practice a studenților la specialitatea “Limba germană”.*

**Cuvinte – cheie:** *text, istorie orală, discurs, vocabular, semantic.*

**Abstract:** *This article is devoted to the problem of studying the linguistic and cultural specifics of texts of everyday discourse of the German colonists of Bessarabia. The author focuses on fragments of oral history, which contains information about the traditions of everyday life in German villages and is a source of new knowledge about the facts of the development of the German language in a multilingual region.*

*The results of the work are of interest for the lexicology of the German language (sections: semantics, onomastics, word formation), regional studies of Germany, regional studies, as well as the history of Ukraine and has implications of theoretical and practical training of students in the specialty “German language”*

**Keywords:** *text, oral history, discourse, regional vocabulary, dialect, semantic, linguistic and cultural specifics*

**Введение**

Актуальность заявленной темы определяет проблема взаимоотношения языка и культуры как центрального объекта лингвокультурологии, являющейся одним из ведущих направлений в современной лингвистике и предоставляющей возможность исследования культурных параметров языка и вместе с тем наиболее культурноносных языковых сущностей, тесно связанных с когнитологией, этнолингвистикой, прагматингвистикой, социолингвистикой, а также другими отраслями лингвистики.

Изучение лингвокультурологической специфики немецкого колониистского дискурса в Бессарабии (1814/1940), возникшего вследствие исторических процессов иностранной колонизации южных территорий России в начале XIX в., оперирует преимущественно историческими данными и базируется исключительно на языковом материале “сегодняшнего дня”: письменных текстов (исторических, историко-публицистических, художественных, медийных, фольклорных и др.), зафиксированных в печатных источниках, и устных текстов персональных воспоминаний (рассказов, описаний событий и пр.), зафиксированных автором статьи во время встреч и интервью с членами Ассоциации бессарабских немцев (Bessarabiendeutscher Verein e.V., г. Штутгарт).

Основными научными работами, посвященными теме изучения немецкого колониистского дискурса в условиях его лингвокультурного экклава на территории южной Бессарабии (совр. Одесской области Украины), являются исследования его различных видов: социально-экономического [1], ритуального [2], народно-медицинского [3], литературно-художественного [4] и других [5], результаты которых прошли апробацию на международных научно-практических конференциях и опубликованы в научных сборниках университетов Украины, Германии, Румынии и Молдовы.

Суть главной проблемы исследования дискурса немцев Бессарабии в широком смысле состоит в том, чтобы установить определенную динамику развития и функционирования

немецкого языка (говора) и немецкой культуры в пределах определенных территориальных и часовых рамок с учетом фактора влияния на них других языков (говоров) и других культур. Наряду с этим специальным вопросом является задача определения языковых маркеров национальной культуры представителей немецкого этноса и всесторонняя их характеристика в структурно-семантическом отношении с привлечением широкого набора сведений об историческом периоде времени, социальном портрете колонистов, природных условиях региона и др., как экстралингвистических факторов, оказывающих внешнее влияние на внутренние языковые процессы.

Цель данной работы состоит в изучении лингвокультурной специфики сообщений (рассказов, описаний, пересказов и пр.) о событиях, которые произошли в свое время в семьях отдельных колонистов немецких сел (или непосредственно в селах), очевидцами или участниками которых были собственно сами рассказчики либо их близкие родственники, друзья, знакомые. Главной исследовательской задачей работы является лингвокультурологический анализ структурных единиц лексического уровня текстов забавных историй, в которых обнаруживаются следующие признаки: 1) соотнесенность с исследуемым периодом времени и конкретным местом; 2) наличие культурной коннотации; 3) представление в языковой единице общечеловеческих культурных понятий; 4) устойчивость, реализуемая в постоянном воспроизведении или коллективной культурной памяти. Материалом статьи служат устные и письменные тексты, лингвостилистическим маркером которых является их соотнесенность с юмористическим жанром.

#### **Методологическая основа исследования**

Основу методологии лингвокультурологического исследования языковых единиц составляют классические и новейшие работы в данной области: В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, Дж. Гринберг, Е. М. Верещагина, Ю. Н. Караулова, Ю. С. Степанова, Н. Д. Арутюновой, В. Н. Телии, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Д. Г. Мальцевой и многих других, на основе которых в современной лингвистике сформировался определенный ряд методов, методик и исследовательских приемов. Исходя из того, что лингвокультурология представляет собой специфическую область знаний, которая является синтезом двух других областей – культурологии и языкознания, то в исследовании применяется комплекс операций и процедур, сфокусированных на неразрывности понятия “язык и культура”, что позволяет использовать при анализе методы культурологии и языкознания выборочно. В частности, в данной работе использованы различные методы анализа: метод выборки, наблюдения за языковым материалом, описания, семантический, контекстный, деривационный анализ. При проведении исследования также использовался ономаσιологический подход и прием толкования и комментирования лексики.

#### **Результаты**

Сообщения о забавных историях, курьезных случаях или смешных эпизодах как неотъемлемой части повседневной жизни в немецких колонистов, которые ранее не привлекали к себе пристального внимания лингвистов, в то же время являлись свидетельством многогранности языкового материала, заслуживающего на детальное изучение его национально-культурной специфики.

Первая, отобранная для анализа история, была записана со слов супругов Голварт, с которыми мы встретились в сентябре прошлого года в г. Бад Урахе (Германия), где проходила вторая часть международного немецко-украинского молодежного проекта “Heimat verlassen – Heimat finden” / “Родину покинуть – Родину обрести”, посвященного изучению истории миграции немцев Баден-Вюртемберга в Бессарабию в период первой половины XIX в.

Ева Голварт: *“О Бессарабии я вспоминаю всегда с особенным теплом. Я хорошо помню наш дом с большими окнами, откуда легко можно было дотянуться до яблони и сорвать себе сладкое краснощекое яблоко. Весной, аромат цветущих яблонь, персиков, груш, абрикос и других плодовых деревьев наполнял комнаты нашего дома приятным ароматом, который мне в детстве напоминал запах ванили. На аллеях нашего широкого двора росли белые и красные сорта винограда, создающие густую беседку, которая летом защищала от солнца, а осенью дарила богатый урожай сочных плодов. Сбор винограда всегда считался в семье особым праздником, а для детей – своего рода развлечением, неотъемлемой частью которого были веселые*

соревнования, например, кто найдет самую большую гроздь, первым наполнит корзину винограда или донесет ее до дробилки” (разг. теревилки).

Балдур Голварт: “А еще, например, мои сестры нанизывали виноград на нитку и делали из него бусы, а потом сравнивали у кого они были красивее и больше. Наилучшие грозди винограда сортировали, аккуратно укладывали в широкую плетеную корзину и относили в сухое подсобное помещение (сарай), где хранили в соломе до самого Рождества. Основную часть урожая отправляли в пресс на переработку для будущего вина. Остатки после отжима сока из свежего винограда или вина из мезги, которая перебродила, собирали на компост для удобрения почвы”.

Ева Голварт: “Так вот однажды этот жмых стал причиной удивительного случая с нашей домашней птицей. Прогуливаясь по двору и огороду, с которого уже был собран урожай, они забрели на кучу виноградной выжимки. Наевшись перебродивших остатков винограда, куры и утки опьянели и устроили между собой настоящую битву. От громкого птичьего крика мы все выбежали из дома во двор и с удивлением стали наблюдать за происходящим. Возбужденные птицы нападали друг на друга, подпрыгивали, били крыльями, вытягивали шеи и не переставая кричали во все горло. Выбившись из сил, они вдруг замолчали и стали расходиться, покачиваясь из стороны в сторону. Спустя несколько минут пелухи, куры, гуси, утки уже лежали на спинах с закрытыми глазами и тихо квохтали.

Больше всех, конечно, испугалась мама, которая подумала, что ее “любимчики” заболели, и даже заплакала. Видя мамины слезы, мы тоже очень расстроились. Однако, когда мой отец вдруг догадался, что куры просто захмелели от виноградного жмыха, поскольку их поведение очень напоминало поведение людей в этом состоянии, все начали смеяться и даже изображать пьяных птиц, повторяя их неуверенную ходьбу в развалочку. Протрезвев через час-полтора, птицы проснулись и спокойно продолжили свою прогулку по двору”.

В лингвокультурологическом обзоре данного сообщения мы сконцентрируемся следующих основных фрагментах ее лексического уровня, которые касаются: 1) описания жилого дома немецких колонистов и, соответственно, лексики с функцией номинации помещений немецких жилых домов третьего поколения (после 1900 г.), 2) описания части домашнего хозяйства жителей колоний, лексическими номинантами которой являются названия местных сортов винограда (вина) и диалектные названия домашних птиц.

Учитывая тот факт, что наши собеседники упоминают о том, что они жили в домах с большими окнами, из которых можно было спокойно рвать плоды с высоких фруктовых деревьев, можно предположить, что речь идет о 2,5-этажном жилом здании с глубоким каменным фундаментом и цокольными помещениями, предназначенными для проживания в них домашней прислуги и сезонных работников. Такие дома и сегодня можно видеть в бывших немецких колониях Тарутино, Малоярославец II и др. Среди названий разных по своим размерам и предназначениям помещений типового немецкого дома XX в. особый интерес вызывает слово *Baschke* с функцией номинации полуподвального помещения, за которым начинался погреб с вдвое большей глубиной пола. В центре башки устанавливали неиспользуемую пустую винную бочку, днище которой служило столом, где всегда стояли кувшин с вином, несколько стаканов и непременно *Saguska* (от русс. *закуска*) – белый хлеб, колбаса, соленые огурцы, помидоры, квашеная капуста или *Harbusen* (от русс. *арбуз*). Все это было по-хозяйски заранее предусмотрено для угощения гостей и дружеского общения “под стаканчик” хорошего домашнего вина. Поэтому нередко поздней осенью, а чаще всего зимой, когда у земледельцев было не так много работы, в башке звучал такой веселый тост: “*Du Ritter, lieber Rotwein, du stärkst mir meine Glieder, ich habe dich geschnitten. Ich habe dich gebunden und nun wirfst du mich vom Schemel runter, das soll deine letzte Strafe sein. Marsch die Kehle runter!*”[6] Под рассказы о разных событиях, обсуждение дел в хозяйствах и нехитрые разговоры мужчины переходили от одной бочки к другой с белым, красным и розовым вином *Schiller-Wein* (*Шиллер-вайн*). Из стихотворения Эрвина Морица “*Tarutinoer Winter-Sonntag*” узнаем, что этот сорт вина можно было попробовать также в местном питейном заведении, именовавшимся украинским словом *шинок*: “*Bin doch nich desich, Sahne-Tant, sagt Wolde und zählt seine Lei: denn er verträgt schon allerhand an Schiller-Wein – und hat heut frei*”. К указанному названию следует добавить еще два наименования вина – *Saiber* и *Taras*, о которых упоминается в стихотворении жительницы села Бенкендорф: “*D’rum, o Saiber und Taras, Oi, pomiluitje sche ras!*”. Если сорт винограда и соответственно название вина *Зайбер*, которое

происходит от имени французского селекционера Альберта Сейбея, и теперь очень хорошо известны жителям нашего региона, то забытое название *Taras* с уверенностью можно считать оригинальным лексическим маркером истории бессарабских немцев и отнести к разряду слов-реалий, как и вышеупомянутые лексические единицы, определяющие культурные традиции быта бессарабских немцев.

Большинство названий домашних птиц, о которых говорили Ева и Болдур, принадлежат к швабскому диалекту либо заимствованы из языков (говоров) народов Бессарабии, что также представляет интерес для лингвокультурологического исследования, поскольку данная группа слов свидетельствует о межязыковых контактах представителей разных этносов, как, например, *Gatscha* – утка (от укр. качка), *Gätschla* – суффиксальное производное от укр. качка с использованием умлаута корневой гласной в соответствии с нормами литературного немецкого языка и типичного для швабского диалекта суффикса -l- с семантикой уменьшительности. Диалектными словами в этой группе наименований являются также *Gens* – гуси, *Bibala*, *Hehla*, *Hahnerle* – цыплята.

Другая забавная история записана со слов Эрнста Заутера и размещена в юбилейном сборнике, посвященном 165-летию немецкой колонии Альт-Постгаль. По словам Эрнста, эту историю ему рассказала его мать Анна Заутер.

*“Моя мать часто рассказывала мне раньше про одну жительницу села, такую себе Катерле – известную знахарку и повитуху. Эта пожилая женщина очень любила выпить и поэтому все хвори лечила исключительно инансом и, что интересно, одним и тем же достаточно необычным методом. Катерле набирала в рот как можно больше инанса, проглатывала его и после короткого плевок себе на ладони, начинала растирать больное место, делая вид, что снимает хворь своим чудодейственным средством из инанса, принесенного самим больным и собственной слюны. Если же ее приглашали принять роды, то после появления младенца на свет она всегда настаивала на том, что его обязательно нужно растереть инансом. К концу каждого такого “рабочего дня” женщина возвращалась домой изрядно выпившей, а иногда и вовсе не могла до него дойти без чьей-либо помощи. Случалось и так, что дорогой она споткнувшись падала и тогда, чтобы не опозориться перед односельчанами, Катерле как можно быстрее становилась на колени и поднимая руки к небесам, словно она молится, громко говорила нараспев: “Помолимся!” [7]*

Женщина-повитуха *Hebamme* (происходит от старонемецкого “*Hevianna*”, где первая часть означает «*heben*» (поднимать), а вторая – “*Ahnin*” – “предок/бабка”) [8], помогавшая при родах, брала на себя главную опеку над матерью и новорожденным ребенком. Роженицу навещали родственники, приносили подарки, теплую еду и обязательно наваристый суп для восстановления сил женщины. Так, например, в первый день суп варили исключительно из мяса голубя, начиная со второго дня и до окончания периода “недельницы” (нем. *Wöchlerin*, от *Woche* – неделя) – на бульоне из куриного мяса с деликатными приправами [9]. Добавим также, что в музее бессарабских немцев в Штутгарте можно увидеть оригинальную посуду немецких колонистов Бессарабии, специально предназначенную для кормления родившей ребенка женщины в виде фарфоровой супницы с крышкой, украшенной мелким цветочным узором в голубых и розовых тонах. Примечательно, что этот предмет кухонной утвари запрещалось использовать в других целях, кроме той, для которой он был изначально предназначен. Супницу недельницы хранили в отдельном месте до рождения следующего ребенка. Ее цвет (или цвет узора посуды) также имел свое особое значение, поскольку соответствовал полу ребенка: голубой и синий символизировали рождение мальчика, розовый – девочки.

### Обсуждение

Итак, обе представленные выше истории демонстрируют свою национально-культурную специфику посредством доминирующего в них культурно-языкового комплекса, в состав которого входит этнически обусловленная лексика культурной детерминированности и/или национальной маркированности, которая выступает источником как языковой информации о заимствованиях, особенностях процессов ассимиляции, словообразования, диалектной лексики и др., так и неязыковых сведений о немецких домах и обустройстве отдельных помещений, традициях мужского застолья, содержании домашнего хозяйства, методах народного врачевания и др.).



В свою очередь, это позволяет нам утверждать, что лингвокультурологическая специфика исследуемых текстов выявляется как результат тесного взаимодействия двух процессов: языкового представления фактов окружающей действительности и бытийных стандартных моделей, выработанных и принятых определенной языковой общностью, т. е. немецкими колонистами в Бессарабии.

С этих позиций практическая ценность данного исследования обусловлена тем, что его результаты могут быть использованы как при чтении спецкурсов по лексикологии, стилистике, лингвострановедению и создании новых спецкурсов по изучению идиоэтнической культурной специфике немецкого языка на филологических специальностях высших учебных заведений, так и в лексикографической практике при создании словарей региональной лексики для приобщения студентов-лингвистов к истории и культуре родного края.

### **Заключение**

В заключение отметим, что лингвокультурологический обзор забавных историй из жизни немецких колонистов Бессарабии (1814/1940) наряду с возможностью получения полезных знаний краеведческого характера, определяет специфику языковых средств этнической идентификации, позволяет установить как представленный в тексте общий культурный фон, так и единицы лингвосомиотической системы, создающие его национальный колорит. Благодаря этому возникают междисциплинарные перспективы изучения текстов данного типа, составляющих духовную, культурную и историческую ценность.

### **Библиография:**

1. Головина Н. Национальный “язык” немецких обрядов от рождения до погребения в колониях Бессарабии (1814/1940). *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Universitatea de Stat “B. P. Hasdeu” din Cahul, 2017. Volumul II. 430 p.
2. Bisle E. *Tarutino das Zentrum der Deutschen in Bessarabien*. Herausgegeben von W. Bisle, 1993. 282 S.
3. Gäckle H. *Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien)*. Herausgegeben vom Alt-Posttaler Heimatausschuß zum 160. Jahrestag der Gründung der Gemeinde 1823-1983, 1983. 1028 S.
4. Golovina N. Flora and Fauna in the Danube Region in the Folk Medicine Texts of Bessarabian Germans (1814/1940): Pragmatic Aspect. *Journal of Danubian Studies and Research*, 2017. Vol 7, No 2.
5. Golovina N. Die ländliche Baukunst der deutschen Ansiedler in Bessarabien (1814/1940) und ihr sprachliches Abbild. *Balti: Universitatea de Stat “Alec Russo”*, 2017. 409 p.
6. Golovina N. Agriculture of the Danube region in the discourse of Bessarabian Germans (1814/1940). *Journal of Danubian Studies and Research*, 2018. Vol 8, No 2.
7. Golovina. N. Foreign Elements in the Speech of Bessarabian Germans of Colonia Tarutino (1814/1940) (on the example of the poem by E. Moritz “Tarutinoer Winter Sunday”. *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 2019. Volumul VI. 410 p.
8. *Heimatbuch der Gemeinde Benkendorf. Kreis Akkermann. Bessarabien*. Erschienen im Eigenverlag des Verfassers 7157 Oppenweiler, Kreis Backnang/Württ, 1963. 248 S.
9. <https://joeck-12.livejournal.com/71623.html>

## INCONGRUITY AND RELIEF IN SELF-IRONY. THE CASE OF *BRIDGET JONES' S DIARY*

### INCONGRUENȚĂ ȘI ELIBERARE ÎN AUTOIRONIE. STUDIU DE CAZ: *JURNALUL LUI BRIDGET JONES*

Irina PUȘNEI

Universitatea de Stat "B.P. Hasdeu"  
pusnei.irina@usch.md

**Abstract:** *The positive effects of humour are universally acknowledged whereas irony is regarded as rather malicious and disparaging. However, some theories of humour can be applied to irony and self-disparagement as long as contrasting and taboo elements are concerned. The effects they produce goes beyond the bitterness of (self)derision and heightens the sense of amusement due to verbal/situational incongruity and the relief experienced by the ironist and his audience when mocking usually undisclosed issues. To strengthen the idea that self-irony can reflect elements from both Incongruity and Relief theories, this paper offers some qualitative analysis of self-ironic from the novel Bridget Jones's Diary. It is assumed that the research findings will confirm the premise that self-irony is more than a mere disparagement of one's weaknesses and imperfections.*

**Key words:** *(self)irony, disparagement, incongruity, implication, relief, etc.*

**Rezumat:** *Efectele pozitive ale umorului sunt recunoscute în mod universal în timp ce ironia se asociază cu implicația și are un ton zeflemist. Cu toate acestea, unele teorii ale umorului se aplică ironiei și autoironiei atât timp cât sunt vizate elemente contradictorii și tabu. Efectele pe care acestea le produc, depășesc post-gustul amar al autoironiei și sporesc sentimentul de amuzament datorat incongruenței verbale și situaționale. Mai mult, sentimentul eliberării, pe care îl trăiesc ironistul și publicul său atunci când se scot la iveală și se ridiculizează probleme de obicei nediscutate, adaugă profunzime conceptului de autoironie. Articolul de față vizează confirmarea premizei care susține că ironia poate îngloba elemente din teoriile incongruenței și eliberării acestea fiind ilustrate în eșantioane ironice din romanul Jurnalul lui Bridget Jones. Astfel, conceptul de autoironie va căpăta mai multă complexitate și va semnifica mai mult decât o simplă desconsiderare a slăbiciunilor și imperfecțiunilor proprii.*

**Cuvinte cheie** *autoironie, batjocură, incongruență, eliberare, implicație, etc.*

#### Introduction

Irony is a tricky research topic since its implicature may be misleading due to the contrast with its direct meaning and the degraded expectations of the target. Many scholars agree that not all irony is amusing and when it comes to self-irony, it is often equated to self-criticism which is bitter and "more genuine than lighthearted and skeptical irony" [1, p.91]. This paper aims at confirming the hypothesis that self irony carries some other aspects rather than self-deprecation since the discrepancy between what is said and what is meant may have an obvious humorous effect and may bring relief to the ironist as long as s/he mocks earlier undisclosed imperfections. With this purpose in mind, the Incongruity and Relief Theories of Humour will be examined to be further applied to self-ironic instances analysis after they have been selected from the novel *Bridget Jones's Diary*.

Among the many humour theories, Incongruity is given more attention when referring to irony. There is a growing body of literature that recognizes the importance of contrast between "the exalted or dignified" and "something trivial and disreputable", which Spencer [2, p.395] and Monroe [3, p.351] defined as incongruity. Moreover, they acknowledged that inconsistency as an element of incongruity brings various discrepancies such as contrasting meanings, contradictions between action and behaviour, reason and emotion, appropriateness and inappropriateness, assumption, development of action, etc. Kant [4] put forward the element of surprise and unexpected meaning in incongruity calling it "a sudden expectation into nothing".

In the case of verbal irony, linguistic incongruity can be noticed as the contrast occurs between what is said and what is meant. The meaning is therefore conveyed implicitly, thus making it pungent for the recipient and amusing to the derider and to the ones who can decode and appreciate its subtlety.

Pragmatic incongruity can be traced in both verbal and situational irony when the puzzling effect is

produced and when it results from some kind of ambiguity which must be resolved before the recipient grasps the intended meaning. Thus, the recipient must perform some kind of mental processing in order to understand the implicature and eventually appreciate the way of formulating dual meanings and further laugh at them. In the case of situational irony, the discrepancy lies in the deceived expectations and the occurrence. The more unexpected the occurrence, the more degraded the expectations and therefore the funnier the outcome is.

As mentioned above, the core element of irony lies in its pungent implication which targets someone's failure, weakness, or defect. In some cases, the target becomes the ironist himself aiming at freeing oneself of some inner tension and turning one's feeling of inferiority into the strength of laughing at oneself and into the freedom of rising some earlier untouched issues. Such features of self-irony could be traced in the Relief Theory of humour which regards laughter as resulting from the release of certain suppressed emotion, from the feeling of freedom of laughing at oneself or joking about something forbidden or something that one had never had the courage to laugh at before. The basic assumptions underlying this theory lie in Spencer's [3, p.395] approach to the "release of nervous or physiological energy". It must be noted that the key element here is the "release" which means "liberation", freedom, and the general inclination to lowering or raising expectations. Some common features combining Incongruity Theory and Relief theory in terms of contradiction have been acknowledged by other scholars such as Plato [6]; Locke [5], Attardo [7, p.182] and McDonald [8, p.64-65] but the latter implies contradictions rather "in the joking self than in the joke itself".

Dwelling on these similarities, scholars advocating the approach of the physiological release point out the phenomenon of discharging some "nervous energy" [2, p.395-402] while perceiving incongruity. Spencer illustrates it as a bodily reaction conditioned by degraded or upgraded expectations where the expected glorification is replaced by the unexpected triviality and vice versa. As opposed to Spencer's approach of nervous energy release, Freud's considerations on the release of psychic energy seem more grounded as they relate laughter with some liberation from the constraints of reason which act as "censors" [3], or inhibitors at our enjoying to laugh at or to joke at the forbidden. To take matters deeper, our morality constraints are activated when taboo subjects are revealed in humour. Thus, taboo humourists, their target audience as well as self-ironists experience some kind of release of suppressed energy or tension when they dare joking or admit it as humorous. This means that the psychic energy required for repressing one's freedom of joking or of laughing at the forbidden can be suddenly liberated when the taboo or laughing at oneself is accepted as humorous for the majority of the audience. On the one hand, the commonest considerations of taboo humour regard it as malicious, therefore laughing at and joking on taboo subjects involves superiority and relief at the same time. On the other hand, self-laughter brings relief by means of daring to joke at one's own defects which can be viewed as such because of some moral constraints. Scholars like De Montaigne [9], who built their research around self-deprecation humour, acknowledge that laughing at oneself involves some courage which is risky in terms of acting against the attempt. The latter is similar to laughing at the forbidden. Yet, practice demonstrates that the audience becomes more acceptable to different subjects whether they are taken in the form of derision, ludicrous, or degraded expectation.

### **Research Methodology**

This paper is corpus-based research focused on the self-ironic instances in the novel "Bridget Jones's Diary" written by H. Fielding [10] which are valuable due to the subtle manner of implying the desired meaning and in the same way brave attempt to disclose a contemporary woman's weaknesses.

This study involves a careful examination of the self-ironic instances from the perspective of implicature identification and further explanation. To take matters deeper, incongruity and relief features will be foregrounded and analysed deductively as factors that determined the effect of degraded expectation and further humorous outcome. The results of the analysis will be compared with the previously formulated hypothesis to confirm or refute the possibility of incongruity, relief, and amusement combination within one instance if the case may be.

Quantitative analysis will be complemented by a statistical analysis which is meant to determine the extent of incongruity and relief within self-ironic instances, to measure them in percentage figures which will show a clearer picture of the data analysis and serve to prove the reliability and the validity of the premises. This form of analysis will be carried out considering the specificities of verbal and

situational irony. This methodology is supposed to bring some useful application of the humour theories to the ironic samples and to confirm the possible blending of incongruity and relief features and to prove their humorous effect achievement.

### Findings

The purpose of the research was to examine the contrasting elements in the self –ironic instances which are important clues to implicature identification and obvious indicators of incongruity in irony. Likewise, the analysis of the self-ironic instances was intended to establish a correlation between incongruity and relief when subtly mocking topics that usually remain undisclosed. With these purposes in mind, the self-ironic samples were categorized into verbal and situational for further facilitation of contrast identification. The table below illustrates and compares the summary statistics of contrasts in verbal and situational self-irony:

Verbal irony		Situational irony	
Obsession with health and beauty vs negligence	21,56%	Tremendous Effort vs failure	57,13%
Fear of marital life vs loneliness	5,88%	Romance vs offence /negligence/, embarassment	42,85%
Sexual vs spiritual fulfillment	3,92%		
Shame vs self-confidence	17,64%		
Gender stereotypes vs gender differences	31,37%		

**Table 1. Incongruity and Relief in verbal and Situational Self-Irony**

Closer inspection of the table shows the lists of contrasts identified in each type of irony. In verbal irony, the discrepancy usually occurs between what is said and what is meant.

What stands out in the table is the predominance of contrast between the obsession with health and beauty and negligence. This discrepancy can be noted in various self-ironic instances and within the same instance. The whole novel is based on Bridget's struggles with her weight, smoking, and drinking habits. The contrast lies in the fluctuations of her attempts to keep to a diet and give up smoking and the constant failures to do so:

9st 2\* (Eek. Baby growing at monstrous unnatural rate), alcohol units 0, cigarettes 0, calories 3100 (but mainly potatoes, oh my God).\* Must keep eye on weight again, now, for Baby's sake [10].

9st 5 (state of emergency now as if fat has been stored incapsule form over Christmas and is being slowly released under skin), alcohol units 5 (better), cigarettes 20, calories700 [10].

As exemplified above, the incongruity is traced in two different diary entries. The contrastive effect results from Bridget's inconsistency when falling into extremes in her attempts to give up smoking, alcohol, and losing weight. The excuses she finds increase the humorous effect since the readers can guess that no substantial changes will occur.

The obsession with beauty is reflected in situational irony as well. Incongruity is built upon Bridget's expectations of a romantic date resulting from meticulous preparation a modern woman which eventually fail:

Being a woman is worse than being a farmer; there is so much harvesting and crop spraying to be done: legs to be waxed, underarms shaved, eyebrows plucked, feet pumiced, skin exfoliated and moisturized, spots cleansed, roots dyed, eyelashes tinted, nails filed, cellulite massaged, stomach muscles exercised. The whole performance is so highly tuned you only need to neglect it for a few days for the whole thing to go to seed.

Cannot believe it. Am stood up. Entire waste of whole day's bloody effort and hydroelectric body-generated power [10].

Besides many other feministic views illustrated in the novel particular instance portrays the

contemporary woman which contrasts the one “left to revert to nature-with a full beard and handlebar moustache on each shin, Dennis Healey eyebrows, face a graveyard of dead skin cells [...]” The ambitions of the contemporary woman are also self-ironized by the main character. Consider the instances below:

Wish to be like Kathleen Tynan (though not, obviously, dead) [10].

Wish to be like Tina Brown, though not, obviously, quite so hardworking [10].

In these two instances, the contrasts occur between the direct meaning that Bridget desires to resemble the alluded personalities and the implied meaning that Bridget is not very hardworking and needs a lifetime to achieve Kathleen Tynan’s success. Thus, the contrast between shameful and confident produces an ironic effect.

The table illustrating data is quite revealing in several ways. On the one hand, it illustrates the contrasts which lay the ground of irony and on the other, it discloses themes that prove that female irony is gaining strength, bravery, and toughness. Issues such as gender stereotype, sexual fulfillment, imperfection, weakness, are revealed in the main character’s self-disparagement, other taboos such as ethnicity and religion are touched peripherally. The dogma liberation effect is highly perceptible with the novel development of actions as it seems to be a problem the character itself tries to overcome. This is evident in the example below:

I will not sulk about having no boyfriend, but develop inner poise and authority and sense of self as woman of substance, complete without a boyfriend, as best way to obtain boyfriend [10].

Acknowledging the desperation of being single is not the prerogative of strong women. However, the way of skillfully veiling it and developing it into a strategy confirms the strength the character gains when facing her fear and laughing at it. Bridget’s intense attempts and expectations enjoying the party of some pleasant men’s company takes the shape of self-disparagement and degrade into an unfortunate resolution expressed through verbal contrast:

Mark had thoughtfully put me between Geoffrey Alconbury and the gay vicar [10].

This example is a good illustration of how irony can be expressed verbally in Bridget’s ironic reference to “Mark’s thoughtfulness”, which stands for his disregard of her being single, looking for a man and results into her sharing dinner table with a boring company. This incongruity between the effort (to find a man) and result (degraded expectation) produces a self-disparaging and humorous effect at the same time. The choice of characters Bridget is placed in between is deliberately contrasting when having a “gay vicar” and the annoying Geoffrey Alconbury.

The tendency to laugh at one’s sexual satisfaction is gaining more courage among the female humourists and ironists and more acceptance among the audience and readers. Both sides experience a feeling of relief; the ironists, when mocking the forbidden and the audience when laughing at issues/themes they would never dare acknowledging or laugh at. The example below is a good illustration of the implied sexual fulfillment:

He carried me off into the bedroom [...] and did all manner of things which mean whenever I see a diamond-patterned V-neck sweater in future, I am going to spontaneously combust with shame [10].

The implication is hidden in the apparent modesty of the main character and can be fully interpreted when reading beyond the above-presented context. The shorter it takes the reader to decode the implicature, the stronger the ironic effect will be. Thus, a correlation of incongruity and relief can be observed within one instance of self-irony which is indicative of its versatile nature.

### **Discussions**

Prior studies on humour theories have noted the importance of incongruity in irony and some kind of emotional restraint liberation in self-deprecation. It was hypothesized that contrasting elements in both

verbal and situational irony along with the ironist's courage to laugh at themes that tend to remain undisclosed, heightened the pungent and humorous effect of the implied meaning. The first question in this study sought to determine the discrepancies which stand behind the implicature and which help to better perceive the ironic effect. The current study found that most self-ironic texts selected from the novel *Bridget Jones's Diary* are based on such contrasts as feministic and non-feministic views, obsession with health and beauty vs negligence, shameful vs confident. Contrasts such as fear of marital life vs loneliness, sexual vs spiritual fulfillment are fewer in number but not less important since they ensure the correlation between Incongruity and Relief theories of humour. As far as the study of situational irony is concerned, the contrasts which have been identified occur between assumption and occurrence reflecting specifically expected romance degrading into negligence, embarrassment, or even offense and tremendous efforts degrading into failure with a slight preeminence of the latter. It is also interesting to note that the contrasting elements identified in the instances of verbal irony can also be found in situational irony but as peripheral elements contributing to expectation-occurrence and effort-failure contrasts. They prove the correlation between the Incongruity and Relief elements in self-irony. Yet, the more contrasts and ironized issues can be traced in the novel but their analysis goes beyond the scope of this study which is focused on self-ironic instances. Exploring them all and their translation into Romanian would be a fruitful area for further work.

### Conclusions

The present paper was designed to determine the effect of incongruity and relief in self-ironic instances selected from the novel *Bridget Jones's Diary* and to confirm the hypothesis that elements of contrast and surprise as well as the courage laughing at taboo topics go beyond the self-disparaging effect and increase the amusement of the readers. This study has identified five types of contrasts that lay the basis of incongruity in verbal self-irony and two types of contrasts which produce the effect of degraded expectation in situational self-irony. The research has also shown that linguistic discrepancies between what is said and what is meant constitute peripheral elements for situational irony (what is expected contrasts the eventual occurrence). Furthermore, contrasting elements reflect issues which, when laughed at, free the main character and the audience from restraints caused by prejudice and conviction. Thus, the evidence that elements of Incongruity and Relief can be traced in self-irony is clearly supported by the current findings. Overall, this study strengthens the idea that self-irony can have other roles than self-disparagement; it can amuse the readers and shed light on some issues which people may not dare disclosing. These findings will be useful in further research of irony translation since implicature conveyance from source to the target language is essential in producing the desired effect upon the target reader.

Since the study was limited to self-irony, it was not possible to analyze all the ironic samples found in the novel. Despite these limitations, the study certainly adds to a better understanding of the way Incongruity and Relief are reflected in self-irony. A further study could assess contrasting and relief elements in the ironic instances targeting other characters.

### Bibliography:

1. Cioran, E.M. *On the Heights of Despair*. University of Chicago Press, 1990, 101 p. p.91
2. Spencer (1860) 'The Physiology of Laughter' Macmillan p.395-402, p.395
3. Monro, D. H. (1988) 'Theories of Humor. Writing and Reading Across the Curriculum' 3rd ed. Laurence Behrens
4. Kant, I. (1790/ 1987) *Critique of the Power of Judgement* Translated, with an Introduction, by Werner s. Indianapolis/ Cambridge: Pluhar Hackett Publishing Compan
5. Locke, J. (1690) *An Essay concerning Human Understanding*. p.645[online] available from <<http://pinkmonkey.com/dl/library1/book1284.pdf>>
6. Plato (2002) *The Republic*. trans. by anon.[online] available from < <http://www.idph.net>>
7. Attardo, S. (1994) *Linguistic Theories of Humour*. New York: Mouton de Gruiter Berlin
8. Mac Donald, P. (2013) *The Philosophy of Humour: Humanities-Ebooks*
9. De Montaigne, M. (1877) *Essays of Michael De Montaigne*. Ed by William Carew Hazlit , trans. by Ch. Cotton. Ebook [online] available from <<http://www.gutenberg.org/files/3600/3600-h/3600-h.htm>>
10. Fielding, H. (1996) "Bridget Jones's Diary", London, MacMillan Publishers Ltd.

**„Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”**

**Volumul VII, Partea 2**

Piața Independenței 1,  
Cahul, MD-3909  
Republica Moldova

tel: 0299 22481

e-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: 15.10.2020

Format: 21 cm x 29,7 cm

Coli de tipar: 29,43

Tirajul 100 ex.

Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul

Tel. 0299 25949