



ISSN 2345-1866
E-ISSN 2345-1904

Buletinul Științific

*al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

ediție semestrială



Științe umanistice

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: (373 299) 2.24.81
cercetareusc@gmail.com

*1(3)
2016*

<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice>

ISSN 2345-1866
E-ISSN 2345-1904

Buletinul Științific

*al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

ediție semestrială

seria

ȘTIINȚE UMANISTICE

**1(3)
2016**

COLEGIUL DE REDACȚIE al seriei ȘTIINȚE UMANISTICE

Redactor-șef al seriei:

Ion Ghelețchi, doctor în istorie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Membri:

Ion Șișcanu, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Gheorghe Cojocaru, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Nicanor Babără, doctor habilitat în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Maria Ianioglo, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Alexei Chirdeachin, doctor în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Victor Axentii, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Ioana Axentii, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Ludmila Balțatu, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Snejana Cojocaru-Luchian, doctor în pedagogie, conferențiar universitar interimar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Revista este indexată în baza de date **IBN**
(https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_revista/118)

CUPRINS

COJOCARU Gheorghe <i>O VIZITĂ A PRIMULUI MINISTRU IONEL BRĂȚIANU LA CHIȘINĂU, ORHEI, TIGHINA ȘI CETATEA ALBĂ</i>	5
BALȚATU Ludmila <i>VALORILE MORALE ÎN EDUCAȚIE</i>	13
AXENTII Victor <i>SINONIMIA LEXICALĂ ȘI CEA GRAMATICALĂ – IMPORTANTE SURSE STILISTICE</i>	19
ISAC Oxana <i>REAȚII DEPRESIVE LA COPII ȘI ADOLESCENȚI: CAUZE ȘI CONSECINȚE SOCIALE</i>	40
AXENTII Ioana <i>CONCEPȚIE UNITARĂ ASUPRA LUMII ȘI VIEȚII. INTERPRETĂRI ÎN VIZIUNEA LUI G.G. ANTONESCU - CONCEPȚII UTILE ȘCOLII CONTEMPORANE</i>	50
COJOCARI-LUCHIAN Snejana <i>FORMAREA CONȘTIINȚEI ECOLOGICE - PROBLEMĂ UMANĂ ȘI PEDAGOGICĂ</i>	64
GROSU Liliana <i>COMPARAȚIA ȘI STRUCTURI COMPARATIVE ÎN CREAȚIA LUI MIHAI EMINESCU ȘI GRIGORE VIERU</i>	75
AXENTII Victor, MATOȘINA Nadejda <i>ASPECTE FONETICE ȘI MORFOLOGICE ALE ADAPTĂRII ANGLICISMELOR ÎN LIMBA ROMANA</i>	79
PETCU Valeriana <i>REFLECȚII ASUPRA PROBLEMATICII EXILULUI ÎN OPERA „ACASĂ” DE FĂNUȘ NEAGU</i>	90
LUCHIANCIUC Natalia <i>CONSIDERAȚII CRITICE PRIVIND RECEPTAREA CREAȚIEI VIERENE ÎN SPAȚIUL CULTURAL ROMÂNESC</i>	98
BODLEV –TABARANU Ala <i>LIMBA LATINĂ ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII INTERCULTURALE A STUDENTULUI MODERN</i>	105

RADU Corina <i>MANAGEMENTUL TIMPULUI COPILOR DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE.....</i>	113
BENU Veronica <i>FOAMETEA DIN ANII 1946-1947 DIN SUDUL RSS MOLDOVENEASCĂ. RAIONUL (JUDEȚUL) CAHUL.....</i>	124
PUȘNEI Irina <i>CULTURE-BOUND HUMOUR IN EFL TEACHING.....</i>	134
COLODEEVA Liliana <i>VICTORIANISM VS. MODERNISM: AN OVERVIEW.....</i>	142
IUZU Iulianna <i>CONCEPTUL DE MEDIUL ȘCOLAR ȘI FUNCȚIA SOCIALĂ A ACESTUIA.....</i>	147
PINTILLII Alina <i>THE CHILD-CENTRED IDEOLOGY IN RUE WITH A DIFFERENCE BY ROSA NOUCHETTE CAREY.....</i>	157

O VIZITĂ A PRIMULUI MINISTRU IONEL BRĂTIANU LA CHIȘINĂU, ORHEI, TIGHINA ȘI CETATEA ALBĂ

**Gheorghe COJOCARU,
dr. hab. prof. univ.
Institutul de Istorie al AȘM**

La sărbătoarea Unirii Basarabiei cu țara-mamă, România, de la Chișinău, din 9 aprilie 1924, a participat o mulțime imensă, foști membri ai Sfatului Țării, primarii tuturor comunelor rurale și urbane și delegații etniilor minoritare. Seara au sosit cu un tren de la Iași membrii Guvernului, iar în dimineața zilei de 9 aprilie din cele două trenuri speciale ajunse în gara Chișinău coborau primul ministru, Ionel Brătianu, membrii Sinodului și parlamentarii, fiind întâmpinați de autoritățile civile și militare. Primul ministru a fost salutat la gară de ministrul Basarabiei, Ion Inculeț, și primarul Vasile Bârcă. S-a format apoi un imens cortegiu care s-a îndreptat spre Mitropolie. De-a lungul străzilor erau prezenți elevii și corpul didactic al școlilor din oraș, militari.

În timpul serviciului divin de la Mitropolie, oficiat de Arhiepiscopul Gurie al Basarabiei, asistat de episcopii Visarion Puiu și G. Cotlarciuc și de alte fețe religioase, precum și de admirabilul cor condus de protoiereul Berezovsky, a domnit o emoție generală. Arhiepiscopul Gurie a rostit o impresionantă rugăciune, încheind astfel: „Doamne, milostivindu-te spre neamul nostru, ai ridicat din mijlocul lui oameni mari și luminați, cari în 1859 au înfăptuit unitatea principatelor sub domnia voievodului Alexandru Ion Cuza și le-ai ajutat cu încetul să facă țara independentă și tare, iar în zilele noastre, după războiul mondial, ne-ai dăruit bucuria de a vedea pe toți românii uniți într-un singur stat sub sceptrul Majestății sale regelui Ferdinand”¹.

Tot atunci, la ora 10 dimineața la templul israelit din Chișinău rabinul Țipris a oficiat un tedeum, evocând Unirea Basarabiei cu România. În fața miilor de evrei a vorbit rabinul-șef Niemerover².

După tedeumul de la Mitropolie, în palatul unde Sfatul Țării a votat istorica Declarație de Unire a avut loc o ședință festivă, la care au luat

¹ Teodorescu B., Serbările de la Chișinău. Ședința solemnă a Sfatului Țării. Declarațiile d-lui Brătianu, „Adevărul”, din 10 aprilie 1924.

² M. Mioreanu-Iași, Aniversarea Unirii Basarabiei. Grandioasa manifestație de la Chișinău, „Universul”, din 11 aprilie 1924.

cuvântul Ion Incuț, președinții celor două Camere, M. G. Orleanu și D. M. Ferekide, și primul ministru Ionel Brătianu.

Ion Incuț a adus mulțumiri Alițiilor pentru recunoașterea Unirii Basarabiei cu țara-mamă. În cadrul statului național român, Basarabia se bucura de dreptul de a vorbi limba sa maternă în biserică, școală, justiție, administrație, armată. În urma reformei agrare, țărănimea a fost împrăștiată, votul universal era un drept câștigat. Pentru Ion Incuț, ideea statului național al tuturor românilor era de-a dreptul una din „ideile dumnezeiești” călăuzitoare¹.

După omagiile celor doi președinți ai Camerelor aduse Sfatului Țării și făuritorilor Unirii de la 1918, Ionel Brătianu arăta că „serbând azi aniversarea unirii cu Basarabia, serbăm totodată un act însemnat al vieții europene, pentru că prin-trânsul s-a dat acestei regiuni de pe continent forma definitivă a hărții sale, punându-se capăt izvorului de sbuciumări cari se înfățișază oricând și oriunde sunt nepotriviri și dezechilibru între nevoile geografice și cele politice ale unei regiuni”. Iată de ce, arăta primul ministru, „marii reprezentanți ai intereselor europene au scris unirea noastră cu Basarabia prin tratate în statutul Europei”. Unirea a însemnat sfârșitul unui proces de înstrăinare de mai bine de o sută de ani, precum și restabilirea României în drepturile sale istorice și naționale. Peninsula Balcanică, cu vulnerabilitățile și slăbiciunile ei din sec. al XIX-lea, hrăneau iluziile autocrației țariste de a ajunge la Constantinopol prin Balcani. Cucerirea Basarabia la 1812 „era un prim pas spre a lua Moldova și Muntenia, ca apoi să pună stăpânire pe Bulgaria și pe Tracia”. Formarea statului modern românesc la 1859, care nu concepea să fie tratat „ca o gubernie rusească”, punea „stavilă hotărâtoare gândurilor de cucerire la Dunăre și Balcani”. În aceste circumstanțe, Basarabia, căzută sub dominația țaristă, „înfățișa un anacronism tragic, din care cauză era dușmănie veșnică între Rusia și Moldova, trunchiată de jumătatea ei și lipsită de hotarul ei firesc”. Din această cauză nu era posibilă „o amiciție sinceră” între neamul românesc și marea Rusie. O politică largă și prevăzătoare din partea acesteia, sublinia Ionel Brătianu, ar fi trebuit să determine „chiar fostul regim rus să retrocedeze de bună voie un ținut care, etnicește, îi era străin și nici economicește nu interesa în chip simțitor viața și interesele Rusiei, iar politicește dacă ar fi scăzut cu 3 milioane de suflete imensa ei populație și cu 44.000 km p. nesfârșita suprafață a imperiului rus, i-ar fi asigurat în

¹ Idem, Aniversarea Unirii Basarabiei. Grandioasa manifestație de la Chișinău. Discursul d-lui ministru I. Incuț, „Universul”, din 11 aprilie 1924.

schimb în coastele sale și la gurile Dunării prietenia rodnică a 15 milioane de români”. În urma prăbușirii autocrației țariste, Basarabia a revenit în mod firesc României. „Unirea s-a făcut, spunea primul ministru, și oricâtă patimă ar pune adversarii noștri spre a-i altera caracterul său limpede în fața istoriei, fapta reală a întregirii noastre naționale este firească pentru că înfățișază în mod strălucit triumful conștiinței naționale a unui neam îmbucătățit vremelnice de o soartă vitregă, dar stăpân pe viitorul său, triumful instinctului tradiției și limbei noastre strămoșești, cari laolaltă constituie tezaurul nostru neperitor, păstrat nealterat și în această parte a țării sub cenușa celor 100 de ani de regim țarist”. Unirea, sublinia primul ministru, este *legală* fiindcă a fost votată de reprezentantul legal al Basarabiei, Sfatul Țării, recunoscut și de autoritățile bolșevice, și de cele ale României. Unirea, arăta Ionel Brătianu, este *dreaptă* fiindcă era în concordanță cu Constituția României. Unirea era „consecința morală” a tuturor protestelor vechii Moldove și ale României împotriva acestei spoliatiuni. „Ea este dreaptă, legitimă și definitivă, afirma Ionel Brătianu, pentru că, impusă de considerente morale, satisface condițiunile geografice și se reazimă deopotrivă pe solidaritatea și dragostea unui neam întreg și pe bărbăția oștirii sale, cari la chemarea de ieri a Basarabiei a înfrânat anarhia, dând astfel organelor legale posibilitatea liberei manifestări”. Primul ministru făcea cunoscută hotărârea întregului neam românesc de a-și apăra unitatea națională, rămânând angajat pe calea construcției pașnice, precum și dorința de a avea relații de bună vecinătate „pe toate granițele” țării. Sacrificiile din timpul războiului impuneau reorganizarea temeinică a instituțiilor, dezvoltarea democrației și a economiei, operă la care trebuiau să contribuie toți românii „cu cea mai caldă dragoste și cel mai larg simț de egalitate”. Brătianu vedea în neperitoarele însușiri strămoșești ale țărănimii un „nesecat izvor” al României pentru a-și îndeplini misiunea în Orientul Europei¹.

În prezența unui larg public, pe zidul palatului în care Sfatul Țării a votat Unirea cu patria-mamă, România, a fost dezvelită o placă comemorativă.

După discursurile din sala în care s-a dat votul istoric al Unirii, Ionel Brătianu a ieșit în balconul clădirii, de unde s-a adresat unei mulțimi imense, ce-l primea cu ovații. Primul ministru a rostit următoarele cuvinte: „Mă leg în numele țării și în numele meu că niciodată nimeni nu se va găsi să discute în țară valoarea actului prin care Basarabia a revenit României.

¹ Idem, Aniversarea Unirii Basarabiei. Grandioasa manifestație de la Chișinău. Discursul d-lui prim ministru I. Brătianu, „Universul”, din 11 aprilie 1924.

Iar dacă se va găsi vreo forță care să încerce să conteste prin violență dreptatea actului îndeplinit – ceea ce nu cred – va fi întâmpinată de conștiința unui neam întreg care va ști să facă să i se respecte drepturile. Sunt convins însă că se va înțelege ceea ce a înțeles toată lumea – că Basarabia a fost și este românească”. Legământul primului ministru era acoperit de ovații nesfârșite.

După festivitatea de la fostul palat al Sfatului Țării, a urmat defilarea trupelor în fața catedralei. Rând pe rând au trecut regimentele din garnizoana Chișinău: reg. 10 vânători, reg. 6 jandarmi, reg. 3 și 9 roșiori și reg. 3 artilerie, cu orchestra militară în frunte. Au urmat instituțiile de învățământ primare și secundare din oraș, diverse societăți culturale, un cortegiu etnografic, reprezentând diverse colțuri ale Basarabiei, apoi, un cortegiu istoric și carele alegorice. Defilarea a fost urmărită de un public numeros. Seara urma să se dea un banchet pentru o mie de invitați¹.

La banchetul de la Teatrul Național, oferit de primăria orașului, au luat cuvântul primarul V. Bârcă, Ion Inculeț, deputatul Gherman Pântea, revenit de la Viena, Sergiu Niță, acad. Ștefan Ciobanu, Fratellii, în numele delegațiilor județene din Basarabia, rabinul Țirelsohn, în numele comunității evreiești ș. a.

Primarul V. Bârcă a adus un profund omagiu luptătorilor pentru cauza națională, cunoscuți sau rămași anonimi, subliniind că revenirea de bună voie a Basarabiei la sânul patriei-mame va rămâne de-a pururea drept un act de dreptate istorică. Odată opera națională înfăptuită, drumurile foștilor luptători s-au despărțit în funcție de convingerile politice, însă, în chestiunea națională a Basarabiei, arăta primarul de Chișinău, „luptătorii de ieri, împărțiți în partide politice, nu pot fi decât împreună”².

După ce au vorbit senatorul Lașcu și arhiepiscopul Gurie, i s-a oferit cuvântul mitropolitului primat Miron Cristea care a vorbit cu o deosebită căldură despre legăturile sufletești dintre românii din toate colțurile țării, depănând și unele momente din mișcarea pentru dezrobirea provinciilor alipite. În fața mulțimii de oameni îngenunchiate, Mitropolitul primat a dat binecuvântarea sa „veșniciei uniri a neamului”. „Adevărul trebuie să triumfe, spunea I.P.S.S. Miron Cristea, căci Sf. Sciptură ne spune: „Până la moarte te luptă pentru adevăr și Domnul Dumnezeu se va lupta pentru tine”. Iar

¹ Teodorescu, Serbările de la Chișinău. Ședința solemnă a Sfatului Țării. Declarațiile d-lui Brătianu, „Adevărul”, din 10 aprilie 1924.

² Sărbătoarea Unirii Basarabiei. Grandioasa manifestare patriotică de la Teatrul Național. Cuvântarea d-lui V. Bârcă, „Dreptatea”, din 11 aprilie 1924.

adevărul acesta este că Moldova dintre Prut și Nistru, românească și unită cu patria-mumă, are să rămână acum și în vecii vecilor, Amin”¹.

Primul ministru a declarat că adevăratele puteri creatoare izvorăsc din conștiința poporului, iar datoria oamenilor politici este să fie reprezentanții credincioși ai acestei conștiințe. „Pentru opera de astăzi, spunea Ionel Brătianu, ne vor invidia veacurile viitoare, fiindcă opera înfăptuită e rodul eforturilor de veacuri ale unui neam întreg care a suferit, a luptat și a trăit”². Respingând, în fond, acuzația ce i s-a adus de a fi fost tentat să facă din aniversarea Unirii de la Chișinău „o festivitate de familie liberală”, Brătianu a spus. „Țin să mă ridic de-asupra clipei, de-asupra bucuriilor și neînțelegerilor de-acum pentru a cuprinde în urarea mea pe toți acei care ieri ca și altă dată s-au trudit, au suferit și s-au jertfit pentru dreptatea Basarabiei”³. Emoționante, cuvintele sale au relevat esența solemnității.

„Acest stat de dreptate și de ordine, spunea marele rabin Țirelsohn, a fost limanul celor ce au suferit în Ucraina. Suveranul și țara aceasta prin ospitalitatea-i tradițională a făcut mult bine celor nevoiași. Israeliții sunt recunoscători și știu să recunoască binele făcut”⁴.

Sutele de țărani frunțași și primarii sosiți la adunare au fost invitați la o masă la sediul Zemstvei Chișinău, oferită de președintele Dumbravă, unde, de asemenea, s-au rostit discursuri patriotice înălțătoare⁵.

Apoi, invitații au vizitat Clubul Sportiv, Muzeul Național, sediul „Casei Noastre”, instituția care a realizat împrumutarea țăranilor în anii de după Unire, iar seara, într-o atmosferă solemnă, a fost inaugurat Ateneul Basarabiei, în Sala Eparhială. La 19.30 cele două trenuri speciale plecau din gara Chișinăului, primul ministru rămânând pentru a doua zi, fiind așteptat la Orhei.

La ora nouă seara serbările s-au încheiat cu „o retragere cu torțe”⁶.

Pe marginea măreței sărbători de la Chișinău, „Adevărul” observa că, totuși, Guvernul „n-a știut nici într-un ceas atât de solemn să întindă o mână de împăcare adversarilor săi politici, pentru ca la Chișinău să se poată afla la

¹ Sărbătoarea Unirii Basarabiei. Grandioasa manifestare patriotică de la Teatrul Național. Cuvântarea I.P.S.S. Mitropolitului Primat, „Dreptatea”, din 11 aprilie 1924; Aniversarea Unirii Basarabiei. Cuvântarea I.P.S. Mitropolit Primat Miron Cristea, „Viitorul”, din 11 aprilie 1924.

² Serbările de la Chișinău. Banchetul comunei. Retragerea cu torțe, „Adevărul”, din 11 aprilie 1924.

³ De la serbările din Chișinău. Impresiile unui asistent, „Adevărul”, din 11 aprilie 1924.

⁴ Sărbătoarea Unirii Basarabiei. Grandioasa manifestare patriotică de la Teatrul Național. Cuvântul rabinului Țirelsohn, „Dreptatea”, din 11 aprilie 1924.

⁵ Sărbătoarea Unirii Basarabiei. Grandioasa manifestare patriotică de la Teatrul Național. Masa de la Zemstvă, „Dreptatea”, din 11 aprilie 1924.

⁶ Serbările de la Chișinău. Banchetul comunei. Retragerea cu torțe, „Adevărul”, din 11 aprilie 1924.

un loc toți frunțașii țării”. Totodată, se arăta că diplomația sovietică invocă „argumente avocățești” pentru a contesta istoricele hotărâri de Unire ale Sfaturii Țării. Se amintea că în momentul în care a putut să profite de libertate, provincia dintre Prut și Nistru s-a proclamat nu „Republică Basarabeană”, ci „Republică Moldovenească”, asta după ce la o serie de întruniri și congrese premergătoare delegații moldovenilor au declarat răspicat că „moldovean înseamnă român și moldovenii sunt români”. În „România mică de atunci” n-a fost un singur om care să nu priceapă că denumirea adoptată înseamnă, de fapt, Unirea, și că proclamarea expresă a acestei uniri nu mai putea fi decât o formalitate, pentru care se aștepta momentul potrivit”, se spunea în editorialul din „Adevărul”. Se cerea, totodată, ca oamenii de la cârma țării să facă tot ce se poate face ca „să nu mai fie nici o nemulțumire, să nu mai răsune nici o plângere din Basarabia pe veci izbăvită”¹.

În dimineața zilei de 10 aprilie primul ministru, însoțit de miniștrii I. Inculeț, Al. Lapedatu, G. Mârzescu au vizitat primăria orașului Chișinău. La întâlnirea cu membrii comisiei interimare, s-au formulat doleanțe în ceea ce privește canalizarea orașului, deschiderea unor hale pentru desfacerea produselor alimentare, reglementarea vânzărilor produselor de primă necesitate și organizarea serviciului de pompieri. Șeful Guvernului a promis să acorde tot sprijinul în vederea realizării acestor doleanțe. Apoi a fost vizitat localul primăriei, membrii Guvernului fiind plăcut surprinși de numărul mare de cărți și de exemplarele de carte rară din biblioteca primăriei. Ministrul culturii, Al. Lapedatu a promis să acorde sprijinul său personal la lărgirea fondului de carte al bibliotecii orașului².

Apoi, Ionel Brătianu, I. Inculeț, Al. Lapedatu, G. Mârzescu și V. Bârcă, primarul Chișinăului, însoțiți de parlamentari liberali, au plecat cu automobilele la Orhei. În drum au avut o întâlnire cu țăranii din satul Peresecina, cărora le-au vorbit Ion Inculeț și Ionel Brătianu. Oaspeții au vizitat școala, biserica și primăria, după care și-au continuat drumul spre Orhei. Aici, cu începere de la ora 13.00 s-a desfășurat o întrunire publică, la care au participat și țăranii din satele apropiate. În fața acestora au luat cuvântul Inculeț, Lașcu, Bârcă. Primul ministru a menționat că „nu trebuie să vorbim de noi și de voi, căci toți suntem frați”, promițând să depună toate eforturile pentru a întări legăturile între Basarabia și țara mamă. După

¹ Aniversarea de azi, „Adevărul”, din 10 aprilie 1924.

² Populația basarabeană sărbătorește unirea Basarabiei. Miniștrii la primăria Chișinău, „Universul”, din 16 aprilie 1924.

defilarea trupelor locale în prezența generalului Rudeanu, s-a dat un banchet la care au participat și mulți țărani. Spre sfârșitul zilei, înalții oaspeți au vizitat mănăstirea Curchi, după care s-au întors la Chișinău¹.

Cu prilejul aniversării Unirii Basarabiei, după cum scria și presa de la Chișinău, la capela română din Viena a fost oficiat un tedeum, participând ministrul Bucovinei, Ion Nistor, ministrul plenipotențiar C. Mitilineu, personalul Legației române și o numeroasă asistență².

În ziua de 11 aprilie un tren special, în care se aflau primul ministru Brătianu și membrii Guvernului, pleca de la Chișinău spre Tighina. La ora 12 trenul a oprit în Bulboaca, cu o populație românească și germană. La biserica din localitate s-a oficiat un serviciu divin întru comemorarea Unirii Basarabiei, iar în centrul satului în fața miilor de țărani au vorbit I. Inculeț și Ionel Brătianu. Oaspeții au vizitat apoi sediul subprefecturii, primăriei, școlii și o gospodărie țărănească. La ora 15.00 trenul sosea la Tighina, unde era întâmpinat de o mulțime de oameni. Oaspeții au fost invitați la sediul zemstvei orașului, unde s-a dat un banchet pentru trei sute de persoane. După banchet, primul ministru Brătianu și suita sa au vizitat cetatea din Tighina, unde mulțimea de orășeni prezentă l-au ovaționat cu căldură, manifestând pentru unirea Basarabiei cu patria-mamă³.

În drumul de la Tighina spre Cetatea Albă, trenul a făcut o oprire la stația Arciz, în fața înalților oaspeți înfățișându-se numeroși coloniști germani care se declarau mândri că sunt cetățeni ai României. În continuarea drumului, primul ministru și însoțitorii săi au fost primiți la Sărata Mare, un important centru german, unde secretarul Sfatului coloniștilor, Erdmann, menționa că Sovietele n-au dreptul să pretindă Basarabia, arătând loialitatea și devotamentul consângenilor săi față de statul român. La Cetatea Albă au fost oficiate tedeumuri la biserica orașului și la sinagogă, după care au defilat trupele și instituțiile școlare din localitate. La banchetul de la zemstvă au luat cuvântul frunțașii vieții locale, senatorul Ludovic Daus, deputații Mârza, Suffleri, Adamovici și Ungureanu, preamărind actul Unirii. Primul ministru a menționat că cu cât sunt mai mari localitățile cu populație minoritară, cu atât mai mare este răspunderea acestora pentru liniștea și buna dezvoltare a localităților lor.

¹ Populația basarabeiană sărbătorește unirea Basarabiei. La Persecina și Orhei, „Universul”, din 16 aprilie 1924.

² Aniversarea Unirii Basarabiei la Viena, „Dreptatea”, din 11 aprilie 1924.

³ Vizita miniștrilor în Basarabia. În satul Bulboaca. La Tighina, „Universul”, din 14 aprilie 1924; Grandioasa manifestare națională din Tighina, „Dreptatea”, din 13 aprilie 1924.

Ionel Brătianu trăgea concluzia că etniile minoritare din Basarabia sunt solidare cu poporul român și hotărâte să apere la nevoie țara care-i ocrotește, România. Decriind situația grea de peste Nistru, a îndemnat la unire spirituală „întru apărarea civilizației europene”. Înspre seară, oaspeții au plecat spre Ismail¹.

În prima ședință a Consiliului de Miniștri, de la întoarcerea la București, Ionel Brătianu și-a împărtășit impresiile culese cu prilejul vizitei sale în Basarabia, la șase ani de la Unire. Primul ministru era satisfăcut de cele constatate în provincia dintre Prut și Nistru, afirmând că administrația locală s-a îmbunătățit, împrumutarea s-a desăvârșit și că acolo, „în general, domnește mulțumirea”². Aceasta dovedea că șeful Guvernului și-a propus să se convingă cu ochii proprii, dacă în provincia răsăriteană a țării ar fi existat, după cum se specula în presa sovietică, premisele unor nemulțumiri sociale care să dea apă la moară inspiratorilor plebiscitului, iar concluzia sa era una liniștitoare.

Prin descinderea în Basarabia, de ziua Unirii cu țara-mamă, imediat după eșecul de la Viena, primul ministru Ionel Brătianu, împreună cu o impresionantă delegație guvernamentală și parlamentară, confirma plenitudinea și ireversibilitatea drepturilor României asupra provinciei sale răsăritene și respingea categoric orice amestec din exterior în viața populației dintre Prut și Nistru. Vizitele și întâlnirile sale publice de la Chișinău, Orhei, Tighina sau Cetatea Albă îi ofereau, totodată, posibilitatea de a lua pulsul evoluțiilor de la fața locului și de a aduce mai mult încredere și speranță în reșezarea temeinică social-economică, politică, administrativă și culturală a Basarabiei în cuprinsul țării.

¹ Populația basarabească sărbătorește unirea Basarabiei. Primul ministru, miniștrii și deputații în mijlocul populației minoritare care preamărește Unirea, „Universul”, din 16 aprilie 1924.

² Consiliul de Miniștri de ieri. Manifestațiile naționale din Basarabia, „Universul”, din 17 aprilie 1924.

VALORILE MORALE ÎN EDUCAȚIE

**Ludmila BALȚATU,
dr., conf. univ.
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul**

***Abstract:** Nowadays, in the epoch of great achievements in science, when the modern gadgets substitute, considerably, the practice of physical work in a man's activity, it is especially important to pay more attention to the problem of moral education of those who will follow us. And this is due to the fact that, unfortunately, such sources as radio, television, internet do not always contribute, by the information they propagate, to the formation of a cultivated personality, who should become well – bred in the direct significance of the concept, that is who would cultivate noble intentions, healthy convictions, which really deserve being followed in life. This way, namely literature, art in general „offers the most ample and diversified source of morality models. The popular literature and the one by famous writers, in an expressive or suggesting modes educate people. Proverbs, fairy – tales, sayings, epigrams, anecdotes, offer in antithesis, moral and immoral behaviours. The fable has an educational value...”*

În vremea noastră, a marilor realizări în știință, când utilajele moderne înlocuiesc, într-o măsură considerabilă, munca fizică a omului, e deosebit de important să atragem o atenție sporită problemei educației morale a celor ce ne vor urma. Și aceasta se datorează faptului că, spre marele nostru regret, nu întotdeauna radioul, televiziunea, internetul contribuie, prin ceea ce propagă, formării unei personalități integre, culte în adevăratul sens al cuvântului, ce ar poseda intenții nobile, convingeri sănătoase, demne de urmat.

Se înscriu în acest context următoarele opinii: „Fenomenul formării umane este atât de complex și de vast, încât poate fi abordat cu mijloacele oricărei științe. Unele sunt însă mai „pedagogice” decât altele. Este vorba, în primul rând, de științele umane care, fiecare, tratează educația din propriul unghi de vedere: psihologia, sociologia, istoria, economia, lingvistica, demografia etc.¹

¹ Bîrzea C. *Arta și știința educației*. București: Editura didactică și pedagogică, 1998, p. 139

Așadar, în rândurile ce urmează vom întreprinde o încercare să elucidăm rolul nemijlocit al științelor umane în formarea personalității. Și, iarăși, în calitate de suport vom avea indicațiile exegeților în materie, care anume și redau în ce constă esența educației morale. De la bun început, reproducem următoarele sugestii: „Conținutul educației morale îl reprezintă sistemul de valori, principii, trăsături și semnificații, convingeri, sentimente, deprinderi și obișnuințe etice de natură umanistă, patriotică, de muncă, disciplină etc., care se constituie ca factori ce formează conștiința și conduita etică, profilul moral al personalității”¹

Or, anume literatura, arta în general „oferă cel mai amplu și diversificat izvor de modele morale. Literatura populară și cu autori cunoscuți, în forme expresive și sugestive moralizează. Proverbele, poveștile, maximele, epigramele, anecdotele, oferă, prin antiteză, conduite morale și imorale. Fabula are o valoare moralizatoare...”²

Din considerentul că îndeosebi fabula se evidențiază prin caracterul său profund moralizator, ne vom concentra atenția la temele și motivele fundamentale, prezente în scrierile unora dintre fabuliști. Fără doar și poate, în lista celor mai remarcabili dintre ei intră și numele lui La Fontaine. „La el, ține să remarce N. Condeescu, morala este de obicei expedită în câteva versuri, adică suprimată: o trage singur cititorul, aluzia la abuzurile vremii este doar evidențiată”³

În linia acestor constatări vom reproduce și alte aprecieri ale celor care, cu cunoștință de cauză, și-au concentrat atenția asupra operei lui La Fontaine. De exemplu, din unul dintre volumele cu titlul „Scriitori francezi” am spicuit ideea că fabulele lui La Fontaine reușesc transpuneri magistrale ale faunei în trăsături și caractere umane: leul reprezintă forța și maiestatea, vulpea - șiretenia și lingușirea, iepurele - teama, mielul - blândețea, furnica - hărnicia ș.a. m. D.

Vin să completeze cele expuse și opiniile altui scriitor francez, La Bruyere, care a dat o înaltă apreciere scrierilor fabulistului sus numit, subliniind faptul că La Fontaine instruește glumind și-i învață pe oameni să fie virtuoși, împrumutând glasul animalelor.

De la opinii, trecem nemijlocit la crâmpoșele din operele lui La Fontaine, care și ne vor convinge în caracterul lor profund moralizator:

„Nu ocoli pe drumuri prea multe și prea lungi,

¹ Bontaș I. *Pedagogie*. București: All Educational, 1994, p. 297

² Macavei E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Aramis, 2002, p. 246

³ Prefață. În. *La Fontaine. Fabule*. București. Editura pentru literatură, 1963, p. 3

Vrei să le-ncerci pe toate, și nicăieri n-ajungi.

Alege numai unul din ele - pe cel bun!”

(*Pisica și vulpoiul*)

Considerăm necesar să reproducem și un alt fragment:

„Precum vrea să arate această întâmplare,

Cu răii se cuvine să lupți fără cruțare,

Știu că războiul e urât,

Dar cu dușmani vicleni când ai de-a face,

La ce-ți slujește să-nchei pace?”

(*Lupii și oile*)

Sfaturi demne de urmat conțin și următoarele rânduri:

„Răbdarea-i uneori mai de folos

Decât puterea și-ndârjirea”

(*Leul și șoarecele*)

Ne frapează prin înțelepciune și optimism morala ce se conține în strofele de mai jos:

„Murind, durerea n-o mai suferim,

Dar a pleca din viață nu-i ușor,

Oricâte să-ndurăm, dar să trăim!

Aceasta e dorința tuturor”

(*Bătrânul și moartea*)

În baza exemplelor reproduse ne vom convinge, odată în plus, în faptul că „Fabulele (lui La Fontaine-n.a) exprimă, de obicei, o morală populară, tradițională, universal valabilă, afirmații și constatări ale înțelepciunii de veacuri, de mult trecute în zicale și proverbe”¹

Și marele nostru fabulist, Alexandru Donici, apreciat de către exegetul I. Ciocanu drept „La Fontaine al nostru”² se bucură de o mare popularitate în rândul cititorilor de toate vârstele grație faptului că exprimă, prin scrierile sale, înțelepciunea poporului. Nu întâmplător M. Eminescu a reușit să descopere în el un adevărat „cuib de-nțelepciune”.

În rândurile ce urmează vom explica din ce anume considerente: valoarea și importanța lui Donici rezidă tocmai în adâncă legătură cu poporul. Îndeosebi fabulele lui A. Donici supun unei aspre critici viciile omenești: lenea, lăcomia, indiferența, lașitatea, îngâmfarea etc.

De exemplu, în fabula „Musca” fabulistul satirizează pe cei, ce-și atribuie pe nedrept meritele altora:

¹ Slavescu M. *Prefață la La Fontaine. Fabule*. București: Editura tineretului, 1967, p. 15

² Ciocanu I. *Literatura română*. Chișinău: Prometeu, 2003, p. 48

„Spre laudă deșartă,
Mulți zic: „Noi am lucrat”,
Când ei lucrează-n faptă
Ca musca la arat”
Iar fabulei „Greierul și furnica” i se potrivește perfect proverbul
„Gătește-ți sania de cu vară și trăsura de cu iarnă”:
„Furnica l-au ascultat,
Dar așa l-au întrebat:
- Vara, când eu adunam,
Tu ce făceai?
- Eu cântam
În petrecere cu toți.
Ai cântat? Îmi pare bine.
Acum joacă, dacă poți
Iar la vară fă ca mine”

Adevăruri incontestabile se conțin și în arhicunoscuta fabulă a lui A. Donici „Frunzele și rădăcina”:

„Să țineți dar minte
Aceste cuvinte:
Viața vegetală,
Viața socială,
Totul atârnă,
De la rădăcină”

Dacă e să sintetizăm, vom sublinia următorul fapt: ca un fir roșu, prin toată creația lui A. Donici, trece respectul pentru palmele bătătorite, marea apreciere dată înțelepciunii celor care, în sudoarea frunții, cresc pâinea noastră cea de toate zilele.

Fără doar și poate, e bogat și inegalabil tezaurul nostru folcloric, ce include în sine proverbe, zicători, povești, basme etc.

Semnificative, în acest sens sunt, gândurile expuse de Elena Macavei, care se rezumă la următoarele: „Literatura, arta în general, oferă cel mai amplu și mai diversificat izvor de modele morale. Literatura sentențială, populară și cu autori cunoscuți, în forme expresive și sugestive, moralizează. Proverbele, povestirile, maximele, epigramele, anecdotele oferă, prin antiteză, conduite morale și imorale”¹

¹ Macavei E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Aramis, 2002, p. 246

Or, sunt diferite epocile ce au dat naștere proverbelor. Prezintă interes, în acest context, următoarele opinii ale savanților: „Înainte de a se naște literatura noastră cultă, scrisă, exista literatura populară născută în sânul poporului în decursul secolelor și creată de un lung șir de generații. Această literatură este de o extremă importanță, nu numai ca oglinda geniului creator al poporului român, dar și prin importanța ei de fond, deoarece în ea sunt exprimate: talentul, caracterul, credințele, datinele, bucuriile și suferințele din viața internă și externă a poporului român”¹

În opiniile expuse ne vor convinge unele dintre înțelepciunile populare, ce au supraviețuit în timp: „Cuvintele nu trebuie aruncate în vânt”, „Scoală-te de dimineață, dacă vrei să-ți lungești viața”, „Sănătate și gânduri curate să fie, că restul se cumpără”, „Să fii bun și blând la toate, dar până unde se poate”, „Rufele murdare se spală acasă”, „Rău de vei semăna, mai rău vei secera”, „Prieten adevărat este acel care te sfătuiește spre bine, iar nu acela care îți laudă nebuniile”, „Orice lucru este bun la timpul său”, „Omul sfîntește locul, nu locul pe om” etc.

Așadar, e de la sine înțeles de ce marele nostru savant - B. P. Hasdeu - când „vorbea de folclorul propriu-zis, era pentru păstrarea autenticității acestuia”²

Deosebit de importante sunt opiniile acestui înalt apreciat erudit al neamului nostru despre raportul dintre creația popular orală și literatura scrisă. În unele privințe Hasdeu plasează pe o treaptă mai înaltă folclorul față de producțiile literaturii culte.

Acest adevăr are și o explicație destul de convingătoare: anume proverbele, zicătorile, alte mărgăritare populare poartă în sine amprenta adâncă a lucidității și a spiritului fin de observație a omului de rând. Mai mult ca atât: ele, prin conținutul adânc, au un caracter profund moralizator, lăsând generațiilor care vor urma experiența anilor trăiți.

Așadar, datoria noastră e să rămânem credincioși predecesorilor noștri, să cercetăm, să reconstituim memoria culturală stimulând înnoirea și adecvarea la sensibilitățile lumii în care trăim. Suntem într-o perioadă când deosebit de acut stă problema corespunderii cerințelor actuale, ce presupune o bună cunoaștere a limbilor străine, a tehnologiilor informaționale. Fenomen salutar, dacă nu vom lua în calcul că, în aceste împrejurări, adesea rămân oarecum în umbră valorile morale ale neamului nostru,

¹ Predescu L. *Istoria literaturii române*. București: Cugetarea, 1960, p. 5

² Zavulan P. *Creația literară a lui B. P. Hasdeu și folclorul*. Chișinău: Știința, 1983, p. 28

formulate în proverbe și zicători, basme, povești, legende etc. Ne întebăm: oare nu va aduce această negare a tot ce e autohton la pierderea identității noastre naționale?

Concluzia e următoarea: începând de la vârsta preșcolară și continuând cu cea gimnazială, liceală e necesar să atragem o deosebită atenție utilizării valorilor morale în educație, apelând la capodoperele literare spicuite de pe întreg globul pământesc, punând un deosebit accent pe scrierile autohtone, pe înțelepciunea noastră populară adunată și prelucrată cu talent și înaltă apreciere de marii corifei ai neamului nostru A. Russo, M. Kogălniceanu, V. Alecsandri, B. P. Hasdeu etc.

Aceasta va permite să existe o legătură, o continuitate între generații, să ne găsim mai ușor rostul în viață, să fim mai fermi în convingerile noastre.

SINONIMIA LEXICALĂ ȘI CEA GRAMATICALĂ – IMPORTANTE SURSE STILISTICE

Victor AXENTII,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”
Catedra de filologie română
axen55@mail.ru

SYNONYMIE LEXICALE ET GRAMMATICALE – SOURCES STYLISTIQUE

Resume : Le thème étudié est actuel; la synonymie, la délimitation, la classification des synonymie –constituent les plus étudiés problèmes de la langue.

Il y a plusieurs classification des synonymes, mais elles différents les unes des autres parce que chaque langue ses traites spécifiques qui se manifestent a toutes sortes de synonymes. En fait cet aspect linguistique appartient au niveau lexical de la langue, mais grâce aux succès qui ont été enregistrés dans l' étude des phénomènes linguistiques, la synonymie est recherche a d'autres niveaux de la langue comme par exemple la grammaire est étudiée tant au plan de la morphologique, qu'au celui de la syntaxe.

Dans cet article, le matériel théorique est argumenté par des exemple de la création des écrivains classiques et contemporains.

Mots-clé: synonymie morphologique, différenciations sémantiques, synonymie syntactique, synonymie contextuelle, system lexico-sémantiques

Sinonimele se definesc în mod tradițional ca fiind cuvinte echivalente sau apropiate ca sens dar cu formă diferită.

Sinonimia morfologică reprezintă relația existentă între cuvinte cu organizare morfematică diferită (cuvinte și semnificante distincte), care transmit aceeași informație morfologică. În opinia unor lingviști, sinonime morfologice sunt considerate formele similare în sens denotativ (al semnificației), dar diferite în sens conotativ (afectiv, expresiv) [1, 2].

Așadar, în morfologie putem vorbi despre sinonimie morfologică atunci când organizarea morfematică a cuvintelor este diferită (cuvintele au semnificante distincte), dar este transmisă aceeași informație morfologică. Astfel, sinonimia morfologică este implicată în mod necesar în studiul

categoriilor și al speciilor care au mai mult de o realizare formală sau al formelor paralele, cum ar fi, spre exemplu, la morfologia verbului când se relevă sinonimia: dintre diversele tipuri de viitor: *voi veni, oi veni, am să vin, o să vin*; imperfect indicativ - condițional trecut (*dacă-l ajungeai, îl vedeai; dacă l-ai fi ajuns, l-ai fi văzut*); reflexiv și pasiv (*se vor lua măsuri – vor fi luate măsuri*).

De sinonimie morfologică este vorba și în cazul când sinonimele, deși au rădăcini comune, se diferențiază prin afixe. Sunt așa-numitele sinonime derivate sau *omorize* [3, p.90]. Spre exemplu: *belșug – îmbelșugare; sete – însetat; râuleț – râușor; tineret – tinerime*, etc.

Un exemplu de sinonimie este cel al verbului la diateza pasivă, construită cu forma neaccentuată de acuzativ a pronumelui reflexiv **se, s** + *complementul de agent*, exprimat sau neexprimat care este sinonim din punct de vedere morfologic cu verbul la diateza pasivă, format din *a fi* + *participiu acordat* + *complementul de agent*, exprimat sau neexprimat. Aceste două forme verbale diferite (diateza pasivă cu *se* și cu *a fi*) transmit aceeași informație de tip categorial: „...în ziua când s-a sfințit paraclisul spitalului din Târgul Neamțului și s-a deschis școala domnească de acolo..” (I. Creangă); „Părea că umbra cu cărbune-i zugrăvită” (M. Eminescu)

Teoretic, formele cu *a fi* și *se* ale diatezei pasive se află într-o relație morfologică absolută. Diferențele dintre cele două forme verbale se manifestă însă concomitent, în cadrul diferențelor variante ale limbii:

- a. *diferențe de circulație*: se apreciază, de obicei, că, în timp ce forma diatezei pasive cu *se* este utilizată cu prevalență în limba vorbită, forma diatezei pasive cu *a fi* se folosește mai mult în limba literară;
- b. *diferențe stilistice*: diateza pasivă cu *a fi* prezintă un grad redus de ambiguitate, motive pentru care este folosită preponderent în textele aparținând stilului științific, în timp ce diateza pasivă cu *se* are un oarecare grad de ambiguitate, datorat nu atât neexprimării curente a complementului de agent, cât a tendinței confundării ei cu alte diateze. Astfel, dacă ne propunem să identificăm într-un text științific verbele la diateza pasivă, vom vedea că majoritatea aparțin diatezei pasive, construite cu **a fi** + *participiu* + *complement de agent* (exprimat sau neexprimat)

De exemplu: „Uneori, un cuvânt este atât de des întrebuințat cu atâtea valori... încât ...” (4. *Gramatica explicativă a limbii române*. Partea I, Mircea Berteau, Chișinău, 1993)

Un alt exemplu de sinonimie preponderent morfologică este cel reprezentat prin *concurența modurilor* (cu implicații sintactice de necontestat, motiv pentru care unii lingviști o numesc sinonimie sintactică sau funcțională).

O trăsătură importantă a categoriei modului verbal este caracterul său polisemantic și polifuncțional, care implică sinonimia funcțională a formelor acestuia.

Potrivit opiniei savantului ieșean D. Irimia, cei cinci termeni corelativi ai categoriei vizate (*indicativul, conjunctivul, potențialul-optativ, imperativul și prezumtivul*) sunt apti a reda opoziții semantice care nu corespund în mod absolut organizării în planul expresiei [5, p. 225].

Concurența modurilor personale, atât în poziție independentă, cât și în cea dependentă dezvăluie variate ambianțe în care devin evidente momentele de tangență ce le apropie. Astfel, *condiționalul*, numit și *potențial –optativ* [6, p.341], redă, asemenea *conjunctivului*, acțiuni posibile și realizabile. Examinat în perspectivă statică, modul semnalat posedă caracter potențial; în plan dinamic, exprimă trecerea de *la potențial la real*.

Conjunctivul, la rândul său, dispune de numeroase valori semantico – funcționale, indicând posibilitatea, ipoteza, îndemnul, ordinul, concesiia, condiția, disprețul, uimirea etc. Atât *conjunctivul*, ca mod „al incertitudinii”, cât și *condiționalul* se opun *indicativului*, redând un *preasens in futuro*. Spre deosebire de *indicativul* ce exteriorizează acțiunea *in esse*, privită din prisma ideii de existență, *conjunctivul* exprimă acțiunea *in fieri*, în devenire [7].

Condiționalul are tangențe cu *indicativul*, iar sensul gramatical al formelor de viitor ipotetic se distinge de cel al viitorului prin absența unei afirmații categorice. Iată de ce unii cercetători în domeniul limbilor romanice includ *condiționalul – optativ* în seria formelor *indicativului* [8, p. 54]. Acesta din urmă își poate pierde, în anumite ambianțe, sensul de „certitudine reală”, exprimând, prin transpoziție, valorile *condiționalului* sau cele ale *conjunctivului*.

Prezintă interes contextele în care se conturează concurența între modurile menționate, atât în poziție independentă, cât și în cadrul subordonatelor. Spre exemplu, *condiționalul - optativ* concurează cu *indicativul* în anturaje de tipul: *Văd, în sfârșit, ceea ce n-aș dori să vadă nimeni* (I. Creangă) – *Văd ceea ce nu doresc să vadă nimeni*.

În enunțurile de mai sus observăm utilizarea unui *optativ indicativ* ce nu se pretează substituirii prin *conjunctiv*.

Condiționalul trecut concurează cu indicativul imperfect. Spre exemplu: **Ar fi trebuit să-l poftești ...** (M. Sadoveanu) → *Trebuia să-l poftești*

Optativul indicativ urmează a fi delimitat de optativul *imperativ*, sinonim nu numai cu imperativul, ci și cu modul conjunctiv: *Cioara bătrână! Ar ședeă colo pe cuptor cu găinile...* (I. Druță) comp.: *Să șadă colo pe cuptor cu găinile...*

Un asemenea condițional este întrebuințat frecvent în imprecății:

De exemplu: 1. *Dă-te jos de colo că-mi dărâmi porțița, fire-ai al dracului!* (L. Rebreanu)

2. *Niculăe o ținea de coarne și o izbea cu sălbătăcie peste bot. – Mâncate-ar lupii să te mănânce!* (M. Preda).

Substituirea condiționalului fie prin indicativ, fie prin conjunctiv, poate avea loc în cadrul subordonatelor concesive, complete, cauzale, modale, consecutive ș.a. Sunt elocvente exemplele: *Să fiu eu în locul măriei - sale, aș da poruncă jupâneselor moldovence să fie mai cuviincioase.* (M. Sadoveanu).

Să se compare cu exemplul: *Dacă aș fi eu în locul măriei - sale, aș da poruncă jupâneselor moldovence să fie mai cuviincioase.*

Pe baza similitudinilor de conținut morfologic, a avut loc, într-un ritm mai lent sau mai intens, după o perioadă prealabilă de alternanță, procesul de înlocuire a infinitivului prin conjunctiv: *învață a scrie – învață să scrie.* Încă în textele secolului al XVI – lea, modul conjunctiv domină prin frecvență infinitivul, ceea ce dovedește că procesul înlocuirii infinitivului prin conjunctiv datează dintr-o perioadă mult mai îndepărtată.

Înlocuirea infinitivului prin modul conjunctiv este o trăsătură a ariei balcanice, fenomenul fiind întâlnit în limbi ca: bulgara, albaneza, neogreaca, sârba și macedoneana și se întâlnește și în unele dialecte din Italia meridională.

Această preferință pentru conjunctiv, în defavoarea infinitivului, a fost explicată și ca o evoluție internă, firească, în cadrul sistemului limbii române. Opțiunea pentru conjunctiv este determinată de posibilitățile mult mai largi pe care le are conjunctivul de a raporta acțiunea la număr și la persoane.

Sinonimia sintactică este mult mai variată decât cea *morfologică* și mai puțin implicată în tratarea unei unități în parte, are nevoie de o sistematizare finală, care pune în evidență construcțiile mai mult sau mai puțin echivalente sau concurente.

Sinonimie sintactică (sau *funcțională*) se definește ca fiind relația sintactică ce se stabilește între două sau mai multe enunțuri diferite la nivelul organizării sintactice, dar care transmit aceeași informație sintactică. Altfel spus, sinonimia sintactică reprezintă **îmbinări de cuvinte, propoziții, părți de propoziție, precum și construcții sintactice complexe cu structuri diverse care exprimă raporturi înrudite.**

O. Vințeler opinează că sinonimele sintactice sau construcțiile sintactice sunt acele structuri (sintagme, părți de propoziție, fraze, părți ale frazei) care se deosebesc din punct de vedere formal, însă sunt identice sau apropiate în ceea ce privește sensul [8, p. 17].

Sinonimia sintactică se poate manifesta între:

- părți de propoziție (de același fel);
- o parte de propoziție și aceeași parte de propoziție însoțită de o propoziție subordonată;
- o parte de propoziție și o propoziție;
- două propoziții;
- o propoziție și o frază.

Dintre cele cinci tipuri de sinonimii, numai primul are loc în interiorul unei propoziții, celelalte vizând propoziții diferite sau trecerea de la o propoziție la frază (și invers)[9].

Mai interesantă pare a fi sinonimia existentă între specii diferite din cadrul aceleiași părți de propoziție:

- Atribut adjectival și atribut substantival: *cămin studentesc // cămin de studenți*
- Atribut adjectival și atribut pronominal în genitiv sau dativ: *biblioteca sa m-a impresionat // am cercetat biblioteca lui.*
- Atribut substantival genitival și atribut substantival în dativ: *Am vorbit cu cel care este cumnat al mamei // Am vorbit cu cel care este cumnat mamei.*
- Atribut substantival genitival și atribut substantival apozitional: *Durerea s-a abătut asupra mea în luna lui iulie // Luna cireșelor, luna iulie, este așteptată cu mult drag.*
- Atribut substantival genitival și atribut verbal: *Intenția organizării unei festivități a fost aprobată cu succes // Intenția de a organiza o festivitate a fost aprobată cu succes.*

Sinonimia dintre două propoziții se poate referi la elementele de construcție din propoziții cu statut identic sau la propoziții cu statut diferit din diverse puncte de vedere.

În prima categorie se încadrează sinonimia dintre propoziții coordonate sau subordonate, construite cu elemente joncționale diferite.

De exemplu:

- coordonate disjunctive cu sau / ori: *Mă duc la munte sau la mare, cu familia ori cu un prieten;*

- coordonate adversative cu dar / iar: *Am venit fiindcă am vrut eu, iar nu pentru că aș fi obligat. Nu s-a limitat la critici, dar a cerut măsuri severe;*

- subordonate atributive cu pronumele care / ce, cu adverbe sau cu pronume însoțite de prepoziție unde / în care:

Am fost la un spectacol care mi-a plăcut.

A plecat la pădure de unde am cules multe flori.

A doua categorie prezintă situații variate și mult mai interesante.

Propozițiile sinonime pot să difere:

a) după aspectul pozitiv sau negativ: *Și unde îi trage una // Și unde nu-i trage una.*

b) după aspectul pozitiv sau negativ și după scopul comunicării: *Ai mai fi văzut una ca asta? // N-am mai văzut una ca asta.*

O altă opinie referitoare la sinonimia sintactică în lingvistica românească este cea potrivit căreia sinonimia sintactică reprezintă o singură funcție sintactică, la care apar două sau mai multe mărci distincte

Astfel tipurile de enunț cu organizare de frază, care ilustrează acest tip de sinonimie sintactică se deosebesc numai la nivelul mijloacelor de exprimare a ideii de cauză, motiv care intră într-o serie sinonimică din punct de vedere sintactic: *Ostașul este nevinovat, pentru că n-a cunoscut situația. Ostașul este nevinovat, întrucât n-a cunoscut situația. Ostașul este nevinovat, deoarece n-a cunoscut situația. Ostașul este nevinovat, dat fiind că n-a cunoscut situația. Ostașul este nevinovat: n-a cunoscut situația.*

Dacă în fiecare din aceste propoziții se va schimba un element oarecare, atunci propoziția va ieși din respectiva serie sinonimică, trecând în alta: *Ostașul nu poate fi nevinovat, pentru că n-a cunoscut situația; Ostașul nu poate fi nevinovat, întrucât că n-a cunoscut situația etc.*

Ca mijloace de sporire a expresivității unei limbi *sinonimele lexicale* joacă un rol de primă importanță. Sărăcia de sinonime este un indiciu al sărăciei de stil. Dimpotrivă, mulțimea sinonimelor vorbește despre bogăția și vigoarea expresivă.

Referindu-se la limba română, B. P. Hasdeu exclama cu îndreptățită fală: *Ce limbă are norocul de a dispune de patru cuvinte pentru o însușire,*

care trebuie să fie mândria fiecărui popor: voinicie, vitejie, bravură, eroism.

Într-adevăr, limba română are la dispoziție o mare bogăție de mijloace sinonimice, care sunt utilizate în cele mai diverse contexte. Cât de adecvată și plastică este, de exemplu, o expresie ca *țipenie de om* față de sinonimul său *nimeni*, se poate sesiza cu toată claritatea din următorul text: „*Cică era odată o babă și-un moșneag, moșneagul de o sută de ani, și baba de nouăzeci și amândoi bătrânii aceștia erau albi ca iarna și posomoriți ca vremea cea rea, din pricină că n-aveau copii. Și, Doamne! tare mai erau doriți să aibă măcar unul, căci, cât era ziulica și noaptea de mare, ședeau singurei ca cucul și le tiuia urechile, de urât ce le era. Ba, de la o vreme încoace, urâtul îi mânca și mai tare, căci țipenie de om nu le deschidea ușa ...*” (I. Creangă)

Este cunoscută marea scrupulozitate cu care scriitorul humuleștean își alegea mijloacele expresive. Din bogăția de sinonime pe care i le punea la dispoziție limba literară, I. Creangă alegea anume pe acela care reda în situația dată în mod adecvat o anumită idee, un anumit caracter. Astfel, din seria de sinonime: *zgârcit, avar, calic, scump, strâns la punga, brânză în sticlă, își mănâncă de sub unghie* etc. I. Creangă în *Amintiri...* a ales anume pe *cărpănos* și *zgârie-brânză*, considerându-le mai adecvate, mai potrivite la prezentarea caracterului unui *zgârcit* peste măsură: *...moș Vasile era un cărpănos și-un pui de zgârie - brânză ca și mătușa Mărioara*. (I. Creangă, A.C.)

Cu deosebită măiestrie a utilizat M. Eminescu relațiile de sinonimie a seriei: *colb-praf-pulbere*:

„*Dar lăsați măcar strămoșii, ca să doarmă-n colb de cronici*”. (M. Eminescu, S. III.)

„*Toate-s praf... Lumea-i cum este și ca dânsa suntem noi*”. (M. Eminescu, E.)

„*Precum pulberea se joacă în imperiul unei raze*”. (M. Eminescu, S. I.)

Prin mijlocirea sinonimelor se înlătură repetările, care, dacă nu joacă un rol stilistic special, sunt supărătoare, producând plictiseală.

Cunoașterea sinonimelor contribuie la precizarea gândurilor, sporește expresivitatea comunicării, face mai vie vorbirea.

Sinonimul verbului *a învăța* (într-un exemplu ca: *a învăța matematica, gramatica* etc.) este verbul *a studia*, ambele redând sensul „a dobândi cunoștințe despre un obiect”. De exemplu: „*Radu își învăța lecțiile pentru a doua zi*”. În același timp, *a studia* este un element lexical livresc,

împrumutat într-o perioadă relativ târzie și are o nuanță semantică deosebită față de a *învăța*. El semnifică: a) a căpăta pe cale cărturărească cunoștințe profunde despre o anumită disciplină științifică. Spre exemplu: „*Ai studiat desigur această limbă la colegiu*” b) „a examina cu atenție, a cerceta”: *I-am studiat la masă pe toți și i-am găsit destul de buni de pus pe scenă*.

Măiestria lingvistică a operelor literare depinde de activitatea migăloasă a scriitorilor la selecționarea cuvintelor, în special, a sinonimelor. Utilizarea unui anumit cuvânt dintr-o serie de sinonime determină detaliile conținutului de idei, precum și încadrarea textului în categoria logică a unui stil. Verbul *a merge*, de exemplu, are sens general, care se potrivește la obiecte cu totul diferite. Putem spune: *omul merge, trenul merge, vremea merge* etc. În asemenea contexte, verbul citat redă o acțiune comună, abstractă, lipsită de orice nuanță afectivă, deci o valoare stilistică neutră. Când spunem *omul pășește, trenul aleargă, vremea zboară* verbele sinonime redau de acum un sens figurat, mult mai viu și mai expresiv, clasificându-se în straturi stilistice diferite.

În general, sinonimele poartă un caracter național, fiind specifice pentru fiecare popor și limba sa și depinzând de evoluția istorică a acestora. De aici și lipsa de coincidență exactă a mijloacelor stilistice, aplicate în diverse limbi. Situația aceasta este simțită, în deosebi, în procesul de traducere dintr-o limbă în alta. La traducerea textelor științifice, apar mai puține dificultăți, întrucât se utilizează terminologia, care are, de regulă, caracter internațional. E cu mult mai complicat a traduce opere literare, căci acestea cuprind și unități lexicale specifice naționale. Noțiunile pot fi redade într-o limbă străină, pe când nuanțele semantice și stilistice cu mult mai greu. Astfel, apare piatra de încercare a oricărei traduceri și a folosirii adecvate a bogăției de sinonime a limbii respective.

Realizarea relațiilor de sinonimie în sistemul lexico-semantic. Pornind de la percepția – atât de controversată în esența ei – a culorii, ajungem la o diversitate de probleme ce țin de reflectarea intimă a ei. Culorile sunt reflectate în lumea obiectivă după legi fizice insesizabile, omul însă reprezintă un filtru de o structură specială în care realitatea înconjurătoare se oglindește intim și diferențiat atât în funcție de caracteristicile obiectuale ale purtătorilor materiali, cât și datorită structurii personalității umane, valorilor sale schimbătoare, care diferă de la o comunitate lingvistică la alta.

Analizând valorile condiționate de numele de culori, putem distinge ipostaze primare (denotative), determinate de imaginile relativ asemănătoare și comune tuturor oamenilor, ele făcând parte din fondul comportamental

acumulat filogenetic, și secundare (conotative), determinate de specificul social-istoric, de tradiții și, în ultimă instanță, de individualitatea artistului.

Culoarea, fiind expresivă prin natura sa și evocatoare prin simbolurile ei, constituie un element de bază al imaginii vizuale. Cercetările au demonstrat că fiecare popor are un mod propriu de distribuire a culorilor de bază. Modul în care se structurează culoarea în operele literare diferă în funcție de curent, modă, conținutul operei, dar transmite, întotdeauna, ceva din temperamentul și personalitatea scriitorului. Limbajul artistic reflexiv, prin excelență, întemeindu-se pe funcția estetică, construiește semnificații și reprezentări estetico-emoționale, marcate de specificitatea conceptuală și stilistică a utilizatorului său.

Folosirea numelor de culori în limbajul artistic este condiționată de câteva trăsături esențiale de care dispun ele:

- a. termenii cromatici, mai întâi, reflectă realitatea înconjurătoare, transmit informația coloristică;
- b. termenii cromatici sunt utilizați și cu scopul de a atinge unele note estetice, dezvoltând în anumite contexte nuanțe suplimentare de sens (sau conotații). În astfel de îmbinări mai puțin se realizează semnificația cromatică și mai mult valoarea conotativ - stilistică, aceasta reprezentând faza intermediară sau de tranziție la alte valori semantice ale termenilor;
- c. imaginile cromatice, în special ale numelui de culoare **roșu**, se impun spiritului nostru prin forță, dinamism, stimulând chiar și comportamentul de luptă, și au nu numai efecte calorice sau non - calorice, ci și de ordin psihologic, în consecință, se produce o revalorificare a semanticii termenilor, în urma căreia ei capătă o altă semnificație (sens figurat), distinctă de cea a culorii (ex.: ca un fir *roșu*, Cartea *Roșie* etc.).

Se știe că sinonimia ca fenomen lingvistic nu se realizează cu regularitate în cadrul numelor de culori, deoarece termenii cromatici împart între ei un anumit spațiu coloristic (spectrul solar) în care fiecare termen desemnează o anumită porțiune a acestui spațiu. Totodată, numele de culori au diferite zone semantice de realizare a semnificației cromatice. Spre exemplu, termenul *rumen* are o pondere foarte mare în zona „omul / fața”:

„*Iată-acum se scoală Doamna-i tinerică,
Rumenă, suavă ca o zambilică.*”

Sau „... *fetele tinere ivesc fețele rumene ca mărul prin obloanele deschise ale ferestrelor.*”

Lexemul *rumen* exprimă în această zonă semantică nu numai nuanța roșiatică a obrajilor, dar dezvoltă și astfel de particularități conotative ca *sănătos* (față rumenă = față sănătoasă), *frumos* (față rumenă = față frumoasă), *tânăr* (față rumenă = față tânără). Aceste particularități conotative îi asigură lexemului o frecvență stabilă în limbă. Substituirea termenului cromatic *rumen* în această zonă semantică cu alți termeni, spre exemplu, *purpuriu*, *rubiniu* sau *trandafiriu*, provoacă schimbări de ordin semantic, iar, în consecință, slăbește considerabil randamentul expresiv al exprimării.

Numele de culoare *roșcat* are o pondere mai mare în zonele semantice omul / părul și animale - păsări / blana-penajul :

Este un tânăr frumos de 21 de ani, cu părul roșcat, foarte bine făcut și cu o fire blândă sau

Pe elefanți greoi am umblat prin lume,

Pe cămile roșcate am umblat prin lume. (Folclor)

Înlocuirea numelui de culoare *roșcat* în această zonă cu alți termeni cromatici, să zicem, *roz*, *purpuriu* sau *rumen* ar crea un nonsens și ar face exprimarea ridicolă. Numai denumirea generală *roșu* include toate nuanțele și varietățile de nuanțe ale grupului cromatic în cauză și, evident, poate fi utilizată ca sinonim al altor termeni cromatici din cadrul grupului. Luând în considerare trăsăturile semnalate mai sus, să urmărim realizarea relațiilor de sinonimie ale termenilor cromatici ce fac parte din câmpul semantic al numelor de culori de ton *roșu* în zona semantică *corpuri cerești*. Se știe că aștrii (stelele, luna, cometele etc.) sunt relativ de aceeași culoare și sunt percepuți vizual nu roșii, albaștri sau verzi, ci galbeni strălucitori. Acest fapt a generat în plan lingvistic expresia adecvată prin imaginea poetică *stele aurii* (auroase) sau *argintii* (argintoase):

„Când în stele auroase /Noaptea vine-ncetișor, /Cu-a ei umbre suspinânde, /Cu-a ei sifle șopotinde, /Cu-a ei vise de amor.” (Folclor)

sau

„Să văd stelele voioase /înflorind cerul senin /Și raze argintoase /dezmiardând al mării sân.”

Stelele pot fi caracterizate cu ajutorul imaginilor care se află într-o legătură strânsă cu flacăra, focul, arderea, intensificând, totodată, expresivitatea contextului:

Fata ședeă visătoare lângă fereastră și se uita în fruntea înflorită a unei roze ce lucea ca o stea înfocată alături cu-ale ferestrei flori de gheață (Folclor)

Dintre numele de culori de ton *roșu* o frecvență mai mare în această zonă semantică dezvoltă denumirea generală *roșu*, mai puțin (în ordine descrescândă) *înfocat*, *roz*, *trandafiriu*, *purpuriu*, *arămiu*, *îmbujorat*.

Termenii indicați sunt utilizați pentru a reda nu atât nuanța cromatică, cât gradul de luminozitate, de strălucire a corpurilor cerești. Astfel, ei dezvoltă următoarele particularități conotative: *aprins*, *lucitor*, *luminos*:

Căci luna, ce roșă prin ele răsare,

Comoară aprinsă în noapte se pare.

Sau *Luna roșie ca focul se ivea prin spărturile lor risipite...*

Senzația de lumină devine mult mai pronunțată când în țesătura semantică a contextului sunt infiltrate metafore sau personificări:

Numai semnul arab lucea roș ca jăraticul noaptea.

Sau *Ei zburau prin aerul cel cald al nopții, și luna cu fata roșie contrasta cu cenușa cea lucie a norilor.*

De notat că trăsătura semantică *luminos* (sau *strălucitor*) are o pondere foarte mare în zona indicată. Acest lucru se explică prin faptul că aștrii nocturni, indiferent de însușirea cromatică pe care o au, contrastează pe fondul negru al universului ceresc și provoacă senzația mai mult a luminii decât a culorii, în baza indicelui *luminos* numele de culoare roșu poate dezvolta relații de sinonimie cu alți termeni cromatici din cadrul câmpului semantic în cauză. De comparat:

Luna cobora încet, mărindu-se spre pământ, până se părea ca o cetate sfântă și argintie, spânzurată din cer, ce tremura strălucită... cu palate nalte, albe... cu mii de ferestre trandafirii.

Sau *Rămâne luna roză de argint,*

Azi nu-i vreme de alint.

Sau

Căci razele se îmbină, se turbură, se frâng,

Și-n dulcea atmosferă uimită purpurată

S-aud glasuri ușoare ca arfe care plâng,

Dar eu am văzut și păstra-voi ceva

O constelație roșie-aprinsă pe boltă.

În aceste exemple, numele de culori transmit impresii cromatic-identice, condiționate de senzațiile de lumină, strălucire și raportate la razele luminoase (și la atmosfera pe care o creează razele) ale aștrilor.

Această trăsătură semantică (*luminos*) poate sta și la baza realizării relațiilor de sinonimie ale termenului cromatic roșu cu nume de culori de alt ton: albastru, alb, galben etc. De comparat:

*Numai noaptea vârcolacii mușcă
Din marginea galbenă a lunii.*

sau

*Case frumos văruite, cu streșine vechi, peste care varsă o viorie
lumină răsăritoarea lună.*

sau

*Două umbre, albicioase / Ca șl fulgii de ninsori /
Razele din alba lună*

Mile-ntorc, mile-mpreună / Pentru-ntregul viitor.

sau

„Din roșă o stea se aprinde în alb

Ori doar mi se pare și zboară să cadă”

Și „ Mă uitam la ea ore întregi , / Ea se uita neclintită la mine

Licărul roșu i-l simțeam alături / La rău și la bine.”

În astfel de îmbinări indiciul cromatic servește doar ca ambianță pentru realizarea particularităților semantice luminos, strălucitor. Este locul să precizăm că exemplele semnalate mai sus sunt niște utilizări individuale, contextuale și se pretează nu atât pentru a transmite nuanța cromatică a unor obiecte sau fenomene ale lumii înconjurătoare, cât pentru a realiza niște sarcini mai complicate – estetice.

Sinonimia constituie o importantă sursă stilistică, care alimentează variația expresiei și dă posibilitatea actualizării tuturor nuanțelor semantice. Sinonimele sunt căutate anume și folosite în modalități specifice de scriitori, al căror stil capătă originalitate tocmai prin bogăția și plasticitatea mijloacelor de expresie.

Din dorința de a se adapta la progresul societății, de a se exprima nuanțat și expresiv, de a evita repetările, scriitorii utilizează temeni noi și în situația în care limba română are mijloace potrivite de exprimare. Așa au procedat Ion Budai – Deleanu, Bogdan - Petriceicu Hasdeu, Ion Luca Caragiale, Mihai Eminescu, Mihail Sadoveanu, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Nichita Stănescu, Marin Sorescu etc.

Astfel, mulți lingviști, printre care îi putem numi pe B. Cazacu, Gh. Tohăneanu, Gh. Bulgăr, G. Istrate, P. Zugun, remarcă o predilecție deosebită pentru sinonime în opera lui M. Sadoveanu.

În acest sens, Iorgu Iordan și Vladimir Robu, în *Limba română contemporană*, constată sinonimele *colb*, *praf*, *pulbere*, folosite de către M. Sadoveanu în mod diferențiat: *colb* – pentru pământ fărâmițat, *praf* – pentru medicamente și substanțe chimice, *pulbere* – pentru praful de pușcă[10].

În creația lui M. Sadoveanu, verbele *a spune*, *a zice* etc. se referă la sinonimia bazată pe „hiponimul” *a spune*, secondat de *a zice* și de late verbe și locuțiuni verbale care sunt la rândul lor centre de însumare a altor sinonime, *verbe dicendi* propriu-zise, la care se adaugă alți termeni care pot fi incluși în categoria verbelor *actandi*. Deși verbele *actandi* sinonime cu verbele *dicendi* nu sunt consemnate în dicționare, totuși ele pot fi inventariate ca sinonime contextuale, pentru că au și ele, chiar potențat, funcții expresive, relaționabile cu verbele clasificabile în categoria celor relaționate cu verbele *dicendi*, care le pot și înlocui [11].

Scopul pe care l-a urmărit autorul [11] a fost corelarea opiniei scriitorului cu realitatea operei sale. În acest scop este prezentată, mai întâi, opinia lui M. Sadoveanu, care este următoarea:

„*A zice* e sinonim cu *a grăi*, *a vorbi*. *A spune* înseamnă *a expune*, *a povesti*, deci expresia: *Vino la mine, spune el*, nu e corectă. E corect: *Vino la mine, zice el*. Necorect: *Zi-mi cum ai călătorit*. E corect numai: *Spune-mi cum ai călătorit*. Necorect: *Zi-i și lui*. Corect: *Spune-i și lui*.”

Reluând pasaje din *Baltagul*, care conțin cele două verbe cu sinonimele indicate de M. Sadoveanu, se constată că *a zice* apare, mai ales, în contexte dialogice, în care introduce acte *dicendi* scurte, de obicei răspunsuri de câte numai o frază, și aceasta scurtă, sau numai de câte o propoziție, precum în contextele:

„*Taci și fii cuminte, fata babei, zise bătrâna ridicând asupra ei arătătorul de la mâna dreaptă*”.

„*„Asta-i cățelușă de vrăjitoare”, vorbea în sine, clătinând din cap Vitoria.*”

„- *Bine, grăi către sine Vitoria.*”

„- *Nu cred. Mai degrabă s-a prăpădit.*

„*Asta zic și eu (...)*” (M. Sadoveanu, B.)

Însă verbele *a spune* și *a povesti* se referă la acte *dicendi* ample, dintre care unele înglobează contexte scurte care conțin verbul *a zice*, uneori repetat în context. Cum ar fi:

„*Povestea asta o spune uneori Nechifor Lipan la cumătrii sau nunți, la care în vremea iernii era nelipsit. Zicea el că ar fi învățat-o de la un baci bătrân, care fusese jidov în tinerețe.*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Povestea ” spusă de Lipan ocupă două jumătăți de pagină, la începutul romanului. Nu puteau fi folosite a zice, a grăi, a vorbi în locul lui a spune în „zicea / grăia / vorbea” Lipan la cumătrii sau nunți*

Verbul *a spune* invită, în dialoguri scurte, în care apar *a zice*, *a vorbi* etc., la explicații care trebuie să fie ample în intenția celui care provoacă discuția:

„- *Ce vrei să spui cu asta? Îl întreba nevastă-sa, Vitoria, privindu-l pieziș.*

- *Spun și eu o vorbă celor care au urechi de auzit (...). A fi cum spui, bădică; dar cel ce spune multe, știe puține.*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Nu știu cum să-i spun; dumneata-i cunoști mai bine numele.*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Dacă are vreo bănuială, să spuie; dacă are vreun presupus să-l deie pe față.*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Ai ceva de spus, spune.*” (M. Sadoveanu, B.)

„- *Mi-a spus Lipan, cât am stat cu dânsul atâtea nopți, în râpă*

- *Ce ți-a spus? răsese Bogza*

- *Mi-a spus cum a fost, zise munteanca, privindu-l ațintit și zâmbind.*

- *Asta n-oi mai crede-o*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Să-ți spun cum s-a întâmplat?*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Dumneata știi și eu nu știu, zise el cu îndrăzneală. Dacă știi, spune.*

- *Să-ți spun, domnu Calistrat.*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Femeia se opri.*

- *Ei, o îndemnă, zâmbind, domnu subprefect. Spune. De ce te-ai oprit?*” (M. Sadoveanu, B.)

Relatarea Vitoriei Lipan va ocupa, în continuare, tot o pagină, ca și „povestea spusă” de fostul ei soț, la începutul romanului.

Se poate observa că *a spune* al Vitoriei Lipan domină *a zice* al asasinului soțului ei. Acesta este un uz general al celor două verbe. Peste tot, în loc de *a spune*, putea apărea numai *a povesti*, nu și *a zice*.

A zice poate apărea în intervențiile, scurte și tăioase, ale Vitoriei Lipan, adresate lui Calistrat Bogza.

„- *Dumneata, domnule Calistrat, zice munteanca, mi se pare că nu prea mănânci.*

- *Ba mănânc (...)*” (M. Sadoveanu, B.)

„*Lasă-l să se uite și să vadă, domnul Calistrat, zise munteanca (...)*” (M. Sadoveanu, B.)

Numărul de sinonime ale verbului *a zice*, indicate de M. Sadoveanu, sporește cu alte verbe, care au aceeași funcție de indicare de acte *dicendi* scurte. E de remarcat faptul că următoarele contexte vor apărea pe două

jumătăți de pagină, ceea ce constituie, o dată în plus, o dovadă elocventă a varietății și bogăției sinonimice sadoveniene.

A se mira: „*Da? **Se miră** nevasta. Poate m-ai văzut trecând la părintele.*

A întreba: „*Vitoria **întrebă** zâmbind*”

A bombăni și a se liniști: *Glasul blând al babei, bombănind după ușă, nu izbutea s-o **liniștească**.* (M. Sadoveanu, B.)

Totodată, mai apar ca sinonime ale aceluiași verb:

A pune rânduială și semn: *Domnul Dumnezeu, după ce a alcătuit lumea, a pus rânduială și semn fiecărui neam.* (în prima frază a romanului)

A învăța și a da: *pe țigan l-a învățat să cânte cu cetera și neamțului i-a dat șurubul.* (a doua frază.)

A chema, a porunci, a scrie, a pune (pe cineva): *Dintre jidovi, a chemat pe Moise și i-a poruncit: Tu să scrii o lege; și când a veni vremea, să pui pe farisei să răstignească pe fiul meu cel preaiubit, Isus.* (a treia frază)

La aceste exemple, putem adăuga un citat din același pasaj, în care sinonime ale celor două verbe, *a zice* și *a spune*, coexistă fiecare cu specificul lor semantic, în relație cu acestea:

„*Ți-am mai spus și altă dată să nu vorbești de dânsul și mai ales, numele să nu-l rostești, că-i primejdie.*

- *Bine, bine, răspunse nevasta, privind în juru-i. L-ai întrebat?*

- *Ce să întreb?*” (M. Sadoveanu, B.)

Se înțelege că *spunerea* a fost lungă, iar *vorba, rostirea și întrebarea* – foarte scurte.

Peste câteva rânduri, în pasajul următor apare *a spune*, care substituie, în prima ocurență, pe *a zice*, mai puțin potrivit, pentru că sfera lui semantică, subînțeleasă, este mai redusă:

„*Poate să fie în lada aceea*”, se gândea cu îndoială Vitoria. *Se vestise în tot satul că baba Maranda are ascuns în ea pe cel cu nume urât. Dacă-l spui și nu apuci a-ți face cruce cu limba, îți ia graiul. Ce demon va fi fiind, cine poate ști. Vitoria înclina să creadă că tot în cățelușă sălășluiește. Tot ce se spune poate fi și minciună*” (M. Sadoveanu, B.)

Așadar, pe numai o pagină și jumătate apar, în alternanță cu *a spune* și *a zice*, alte zece verbe *dicendi*, iar pasajele similare nu sunt puține în celelalte pagini. A *povesti* este inclus, ca sens, în substantivul *povestea*, iar *a grai* apare o singură dată în paginile investigate. Pe paginile următoare mai apar verbele: *a mărturisi*, *a meni*, *a se învoi*.

„- *Atuncea de ce vorbești asupra mea?*

- *Nu vorbesc asupra dumitale. Vorbesc de lumea asta rea, lângă care trăim.*

- *Ba mie, babă Marandă, se cuvine să-mi vorbești de altele.”*

În continuare, ne referim la sinonimele *actanțiale*, care au funcție de *dicendi*. Printre ele în *Baltagul* se constată:

A alege: „*A chemat pe ungur cu degetul și i-a ales, din câte avea pe lângă sine, jucării.*”

A pune (mâna) pe ceva: „*Sârbului i-a pus în mână sapa. Să faceți bine să puneți a mi se zidi biserici și mănăstiri.*”

A răsări: „*.....deprinsă să răsară cu vorbe iuți la orice înțepătură*”

A se răsuci: „*Asta pentru cine-i? Se răsucea Lipan*”

A îndemna: „- *Ei, o îndemnă, zâmbind, domnu perfect*” (M. Sadoveanu, B.)

Și alte sinonime *dicendi* și *actandi* au fost identificate deschizând *Baltagul* la întâmplare: *a șopti, a încuviința, a hotări, a da o lămurire, a suspina, a izbucni, a râde, a se zvârli, a striga.*

Diferențele dintre *a zice* și *a spune* sunt nu numai de ordin semantic, ci și de altă natură: dacă acestea au și sinonime comune: *a arăta, a grai, a rosti, a serv* etc. De asemenea, fiecare dintre cele două verbe de bază, au formații lexicale specifice, precum: *presupunere, spunere* „*proverb*”, respectiv – *prezicere, zicătoare*. Și utilizarea specifică, în unități frazeologice, le individualizează: *îmi spune inima, își a spune cuvântul, spune lucrurilor pe nume* etc., respectiv – *cât ai zice pește, mai bine zis; în treacăt fie zis* și alte îmbinări stabile care confirmă și ele, diferența semantică care justifică sinonimia și utilizarea lor aproximativ pancronică de peste un mileniu, limba română moștenindu-le pe ambele din latină (*exponere, dicere*).

Sinonimia contextuală în „*Poemele lumini*” de Lucian Blaga. Noutatea poetică frapantă impusă de *Poemele luminii* derivă, în opinia unor cercetători ai operei blagiene, din însușirea metodei expresioniste. Lucian Blaga însuși își afirmă apropierea de estetica „*expresiei încărcate de suflet dinăuntru.*”

Vorbind despre expresionism în artă, poetul afirmă că de câte ori un lucru este astfel redat încât puterea, tensiunea sa interioară îl întrece, îl transcende, trădând relațiuni cu cosmicul, cu absolutul, cu ilimitatul, avem de-a face cu un produs artistic expresionist.

Ne propunem să reliefăm câteva din mijloacele formale expresioniste utilizate în volumul de debut, fără a intenționa să studiem limbajul poeziei în sine, ci pornind de la ideea că procedeele sunt unica expresie proprie, pertinentă, iar limba este expresia improprie, nepertinentă, a unor asemenea conținuturi.

În *Poemele luminii* sintagmele nominale care șochează, sintagmele explozive au drept centru substantive utilizate în dimensiunea de constantă semantică: „*clipele cad*”, „*vițe verzi sugrumă casele*”, „*soarele își spală... lăncile*”, „*o-ntrebare mi-a căzut în suflet*”. Transferul către o variabilă stilistică cu ajutorul determinanților e generat de incompatibilitatea combinatorie dintre valențele semantice ale termenilor ce compun sintagmele, în acest sens putem vorbi de sinonimie contextuală, căci în poezie sensul sinonimiei se lărgește sub presiunea expresivității. E de remarcat că raportul de sinonimie se precizează nu numai prin înțelesul fiecărui cuvânt, separat, dar și prin legăturile dintre diferite cuvinte, în contextul lor. În poezie apar termeni sinonimi pe baza sensurilor proprii, dar nuanțarea expresivă e mai pronunțată când grupuri de cuvinte sunt apropiate semantic prin intermediul sensului figurat al unui termen.

În *Poemele luminii*, sinonimia contextuală poate fi identificată în comparație, metaforă, personificare, dar nu numai sintagmele nominale contribuie la crearea unor imagini picturale expresioniste, ci trebuie remarcată în aceeași măsură contribuția verbului la dinamizarea acestor imagini. Sursa acestui efect constă tot în incompatibilitatea combinatorie cu valențele semantice ale contextului. Astfel, verbele pe care le-am numit explozive simt marcate + concret și se asociază unor substantive abstracte, care devin astfel sinonime în context cu alte lexeme cărora le simțim materialitatea :

„*lumina ce-o simt năvălind*”,

„*nimicul zace*”, „*să spintec nemărginirea*”, „*văzduhul topit curgea ca un râu*”,

„*stropi de liniște cura prin vine*”, „*lumina sugrumă vraja*”... și exemplele pot continua.

Se impune remarcat faptul că abundă verbele din aria semantica sonoră, ce pot fi grupate într-o gradație energetică, pornind de la punctul zero, al tăcerii, al muțeniei, marcat cel mai adesea însă prin substantive sau adjective:

„*tăcerea mi-este duhul*”,

„*tăcere-apăsătoare*”,

„pământu-acesta ucigător de *mut*” (*Pământul*) și foarte rar prin verbul „a tăcea”:

Bătrânul tace: „Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea” (*Trei fețe*). În versul citat, „a tăcea devine sinonim cu *a gândi* sau cu *a spune*.

Gradația verbelor este evidentă în poezia *Inima*, unde seria sinonimică se organizează pornind tot de la tăcerea sugerată prin verbul *a arde*: „mărturisiri afunde ard în ea, continuând în fiecare strofa, simetric: „atunci îmi *spune*” „atunci îmi *cântă*”, „tainic îmi *șoptește*”, „îmi *strigă* îndrăzneță”.

Cuvântul-strigăt, la care se reduce expresionismul, este realizat de multe ori în poemele lui Blaga chiar prin verbul „a striga”:

„și strig/ și strig...” (*Din părul tău*), „ochii.../ strigă clupă ochii tăi”.

Verbele din poezia *Trei fețe* se află într-o relație de sinonimie indusă de context: ele se grupează într-o serie sinonimică, având aceeași funcționalitate, de a introduce o intervenție în vorbirea directă, deci funcționează ca verbe *dicendi*. Semele care diferențiază cele trei verbe au fost selecționate pentru a fi compatibile cu celălalt termen al sintagmei - „copilul”, „tânărul”, „bătrânul”:

„copilul râde”, „tânărul cântă”, „bătrânul tace”.

Sinonimia contextuală la nivelul verbului nu se rezumă la verbele *dicendi*; verbul *a ierta* devine sinonim cu *a zâmbi*, prin paralelismul celor două versuri:

„Vei plânge mult atunci ori vei ierta?
Vei plânge mult ori vei zâmbi?”

Sinonimia contextuală la nivelul substantivului este poate mai bine reprezentată. Comparația și metafora sunt surse ale sinonimiei:

„clipele” - „picuri de ploaie”,
„brațele” - „limbi de foc”, „flăcările unui rug”,
„lăstari sălbatici” - „polipi”,
„noaptea” - „fiară”.

Identitatea semantică a termenilor aleși se plasează pe o scală foarte largă de variabilitate, de la asocieri reperabile ca sinonime și în limbajul comun, până la cuvinte apropiate doar prin ideea comună căreia i se supun.

După cum spunea marele M. Eminescu, a primi un sinonim, care însemnând aceeași, înseamnă totuși altceva, o altă nuanță a înțelesului, asta însemnează a-ți înavuți, a-ți înnobila limba. O expresie pentru mai multe

înțelesuri e o mizerie, mai multe expresii pentru un înțeles e o copilărie, mai multe expresii însă pentru mai multe înțelesuri, deși sinonime, e adevărată avuție a limbii.

Or, cu cât cunoaște cineva mai profund limba, cu atât va distinge mai bine nuanțele semantice și stilistice distinctive ale sinonimelor și va alege mai lesne cuvântul adecvat pentru a exprima un anumit conținut. Precizia exprimării depinde și ea de alegerea iscusită a sinonimelor, care se prezintă ca niște dublete stilistice chemate să redea o expresivitate suplimentară. Măiestria lingvistică a operelor literare depinde de activitatea migăloasă a scriitorilor la selecționarea cuvintelor, în special a sinonimelor.

Utilizarea unui anumit cuvânt dintr-o serie de sinonime determină și detaliile conținutului de idei, precum și încadrarea textului în categoria logică a unui stil. Astfel au procedat și iluștrii poeți și scriitori români ca: M. Eminescu, T. Vianu, L. Blaga, G. Bacovia, I. Creangă ș.a., alegând cele mai frumoase sinonime. Tema cercetată este o temă actuală, se explică aceasta prin faptul că una din cele mai studiate probleme o constituie sinonimele, delimitarea sinonimelor, clasificarea lor. Drept dovadă a interesului foarte mare pentru studierea sinonimelor ca mijloace expresive este apariția unor studii în care sunt puse în discuție teme, lucrări ce țin de apariția și dezvoltarea sinonimelor. Am observat că există mai multe clasificări ale sinonimelor, dar care diferă una de alta datorită faptului că fiecare limbă își are trăsăturile ei specifice care se manifestă și la sinonimele frazeologice. Sinonimia aparține nivelului lexical al limbii, în lingvistica modernă, datorită succeselor ce s-au înregistrat în studiul fenomenelor lingvistice, acest concept a fost folosit și pentru fapte, aparținând altor nivele ale limbii, cum ar fi gramatica, atât în planul *morfologiei*, cât și în cel al *sintaxei*.

Pornind de la această idee, am căutat să evidențiem cum se manifestă sinonimia și în plan gramatical, fapt ce ar permite a exterioriza punctele comune, asemănările, deosebirile, dar și corelația dintre aceste nivele ale limbii. Deci studiul nostru a presupus descoperirea unor serii de analogii între planurile și unitățile limbii.

Din analiză constatăm că, pe de o parte, se observă asemănări în realizarea sinonimiei în aceste nivele ale limbii, ea caracterizându-se aproape în toate cazurile prin non-identitate formală și identitate semantică, iar pe de altă parte, sinonimia este privită din diverse perspective în nivelele lingvistice cercetate: în lexicologie - din punct de vedere semantic, în

morfologie - se analizează informația morfologică, în sintaxă – din perspectivă funcțională.

Așadar la nivel de lexic sunt sinonime acele cuvinte care, deși diferite în planul expresiei, au același înțeles, adică semnifică același denotat. Dacă ceea ce este denotat printr-un cuvânt poate fi exprimat și prin altul, cuvintele respective intră în seria sinonimică. Deci sinonimia lexicală este o opoziție totală în planul expresiei (și, uneori, o diferențiere parțială de sens): a *viețui* - a *trăi*, *dojană* - *muștrare*, *ezitare* - *șovăire* - *reținere*, *victorie* - *biruință*, a *începe* - a *porni*, *debutant* - *începător*.

În morfologie putem vorbi despre sinonimie atunci când organizarea morfematică a cuvintelor este diferită (cuvintele au semnificante distincte), dar este transmisă aceeași informație morfologică. Astfel, sinonimia morfologică este implicată în mod necesar în studiul categoriilor și al speciilor care au mai mult de o realizare formală sau al formelor paralele.

Sinonimia morfologică este relevantă, mai ales, la morfologia verbului (diverse tipuri de viitor: *voi veni, oi veni, am să vin; voi face baie - mâine am să fac (o să fac) baie*; imperfect indicativ - condițional trecut (*dacă-l ajungeai, îl vedeai; dacă l-ai fi ajuns, l-ai fi văzut*); reflexiv și pasiv (se vor **lua măsuri** - vor **fi luate măsuri**).

Unele numerale cunosc sinonimia: **amândoi** - **ambii**, **primul** - **întâiul-cel dintâi**.

Gradele de comparație ale adjectivelor cunosc de asemenea variații sinonimice (**tot așa de mare, la fel de mare, tot atât de mare, deopotrivă de mare; foarte mare, extraordinar de mare** etc.).

Este atestată și o sinonimie a instrumentelor gramaticale (conjunții, prepoziții). Conjunția *fiindcă*, de exemplu, se află în relații de sinonimie cu alte conjuncții și locuțiuni conjuncționale: pentru că, deoarece, că (ci), din pricină că, din cauză că, dat fiind că etc. Valoare sinonimică au prepozițiile: *de, despre, din, de la* etc.

Prin sinonimie sintactică (sau funcțională) distingem relația ce se stabilește între două sau mai multe unități sintactice, diferite la nivelul organizării sintactice, dar care transmit aceeași informație sintactică.

Ca mijloace de sporire a expresivității unei limbi, sinonimele joacă un rol de primă importanță. Sărăcia de sinonime este un indiciu al sărăciei de stil. Dimpotrivă, mulțimea sinonimelor vorbește despre bogăția și vigoarea expresivă.

Urmărind felul cum se manifestă sinonimia în limba română, putem conchide că sinonimia este o categorie lingvistică proprie limbii române,

reprezentând un indiciu de dezvoltare și perfecționare a ei. Cercetarea acestui fenomen prezintă interes deosebit pentru înțelegerea specificului limbii, în general, și a particularităților naționale ale limbii, în special.

Bibliografie:

1. Marin, V. *Stilistică și cultivare a vorbirii*. Chișinău, 1991.
2. Marin, V. *Elemente de stilistică gramaticală*. Chișinău, 1988.
3. Munteanu, C. *O perspectivă integrală asupra sinonimiei în „Limba și literatura română. Regional - național - european”*. Iași: Casa editorială *Demiurg*, 2006.
4. Berteau, Mircea *Gramatica explicativă a limbii române*. I. Chișinău, 1993
5. Irimia, D. *Gramatica limbii române. Morfologie. Sintaxă*. Iași: Polirom, 2000.
6. Sala, M. (coord.). *Enciclopedia limbii române*. București: UE, 2006.
7. Oglindă, E. *Sinonimia funcțională și concurența modurilor*, în „Analele științifice ale USM”. Seria *Științe filologice*”, vol. II, Chișinău, 2002.
8. Vințeler, O. *Probleme de sinonimie*. București: EȘE, 1983.
9. Lăzărescu, L. *Sinonimia sintactică între părțile de propoziție*, în „Limba română”, nr. 1(25). Chișinău, 1996.
10. Iordan I. Robu Vl. *Limba română contemporană*. București. 1978
11. Zugun P. *Sinonimie sadoveniană: a spune, a zice etc.* în *Limba și literatura română. Regional - național - european*”. Iași, 2006.

Textele folosite și abrevierile lor

1. Creangă, I. *Amintiri din copilărie* în „Opere”. Vol. I. Chișinău, 1981. A.C.
2. Eminescu, M. *Călin* în *Scrisoarea III. Luceafărul*. București, 1992.- C.
3. Eminescu, M. *Epigonii* în *Scrisoarea III. Luceafărul*. București, 1992.- E.
4. Eminescu, M. *Freamăt de codru* în *Scrisoarea III. Luceafărul*. București, 1992.-F.C.
5. Sadoveanu, M. *Baltagul*. București: Editura Eminescu, 1977.- B

REAȚII DEPRESIVE LA COPII ȘI ADOLESCENȚI: CAUZE ȘI CONSECINȚE SOCIALE

Oxana ISAC,
doctor în sociologie, conferențiar universitar,
Facultatea Sociologie și Asistență socială,
Universitatea de Stat din Moldova

***Abstract:** The depression represents a negative emotional feeling, accompanied by more or less intense moral pain and, also, by wantonness and devalued ideas. When the depression increases too much, the person can have different suicidal thoughts. The depression represents one of the most frequent behavior disorders which can be met at every age, almost 10% from general population suffering from that cause. The suicide represents a psycho-pathologic behavior by which the person tries to suppress his own life in a volition way. Some myths consider that children and teenagers have not enough force to commit suicide, but statistic data prove the contrary. Therefore, in the present paper, we will try to approach the topic of depression and suicide in a psycho-pedagogic way and help teachers to recognize and guide the pupils with this kind of problems towards competent authorities.*

***Keywords:** depression, behavior disorders, suicide, teenagers, children.*

Depresia constă într-o trăire afectivă însoțită de sentimentul durerii morale mai mult sau mai puțin intense, respectiv al inutilității și devalorizării personale. La cei care prezintă o asemenea tulburare ideeația este pesimistă, tristă, gestică și mimică sunt hipomobile, dominând și conținutul dureros al trăirilor emoționale. Depresia este una dintre cele mai frecvente tulburări care poate fi întâlnită la orice vârstă, avînd o incidență de aproximativ 10% pentru persoanele sănătoase și de 87% pentru cei care suferă de diverse boli somatice sau psihice¹.

Reacțiile depresive la copii îmbracă forme variate de manifestare: retragerea copilului într-o lume imaginară, expresii verbale care denotă tristețe, retardare psihomotrică, acces de plîns, anorexie, tulburări de somn ș.a. Pe de altă parte, depresia poate fi mascată de unele manifestări care nu îi

¹ Jeican, R. *Psihiatrie – semne, simptome, sindroame*. – Cluj-Napoca, Ed. Casa Cărții de Știință, 1995, p. 203.

sunt specifice, dar care demonstrează vulnerabilitatea copilului în fața unor situații dificile: hiperactivitate, agresivitate, eșec școlar, delincvență juvenilă, diverse simptome psihosomatice etc.

Copilăria și adolescența sunt perioade instabile din punctul de vedere al dezvoltării psihice a persoanei, ceea ce face ca simptomele depresive să fie greu de diferențiat în raport cu alte stări specifice acestor etape de vârstă. Cu toate acestea, specialiștii identifică o serie de factori care pot mări incidența depresiei în copilărie:

- divorțul părinților, însoțit de sentimentul de abandon și culpabilitate;
- decesul unuia sau a ambilor părinți (mai ales dacă această pierdere se produce înaintea împlinirii vârstei de 7 ani);
- abandonul părinților;
- distanțarea emoțională de părinți (pe fondul dificultăților economice, sociale, al instabilității locului de muncă, condițiilor improprie de locuit, apariției unui nou membru al familiei ș.a.m.d.);
- tulburări psihopatologice ale părinților (instabilitatea emoțională, carențe afective și de comunicare, mediu familial dezorganizat etc.);
- pierderea stimei de sine (reducerea aprecierilor din partea celor din jur, accentuarea sentimentului de vulnerabilitate la situații stresante etc.)¹.

La vârsta adolescenței, depresia poate fi mult mai greu de diagnosticat, cauza fiind numeroasele fluctuații ale dispoziției afective la persoanele ce parcurg această etapă de dezvoltare. Totuși, în literatură de specialitate sunt identificate o serie de situații de risc potențial responsabile pentru apariția depresiei la adolescenți: schimbarea frecventă a persoanelor care îi îngrijesc, problemele financiare sau sociale din familie, pierderea locului de muncă a unuia sau ambilor părinți, divorțul părinților, decesul unuia sau ambilor părinți, abuzul emoțional și fizic în familie, eventualele dizabilități ale adolescentului sau ale altor membrii din familie².

Este posibil ca acești factori predispozanți să acționeze în proporții și intensități diferite, ceea ce face ca reacțiile depresive ale adolescenților să îmbrace forme multiple, variabile de la un caz la altul: izolarea față de cei din jur, atitudinea negativistă față de sine și față de ceilalți, oboseala, tulburări de somn și de alimentație, scăderea capacității de concentrare a atenției, sentimente persistente de lipsă de speranță și putere, apăsătoare afectivă, dificultăți sexuale, dispoziție tristă generalizată etc. Datorită

¹ Marian, M. *Introducere în psihologia clinică*. – Oradea, Ed. Universității din Oradea, 2004 , p.64.

² Marian, M. *Introducere în psihologia clinică*. – Oradea, Ed. Universității din Oradea, 2004 , p.67.

consistenței acestor simptome, este puțin probabil ca depresia să se rezolve fără sprijin psihoterapeutic, iar în cazul în care nu se intervine, efectele pot fi extrem de neplăcute atât pentru adolescentul în cauză, cât și pentru cei din anturajul său.

Efectul major ca nivel de gravitate al depresiei la copii și adolescenți este reprezentat de *actul suicidal*. Acesta nu reprezintă o formă specifică a devianței școlare, întrucât nu este interzis explicit în niciun regulament școlar, dar poate fi considerat o tulburare de comportament extrem de gravă, având multiple implicații psihopatologice. În plus, fenomenul pare a se afla în continuă creștere, inclusiv în republica noastră, motiv pentru care considerăm că merită a fi abordat.

Dat fiind complexitatea și multiplele interpretări de care poate avea parte, este destul de dificil a formula o definiție exactă a comportamentului suicidal. Unii autori susțin că suicidul este o formă extremă a comportamentului evazionist prin care persoana încearcă să scape de o situație limită, cauzatoare de multă tensiune și suferință. Alții consideră suicidul ca pe o formă extremă de manifestare a agresivității canalizată către propria persoană. În acest context, comportamentul suicidal apare ca rezultat al agresivității, pe fondul sentimentelor de frustrare, vinovăție, ostilitate, furie sau confuzie. Acesta este motivul pentru care persoanele din anturajul sinucigașului sunt șocate de gestul său, trăiesc sentimente de neputință și vină, suportând cu greu stigmatul social pus asupra acestui comportament. În acord cu cele expuse, sinuciderea poate fi privită ca un comportament psihopatologic, în condițiile în care dorința de a trăi este specifică ființei umane, fiind mult mai puternică decât cea de moarte. Sintetizând mai multe definiții, Cristina Neamțu privește suicidul ca pe un act deliberat, voluntar, de autosuprimare a vieții¹. Ca atare, pentru a putea vorbi despre un act suicidal autentic trebuie să fie îndeplinite simultan 3 criterii: 1) persoana își provoacă moartea în mod intenționat; 2) nu există constrângere în acest sens din partea altei persoane; 3) circumstanțele în care survine moartea sunt special create pentru a servi scopului suicidal.

Prin urmare, elementele care diferențiază suicidul de alte conduite în urma cărora survine moartea persoanei sunt date de prezența intenției autolitice, precum și de luarea tuturor măsurilor în vederea atingerii scopului propus, respectiv eliminarea factorilor care ar putea interfera negativ în acest sens.

¹ Neamțu, C. *Devianța școlară*. – Iași, Ed. Polirom, 2003, p. 249-250.

D.Pokorny și E.Schneidman (citați de S.Rădulescu) au identificat o serie de mituri extrem de interesante legate de comportamentul suicidar la elevi: cei care vorbesc sau amenință că se vor sinucide nu recurg la acest gest; numai oamenii care provin din medii sărace se sinucid; toți cei care se sinucid sunt bolnavi psihic; tendința spre suicid este înnăscută; suicidul survine brusc, fără avertismente și nu poate fi prevenit; copiii nu au forța de a se sinucide¹.

Ne propunem, în continuare, să analizăm foarte succint în ce măsură aceste mituri sunt validate de realitatea științifică și ce se poate face pentru reducerea tendinței către comportamentul suicidar în rîndul adolescenților.

Astfel, studiile ultimilor ani arată că rata sinuciderilor este în continuă creștere. În SUA acest comportament reprezintă a 3-a cauză a mortalității în rîndul persoanelor a căror vîrstă este cuprinsă între 15 și 24 ani, respectiv a 10-a cauză printre minorii sub 14 ani. În fiecare an, aproximativ 5000 de adolescenți se sinucid, pentru fiecare caz existînd între alte 50 și 150 de tentative nereușite. Fetele amenință cel mai frecvent cu sinuciderea, însă băieții sunt cei care duc gestul pînă la capăt. Aprofundînd cercetarea, S.J. Sandage observă că pe întreg teritoriul SUA în 2005 s-au produs 32000 sinucideri, ceea ce ar putea însemna o sinucidere la fiecare 16 minute. Mai mult, un sinucigaș lasă în urma sa o medie de aproximativ 6 „supraviețuitori” (membri ai familiei, colegi, prieteni apropiați), ceea ce înseamnă că între 1981 și 2005 am putea vorbi despre 4,6 milioane astfel de victime². Statisticile sunt oarecum similare și în Franța, în sensul că aproximativ 1000 de adolescenți se sinucid anual și de 3 ori mai mulți au asemenea tentative. De asemenea, în România după 1990 s-a observat o tendință de creștere a frecvenței acestui comportament la persoanele aparținînd grupului de vîrstă 0-14 ani, pe fondul unei evoluții similare valabile pentru întreaga populație a țării.

În acest context de idei, se poate menționa că Republica Moldova promovează o politică în scopul modernizării și aducerii în corespundere cu standardele europene a sistemului protecției sociale, sănătății și de drept, depunînd în același timp eforturi susținute în asigurarea în toată măsura posibilului a dreptului inerent la viață, supraviețuire și dezvoltare a copilului în corespundere cu prevederile *Convenției ONU cu privire la drepturile*

¹ Rădulescu, S.M. *Sociologia devianței*. – București, Ed. Victor, 1998.

² Sandage, S.J. Intergenerational Suicide and Family Dynamics: A Hermeneutic Phenomenological Case Study. In: *Contemporary Family Therapy Journal*, 2009, vol.32, nr. 2, p. 209.

copilului în vigoare din 25.02.1993, cu accent pe prevenirea fenomenului suicidal și provovarea politicilor de susținere a familiilor în vederea creșterii bunăstării, prevenirii plecării peste hotarele țării a membrilor familiilor cu copii.

Cu toate acestea, în pofida acestor eforturi depuse, Republica Moldova se confruntă în prezent cu un nivel înalt al mortalității copiilor prin suicid, iar în ultimii ani, conform datelor statistice, chiar cu o creștere semnificativă. Statisticile oficiale ale Republicii Moldova, precum și alte informații, analize, rapoarte au scos în evidență principalele repere ce conturează tendințele fenomenului suicidalului și tentativelor de suicid în rîndul copiilor în țară. E de remarcat că în procesul de colectare și monitorizare a datelor există abordări diferite între Ministerul Afacerilor Externe, Ministerul Sănătății și Biroul Național de Statistică. La moment nu există un sistem unic de colectare a datelor în domeniu, evidențindu-se anumite discrepanțe în bazele de date.

Ratele de sinucidere confirmă faptul că intensitatea fenomenului este diferită la cele două sexe, astfel că băieții se sinucid în număr tot mai mare comparativ cu fetele, atît din mediul rural, cît și din mediul urban. Un alt tablou se poate observa în cazul tentativelor de suicid unde fetele sînt mai predispuse spre tentative, însă mai puține din ele le realizează comparativ cu băieții. Per ansamblu, e de remarcat că tentativele de suicid în rîndul copiilor constituie 30,7% mai mult comparativ cu suicidul realizat, ceea ce impune o implicare mai insistentă a specialiștilor în lucru cu copiii care au avut experiența unei tentative de suicide (Tabelul 1).

Tabelul 1. Tentativele de suicid și suicidul în rîndul copiilor și adolescenților

Anul	Tentativă de suicid	Fete	Băieți	Suicid	Fete	Băieți
2008	0	0	0	18	5	13
2009	22	0	0	10	4	6
2010	48	0	0	11	2	9
2011	28	0	0	18	6	12
2012	108	94	14	24	15	9
2013	87	75	12	17	12	5
2014*	91	71	20	20	6	14
Total	384	240	46	118	50	68

* *Sursa:* Ministerul Afacerilor Interne al RM, Biroul Național de Statistică al RM

* Datele pentru anul 2014 conțin informații pe 11 luni.

Este destul de dificil la ora actuală de stabilit cauza creșterii deceselor copiilor prin suicid, în mod special în anul 2012. Ținând cont de faptul că suicidul, fiind la frontiera interrelațiilor dintre persoană și societate, devine un mijloc de a rezolva o problemă socială de către o persoană fragilă, implicând multiple variabile ce se interferează.

În contextul variabilelor e de menționat că la moment nici o instituție din Republica Moldova cu atribuții în domeniu nu colectează datele ținând cont și de următorii indicatori cu referință la fenomenul suicidului în rândul copiilor: naționalitate, mărimea familiei, starea materială, factorii care au determinat suicidul/ tentativa, copii cu dizabilități, și la fel nu este indicat dacă unul și același copil a avut mai multe tentative de suicid și care este periodicitatea, câte din tentativele de suicid sau soldat cu suicid, dacă a existat suicid colectiv. E greu de dedus câți copii decedați au realizat suicidul din prima tentativă și câți au mai avut anterior tentative și dacă aceștia din urmă au beneficiat de vreun suport psihologic în vederea prevenirii altor tentative, sau, în genere, dacă s-a lucrat cu ei.

Tabelul 2. Tentativele de suicid și suicidul în rândul copiilor și adolescenților în funcție de vîrstă

Anul	Tentativă de suicid			Suicid		
	Sub 13 ani	13-16 ani	17-18 ani	Sub 13 ani	13-16 ani	17-18 ani
2008	0	0	0	3	8	7
2009	0	0	0	0	7	3
2010	0	0	0	0	9	2
2011	0	0	0	3	8	7
2012	2	73	33	7	11	6
2013	8	59	20	1	12	4
2014*	4	49	38	0	14	6
Total	14	181	91	14	77	35

* *Sursa:* Ministerul Afacerilor Interne al RM, Ministerul Sănătății al RM

* Datele pentru anul 2014 conțin informații pe 11 luni.

Din datele prezentate în tabelul 2 rezultă că cea mai expusă riscului de suicid este *categorica de vîrstă* 13-16 ani. Conform informațiilor disponibile de la instituțiile cu atribuții din RM în domeniu e de menționat că explicația acestui fenomen e destul de greu de depistat și nu se poate găsi doar într-un factor precipitant, ci mai degrabă în istoria tînrului, într-o viață problematică, în conflictele anterioare care au început cînd acesta era foarte mic, crescînd și acumulîndu-se odată cu trecerea anilor, iar apoi au atins un punct culminant în perioada de adolescență cînd au loc schimbări intense în plan social, familial, fizic și afectiv.

Dacă ne referim la *formele* prin care au loc tentativele de suicid sau suicidul observăm o varietate de metode, cu preponderență fiind utilizată folosirea pastilelor, substanțelor toxice sau alcoolul. Cu părere de rău, această metodă este una dintre cele mai accesibile, ținînd cont de faptul că fiecare familie dispune de medicamente, iar avertismentul ce ține de ”ferirea” acestora de copii este încă în vigoare (Tabelul 3).

Tabelul 3. *Tentativele de suicid și suicidul în rîndul copiilor în dependență de metoda utilizată*

Anul	Strangulare			Folosirea pastilelor, substanțelor toxice, alcool			Aruncarea de la înălțime			Provocarea leziunilor corporale		
	Tot al	Tentativă	Suicid	Tot al	Tentativă	Suicid	Tot al	Tentativă	Suicid	Tot al	Tentativă	Suicid
2009	10	-	-	18	-	-	0	-	-	4	-	-
2010	18	16	2	32	32	0	2	2	0	7	6	1
2011	19	1	18	23	23	0	0	0	0	4	4	0
2012	24	2	22	92	91	1	0	0	0	16	15	1
2013	18	6	12	71	67	4	1	0	1	11	11	0
2014*	20	4	16	75	73	2	1	0	1	14	14	0
Total	109	29	70	293	286	7	4	2	2	52	50	2

*Sursa: Ministerul Afacerilor Interne al RM

* Datele pentru anul 2014 conțin informații pe 11 luni.

În acest context de idei, vom menționa următorii factorii cauzatori ai suicidului în rîndul copiilor:

a) *factori familiari* – conflicte, violență, abuz, divorț, decesul unui părinte (mai ales cînd acest lucru s-a produs consecutiv unui suicid), alte probleme grave;

b) *factori școlari* – rezultate școlare mult sub așteptări, dificultăți de adaptare școlară, marginalizarea socială de către ceilalți colegi, etichetarea de către adulți etc.;

c) *factori sociali* – proveniența din medii sociale de risc, imaturitate socială, izolare socială, modelul oferit de vedete care s-au sinucis (fenomenul contagiunii sociale) etc.;

d) *factori de personalitate* – cognitivi (rigiditate, gândire dihotomică, superficialitate, tendința de a ocoli interpretările și de a trece imediat la acțiune), afectivi (sentimente de neajutorare, pesimism, melancolie, insecuritate, singurătate, depresie, slabă toleranță la frustrare), comportamentali (consumul de sub-stanțe psihoactive), starea de sănătate (dizabilități, boli cronice în stadii terminale etc.).

Analizând aceste cauze, putem extrage câteva concluzii preliminare. În primul rând, riscul sinuciderii crește la elevii proveniți din familii dezorganizate, în care rolurile parentale nu sunt pe deplin asumate și corect îndeplinite. Anturajul poate constitui un factor de risc, mai ales când grupul de apartenență valorizează comportamentul suicidar. Nu s-a demonstrat că elevii proveniți din medii sărace ar prezenta un risc suicidar sporit, fenomenul fiind prezent și în cazul familiilor înstărite sub aspect economic. De asemenea, deși bolile psihice constituie factori predispozanți însemnați, majoritatea sinucigașilor sunt sănătoși din acest punct de vedere. Riscul sinuciderii este semnificativ sporit la copiii proveniți din familiile în care s-a înregistrat deja un deces (mai ales dacă minorul nu împlinise încă 12 ani), acolo unde comunicarea între membrii familiei este deficitară, pe fondul carențelor afective prelungite, respectiv în perioadele de stres acut cauzate de șoma-jul părinților, evaluările școlare (notele proaste în contradicție cu expectanțele ridicate, amenințarea cu cori-jența, anticiparea eșecului școlar) ori alte probleme personale. Într-un studiu calitativ S.J. Sandage a încercat să explice relația dintre un tată condamnat la închisoare, dar care, după eliberare, s-a sinucis și fiica lui care a comis același gest la 10 ani după moartea tatălui. Pentru realizarea studiului au fost analizate sute de pagini de manuscris care conțineau corespondența dintre cei doi membrii ai familiei, în perioada în care tatăl era încarcerat. Analiza textelor a scos în evidență problemele cu care cei doi se confruntau, dinamica relațiilor afective din familie și chiar unele trimiteri la moarte și la sinucidere. Concluzia studiului a fost aceea că, în familiile confruntate cu privațiuni de libertate sau cu

tentative suicidare ale unui membru, riscul ca un asemenea comportament autoagresiv să se manifeste și la celelalte persoane este semnificativ sporit¹.

Comportamentul suicidar nu apare instantaneu, existând o serie de indicatori care îl anticipează și care, dacă sunt corect interpretați, pot preveni tragedia. Dintre aceștia, Cristina Neamțu amintește:

- existența unor tentative autolitice anterioare;
- amenințarea cu sinuciderea;
- depresia cronică;
- preocuparea consistentă și continuă pentru moarte și tot ceea ce are legătură cu ea;
- izolarea față de prieteni și față de familie;
- consumul de substanțe psihoactive;
- decesul/suicidul unei persoane apropiate;
- renunțarea la obiectele personale pe care elevul le valoriza și înlocuirea lor cu mijloace efective de realizare a suicidului;
- alte tulburări comportamentale asociate².

Reluând, prima tentativă de suicid are răsunetul emoțional cel mai puternic, atât asupra adolescentului, cât și a familiei sale. Dacă factorii care au condus către o asemenea stare de fapt sunt eliminați, există șansele ca o nouă tentativă suicidară să nu mai aibă loc. De asemenea, contrar prejudecăților conform cărora persoanele care amenință/vorbesc despre suicid nu o vor și face, realitatea este cu totul alta. Depresia cauzatoare de suicid se manifestă pe fondul tulburărilor de alimentație și de somn, dificultăților de concentrare, performanțelor școlare modeste, apatiei, dezinteresului față de lucrurile cândva valorizate, oboselii cronice, autoculpabilizării excesive ș.a.m.d. Pe acest fundal, elevii se retrag progresiv din mediul pe care înainte îl frecventau cu plăcere, renunță la activitățile interesante, au probleme de comunicare etc. Totodată, comportamentul evazionist școlar poate reprezenta un indiciu important al riscului de suicid la elevi³.

În concluzie, comportamentul suicidar în rîndul copiilor și adolescenților ar putea fi considerat ca rezultat al depresiei, frustrărilor acumulate, situațiilor problematice din familie, consumului de alcool/droguri, dificultăților de comunicare cu persoanele de aceeași vârstă,

¹ Sandage, S.J. Intergenerational Suicide and Family Dynamics: A Hermeneutic Phenomenological Case Study. In: *Contemporary Family Therapy Journal*, 2009, vol.32, nr. 2, p. 210-226.

² Neamțu, C. *Devianța școlară*. – Iași, Ed. Polirom, 2003, p. 255-256.

³ Blîndul, V. *Psihopedagogia comportamentului deviant*. – București, Ed. Aramis, 2012.

singurătății, ușurinței procurării mijloacelor care să faciliteze un asemenea act etc. Ca urmare a faptului că în societatea europeană contemporană un astfel de gest este condamnat sociocultural, sinuciderea unui elev afectează grav climatul școlii în care acesta învață, generând sentimente de culpabilitate, furie, regret și neputință din partea tuturor agenților educaționali. Familia poate împovăra și mai mult situația, acuzând școala că nu a sesizat la timp semnele care prevesteau tragedia și că, implicit, nu a făcut nimic în acest sens. Probabil că va urma un val de acuze reciproce, fiecare căutând să se disculpe și să caute responsabilitatea în altă parte. Pe acest fundal, este posibil ca sinuciderea unui adolescent să fie luată drept exemplu negativ și de către alți co-vîrstnici ce văd în actul suicidar soluția „universală” pentru toate problemele cu care se confruntă. În consecință, crearea unui climat afectiv congruent între adulți și adolescenți, construirea unui mediu social cu impact pozitiv asupra adolescenților, managementul adecvat al situațiilor conflictuale și frustrante, limitarea mediatizării unor astfel de comportamente – indiferent cât de aducătoare de audiență ar fi – pot reprezenta câteva soluții aflate la îndemîna oricui pentru reducerea ratei sinuciderilor în rîndul tinerei generații.

**CONCEPȚIE UNITARĂ ASUPRA LUMII ȘI VIETII.
INTERPRETĂRI ÎN VIZIUNEA LUI G.G. ANTONESCU -
CONCEPȚII UTILE ȘCOLII CONTEMPORANE**

**Ioana AXENTII,
dr. conf univ.,
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Catedra de Pedagogie și psihologie**

**A UNITARY CONCEPTION OF WORLD AND LIFE; THE
INTERPRETATIONS IN G.G. ANTONESCU’S VIEW - USEFUL
CONCEPTS FOR CONTEMPORARY SCHOOL**

***Summary:** Education as a socio-human phenomenon and a process of personality formation in the age of globalization must continually respond to the demands dictated by the evolution of reality at national and international level. Of special interest in this regard are the original concepts of the representative of national pedagogy, G.G. Antonescu, on youth education and formation of a unitary conception of world and life exposed in the early twentieth century. The current educational paradigm, affirmed at the level of epistemology, is a specific model to address the scientific theory, historically claimed at various time intervals through a new approach to fundamental concepts. G.G. Antonescu (1935) mentioned the need to create a unique conception of world and life for young people by the teachers, thus considering an error of the school that tried to steer the youth on various aspects of life and world by separating them and considering them in isolation. In support of this idea, one can reveal more aspects such as the unbiased scientific, psychological, sociological and ethical argument. One can also indicate the conditions and means of formation of the unitary conception of world and life for young people, conceptions that are considered useful for the contemporary school.*

***Key - words:** education, unitary conception, synthesis, personality, interaction, adaptation, psychological, ethical, values, formative, democracy, art, etc.*

Dezvoltarea vertiginoasă a volumului de cunoștințe în domeniul științei, a tehnologiilor informaționale, culturii; distorsiunile moral-spirituale ale conduitei umane care declanșează evenimente distructive de

tipul conflictelor armate, terorismului, deteriorării mediului, familiei, care nu aveau loc la începutul sec XX, ne impun cu insistență dar și cu claritate în secolul XXI schimbarea paradigmei educaționale, inclusiv prin cercetarea conceptelor de valoare din trecut. În același timp nu putem să nu remarcăm faptul că prin obiective, conținut, structură, strategii, educația ca fenomen sociouman și proces de formare a personalității trebuie să răspundă continuu exigențelor dictate de evoluția realității la nivel național și internațional.

Un interes deosebit, în acest sens, prezintă concepțiile originale ale reprezentantului pedagogiei naționale G. G. Antonescu cu privire la educația tinerilor și concepția asupra lumii și vieții expuse la începutul secolului XX, dar care considerăm a fi viabile și învățământului contemporan. Or, paradigma educațională afirmată la nivelul epistemologiei, reprezintă un mod sau model specific de abordare a teoriei științifice, afirmat istoric, la diferite intervale de timp printr-o nouă abordare a conceptelor fundamentale [1, p. 17].

G. G. Antonescu (1935) menționa necesitatea realizării de către profesori a unei concepții unitare tinerilor asupra lumii și vieții considerând drept o greșeală a școlii care încerca să orienteze tineretul asupra diverselor aspecte ale vieții și lumii, separându-le și considerându-le în mod izolat. *Cei mai mulți profesori rămân — unii aproape exclusiv — în cadrul aceluși domeniu al realității, pe care-l reprezintă specialitatea lor*[2, p. 124]. Fapt, ce poate fi confirmat și de experiența unor profesori din școala contemporană care sunt ruși de realitățile vieții și nu țin cont de procesele globalizării, provocările emergente, grave de anvergură locală și planetară care pun în pericol existența omului.

În aceste condiții se cere imperios să înțelegem ce înseamnă a avea o concepție unitară asupra lumii și vieții și care sunt condițiile pe care le va trebui să le îndeplinească o asemenea concepție, pentru a cărei realizare școala este chemată să pregătească terenul.

Pentru început ar fi foarte util să înțelegem ce ar însemna să avem formată o concepție unitară asupra lumii și vieții noi, ca profesori, pe car ar trebui să o formăm elevilor/studentilor etc. Interpretări originale, pe care le considerăm viabile și la etapa contemporană au fost expuse de G.G.Antonescu care îndemna educatorii să netezească terenul în sufletul elevilor pentru realizarea unei asemenea concepții și care aduce câteva argumente în acest sens[ibidem, p.125]:

▪ **Argumentul de ordin obiectiv științific conform căruia** știința studiază din diferite puncte de vedere realitatea. Aspectele realității pe care

le studiază știința, sunt răzlețe sau constituie un tot unitar. Fără îndoială că lucrurile, ființele și fenomenele din univers sunt foarte multe și foarte variate, dar cu toată bogăția și cu toată varietatea de lucruri, ființe și fenomene, realitatea este unitară. În acest sens, în vorbirea zilnică se și întrebuițează termenul de univers. Univers înseamnă unitate organizată, spre deosebire de haos. De altfel, așa se explică și faptul că oamenii au considerat lumea ca un tot unitar, prin aceea că de la începutul gândirii omenirii este identificată tendința de a realiza o privire unitară asupra acestui univers. Dacă ne gândim la filosofii greci, ne vom aminti că la aceștia exista o singură știință, căreia îi ziceau filozofie; și această filozofie trebuia să studieze întreaga realitate.

Mai târziu, din necesitatea de a aprofunda și detalia realitatea aceasta unitară, s-a introdus principiul diviziunii muncii în știință. Dacă la aceasta mai adăugăm faptul că la începutul gândirii moderne s-a impus cu necesitate aplicarea metodei inductive în studiul realităților, metodă care ne cere să păstrăm contactul cu realitatea concretă și numai după aceea să ajungem la relații generale, la legi și la principii referitoare la această realitate, realitatea concretă fiind foarte vastă și variată, atunci știința trebuie să se specializeze și mai mult pentru a fi împărțită la cât mai mulți oameni de știință. Așa se explică tendința aceasta continuă de divizare și de specializare a științei. Nu **pentru că realitatea** pe care o studiază nu este unitară **ci pentru că** aspectele acestei realități de studiat **sunt atât de** variate, încât se impune această **diviziune și** această specializare, care încă n-a încetat **pentru că** în fiecare ramură de știință putem **observa că** această tendință continuă. Cu toate că **astăzi** s-a ajuns la o specializare atât de accentuată a cercetărilor științifice, în mintea oamenilor de știință modernă și contemporană s-a produs tendința de a readuna aceste date și de a le coordona din nou, pentru ca să nu se întâmple, cum zice germanul, că „din cauza arborilor nu poți vedea pădurea”[apud 2, p. 126]. Trebuie ca ultimele rezultatele la care ajung astăzi științele speciale, să fie coordonate între ele, să fie mai *sintetizate*, pentru a ajunge la o concepție unitară.

Acesta este rolul filozofiei științifice. Filosofia științifică trebuie interpretată astăzi ca având drept rol principal, de a aduna ultimele date ale științelor speciale și de a le sintetiza, pentru a da o privire unitară asupra realității. Evident că ni s-ar putea obiecta: dacă rolul filozofiei științifice este de a coordona datele științelor speciale pentru a ajunge la o concepție unitară, atunci de ce în același timp și pe aceleași baze științifice, pornind de la aceleași date ale științelor speciale, se produc concepții filosofice foarte

diferite? Explicația este foarte simplă. Din același material de date pot să se facă sinteze diferite. După cum din același material — cărămizi, fier, lemn, etc. pot fi construite 20—30—100 de case în stiluri diferite, după personalitatea constructorilor, astfel se poate întâmpla și cu teoriile filosofice. Materialul a fost același însă sintezele au fost făcute de personalități **diferite** și în aceste sinteze evident că intervin **personalitățile** filozofilor, fapt ce explică de ce pe **baza unor și** aceleași date, se poate ajunge la **concepții** deosebite și este cert că nu putem înlătura intervenția personalității în construirea acestei concepții asupra lumii și vieții [2, p.125 - 127].

În contextul acestui argument considerăm și mai necesare a fi reactualizate concepțiile din trecutul istoriei educației, întrucât ”școala viitorului va fi cu siguranță o școală cibernetizată, un laborator „viu“ al calculatoarelor; o instruire cu programe formative interdisciplinare, care îi va pregăti pe copii de timpuriu să devină rezolvatori de probleme, creatori de nou și capabili să ia decizii optime în întâmpinarea situațiilor tot mai neobișnuite și inedite ale vieții sociale actuale și de perspectivă”[3, p.412]. Una dintre căile cele mai sigure de stimulare și generare de idei noi și de dezvoltare a acestora pentru a soluționa diferite situații, este organizarea de microgrupuri și promovarea interacțiunilor între membrii lor. În susținerea acestei idei merită să scoatem în evidență și concepția lui Alvin Toffler (1973) care menționa că obiectivul fundamental al învățământului „supraindustrial trebuie să fie acela de a spori *capacitatea de adaptare* a individului, pentru ca acesta să se poată adapta repede și ușor la noutatea permanentă. Și cu cât ritmul schimbărilor e mai rapid, cu atât se cere mai multă atenție pentru a discerne tipul de evenimente ce vor surveni”[4, p. 390].

Argumentul psihologic, expus de G.G. Antonescu în problema studiată merită și astăzi atenția specialiștilor din instituțiile de învățământ contemporan. Cercetătorul menționează că sufletul nostru se caracterizează printr-o activitate și tendință continuă de a *sintetiza* chiar de la primul contact, pe care îl avem cu lumea externă, de la primele cunoștințe, pe care le primim de la lumea înconjurătoare. De exemplu dacă luăm cunoștință de un obiect oarecare, spre exemplu să percepem un trandafir, ce ne trimete nouă această realitate externă? O serie de senzații: o senzație de culoare - culoarea trandafirului; o senzație de miros - parfumul trandafirului; o senzație de formă - forma pe care o are trandafirul; o senzație tactilă, pentru că este probabil că ne vom înțepa în ghimpii trandafirului. Această stare este

ceea ce ne trimite nouă realitatea externă. Atunci intervine sufletul nostru și sintetizează aceste senzațiuni, le dă un substrat comun și ajungem astfel la percepția trandafirului ca substanță, ca obiect. Dar mai departe, dacă am văzut 10-20-30-100 de trandafiri de culori și mirosuri diferite, printr-o nouă sinteză ne ridicăm la noțiunea logică abstractă de trandafir; ajungem la ideea de trandafir, care nu mai corespunde nici unui trandafir în mod concret și în mod special, dar care corespunde tuturor trandafirilor. Prin urmare luăm elementele comune de la percepție și constituim noțiunea. Mergând mai departe cu ideea aceasta sufletul nostru va construi ideea de floare, de arbore fructifer, de arbore în general și așa va ajunge la noțiunea de plantă. Prin urmare, această tendință este continuă, de a sintetiza și de a ne ridica din domeniul datelor științifice concrete la noțiuni din ce în ce mai abstracte, cu o sferă din ce în ce mai mare și cu conținut din ce în ce mai sărac.

Această tendință a spiritului nostru spre sinteză ar putea fi explicată și printr-un fel de economie a spiritului uman. Dacă am fi obligați să păstrăm mulțimea imensă de impresii pe care le primim zilnic de la lumea externă, conștiința noastră ar fi copleșită de acest material și atunci spiritul nostru caută să reducă cantitatea de informații prin accentuarea valorii, alegând valori mari cu conținut mai mic.

În aceste condiții, considerăm și mai oportune aceste constatări evidențiate în concepția lui G.G. Antonescu pentru a încerca în învățământul actual să punem în evidență o schimbare de viziune și de stil didactic care se impune în acest domeniu și anume cel al *orientării proceselor formative și al articulării obiectivelor pedagogice*. În așa mod ar trebui să luăm în calcul faptul că în procesul de învățământ nu trebuie să acordăm atenție în mod deosebit ponderii cunoștințelor și asimilării lor, dar să luăm în calcul tendința de la natură a spiritului copilului spre sinteză și să orientăm în permanență învățarea elevilor spre *trăirea valorilor și aplicarea informației sintetizate*, altfel spus, vom ține cont de caracterul pragmatic al învățării. Drept un deziderat al fiecărui cadru didactic credem că ar fi cel ce ține de întrebarea: *Îi învățăm pe copii pentru a ști sau îi învățăm pentru a înțelege, a fi și a acționa în acord cu valorile cognitive, morale și estetice etc.?*

De asemeni cu certitudine putem constata că în școala contemporană încă din nivelul învățământului primar învățătorii (fiind „ajutați în acest sens și de către părinți) pun accentul în mod abuziv pe activitățile strict intelectuale, dându-se impresia că ființa umană ideală este aceea care reușește să se dezincarneze, detașându-și spiritul de corp. O privire rapidă a actualității ne permite însă să constatăm că învățământul intră într-o fază de

mutație profundă. Subtilele nuanțe dintre educație și instrucție se atenuază. Până nu demult se aprecia că învățământul avea drept unic obiectiv instruirea sau transmiterea de cunoștințe. Contextul social s-a schimbat în mod considerabil. Educatorii vor trebui să se adapteze acestei noi situații acordând aceeași importanță aspectelor socio-afective și psiho-somatice în raport cu cele intelectuale

La rândul lor, cunoștințele înglobează nu numai discipline de reținut, ci toate comportamentele susceptibile de a fi puse în lucru pentru a înțelege corect realitatea (...). În mod concret cunoștințele trebuie să permită celui care învață să participe la viața comunității pentru a ameliora viața socială făcând-o mai umană, mai solidară, mai dreaptă, mai liberă, mai democratică și mai morală. Dar acest deziderat deocamdată nu este încă atins din cauza unui mediu social care încurajează individualismul, selecția și competitivitatea, de aceea școala trebuie să aibă ambiția de a schimba societatea. Aceasta ar mai însemna ca printr-o legislație relevantă și înțeleaptă și printr-o gestiune curajoasă și călăuzită ferm de principii etice, școala trebuie pusă și menținută în situația de a-și îndeplini rolul social ameliorativ și a păstra neștirbite calitățile copiilor și ale adolescenților [5, p. 69]. În acest sens, este suficient să ne amintim ce spunea Im. Kant cu referire la ființa umană: ”Există o lume în afară de mine. Eu nu cunosc lumea aceasta cum este în sine și nici măcar nu pot să știu dacă reprezintă un tot unitar sau este un haos. Intervin însă anumite elemente apriorice, forme înnăscute ale gândirii și percepției noastre, care sintetizează impresiile pe care le primim de la lumea din afară, de la acest non - eu din afară, de la lumea obiectivă care le sintetizează și le constituie într-un tot unitar...”[apud 2, p. 129].

Un alt argument în problema cercetată, elucidat de G. G. Antonescu, tot atât de important, este cel de *ordin psihologic și etic*, în special subliniind elementul *etic*. Cercetătorul menționa că în domeniul moral, cine se mulțumește numai cu simpla idee, cu simplul element ideologic, cu norma morală chiar dacă la aceste norme ar adăuga sentimentul, entuziasmul pentru o normă morală, nici atunci n-ar fi mulțumiți; ar cere ca de la ideea morală și de la norma morală să se treacă la înfăptuirea lor- la fapta morală. Înfăptuirea presupune, în afară de condițiile impuse de sentiment și condiții voluntare, dintre care pot fi menționate necesitatea deprinderilor, și anume, condiții referitoare la crearea fondului nostru ideologic, din care vom extrage motivul acțiunilor noastre. Într-adevăr, dacă în acest fond ideologic există unitate, atunci vom putea ajunge la o hotărâre,

prin urmare vom putea tinde către o voință energică, vom putea ceea ce un individ ar înțelege când zice: „iată un om care știe ce vrea”. Ne întrebăm: în conștiința unui om ale cărui elemente ideologice nu sunt unificate, ci disparate și chiar opuse între ele, poate să existe o asemenea hotărâre fermă? Nu. În conștiința unui asemenea om se vor forma centri diferiți, opuși între ei, care vor trage fiecare către el, când unul, când altul și voința unui asemenea om va face impresia unei trestii bătute de vânt, nefiind capabilă de hotărâri energice. Mai mult decât atât: dispersarea elementelor care constituie conținutul conștiinței noastre duce adeseori la acea stare deprimantă psihologică pe care o numim scepticism, și care paralizează voința [2, p. 130]. Un astfel de exemplu poate fi luat din domeniul școlii. În acest sens Antonescu menționează că ar fi bine ca autoritățile școlare și reformatorii școlii să se gândească la marea problemă a pregătirii preoților în seminarii, deoarece, prin felul cum este alcătuit programul analitic al seminariilor, prin metodele care se întrebunțează și prin spiritul care domină în diferitele grupe de profesori ale aceleiași școli, se produce o risipire de elemente ideologice, care, adeseori îi duce pe viitorii preoți sau la scepticism sau la ipocrizie. Este suficient, menționează cercetătorul, să ne gândim spre exemplu câte ciocniri nu se produc astăzi, ciocniri care ar putea fi foarte bine evitate, dacă s-ar lua măsurile necesare între ceea ce spune profesorul de științe naturale elevului de seminar la geologie și la biologie de exemplu, când tratează teoria transformismului și între ceea ce-i spune profesorul de științe religioase când îi arată că omul este o făptură asemenea lui Dumnezeu. Trebuie să se intervină pentru a se coordona aceste elemente, așa încât dispersiunea elementelor ideologice, care duce la scepticism, să nu mai existe și ca viitorii preoți să-și poată crea o concepție unitară asupra lumii și vieții [ibidem].

Pornind de la interpretările de mai sus nu putem să nu remarcăm faptul că unul din obiectivele UNESCO care trezește vii speranțe în sufletele a milioane de tineri și de vârstnici ține de ameliorarea calității etice a umanității, or nu putem nega încrederea noastră în capacitatea UNESCO de a contribui în mod specific dar hotărâtor la construirea viitorului umanității. Drept argument putem remarca sub titlul interesant *Democrația: o artă de a trăi în căutarea unei pedagogii*, ideile lui Federico Mayor care observă că „la nivel mondial se dezvoltă o vastă mișcare de reflexiune asupra naturii democrației și, îndeosebi, asupra mijloacelor de a întreține și favoriza atitudinile și practicile democratice în sânul societății (...). Democrația are fundamente sociale și culturale, îndeosebi atitudini, valori,

moduri de a învăța și a împărtăși cunoștințele, moduri care finalmente transcend structurile politice. Scurt vorbind democrația este o stare de spirit, o artă de a gândi împreună în modalitatea autonomă”[apud 5, p. 114]. Se anunță rolul fundamental al educației și culturii în propagarea și protejarea democrației și, în același timp, necesitatea ameliorării calității vieții etice a societății. Învățarea democrației presupune cultivarea gândirii independente, a inițiativei, a imaginației și a solidarității. Este vorba deci de o învățare sistematică și dusă până la capăt, astfel încât aceste calități morale și intelectuale să devină atitudini și stiluri de viață, să devină exprimare socială și viață civică, acestea fiind piste noi în fața cărora se găsește învățământul din toate țările întrucât este vorba nu numai de instituirea sau consolidarea democrației, ci și de perfecționarea ei. În aceeași modalitate interdisciplinară, directă și cutezătoare se pune problema *noilor puteri ale științei și noilor datorii ale omului*, ceea ce înseamnă în mod implicit ale UNESCO care să plaseze în centrul preocupărilor sale Omul [5, p. 114].

Argumentul sociologic elaborat de către Antonescu în contextul cunoașterii importanței deosebite a solidarității sociale reiese de la interpretările de mai sus. Fără solidaritate socială, menționează cercetătorul, nu poate fi organizată o societate. Această solidaritate socială este de mare importanță nu numai pentru colectivitate, dar și pentru fiecare individ în parte. Or, ne întrebăm: cum va putea un individ să contribuie la această solidaritate socială, dacă în conștiința lui nu va avea un element care să fie comun cel puțin cu unul din elementele psihice ale tuturor celorlalți indivizi, care constituie gruparea socială? Astfel, va trebui să găsim în conștiința tuturor indivizilor cel puțin un element, care să fie comun tuturor, oricât ar fi de diferite concepțiile lor individuale. Admitem că concepția asupra lumii și vieții este elementul care diferă de la individ la individ, după personalitatea fiecăruia și știind că ne trebuie un singur element comun tuturor indivizilor, grație căruia să fie posibilă acea coeziune, care duce la solidaritate socială, ne întrebăm dacă ar putea să contribuie la această solidaritate socială un individ care nu și-a găsit încă echilibrul propriului său eu, or, mai bine zis n-a putut să-și unifice elementele ideologice, care să constituie conținutul propriei sale conștiințe? Desigur că nu. Prin urmare în privința formării la tineri a concepției asupra lumii și vieții, trebuie să dobândim a avea în primul rând unitate de concepție în sufletul fiecăruia [2, p. 131].

De unde putem conchide că aceste argumente descrise de către G.G.Antonescu sunt importante și la etapa contemporană pentru a susține necesitatea formării la tineri a unei concepții juste asupra lumii și vieții, mai

bine zis nu a formării ci a îndrumării către formare a tinerilor, pentru că formarea deplină a acestei concepții se va face și mai târziu, după ieșirea nu numai din școala generală dar și din universitate.

Se cere să remarcăm în acest sens concepția lui S. Cristea (2010) cu privire la pedagogia postmodernă care promovează o nouă perspectivă epistemologică...unde în fapt se cere să reconstruim educația la nivel general și particular. La nivel general, noua perspectivă epistemologică atenționează asupra faptului că realitatea educației implică o reconstituire continuă a practicii pe fondul unor valori pedagogice fundamentale reflectate prin concepte pedagogice de bază, relativ stabile [6, p. 117]. La nivel particular, noua perspectivă epistemologică este implicată direct în reconstrucția instruirii prin recondiționarea raporturilor structurale dintre profesor și elev, dintre autoritate și libertate [ibidem].

Or, în acest context în învățământul actual profesorul este chemat să promoveze un stil managerial și didactic democratic care să corespundă nu doar structurii interne a educației dar și realității sociale reflectate, contribuind astfel la îndrumarea către formarea și dezvoltarea la tineri a concepției asupra lumii și vieții. Nu putem nega faptul că această concepție va varia de la individ la individ. Desigur că într-o societate democratică, în care activăm, va trebui să acordăm individului independența de a-și constitui o asemenea concepție asupra lumii și vieții în conformitate cu aptitudinile individuale și cu experiență sa personală. Cum spuneam și mai sus, prin predarea aceluiași material de studiu pe care îl oferă școala elevului, se vor crea concepții diferite în conformitate cu individualitatea fiecăruia. În acest sens G.G.Antonescu avea ferma convingere că cel puțin *două condiții* ar trebui să se impună în formarea concepției asupra lumii și vieții tinerilor, fără ca prin acestea să se atingă latura personală a concepției fiecărui tânăr în formare. Aceste interpretări, destul de originale făcute încă la începutul secolului XX le considerăm a fi actuale. După G. G. Antonescu, una din condițiile esențiale ținea de *formarea unei concepții idealiste*. Cercetătorul a făcut o interpretare științifică idealismului care constituie o condiție necesară fiecărei concepții asupra lumii și vieții, fără să se atingă conținutul personal al concepției. ”Ce înțelegem prin acest idealism? Ne oprim puțin asupra noțiunii de idealist și de idealism pentru că acestei noțiuni i s-au dat interpretări într-o sută și o mie de feluri. Așa de exemplu vorbim de idealism în domeniul teoriei cunoașterii și vorbim de idealism chiar în domeniul metafizic. Nu ne referim nici la domeniul cunoașterii și nici la domeniul metafizic ci la domeniul unui idealism etic. Și atunci

punem întrebarea: când considerăm că un om este idealist, în sensul acesta etic al cuvântului?”[2, p. 132].

G.G.Antonescu (1935) afirmă că idealist este omul a cărui ființă sufletească se poate pătrunde integral de anumite valori ideale, pe care i le impune propria lui conștiință, în sensul că nu-l consideră idealist etic pe un individ care *numai gândește* idealul lui. Trebuie să-l gândească, dar să-l și simtă, să se entuziasmeze pentru ideal, să-l și voiască, să lupte și să facă sacrificii pentru realizarea idealului, pe care conștiința lui l-a adoptat. În acest sens ar trebui să înțelegem *idealismul etic integral*. Prin urmare, trebuie să participe întreaga ființă sufletească la acest ideal. Idealul, în sensul concepției autorului, nu este un obiect de contemplare ci este, un motor, care trebuie să pună în mișcare întreaga ființă. El nu trebuie numai gândit, ci trebuie trăit. Idealul nostru nu trebuie să fie o formulă ideologică, ei trebuie să fie o forță vie. Această condiție se impune concepției despre lume și viață, care trebuie sugerată tineretului: să fie o concepție idealistă în acest sens etic [ibidem, p. 133].

În acest sens nu putem să nu fim de acord cu conceptele expuse de către G.G.Antonescu, ori tinerilor de azi de asemeni ar bine să le sugerăm că nu-i de ajuns să fie cu un ideal desemnat dar a cărui realizare îl pun pe seama părinților, deseori marginalizându-se la un ideal de natură materială.

În același timp, nu putem nega faptul și credem că nu riscăm cu nimic dacă afirmăm că la *toți* oamenii, chiar și atunci când prosperarea valorilor ideale s-a făcut integral în ființa lor sufletească, pot apărea momente de slăbiciune când se produc reacții din partea celui alt element al vieții sufletești și anume a elementului instinctiv, utilitarist, care nu ține seamă de valorile ideale din conștiință ci caută numai folosul practic imediat. ”În pieptul meu trăiesc două suflete, spunea Goethe: este sufletul înaripat, care tinde spre ideal și este celălalt suflet care se coboară spre animalitate”[apud 2, p. 133]. Și atunci se produce un proces caracteristic: cu cât întâmpinăm dificultăți mai mari, cu cât lupta pe care trebuie să o dăm pentru a face să triumfe valorile ideale, este mai grea, cu atât reacția din partea elementului utilitarist este mai dârză. Atunci încercăm, cum se zice, să refulăm în subconștient idealul, să-l respingem, pentru a elibera terenul tendințelor utilitariste. Natural însă că în sufletul adevăratului idealist această luptă este de scurtă durată și idealul refulat revine cu și mai mare energie în lumina conștiinței. Am afirmat că la *toți* oamenii vom găsi această luptă și în cazurile când triumfă idealul această luptă constituie o virtute [2, p. 133].

Merită, în acest sens, să-l menționăm pe unul dintre cei mai mari idealiști pedagogi pe care l-a avut omenirea în sensul concepției noastre asupra idealismului, care a avut foarte rare momente de slăbiciune - pedagogul elvețian Pestalozzi. Este adevărat că și acesta a întâmpinat dificultăți de la adversarii operei sale, i s-au făcut grave reproșuri, a fost supus la multiple umiliri, încât ne putem întreba cum a putut rezista. Și totuși către sfârșitul vieții sale, el a putut să-și afirme idealismul prin următoarele cuvinte: „Dacă greutățile ar fi mai numeroase și umbra forțelor, ce mi-a rămas mai mică, totuși ultima răsufare a mea va tinde către realizarea idealului ce urmăresc”[apud 2, p. 134]. Or, dacă ne raportăm la ideea aceasta am putea și noi să ne amintim la câte umilințe și de câte nedreptăți au suferit/suferă biecții noștri dascăli, și de câte ori nu se revoltă și ei și de câte ori nu-și zic „am să lucrez atât pentru cât sunt plătit și n-am să mai fac sacrificii pentru școală, dacă autoritatea își bate joc de mine etc.”. Și cu toate acestea, majoritatea dascălilor sunt atât de idealiști, încât cu toate că unii au luat această hotărâre, când intră în clasă și văd figurile senine ale copiilor care așteaptă de la ei hrană sufletească, se înseninează, uită de hotărârea utilitaristă pe care au luat-o și devin idealiștii de mai înainte, cu adevărat pedagogi de vocație.

Acest idealism etic este specific uman și dă un prestigiu și un preț deosebit persoanei și vieții umane. Idealismul acesta constituie caracterul esențial prin care noi ca oameni ne deosebim de animale pe când prin utilitarism ne apropiem de animale. Animalul este utilitarist prin instinct. Omul este utilitarist și prin instinct și prin reflecție. Idealist nu poate să fie animalul pentru că el nu poartă și nu poate purta în conștiință valori ideale. Dacă animalul este capabil de sacrificiu o face tot din instinct. Prin urmare idealismul etic este un atribut care dă prestigiu persoanei umane și vieții lui. Dacă fiecare dintre noi s-ar întreba cât prețuiește viața, de ce trăim? Credem că un răspuns ce ne-ar mulțumi nu l-am putea avea decât dacă am răspunde: trăim pentru înfăptuirea unui ideal. Cine n-are un ideal nu-și trăiește viața. Oamenii fără ideal sunt suflete moarte. Faust al lui Goethe n-a găsit satisfacție nici în cercetarea științifică, nici în plăcerile lumești, nici în artă și s-a declarat mulțumit numai atunci când a găsit un ideal pe care să-l poată și înfăptui [2, p.135].

Iată de ce considerăm că cea mai frumoasă operă a unui pedagog nu este atât cea de a transmite un volum de cunoștințe din specialitatea sa ci de a proiecta din sufletul său în sufletul elevilor/studentilor săi scânteia care să aprindă în sufletul acestora flacăra idealistă, să le trezească dorința de ideal.

Identificând o altă condiție necesară formării concepției tinerilor despre lume și viață G.G.Antonescu insistă asupra faptului deja menționat că ea va fi variată de la individ la individ, după personalitatea fiecăruia, indiferent care ar fi concepția individuală asupra lumii și vieții. Important este ca această *concepție* să aibă un caracter idealist și să *pătrundă în totalitatea ei conștiința fiecărui individ îndemnându-l la sacrificiu pentru realizarea valorilor ideale.* ”Cum vom realiza însă acea solidaritate socială dacă idealul individual variază? Trebuie să găsim în conștiința tuturor indivizilor care alcătuiesc gruparea socială cel puțin un element care să fie comun tuturor, rămânând ca restul să aparțină și să varieze după individualitatea fiecăruia. Cine va contesta că elementul național este acela pe care îl găsim în sufletul fiecărui individ? Îl găsim în chip organic prin ereditate, prin tradiție, prin rasă. Și atunci care este rolul nostru, dacă vrem să realizăm acea solidaritate socială? Ceea ce ni se cere este să conlucrăm pentru dezvoltarea acestui germen care ne este dat de la natură, și mai ales am insista asupra laturii negative, să nu luăm măsuri de asemenea natură încât să slăbim acest germen național până la extirpare. În felul acesta, dacă am reuși să infiltrăm concepției asupra lumii și vieții, mai întâi un caracter idealist și în al doilea rând, în vederea solidarității sociale, un caracter național, vom fi făcut fără îndoială o operă frumoasă. Dar opera noastră va fi și mai frumoasă dacă vom realiza și mai mult: dacă vom realiza o sinteză a acestor două elemente, o sinteză care să fie o interpătrundere nu o apropiere între ele, așa cum apropiem spre exemplu două corpuri materiale, ci așa cum se pot interpătrunde două stări sufletești. Și atunci dacă am realiza și această sinteză și această interpătrundere între idealul etic și elementul național, am ajunge la concluzia ca în conținutul concepției asupra lumii și vieții, pe care o are fiecare individ, **un loc** de onoare ar trebui să-l ocupe elementul național. În felul acesta vom ajunge la o concepție asupra lumii și vieții caracterizată printr-un idealism etic și național”[2, p. 136].

*De remarcat că odată ce sunt cunoscute aspectele esențiale descrise mai sus este important să cunoaștem și care sunt mijloacele de care ar putea dispune în special școala pentru a realiza o asemenea concepție unitară cu caracter etic și național asupra lumii și vieții. Unul din aceste mijloace, în concepția lui G.G.Antonescu, care credem că rămâne a fi actual, ține de domeniul *educației intelectuale* în care ar fi necesar ca pedagogii să izbutescă să realizeze o corelație serioasă a disciplinelor de studiu predate în așa mod, ca până ajung tinerii în ultimul an de studiu să reușescă să facă*

o sinteză a rezultatelor la care ajung cercetând diversele materii de învățământ, pentru a putea realiza o concepție unitară asupra lumii și vieții.

Un alt mijloc ține de domeniul *educației morale*, pentru realizarea idealismului etic, care cere participarea întregii ființe, chiar cu sacrificii. ”Ar trebui să înlocuim disciplina, care forțează prin constrângere, atât de răspândită școlilor noastre astăzi, printr-o educație morală care să apeleze la convingerea elevului, și să-l ducă spre autonomie, căci nu putem să cerem sacrificii pentru ideal decât dacă idealul a pătruns în conștiința lui pe cale de convingere. Dacă în modul acesta înlăturăm sistemul eteronomiei, al disciplinei impusă din afară prin constrângere, atunci vom fi făcut mult și pe latura morală pentru realizarea unei asemenea concepții idealiste. Și dacă în sfârșit în domeniul educației naționale vom fi utilizat toate obiectele de învățământ pentru a cultiva elementul național în sufletul elevilor noștri, vom ajunge astfel la o concepție asupra lumii și vieții cu caracter etic și național. Nu numai istoria patriei, nu numai geografia, literatura și legile țării, nu numai acestea sunt materiile care dau o cultură națională. Pe cât e posibil, toate elementele din învățământ trebuie să contribuie la educația națională. La științele naturale am putea să insistăm mai mult asupra faunei și florei noastre? N- am putea insista în domeniul geologic asupra bogățiilor subterane a solului nostru? N-am putea în domeniul educației estetice să scoatem în evidență comorile atât de prețioase ale artei noastre naționale, fie în domeniul plastic, fie în domeniul muzical? Acestea sunt doar o parte din contribuția pe care trebuie s-o aducă școala la întărirea conștiinței naționale”[2, p. 138].

În concluzie putem menționa cu certitudine că recursul la istoria educației nu este anacronic iar cunoașterea conceptelor pedagogice ale lui G.G.Antonescu readuse în circuitul științific în subiectul cercetat rămân a fi viabile și în epoca postmodernă. Oricât de bune ar fi mijloacele pe care le-ar întrebuința profesorii astăzi: TIC, metode activ-participative etc. pentru a realiza o asemenea concepție cu caracter idealist și național, ele nu vor avea succes decât dacă însuși pedagogul va fi *un idealist*. Mai mult decât atât, ar trebui să fie un idealist generos și nu unul zgârcit, care să nu se mulțumească să transmită anumite cunoștințe elevilor/studentilor săi ci să le dea acestora cât mai mult și ce are mai bun din propriul lui suflet. Pedagogul care rupe din sufletul lui și dă discipolilor săi cât mai mult și cât mai bun din sufletul său, fie cu ocazia transmiterii cunoștințelor, fie independent de această ocazie, acesta este pedagogul care trebuie școlii contemporane, ca să putem realiza ceea ce ar ajuta tinerii să facă față exigențelor într-o lume a

globalizării și tehnologizării. Și dacă în domeniul bunurilor materiale se recomandă economia și dacă economia poate să ne restabilească o situație, ba mai mult, poate să ne și îmbogățească, în domeniul spiritual, legile care stăpânesc viața sufletească sunt diametral opuse acestei legi a economiei. În domeniul spiritual se cere să fim generoși fiindcă *cu cât dăm mai mult și mai bun din sufletul nostru, cu atât ne îmbogățim mai mult spiritual noi înșine.*

Bibliografie:

1. Cristea S. *Paradigme în politica educației*. În: Școala modernă: Provocări și oportunități. Materialele conferinței științifice internaționale 5-7 noiembrie 2015. Chișinău: IȘE, 2015.
2. Antonescu G.G. *Pedagogia contemporană. Probleme și curente*. București: Editura ”Cultura românească”, S.A.R., 1935.
3. Cristea S. (coordinator). *Curriculum pedagogic*. București: EDP, R.A. 2008.
4. Toffler A. *Șocul viitorului*. București: Editura politică, 1973.
5. Văideanu G. *UNESCO-50. Educație*. București: EDP, R.A., 1996.
6. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010.

FORMAREA CONȘTIINȚEI ECOLOGICE - PROBLEMĂ UMANĂ ȘI PEDAGOGICĂ

**Snejana COJOCARI-LUCHIAN,
dr. conf. univ.**

**Catedra de Pedagogie și Psihologie
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul**

***Summary:** The world origin is organic bind to human origin. Nowadays the most advanced level of relation with nature is given by unitary and oneself nature understanding as basis element of these, the phenomenon defined by the term ecological conscience. But these isn't proper than a little number of people. The relation human-nature has made up from the ancient times, which has been modifying always during the life, the man becoming final element of world and nature. The first people had been leaved in a perfect harmony with nature, being in the same time organic and integral part of these. The relation has modified during the history, from modification of ecological conscience the man has gone through the way of his consciousness as a nature object to his education as a muster of these, he succeeding to use it as a thing of material property, pretending to dominate it absolutely. The relation human-nature has unbalanced, its recovery being possible with changing of mentality by “isn't mine, don't care”, from ecological conscience formality, as a condition sine qua non of modern world. In this case, ecological education, it regains the main role, as the educational practice's domain and science of education; it should integrate the all appeared factors and condition of ecological conscience.*

***Rezumat:** Originea lumii este organic legată de originea omului. Astăzi nivelul cel mai avansat al relației omului cu natura este dat de înțelegerea unitară a naturii și pe sine ca element de bază al acesteia, fenomen definit de termenul conștiința ecologică. Aceasta însă nu este proprie decât unui număr mic de oameni. Relația om-natură s-a constituit în cele mai vechi timpuri, modificându-se mereu pe parcursul vremii, omul devenind elementul definitoriu al lumii și al naturii. Primii oameni trăiau într-o armonie perfectă cu natura, fiind atât parte organică cât și parte integrantă a acesteia. Relația s-a modificat pe parcursul istoriei, prin modificarea conștiinței ecologice omul parcurgând calea de la*

conștientizarea sa ca obiect al naturii la instituirea sa ca stăpân al acesteia, el ajungând s-o folosească ca obiect al proprietății materiale, pretinzând să o domine absolut. Raportul om-natură s-a dezechilibrat, refacerea lui fiind posibilă prin schimbarea mentalității de „nu-i al meu, nu-mi pasă”, prin formarea conștiinței ecologice, ca o condiție sine qua non a lumii moderne. În acest sens, educației ecologice, ca domeniu al practicii educaționale și știință a educației, îi revine rolul de bază, ea trebuind să integreze toți factorii și condițiile de formare a conștiinței ecologice.

Pământul este casa comună a Pământenilor și faptul cum va fi și exista depinde de noi toți.

Dezvoltarea civilizației umane a condiționat apariția unor noi probleme care constituie problematica lumii contemporane soluționarea cărora este de datoria și obligația fiecărui cetățean, deoarece omul este singura ființă rațională pe măsura căruia este găsierea noilor oportunități adecvate soluționării problemelor deja apărute. Dezvoltarea civilizației include formarea unei culturi înalt dezvoltate: folosirea pe scară largă a tehnicii și mijloacelor moderne, toate acestea ne definesc drept *homo sapiens*, dar ne și distrug ca ființe umane. Astăzi putem vorbi despre o nouă tendință a mentalității și comportamentului uman: indiferența față de natură, legată de nihilismul ecologic rezultat al analfabetismului ecologic, care poate fi înlăturat printr-un intens proces de instruire și educație ecologică, ce favorizează formarea unei conștiințe ecologice. Conștiința ecologică în condițiile de astăzi a devenit o condiție și necesitate vitală, de conștiința noastră depinde calitatea vieții unui popor: dezvoltarea fizică și spirituală, etico-morală a semenilor noștri. Formarea conștiinței ecologice ar permite înțelegerea necesității largirii și introducerii conceptului de dezvoltare durabilă și susceptibilă în toate sferile activității umane.

Omul este o ființă triadică: el este concomitent ființă biologică, ființă intelectuală și ființă spirituală. Ca ființă biologică, el este ghidat de instincte, unele dintre ele sunt însă controlate de rațiune. Ca ființă intelectuală, omul gândește realitatea obiectivă și pe sine în realitate: dar el își gândește și propria gândire. Ca ființă spirituală, omul se definește ca sistem afectiv – volitiv – atitudinal, înscriindu-se în tabloul general al lumii ca ființă rațională, adică ca entitate biologică pentru care prezența conștiinței are rațiunea de a fi, consideră VI Pâslaru [18, p.110-123] Omul se naște cu anumite premise dar devine o entitate doar prin formarea unei conștiințe –

conștiința de sine, și prin formarea unei identități. H.Taifel afirma că individul își modulează identitatea socială prin intermediul apartenențelor la diferite grupuri. O identitate socială este posibilă pentru individ atunci când caracteristicile grupului său de apartenență pot face obiectul unei evaluări pozitive. [Apud J., M., Monteil, p.90]

Conform lui A.,Belotcaci, primele cunoștințe despre natură le obținem de mici și pe care le completăm de-a lungul întregii vieți. În lumea contemporană familiarizarea cu natura reprezintă o necesitate imperioasă, condiționată de prezența mai multor cauze cu caracter gnoseologic: prezența fenomenului înstrăinării de natură, când activitatea omului influențează negativ asupra raportului om – natură, predominarea atitudinii strict unitare și pasiv contemplative față de natură, subaprecierea rolului formării elementelor culturii ecologice [3, p.55] conștiința ecologică, gândirea ecologică, convingerile ecologice și competențele de comportament ecologic a generației în creștere. De noi, de conștiința noastră ecologică depinde veșnicia plaiului mioritic de care putem fi mândri cu adevărat doar dacă îl vom proteja, conserva și ameliora, deoarece noi suntem mioritici nu în sensul că ne-am împăcat cu soarta, ci prin faptul că asemenea ciobănașului trebuie să trăim în armonie perfectă cu natura, natura fiind pentru noi cea gură de rai, spațiu matrice / mioritic de care ființa noastră conștientă este legată organic prin orizontul spațial al inconștientului. Conform lui L.Blaga, fiecare popor are un sentiment al spațiului; pentru poporul român acest orizont este spațiul ondulat cu *indefinite dealuri și văi*. Inconștientul nostru este indisolubil legat de orizontul spațial, conștiința se găsește în poziția de subiect – obiect, poate să trădeze peisajul, inconștientul - nu. Orizontul spațial al inconștientului este realitatea psiho – spirituală mai adâncă decât ar putea să fie un simplu sentiment și astfel dobândește rolul determinat pentru formarea culturii noastre, deoarece un popor nu poate exista fără o cultură a sa, noi nu putem să ieșim din această matrice (casele le construim mici) spațiul devenind definitoriu ființei noastre. [4, p. 123-125] Potrivit lui B.Niculescu, natura (lat. „nasci” acțiunea de a da naștere) este matricea nașterii de sine a omului. [15, p. 68-79] Cu acest orizont spațial se simte organic și indisolubil sufletul nostru inconștient cu acest spațiu matrice, indefinit ondulat, înzestrat cu o structură fundamentală și orchestrat din anumite accente sufletești (reprezintă o realitate psiho-spirituală, omul este sensibil la frumusețea naturii și el asociază fenomenele naturale la sentimentele sale: *Nu știu, luna pe cer trece, sau mândra la apă rece*) trebuie socotit cadrul necesar, neschimbător al spiritului nostru

inconștient, care face din el cadrul unui anumit destin. [4, p. 123-125] Există în noi, consideră C. Noica, ceva mai adânc decât noi înșine, *sinele, orizont mișcător în care te adeverești* [16, p.15] el există congenital în măsură ce omul este o ființă comunitară, de aici și ivirea sinelui din nemijlocitul lumii și cununia cu lumea materială existentă în natură, or, legarea pe viață cu ea. [ibidem, p.16] Între om și natură are loc stabilirea unui feed-back în sensul că omul săvârșește acțiuni într-un anumit fel, firea reprezentând ființa în actul său de ființare. [ibidem, p.44] Natura, asemenea firii, exprimă realitatea, felul de a fi, răspunzând acțiunii acestuia.

Strămoșii noștri, și primii oameni, afirmă E.Pora, trăiau într-o conexiune cu natura, într-o armonie perfectă, fiind integrați în aceasta, și ca orice animal, omul lua de la natură tot ceea ce era necesar vieții, ne abuzând, încadrându-se în limitele normalității. În prima etapă a raportului om-natură, acesta era vânător; între el și prada sa se stabilise un echilibru: omul folosea cât îi trebuia. De la partenerul supus al naturii (vânător, păstor) omul a devenit partener al acesteia (agricultor), apoi atacant serios al ei (păstorul nomad, industriașul) și la urmă distrugător al naturii. Va trebui să stabilim o coexistență pașnică cu natura și refacerea echilibrului între noi și natură (între ceea ce luăm și ceea ce se reface de la sine sau cu ajutorul omului), dar să nu stricăm acest echilibru de îndată ce-l vom statornici. [20, p.279-285] Natura în viața omului, consideră D.Drăgăcescu, a jucat un rol semnificativ, ea i-a servit drept sursă de existență oferindu-i tot ce-i necesar ca să supraviețuiască, creându-i condiții adecvate unei bune dezvoltări, ei îi este indiferentă existența omului, omul a umanizat-o prin activitatea sa, dar și a distrus-o [9, p.22-23] - din lipsa unei atitudini față de lumea materială, deoarece prin folosirea obiectelor materiale omul a ajuns să domine natura, să o supună. Acest lucru este posibil, după părerea lui N.Vrednic, doar prin schimbarea conștiinței ecologice, prin formarea unei atitudini noi față de natură. Conștiința ecologică „implică formarea unei concepții moderne ce ar corespunde tendințelor umanistice în noile educații care ar determina, implicit, restabilirea bunelor tradiții naționale de protecție a mediului”. [24, p.10]

M.Momanu consideră că civilizația umană parcurge una din treptele agitate determinând schimbări fundamentale în toate domeniile vieții, creând un nou mediu și o nouă conștiință. Ritmul rapid al schimbării a determinat constituirea problematicii lumii materiale, care a adus lumea în fața unor alternative extreme: este posibil atât o împlinire umană fără precedent, cât și o catastrofă finală. Ceea ce se va întâmpla în continuare

depinde de un alt factor major și decisiv – înțelegerea și acțiunea umană [13, p.140] care depind în mare măsură de nivelul de instruire și educație ecologică, de volumul de informație la care avem acces. P. Cerbușcă menționează că omul trebuie să conștientizeze că nu poate exploata la nesfârșit resursele naturale fără a se preocupa simultan de regenerarea acestora, asigurând condiția de bază a supraviețuirii pe Terra: asigurarea unui parteneriat înțelept cu natura, posibil doar printr-o exploatare rațională a resurselor naturale. [7, p. 26-32] Ceea ce este în condițiile de astăzi foarte greu de realizat, dar nu imposibil. Ființa umană trebuie să pornească de la înțelegerea naturii nu doar ca o sursă de existență, ci ca pe un organism viu dotat cu inteligență și rațiune / conștiință și care nu poate fi concepută în afara relațiilor sale cu omul și pe care omul o concepe ca pe o mașină, pe care dacă o demontăm bucată cu bucată o putem poseda prin intermediul științei, este de părere B.Niculescu. [15, p. 68,79]

A.Arhip, L., Papuc, subliniază că din punct de vedere biologic oamenii fac parte din sistemul ambiental ca elemente ale unui întreg. [2, p.39-40] Omenirea, consideră Sima, Cr., Petraru, S., Militaru, C., are nevoie să fie conectată la mediul său natural și dacă această calitate îi este refuzată atunci se produce o scădere a calității vieții. [22, p.6] Însă societatea de astăzi este alcătuită în vederea exploatării mediului, remarcă B.Commoner. În această afirmație omul se integrează mediului care-l înconjoară, acesta devenind ambient și la rândul său se integrează nevoilor ființei integrate. Or, omul fiind nevoit să se adapteze mediului (oikos) îl adaptează pe acesta capriciilor, intereselor, care de foarte multe ori sunt distructive. [Apud A.Arhip, L., Papuc, p.39-40] Omul acționează împotriva naturii nu pentru că el este agresiv după natura sa ci pentru că echilibrul, armonia odată existentă între el și natură nu mai este.

Problema atitudinii față de natură este în primul rând o problemă de educație. Încă Democrit afirma că natura și educația sunt asemănătoare, căci educația îl transformă pe om și prin această transformare el creează natura. Pentru restabilirea echilibrului odată existent este necesară formarea fiecăruia unei noi conștiințe ecologice, în așa fel încât fiecare membru al societății să devină conștient de locul său în natură și formarea - dezvoltarea unei atitudini de respect și responsabilitate față de natură, este de părere A.Mohan [12, p.339] În vederea atingerii țelului dat este necesar de a sădi în mintea și sufletul fiecărui individ conceptul că *omul ca specie biologică, este dependent de natură și nu poate trăi în afara ei.* [ibidem, p. 339] Marele naturalist E.Pop spunea : „Glasul de față ne cere stăruitor să

convertim nostalgia vagă într-o conștiință generală fermă, activă, de comuniune cu structura și dinamica naturii, a cărei ocrotire nu mai este o problemă a naturaliștilor, ci a omului însuși”. [ibidem, p.338] Formarea și dezvoltarea omului într-o societate dominată doar de interese și mai puțin de calitate nu a dus la nimic altceva decât trezirea noastră într-o criză ecologică accentuată la scară planetară care afectează fiecare individ în parte, cauzele locale au efecte transfrontaliere, fapt care impune luarea unor măsuri importante. Omenirea trebuie să cunoască și să înțeleagă problemele de mediu. [19, p.193]

În opinia lui B.,Melnic în vederea ameliorării situației curente este necesar ca omul să fie cu adevărat un *homo sapiens humanus* – omul viitorului [11, p.150], interesat și preocupat de soluționarea problemelor ecologice și depășirea crizei în care se află omenirea în prezent, realizarea căreia este posibilă doar prin schimbarea conștiinței ecologice deja formate cu o nouă conștiință ecologică care ar include în conținutul său înțelegerea conceptelor privind formarea-dezvoltarea deprinderilor și atitudinilor necesare pentru înțelegerea corectă a interdependenței dintre om, cultură și natură.

Interacțiunea omului cu natura nu mai este o noutate, însă cu fiecare an ea devine o problemă din ce în ce mai actuală. „Modalitatea interconexiunii omului cu mediul ambiant, caracteristica epocii moderne, a devenit o problemă esențială actuală, de care depinde în mare măsură viitorul omenirii”, consideră Ia.Bumbu, I.Bumbu și D.Roșcovan. [5, p.5] Problema mediului ambiant este o problemă globală a sec. al XXI-lea, care necesită un nivel înalt de cultură și conștiință ecologică a întregii societăți umane, este necesar să gândim global, dar să acționăm local.

Omul, consideră E.Buzinschi, a conștientizat târziu că nu este stăpânul absolut al naturii, ci doar o parte a ei, un simplu locuitor, și nepăsarea lui poate avea consecințe grave pentru viitor. Încă gânditorii Greciei antice recomandau **cunoaște măsura în toate**. Omul zilelor noastre a făcut abstracție de această recomandare, trezindu-se într-o realitate diferită de cea destinată lui. Diogen Sinop spunea că primii oameni au avut fericirea de a locui în natura virgină și că generațiile următoare n-au avut de câștigat în viața lor nici din agerimea lor, nici din invențiile acestora. „Omul a apărut ca un vierme în fruct, declară J.Dorst, ca molia în ghemul de lână și și-a ros loc pentru trai, alcătuind teorii pentru a-și justifica propriile acțiuni”. [6 , p.17]

Nici o ființă în afară de om nu încearcă să modeleze lumea și spațiul după pofta inimii sale, menționează Al.Gordon [1, p.562], el este ființa rațională care a pierdut legătura cu natura din dorința lui de a fi posesorul naturii, afirmându-se drept un consumator al acesteia. Doar o activitate bazată pe o profundă cunoaștere a legilor naturii, conștientizarea de către om a faptului că el este doar o parte componentă a acesteia (a provenit din țărână, este legat organic cu aceasta) și instruirea oamenilor, înlăturarea analfabetismului ecologic va duce la o îmbunătățire considerabilă a raportului om-natură. Omul și natura formează un sistem funcțional, interacțiunea optimă a căruia este posibilă doar printr-o dirijare conștientă a resurselor naturale, cât și solicitarea formării unui ideal social-ecologic, sensul căruia constă în realizarea permanentă a corelației situației naturii în momentul dat cu ceea ce dorim să vedem în viitor, el ne ajută să organizăm activitatea noastră astfel încât să nu afectăm natura. [ibidem, p.51-52] Este necesar, de format un nivel nou al conștiinței ecologice în toate treptele de învățământ, începând cu cel preșcolar și terminând cu cel universitar, și nu numai, și a populației în masă, cunoștințele ecologice trebuie să aibă prioritate. [ibidem,p.52] Doar așa se poate educa omul capabil să se poarte cu natura cât mai conștient. Conștientizarea pericolelor ecologice trebuie să ne ajute să gândim și să acționăm corect, problema ocrotirii naturii este datoria fiecăruia din noi, datoria întărită în Constituția țării noastre.

Încadrarea omului în activitate și stabilirea relațiilor sociale a creat modificarea realității naturale, dând organismelor naturii o altă formă, în dependență de trebuințele umane. Munca este înainte de toate procesul înfăptuit între om și natură, proces prin care omul prin propria sa activitate reglează mijloc și controlează schimbul de substanțe între el și natură. [25, p.75] Omul intră în relație social-ecologică cu natura nu ca individ izolat, ci ca reprezentant al societății umane, atitudinea sa este determinată de conștiința pe care o are.

Conștiința ecologică este legată de activitatea ecologică și reprezintă o legătură reversibilă. Activitatea este determinată de conștiința ecologică, aceasta la rândul său se dezvoltă sub influența activității ecologice. [ibidem,p.78]

Reducerea definiției conștiinței doar la proprietate particulară, sensul îngust (cunoștințe, atitudini) este absurd, conștiința trebuie privită doar în cadrul ei general, ca o multitudine de procese și fenomene psihice, idei, etc. Kit Sadgrove atestă importanța conștiinței ecologice, definită drept grija față de mediul înconjurător. El constată în lucrarea sa că începutul anilor '70

conștiința ecologică era surprinzător de puternică. Iar începând cu anii '80, grija față de mediu a scăzut odată cu dezvoltarea cultului personalității. Dintr-o dată planeta a fost văzută ca fiind fragilă, iar protejarea ei a devenit importantă. În 1988 inițiatorii alarmați au răspândit mesajul pretutindeni, „omenirea a devenit conștientă de mediul înconjurător”. [21, p.15] Cu toate acestea, omul nu a înțeles mai nimic în favoarea naturii, din cauza pierderii legăturii organice între el și natură, dereglarea echilibrului odată existent.

Cunoștințele privind legile naturii / cunoașterea legilor naturii, sentimentului responsabilității, dragostea față de natură servesc acele criterii ale conștiinței ecologice. Ia.Bumbu, I.Bumbu, D.Roșcovan, susțin importanța ecologizării conștiinței populației prin formarea unor poziții principale, active privind soluționarea problemelor practice pe teren în scopul combaterii acțiunilor nechibzuite ce provoacă daune atât naturii, cât și sănătății omului. Existența omului ca parte componentă a naturii este posibilă doar într-un mediu ambiant natural [5, p.8-11], nu într-unul artificial. Între mediul nostru ecologic (artificial) și cel natural trebuie să existe o înțelegere, altfel specia noastră poate fi periclitată. Prioritate însă o are mediul natural, doar în natură omul este conștient de frumusețea ei, se refugiază ori de câte ori are posibilitate, deoarece pentru el, natura este ceea ce pământul era pentru Anteu - sursă de putere și de viață. [20, p.285]

Conform autorilor Ia.Bumbu, I.Bumbu și D.Roșcovan, pentru ca individul uman să se dezvolte armonios (spiritual, intelectual, fizic) în condițiile contemporane o atenție deosebită trebuie de acordat factorilor naturali, întrucât natura nu poate fi concepută în afara mediului înconjurător, protecția acestuia este o premisă pentru o dezvoltare armonioasă. [5, p.19] Din cauza influenței factorilor ambientali / de mediu asupra psihicului uman, comportamentului, trebuie să construim și să amenajăm mediul înconjurător astfel încât să obținem efecte benefice asupra vieții și existenței umane.

Omul civilizată trăiește întreaga sa viață după principiul plăcerii, căruia trebuie să i se opună principiul realității, deoarece în faptele sale el trebuie să țină cont de realitate, de consecințele acțiunii sale, ceea ce solicită o înțelegere a naturii, iar pentru aceasta el trebuie să pornească de la cunoașterea de sine, cunoașterea propriilor limite și posibilități, cunoașterea eului, el nu știe în ce măsură se cunoaște pe sine **omul este o ființă desăvârșită**, consideră D.Ouspensky, natura l-a dezvoltat numai până la un punct [17, p.7], la înzestrat cu sentimente, intelect, psihic, devenind

produsul său, apoi la lăsat să se dezvolte mai departe prin propriile sale eforturi. [ibidem, p.7] Important este să ajungă la o împăcare și la o armonie perfectă cu sinele, atât timp cât el nu va obține aceste valori, el nu va face eforturi pentru a dobândi înțelegerea ambientului, înțelegerea acțiunilor sale, „exact ca un om care nu va cumpăra lucruri prețioase, plătind un preț mare pentru ele, dacă el crede că le posedă deja”. [ibidem, p.15]

Conștiința ecologică implică formarea unei concepții despre lume, concepție modernă ce ar corespunde tendințelor umanistice în noile condiții care ar determina, implicit, restabilirea bunelor tradiții naționale de protecție a mediului. [24, p.10]

În opinia lui M.Drăgănescu ca să supraviețuim este necesar o societate nouă cu o nouă civilizație socio-umană [10, p.20], formarea noilor relații între oameni, natură, având la bază conștiința cu atributul său afectivitatea care ne organizează activitatea asigură puterea de voință și dezvoltarea omului paralel cu cea a naturii.

Conștiința ecologică este cu atât mai profundă cu cât conștiința de sine este mai adâncă, cu atât și relația om-natură capătă semnificații și înțelesuri noi, căci adâncind cunoașterea de sine omul ajunge să-și cunoască propria sa substanță universală-natura. [23, p.23]

Toate acțiunile trebuie să se facă după principiul conformității cu natura al lui I.Comenius, potrivit căruia omul este copilul naturii, și pornind de la aceasta toate acțiunile trebuie puse în acord cu ea. [6, p.26]

S.Cristea consideră că obiectivul general primordial existent astăzi trebuie să fie formarea – dezvoltarea conștiinței ecologice teoretico-practice în raport cu conținuturile educației morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice, etc. și de problematica noilor educații. (8, p.62-64)

Formarea conștiinței ecologice ca necesitate a timpului și pedagogică trebuie să includă în conținutul său zicem noi o profundă cunoaștere a dimensiunilor: *psihologică* - conștiința individuală, potențialul volitiv, afectivitatea, comportamentul adecvat, voința, etc.; dimensiunea *filosofică* - cunoaștere și înțelegerea omului, locul pe care îl ocupă, ce prezintă lumea / natura pentru el, în vederea unei mai bune înțelegeri a raportului om – natură. Și nu în ultimul rând, dimensiunea *pedagogică* - totalitatea ideilor, conceptelor, opiniilor privind soluționarea avantajoasă a problemelor ecologice, și nu numai, dimensiunea *ecologică* - cunoașterea echilibrului ecologic în natură, relația om – natură; dimensiunea *spirituală* - omul ca ființă spirituală simte natura ca parte a sufletului, a vieții sale; dimensiunea *etico – morală* - normele de comportament în natură, valorificarea

frumosului din natură; dimensiunea *socio –juridică* - cunoașterea legilor naturii și a societății, menținerea echilibrului, conștientizarea unității om – natură; dimensiunea *fizică*: dezvoltarea armonioasă poate avea loc doar într-un mediu natural. Conștiința ecologică prin dimensiunile ei îl formează pe om, îl educă - dimensiunea *educațională*.

Concluzii:

Formarea conștiinței ecologice este posibilă doar într-o societate în care prioritar să fie nu doar dezvoltarea economică ci și starea mediului ambiant. O bună cunoaștere a dimensiunilor: psihologică, filosofică, pedagogică, spirituală, etico – morală, socio - juridică, fizică, educațională, asigurarea și realizarea unei instruirii și educații ecologice la nivel înalt, ne limitându-ne doar la partea teoretică ci punând accent mai mult pe practică, cât și integrarea elementelor ecologice în conținutul tuturor disciplinelor școlare mergând pe principiul integrității.

Bibliografie:

1. Allport, G.W., Structura și dezvoltarea personalității. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991
2. Arhip, A., Papuc, L., Noile educații – imperative ale lumii contemporane. Chișinău, Tipografia centrală, 1996
3. Belotcaci, A., O lecție de ecologie pentru un viitor ecologic // *Didactica Pro*, nr.6 (22), decembrie, 2003
4. Blaga, L., Trilogia culturii. București, Editura pentru Literatură Universală, 1969
5. Bumbu, Ia., Bumbu, I., Roșcovan, D., Educația ecologică a populației din Republica Moldova. Partea II Chișinău. Universitatea de Stat din Moldova, 1995
6. Buzinschi, E., Formarea culturii ecologice la copii de vârstă preșcolară mare. Teză de doctor în științe pedagogice / Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Chișinău, 2002
7. Cerbușcă, P., Cultura ecologică și participarea civică // *Didactica Pro*, nr.6 (22) decembrie, 2003
8. Cristea, S., Educația ecologică // *Didactica Pro*, nr. 6 (22) decembrie, 2003
9. Drăgănescu, D., Ontologia umană. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1987
10. Drăgănescu, M., Conștiința, frontieră a științei, frontieră a omenirii // *Revista de filosofie*, nr.1-2, 2000

11. Melnic, B., Omul. Geneza existenței umane. Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova, 1998
12. Mohan, A., Ecologie și protecția mediului. București, Editura Stoiu, 1993
13. Momanu, M., Introducere în teoria educației. Iași, Editura Polirom, 2002
14. Monteil, J.,M., Educația și formare. Iași, Editura Polirom, 1997
15. Niculescu, B., Transdisciplinaritatea. Iași, Editura Polirom, 1999
16. Noica, C., Cuvânt împreună despre rostirea românească. București, Editura Humanitas, 1996
17. Ouspensky, D., Psihologia evoluției posibile a omului. București, Prior Pages, 1998
18. Pâslaru, Vl., Principiul pozitiv al educației. Chișinău, Editura Civitas, 2003
19. Perju, T., Biriță, Ș., Legislația fitosanitară și de mediu. Cluj-Napoca, Editura Academic Pres, 2006
20. Pora, E., Omul și natura. Cluj – Napoca, Editura Dacia, 1975
21. Sadgrove, K., Ghidul ecologic al managerilor. București: Editura Tehnică, 1998
22. Sima, Cr., Petraru, S., Militaru, C., Ecologie și protecția mediului înconjurător. Universitatea „Constantin Brâncoveanu”, Editura Independența Economică, 2000
23. Stancovici, V., Filosofia integrării. București, Editura Politică, 1980
24. Vrednic, N., Formarea conștiinței ecologice – imperativ al timpului // *Didactica Pro*, nr.6 (22) decembrie, 2003
25. Палинчак, Ф., Платонов, Г., Экологические отношения, сознание, деятельность // *Вестн. Моск. Ун – та, Философия*, сер. 7, nr.4, 1987

COMPARAȚIA ȘI STRUCTURI COMPARATIVE ÎN CREAȚIA LUI MIHAI EMINESCU ȘI GRIGORE VIERU

Liliana GROSU,
dr., conf.univ.inter.
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul,
Catedra de filologie română

Abstract: *The comparison is a very simple stylistic process, often used by writers, but essentially, very suggestive that creates true revelations, showing the relative in the absolute mask. Both in the creation of Mihai Eminescu and Grigore Vieru, the comparison is a preferred mode of creating verse.*

Mihai Eminescu creates the most impressive comparisons related to the image of the beloved woman that is compared with zephyr, moonlight, flowers, light image, dream, fragrance, an angel and the list goes on.

In the Grigore Vieru’ creation, one can meet several types of comparisons. The most popular are simple, hyperbolic, metaphorical and deployed comparisons.

Comparația este un procedeu stilistic foarte simplu, utilizat destul de des de către scriitori, dar, în esență, foarte sugestiv, care creează adevărate revelații, înfățișând relativul în masca absolutului. Atât în creația lui Mihai Eminescu, cât și Grigore Vieru, comparația este o modalitate preferată de creare a versului și de transfigurare a realității interioare și exterioare.

Comparația este o modalitate revelatoare pentru construcția discursului eului liric la M. Eminescu, după cum ne demonstrează câteva poezii construite pe baza comparației, cum sunt cele de mai jos:

„Albă ca zăpada iernii, dulce ca o zi de vară”(…)

„Brațe albe, moi, rotunde, parfumate

Mânuțe albe, dulci ...”

(Noaptea)

„Ești clară ca o rază, ești dulce ca o floare ...

Ești o icoană de lumină...”

(Singurătate)

„Atât de fragedă, te-asemeni

Cu floarea albă de cireș,

Și ca un înger dintre oameni

În calea vieții mele ieși.”
„*Plutești ca visul de ușor ...*”
„*Răsai ca marmura în loc*”
„*Mireasmă blândă din povești*”
„*Umbra dulcilor dorinți*”
„*Mireasma sufletului meu*”
„*Minune cu ochi mari și mână rece*”
(*Atât de fragedă*)

Cele mai relevante comparații metaforice sunt cele dedicate femeii iubite. Atribuindu-i diferite comparații, poetul postează ființa femeii iubite deasupra universului ca „*cea mai dulce-ntre femei*”, ca cea care ar fi în stare să-i facă viața un vis continuu: „*Să faci din viața mea un vis/ Din visul meu o viață*” (*S-a dus amorul*); „*O! ești frumoasă ... înger ești din Paradis*” (*De ce să mori tu?*). Șirul de comparații pare inepuizabil, interminabil, când e vorba de iubită: „*Mândră, dulce răpitoare/ Ca și florile de mai// Ca și floarea crinului// Ca o zi de primăvară*” (*De-aș avea*) sau în *Amorul unei marmore*:

*Căci te iubesc, copilă, ca zeul nemurirea,
Ca preotul altarul, ca spaima un azil,
Ca sceptra mână blândă, ca vulturul mărirea,
Ca visul pe-un copil.*

Sau:

*Ca o candelă lucind (Asta vreau, dragul meu);
Ca a nopții poezie// ca zefirii ce adie (La o artistă).*

Aceste comparații sunt obținute pe baza contiguității (calitatea, starea de a fi contiguu; vecinătate strânsă), poetul creează paralelisme de obiecte inseparabile, cercate în timp care nu mai necesită proba vremii.

Alăturând cei doi termeni ai comparației, poetul Grigore Vieru creează contexte inedite, de o complexitate sugestivă greu de imaginat la prima vedere.

Autorul recurge destul de des la acest procedeu, care se materializează în diverse moduri:

- 1) **comparații simple**, ușor de imaginat și chiar uzuale, ca de exemplu în vesurile: „*Și vei râde cu băiatul/ Ca doi princi prea mititei/ Și vei plânge cu bătrâna/ De dor, ca două femei*” sau, imaginea înfățișată în următoarea comparație: „*Mi-i plină ființa de jale/ Ca trupul mării de sare*” (***) sau „*Ca floarea pomului pe apă/ Îmi culge somnul lin pe față*” (***)

- 2) pe de altă parte, poetul utilizează **comparații hiperbolice**, bunăoară cum e cea cu referire la Limba română, despre care poetul scrie: „*Fuseși un prunc universal/ ca steaua din cer*” [LR, 2009, p. 10] sau gândindu-se la nopțile mamei, venită în ospeție la oraș, poetul scrie: „*Un glas tămăduitor/ Te cheamă/ În sat/ Lângă grijile humii./ Ieși la balcon cu teamă/ Ca la marginea lumii.*” Deplângând graiul matern, poetul face următoarea comparație simplă: „*Ca un pom deborât/ Însuși graiul/ Parcă se aude cazând*” (***)
- 3) Un alt tip de comparații întâlnite la Gr. Vieru sunt **comparațiile metaforice**, ce înglobează semnificații dintre cele mai surprinzătoare și nefirești, de tipul: „*Nicăieri nu există/ Un pământ atât de frumos/ Ca cel din Limba Română*” sau, una cu referire la mamă: „*Vremea ca viscolul te-acoperă - Cum să te apăr, mamă: fluture fericit./ Soare/ În aceeași clipă/ Răsărit și-asfințit?!*” (***)
- 4) Poetul utilizează, de asemenea, și **comparații desfășurate**, de tipul: „*La munte izvorul/ Din cer izvorăște./ Ca sufletul mamei./ Ca sfântul ei grai/ În care te văd/ Fără de moarte*” (Poem în munți) sau în poezia *De-acum*: „*De-acum și singur, iubito,/ Ca o pată de sânge pe lespezi./ Ca o stea ce cade-n neant./ Ca un vultur pe munți, - / Da, singur/ Aș putea să trăiesc.*”

O întregă poezie bazată pe comparație este *Liniștea*:

Liniștea.

Cu gura fagure auriu,

Cu ochii mari

Ca floarea-soarelui.

Liniștea - **ca** un sărut.

Ca un drag trandafir

Supărat pe mireasma lui.

Ca o rumenă pâine-n cuptor.

Ca sufletul pietrei.

Ca numele mamei în câmp.

Ca o iarbă

Minată cu

Ouă de privighetoare.

Ca Terra în zori

Pe care toate țările

S-au împăcat între ele.

Liniștea.

Perzând-o pe mama, poetul simte întreaga-i făptură destrămată: „*Dar nu de stele/ Se pustiește cerul,/ Ci de mâinile tale/ Căzând spre pământ./ Nimic, ah, mai îndepărtat/ Ca cerul,/ Ca adâncul de sus,/ Fără de mâinile tale,/ Mamă!*” (***) , iar într-un alt context, tot cu referire la pierderea mamei, poetul creează următoarele comparații surprinzătoare: „*Chipul tău, mamă,/ Ca o mie/ De privighetori rănite [...] Lacrima ta:/ Diamant ce taie-n două/ Oglinda zilei.*”

Pentru poet:

- iubirea e „*ca miezul unei sfinte azimi*”, e „*ram de rouă sfântă*” (*Leac divin*);, iar chipul iubitei „*ca dulce foc!*”, „*ca o stea prelungă!*” (*Primul cer*);
- Veșnicia e „*ca laptele mamei*” (*Sus*);
- „*morții sunt ca niște copii*” pe care trebuie să-i strigi seara acasă, dar nu răspund (***) ;
- Poetul se simte – „*puternic și sigur./ Ca Meșterul Manole*” (*Mică baladă*);
- Vorbele își măresc sunetul „*ca un clopot bisericesc*” (*Oceanul*);
- Mâinile mamei sunt „*ca ramul veșted*”, „*ca două ramuri tăioase de brad*” (*Mâinile mamei*);
- Iubind viața, poetul declară: „*Ca un copil,/ Aștept dimineața/ Până la lacrimi/ Mi-e dragă viața*”;

Așadar, diversitatea comparațiilor surprinse în creația lui Mihai Eminescu și Grigore Vieru ne denota faptul că poeții sunt iscusiți maeștri ai cuvântului, creatori de mare forță, sub a căror pană, în mod metaforic, putem spune că nimicul ia formă și ființă.

ASPECTE FONETICE ȘI MORFOLOGICE ALE ADAPTĂRII ANGLICISMELOR ÎN LIMBA ROMANA

Victor AXENTII,
dr. conf. univ.,
Catedra de filologie română
Nadejda MATOȘINA,
lect. univ.,
Catedra de limbi moderne
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** It should be mentioned that the influence of English language has repercussions not only on the Romanian language, but also on most European languages, it happens due to the linguistic globalization. Some linguists consider that Romanian language can benefit from the process of borrowing words from English, enriching its vocabulary. But there are some linguists that are arguing that borrowings from English could become a threat to the integrity of the Romanian language. The purpose of the given paper is not to blame the first or the second group of scientists, but to emphasize the importance of English borrowings adaptation on different levels of a language: phonetic, morphological, semantic, orthographic.*

Perioada actuală este una de marile și multiplele schimbări, în care comunicarea umană este definită printr-o adevărată deflagrație de idei, termeni noi din știință sau din tehnică, care se reflectă într-un nou mod de a gândi, de a acționa și a le exprima prin mijloace expresive și originale.

Încadrate în sistemul lingvistic al limbii române, inovațiile lexicale devin adevărate unități funcționale și structurale, totuși un volum mare de anglicisme rămân neadaptate la nivel fonetic și morfologic la sistemele limbii române, unele dintre ele lipsesc chiar în lucrările lexicografice: *boarder, boyband, challenge, fres, review, office, modeling, hair-style, track, outfit, nick-name, fulltime, songwriter, partytime, laptop, t-shirt, target, shaping, stick, online, writing, offline.*

Opiniile lingviștilor în privința acceptării sau respingerii a împrumuturilor englezești sunt diferite. Majoritatea (Mioara Avram, Adriana Stoichițoiu-Ichim, Georgeta Ciobanu, Ștefania Isaac) au exprimat permisivitate în recomandările lor normative, însă se pronunță pentru

introducerea unor tipare stricte de asimilare morfologică a acestor termeni. O părere opusă aparține lingvistului George Pruteanu care declară că cuvinte noi sunt binevenite doar în cazul când sunt scrise românește¹.

Totuși în lingvistică s-au precizat existența a doua categorii de cuvinte de altă proveniență într-o limbă: neadaptate și adaptate ori, după cum consideră acest fenomen Francisc Kiraly, în procesul de împrumutare/adaptare a unui cuvânt din altă limbă se pot distinge mai multe etape, dintre care punem în evidență următoarele două categorii:

a) *împrumuturile propriu-zise*, cuvintele (împrumuturi) venite din alte limbi, dar adaptate la sistemele morfologic și fonetic sunt utilizate mai des, aceste cuvinte pot forma derivate și nu mai sunt considerate ca fiind cuvinte de altă proveniență (*miting, lider*);

b) *cuvintele străine*, cuvintele împrumutate din alte limbi care nu corespund acestor cerințe, au morfeme străine în corpul lor, nu corespund sistemului morfologic, se utilizează incidental, iar vorbitorii, fără să fie specialiști în domeniu, le pot depista ușor originea (*leasing, show*). Astfel, în prima fază a existenței sale pe teren românesc, cuvintele sunt termeni străini și vor deveni împrumuturi doar atunci când se supune particularităților limbii în care a nimerit. Împrumutul este destinația finală, rezultatul, încheierea procesului. Dacă procesul începe, dar nu trece etapele necesare, și, din cauze diferite, se întrerupe, în acest caz avem un cuvânt străin și nu un împrumut. Cu alte cuvinte, orice împrumut a fost cândva termen străin, dar nu fiecare termen străin utilizat ajunge la destinația sa finală de a fi împrumut².

Mioara Avram (1977) accentuează deosebirile existente la multe anglicisme între aspectul oral și cel grafic, precum și soluțiile divergente de normare, statuate sau numai propuse.

Anglicismele furnizează cel mai mare procent de abateri de la aplicarea principiului fonetic (mai exact, fonologie) în ortografia limbii române și e greu de imaginat că generațiile care stăpânesc din ce în ce mai bine engleza vor accepta românizarea celor scrise cu ortografia etimologică originală. Dimpotrivă, multe voci cer să se revină la scrierea etimologică și în cazul unor cuvinte scrise acum fonetic, de tipul *aisberg (iceberg)*, *ghem (game)*, *lider (leader)* sau *meci (match)*, ceea ce iarăși e greu de admis, chiar

¹Pruteanu, G. Româna sau romgleza? 2007. [http://www.pruteanu.ro/6 atitudini/2007.09.27-limba.htm](http://www.pruteanu.ro/6%20atitudini/2007.09.27-limba.htm) (vizitat 03.05.2015).

²Smântână, D. Problema anglicismelor în limba română actuală. Chișinău. În: Revista Limba română, 2008, nr. 5-6, p. 21-23.

dacă ar fi în spiritul unor tendințe internaționale. Să recunoaștem însă că, la unele cuvinte, s-au făcut greșeli de normare asupra cărora ar trebui să se revină: cazuri flagrante, după părerea mea, sunt grafiile și pronunțările cnocaut și cnocdaun (pentru *knock-out*, respectiv *knock-down*), cu *c* inițial, în contradicție cu abrevierile menținute cu *κ* (K.O., K.D.) pentru că sunt internaționale, fără a mai vorbi de neconcordanța cu pronunțarea englezescă (litera inițială *κ* nu se pronunță aici); exagerat populistă este și norma scrierii fonetice *hailaif* (pentru *high-life*), stabilită în 1953, pe care DOOM și îndreptările ulterioare acestuia s-au jenat să o preia, dar nici nu au avut curajul s-o modifice (deci, pur și simplu, au omis cuvântul), în timp ce DEX o menține¹.

G. Ciobanu (2004) afirmă că „ortografia fonetică” trebuie înțeleasă ca „un sistem unde fiecare sunet denotă o literă și fiecare literă denotă același sunet”².

Varga (2010) menționează că, în ciuda emulației vorbitorilor să pronunțe împrumuturile așa cum se pronunță în limba donatoare, o replica fonetică exactă este aproape imposibilă. Prin urmare, fonemele de limba maternă adesea înlocuiesc sunetele necunoscute a limbii donatoare³.

În studiile lingviștilor români, anglicismele sunt tratate ca neologisme, adică cuvinte împrumutate începând cu secolul al XIX-lea până astăzi. O categorie aparte o formează și așa-zisele barbarisme și xenisme. „Împrumuturile neadaptate – cele care nu s-au diferențiat prin nici o trăsătură semantică de sinonime ale lor – sunt barbarisme, iar cele care sunt păstrate intenționat cu forma și sensul di limbile împrumutate sunt xenisme.”⁴. În procesul de adaptare, aceste împrumuturi devin tratat neologisme.

Novotna Jarmila (2005) încearcă să răspundă la următoarea întrebare: „Cum sunt adaptate împrumuturile engleze la sistemul gramatical al limbii române?” Ne vom referi pe rând la ortografie, morfologie și la formarea cuvintelor. În ortografia românească, în ceea ce privește transcrierea cuvintelor străine, predomină astăzi două tendințe. Unii lingviști recomandă ortografia strict etimologică, alții o preferă pe cea fonetică, de exemplu: *aisberg- iceberg, ghem- game, lider – leader, meci – match*. Deocamdată nu

¹Avram, M. Anglicismele în limba română actuală. București: Editura Academiei, 1997, p.14

²Ciobanu, G. Adaptation of the English Element in Romanian. Timișoara: Editura Mirton, 2004.

³Varga, A. The orthographic adaptation of English borrowings in Romanian. În: Journal of Linguistic Studies, Timișoara, 2010, vol 3 (2), p. 28-34.

⁴Zugun, P. Lexicologia limbii române. Iași : Tehnopress, 2000, p. 65.

există un acord comun, de aceea putem întâlni diferite variante, în funcție de gradul de adaptare al cuvântului respectiv. Observăm totuși că cuvintele mai recente sunt scrise etimologic, iar cele mai vechi în mod fonetic. Există și cazuri de ortografie greșită: *offsaid* în loc de *offside* sau *ofsaid*, *ghay* în loc de *gay* sau *ghei*, uneori aceste greșeli pot fi exemplificate prin ortoepia greșită a cuvântului englez în mediul românesc. O altă problemă este folosirea liniuței la cuvinte de origine engleză, ca de pildă: *week-end*, dar și unele cazuri de flexiune; de exemplu: *week-end-uri*, *bridge-ul*, *show-uri*¹.

Contribuțiile de până acum au discutat aspecte majore ale adaptării anglicismelor la nivel fonetic, grafic și morfologic.

Mioara Avram (1997) are păreri diferite cu privire la problemele de pronunțare și de scriere, ea subliniază deosebirile existente la multe anglicisme între aspectul oral și cel grafic, precum și soluțiile divergente de normare, statuate sau numai propuse. Anglicismele furnizează cel mai mare procent de abateri de la aplicarea principiului fonetic (mai exact, fonologie) în ortografia limbii române și e greu de imaginat că generațiile care stăpânesc din ce în ce mai bine engleza vor accepta românizarea celor scrise cu ortografia etimologică originară. Dimpotrivă, multe voci cer să se revină la scrierea etimologică și în cazul unor cuvinte scrise acum fonetic, de tipul *aisberg* (*iceberg*), *ghem* (*game*), *lider* (*leader*) sau *meci* (*match*), ceea ce iarăși e greu de admis, chiar dacă ar fi în spiritul unor tendințe internaționale. Să recunoaștem însă că, la unele cuvinte, s-au făcut greșeli de normare asupra cărora ar trebui să se revină: cazuri flagrante, sunt grafiile și pronunțările *cnocaut* și *cnocdaun* (pentru *knock-out*, respectiv *knock-down*), cu c inițial, în contradicție cu abrevierile menținute cu k (K.O., K.D.) pentru că sunt internaționale, fără a mai vorbi de neconcordanța cu pronunțarea englezească (litera inițială k nu se pronunță aici); exagerat populistă este și norma scrierii fonetice *hailaif* (pentru *high-life*), stabilită în 1953, pe care DOOM și îndreptările ulterioare acestuia s-au jenat să o preia, dar nici nu au avut curajul s-o modifice (deci, pur și simplu, au omis cuvântul), în timp ce DEX o menține².

Modificările fonetice care au loc în timpul procesului de adaptare sunt analizate detaliat în cartea Cristinei Athu *Influenta limbii engleze asupra limbii române actuale* (2011). Aici sunt unele dintre cele mai importante modificări, găsite în cercetarea ei:

¹Novotna, J. Anglicisme în limba română contemporană. În: Primul simpozion internațional de studii românești din Cehia. Praga, 23-24 noiembrie 2005, p. 130-133.

²Avram, M. Anglicismele în limba română actuală. București: Editura Academiei, 1997.

Schimbarea de consoana finală pentru substantivele de genul masculin:

- **z** în loc de **d**, cum în: bodyguarzi, milorzi, pounzi, stewarzi;
- **ș** în loc de **s**, cum în : boși, jeansi, pampersi;
- **ț** în loc de **t**, cum în: biți, byți, cenți, digiți, megawați, racketi.

Unele substantive masculine care conțin - **man** au alternanța vocalică a / e: *businessmeni, kongresmeni, gentlemen, yes-meni*; De asemenea, *walkmenuri* (neînsuflețit); spre deosebire de împrumuturi venite prin intermediul limbii franceze: *cameramani, barmani, vatmani*, de asemenea *vitezomani, jazzmani*.

Unele cuvinte preiau ortografia fonetică: *aisberg* pentru *iceberg*, *cocteil* pentru *cocktail*, *scheci* pentru *sketch*, *șou* pentru *show*, *finiș* pentru *finish*, *lider* pentru *leader* (nu este acceptat), *biznis* (nu este recomandat de DOOM2) for *business*¹.

Un caz special este scrierea fonetică. Stoichitoiu-Ichim (2003) explică faptul că scrierea fonetică a unor termeni englezi neasimilați este dată în contextul valorilor conotative de tip ironic: “*Politicienii români, abonații forumurilor unde se vorbește de integreishăn și neito, se pare că se simt foarte bine.*” (Adevarul, 18.11.1998)². Prin urmare, formarea unor derivări cu intenție peiorativa, în baza unor termeni englezi bine asimilate, este specificul limbajului utilizat în pamflete. Un exemplu ilustrativ de astfel de derivare este termenul *meeting*, asimilat ca *miting* în limba română, și utilizat ca rădăcină pentru numeroase derivări: *mitingar, mitingărie, a mitingi, mitingism, mitingist, mitingistă*, și cuvinte compuse: *mitingofilie, mitingomanie, minimiting*, toate inventate în jurul anilor 1990 -1992³.

R. Lyutakova abordează subiectul asimilării ortografice într-un, care a apărut în revista „Romanoslavica”, în 2004. Ea explică faptul că împrumuturile limba engleză care intră în limba română sunt în primul rând asimilate din punct de vedere fonetic și doar după aceea din punct de vedere ortografic. Ea, de asemenea, vorbește despre diferite etape de adaptare ortografică. Ea menționează trei etape de adaptare ortografică: adaptare

¹Athu, C. Influența limbii engleze asupra limbii române actuale: (în limbajul economic și de afaceri). Editura Universitară, 2011

²Stoichitoiu-Ichim, A. Influența engleză în terminologia politică a românei actuale. În: Revista științifică a Universității din București, 2003

³Șerban G. Anglicisms in Romanian. 2012 <http://romenglish.blogspot.com> (vizitat 03.05.2015).

inițială / preliminară, etapa împrumuturilor, care sunt în curs de adaptare și asimilare, împrumuturile, care sunt complet asimilate în limba română¹.

Anglicisme care se încadrează în aceste categorii au un grad incomplet de adaptare la sistemul ortografic a limbii române și majoritatea lor își păstrează ortografia originală. Majoritatea împrumuturilor din limba engleză aparțin acestei categorii și au o ortografia etimologică. În afară de împrumuturi apărute recent: *hardware, duty-free, marketing, workshop, feedback, hold-up, brainstorming, display, pacemaker, killer, airbag etc.* (unele dintre ele nu sunt înregistrate în dicționare contemporane de limbă română: DEX, MDN, DOOM), există de asemenea, unele împrumuturi a căror ortografia încă nu a fost schimbată, deși acestea sunt împrumuturi mai vechi: *team, bridge, whisky, western, twist, rummy, musical, etc.*

Anglicismele care sunt în proces de adaptare reprezintă etapa intermediară care „prezintă evoluția împrumutului în felul său față de asimilare”². Cuvântul împrumutat are o formă tranzitorie, afișează caracteristicile atât ale donatorului cât și ale limbii de recepție (o combinație de ortografie etimologică și fonetică). Împrumuturile care aparțin acestui grup au grafii hibride și, pentru majoritatea din ele sunt înregistrate mai multe variante de scriere, care pot fi găsite în dicționare.

Variantele de ortografie înseamnă evoluția și direcția schimbărilor care au avut loc în procesul de adaptare. Atâta timp cât există variante de ortografie, procesul de asimilare nu este complet finalizat. Mioara Avram (1997) distinge între variantele înregistrate și acceptate de DOOM și cele utilizate în stilul colocvial, care nu sunt înregistrate în dicționar sau altele care abordează aspecte normative³. Există multe exemple de variație ortografică (etimologică / ortografia fonetică):

- *bodyguard / badigard* (DOOM 2005): uneori acest cuvânt apare asimilat cu varianta americană (*badigard*), dar, în prezent, varianta etimologică (*bodigard*) este utilizată pe larg în reviste și ziare;

- *smash / smeș* (DOOM 2005);

- *clown / claun* (DOOM 2005);

- *break / brec* (DOOM);

¹Lyutakova, R. The orthographic adaptation of English borrowings in Romanian and Bulgarian. În :RevistaRomanoslavica, 2004.

²Lyutakova, R. The orthographic adaptation of English borrowings in Romanian and Bulgarian. În: Revista Romanoslavica, 2004.

³Avram, M. Anglicismele în limba română actuală. București: Editura Academiei, 1997.

Ortografia anglicismelor *clown* și *brec* a fost reglementată în 1953 printr-o reformă majoră de ortografie. Printre cuvinte care au fost supuse aceluiași proces de reglementare, există, de asemenea, *fotbal* și *chec*.

R. Lyutakova (2004) a observat, de asemenea, un proces de adaptare inversată. Unele împrumuturi asimilate ortografic sunt utilizate în prezent cu ortografia lor etimologică inițială, ortografia fonetică se înlocuiește cu cea etimologică:

- *knockdown, knockout* /DOOM/ - *cnocdaun, cnocaut* /DEX/;
- *high-life* /DOOM 2005/ - *hailaif* /DEX 1998/;
- *jazz* /DOOM/ - *jaz* /DEX/;
- *challenger* /DOOM/ - *șalanger* /DEX/.

În lucrarea sa, în *Romanoslavica*, Rumiana Lyutakova (2004), analizează problema literelor duble. Ea remarcă faptul că normele ortografice românești cer dublarea consoanei numai în cazul în care consoana îndeplinește o funcție fonetică ca în *accelera*, *accent*. Având în vedere că există multe împrumuturi de origine engleză a căror ortografia este caracterizată prin dublarea literei (consoană dublă), grupuri de litere identice sunt primele care trebuie să fie supuse procesului de adaptare. Ele pot fi divizate în trei clase:

a) împrumuturi care au păstrat consoane duble: *business, jogging, bluff, hobby, reggae, lobby, banner, play-off, best-seller, challenge, fitness, killer, lobby, puzzle etc.* (DOOM 2005);

b) împrumuturi care au mai multe variante: *jazz / jaz* în : DOOM, DEX ; *scanner / scanner* ;

c) cuvinte împrumutate care au fost asimilate cu o singură literă (deși cuvintele originale din limba engleză conțin consoană dublă): *boicot* – engl. *boycott*; *ofset* - engl. *offset*; *buldog* - engl. *bulldog*; *seter* - engl. *setter*; *croș* - engl. *cross*; *stoper* - engl. *stopper*; *ofsaid* - engl. *off-side*; *tenis* - engl. *tennis* (DOOM).

Deoarece prima categorie este cea mai bogată dintre cele trei, se poate spune că cele mai multe cuvinte în limba engleză scrise cu o consoană dublă au păstrat această caracteristică atunci când acestea au fost transferate în limba română¹.

¹ Lyutakova, Rumiana. *Adaptarea ortografică a anglicismelor în limbile română și bulgară* [Orthographical Adaptation of Anglicisms in Romanian and Bulgarian], în *Romanoslavica XXXIX*, Editura Universității, București, 2004, 109-127

Un caz special este cel al grupului de litere «ck», care are echivalente «c» și «ch» în limba română: *bec* < *back*, *docher* < *docker*, *cocteil* < *cocktail* (în DOOM, este de asemenea, înregistrat cu ortografie etimologică *cocktail*). Cu toate acestea, multe împrumuturi care conțin acest grup de litere au o ortografie etimologică: *hacker*, *rock*, *snack-bar*, *cockpit* (cabină de pilotaj), *background* (fundal), *feedback* etc.

O altă problemă a adaptării ortografice este litera «y», care de obicei se păstrează în majoritatea împrumuturilor: *lobby*, *whisky*, *cowboy*, *hobby*, *spray*, *hippy*, *cherry*. Foarte puține împrumuturi care conțin litera „y” au fost adaptate la sistemul ortografic românesc, în majoritatea cazurilor această litera se înlocuiește cu „i”: *iaht*, *volei*, *hochei*, *nailon*; unele împrumuturi sunt înregistrate în DOOM cu ambele variante de ortografie: *derby* / i, *penalty* / i, *rugby* / i.

O altă problemă apare atunci când ortografia etimologică poate duce la confuzie din cauza contradicției dintre sistemele de ortografie română și engleză, de exemplu, atunci când ele funcționează ca omonime cu împrumuturile din franceză: *auditor* (franceza - *auditeur*) – cel care audiază un curs, o conferință etc. și *auditor* – control financiar; *board* (engleza - *board*) – *consiliu de administrație* și *bord* (franceza - *bord*); sau atunci când ele sunt omonime cu termeni din limba română. Un astfel de exemplu este grupul de consoane «ch», care corespunde cu [tʃ] în limba engleză și cu [k] în română, atunci când este urmat de vocale, la fel ca în cuvântul englezesc «chip», care a fost împrumutat recent și a cărui semnificație a fost prestată de traducerea împrumutului, «pastilă» sau sintagma «circuit integrat». Din cauza statutului său internațional, acest cuvânt a intrat în limba română și a fost adaptat cu ortografie sa: *cip* (DOOM), în scopul de a evita coincidența cu vechiul: *chip* [kip].

Alte cazuri similare sunt: *deal*, engl.- *afacere*, *tranzacție* versus *deal*, rom. - *formă de relief*; *tunat* (engl. *tuned* - *a acorda, a regla*), versus rom. *tunat* (*lovit de trăsnet*).

Mioara Avram (1997) consideră că aspectul scris (etimologic) este adesea mai transparent decât cel fonetic, ajutând la analiza cuvântului și la identificarea relațiilor lui cu altele; de exemplu: grafia *camping* este mai apropiată de *a campa* și *campanie* decât pronunțarea [kempiŋg]; la fel, grafia *consulting* de *a consulta* decât pronunțarea [kon'saltiŋg] și grafia *service* de *serviciu* decât pronunțarea ['servis]. Alteori însă, exact invers, aspectul oral permite analiza ascunsă de scrierea etimologică: de exemplu, *dancing* ['dansiŋg] față de *a dansa* sau *shocking* ['ʃokiŋg] față de *a șoca*.

Grafiile ca *marcher* și *parching*, cu *ch* pentru *k*, criticate de unii, au fost recomandate de DOOM pentru a se evidenția relația cu *a marca*, *a parca*¹.

Deosebiri în ce privește vechimea și răspândirea în limba română, corelate cu data normării, explică normarea ortografică diferită a unor anglicisme din aceeași familie; de exemplu: *aut* (cf. și *cnocaut*, *taim-aut*) și *ofsaid* față de *outsider* (cf. și *output*) sau *folclor* față de *folk* și *folkist*. Deosebirile reale de pronunțare și de normare ortoepică la unele cuvinte se justifică fie prin gradul diferit de adaptare, legat și de vechime (de exemplu: *jocheu* [jo'keu] față de *disc jockey* ['disk gokei]), fie prin etimologia parțial diferită (*joule* cu variație liberă admisă în normă între pronunțarea [gul] și [jul], sau a lui *jet* [jet] și [get], cu diferențiere semantică). Variația liberă poate fi ortoepică și ortografică la cuvintele scrise neetimologic: de exemplu, *sandviș/sandvici*.

Pentru dificultățile normării ortoepice și ortografice este instructiv cazul anglicismului *seif* < *safe*: scrierea etimologică inițială, ca în engleză, a generat variantele de pronunțare [sa'fe] și [sa'feu], ultima și scrisă *safeu*; scrierea fonetică *seif*, recomandată din 1953, a ajutat la promovarea pronunțării corecte [seif], dar, în ciuda indicației de pronunțare într-o singură silabă, cu diftong, a generat varianta fonetică greșită bisilabică [se'if] (cum s-a întâmplat și în cazul cuvintelor *seim* și *șeic*, de alte origini), iar varianta corectă monosilabică a fost simplificată de unii vorbitori în varianta *sef*. Un asemenea caz-limită - amintind anecdota cu turistul strain care încearcă să-și scrie numele conform pronunțării engleze americane și nu reușește decât să și-l vadă mereu altfel receptat, din ce în ce mai departe de original - este în măsură să descurajeze pe cei care se ocupă de normarea ortografică și ortoepică a anglicismelor în limba noastră.

Pronunțarea anglicismelor în română presupune totdeauna o doză de adaptare la deprinderile vorbitorilor români, chiar atunci când nu e vorba de o adaptare mai mare (de exemplu: se pronunță -g în grupul scris -ng și r în orice poziție, inclusiv finală sau preconsonantică -, nu se disting vocalele închise de cele deschise, nu se pronunță ca în engleză consoanele interdental notate *th*). La anglicismele intrate în română prin filieră franceză s-au preluat și aspecte fonetice sau/și grafice de acolo: este cazul lui *șalanger*, al lui *forfait* [for'te] sau al lui *bluf* [blöf], *rummy* [römi]. Variantele de pronunțare sunt foarte numeroase, de la cele care redau fidel scrierea până la cele care tind spre o pronunțare exact ca în engleză; ca și în

¹Avram, M. *Anglicismele în limba română actuală*. București: Editura Academiei, 1997, p.15

cazul grafiei, există și în cazul ortoepiei voci care cer modificarea normei la cuvinte ca *bluf* în sensul adoptării pronunțării englezești [blaf] în locul celei franceze, [blöf], corespunzătoare sursei directe¹.

În presa scrisă, în general, dar și în revistele și ziare de strictă specialitate, împreună cu păstrarea grafiei originare a termenului englez, recomandată de DOOM, se întâlnesc și anglicisme notate în diferite moduri: cu grafia adaptată scrierii românești (*senviș/sanviș, treidăr șou/shou*), se renunță uneori la consoanele duble (*modeling, scanner, reseler*), sau alteori se dublează fără nicio cauză, anumite litere (*developper* pentru engl.*developer, dinning* pentru engl.*dining*) sau cu o formă hipercorectă (*night-looser* pentru engl. *night-looser*, , *handycraft* pentru engl. *handicraft, haker* pentru engl. *hacker*). Pătrunderea și răspândirea pe cale scrisă și orală a cuvintelor din engleză favorizează apariția dubletelor ortografice (*brand/brend, feribot/ferry-boat, discount/discont*).

În vorbirea orală, împrumuturile din engleză apar foarte des cu mai multe modalități de pronunțare: deseori se redă cât mai corect aspectul fonetic originar ([ăsemblăr] pentru engl. *assembler* [əˈsæmblər], [on-eăr] pentru engl. *on-air* [ˈnɔæər]), dar există situații în care, din ironie sau ignoranță, pronunțarea schimbș transpunerea în termenii valorilor sistemului grafic român a formei scrise a cuvântului englez împrumutat; în unele cazuri asemenea asimilări pot genera coliziuni semantice (engl. *casual* ['kæjuəl] pronunțat în română [kazual], engl. *track* engl.*trap* ['træp], prin [trap], [ˈtræk] redat prin [trac])².

Făcând concluzia, p³utem menționa că împrumutul și utilizarea termenilor englezești în română ridică numeroase dificultăți de utilizare corectă și adaptare, din cauza diversităților de sistem ortografic, fonetic și morfologic dintre aceste două limbi.

La nivel fonetic și ortografic adaptarea anglicismelor la sistemul limbii române se efectuează cu dificultate, motivul principal constând în caracterul divers al ortografiei în cele două limbi: etimologic, pentru limba engleză și fonetic, pentru limba română.

Diferențele importante care regălesc în engleză între aspectul oral și cel scris a cuvântului explică utilizarea a două modalități principale de

¹Avram, M. *Anglicismele în limba română actuală*. București: Editura Academiei, 1997, p.16-35

²Influența limbii engleze asupra limbii române actuale (În limbajul economic și de afaceri)
[https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDYQFjAD&url=htt%3A%2F%2Fwww.unibuc.ro\(vizitat 07.05.2015\)](https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDYQFjAD&url=htt%3A%2F%2Fwww.unibuc.ro(vizitat%2007.05.2015))

grafie în română a anglicismelor (prin păstrarea aspectului grafic din limba engleză sau prin redarea, pe cât este posibil, cu mijloacele alfabetului românesc, a aspectului fonetic englezesc: exceingi pentru engl. exchange [iks'tʃeindʒ], treidăr pentru engl. trader ['treidər], năuhau notează engl. knowhow ['nəu'hau]).

În procesul de adaptare a împrumuturilor din limba engleză, se declară tendința de a păstra (pe cât este posibil) aspectul fonetic al cuvintelor din limba engleză, astfel DOOM 2 recomandă: dancing [densing]19.

Astfel, e foarte important să înțelegem că accepta un cuvânt nou înseamnă să-l adaptezi, să-l asimilezi și să-l modifizi, să-l integrezi grafic, morfologic și fonetic – lucru destul de dificil, deoarece în practica generală, adesea există mai multe variante de pronunțare a unui cuvânt. Uneori, dificultățile integrării fonetice și grafice generează erori de traducere: location – tradus greșit ca *locație*, pe când traducerea corectă este amplasament.

Pe de altă parte, împrumuturile din limba engleză, la fel ca și cele din alte limbi, pot fi de folos și pot îmbogăți vocabularul limbii noastre doar în cazul în care vorbitorii de română le vor utiliza corect, ținând cont de aspectele lexicale, morfologice și semantice ale adaptării lor la sistemul limbii române.

REFLECȚII ASUPRA PROBLEMATICII EXILULUI ÎN OPERA „ACASĂ” DE FĂNUȘ NEAGU

Valeriana PETCU,
Catedra de filologie română
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

„Exilul adevărat nu are țel,
nu este o călătorie, ci un drum spre nicăieri.”
(Decalogul exilului)

Resume: *La nouvelle „Chez soi” apparaît en 1967 dans le recueil de prose courte „L'été étourdi”. L'auteur construit texte évocateur ayant de profondes connotations émotionnelles. Le principal problème est l'exil, qui a marqué considérablement le destin des hommes. Par cette fiction, Fănuș Neagu envoie vers le personnage principal l'expérience vécue par des milliers de personnes au cours de la crise d'identité. On assiste à la dégradation des gens imposée par la terreur politique.*

La nouvelle s'impose aussi par l'analyse psychologique complexe du personnage principal qui a senti le besoin de rentrer au pays natal, à la matrice. Fănuș Neagu a combiné avec succes divers conflits sociaux pour mettre en évidence l'existence humaine.

Problema exilului este frecvent abordată, la etapa actuală, în literatura română și nu numai. În DEX, fenomenul respectiv se definește în felul următor „Pedeapsă aplicată în unele țări pentru delikte politice, constând în izgonirea unui cetățean din țara sau din localitatea în care trăiește; surghiun.”¹ Bujor Nedelcovici în articolul *Exilul creator* subliniază faptul că „Exilul se poate împărți în mai multe categorii: exilul interior și exilul exterior, care poate fi și el de mai multe feluri: exilul voluntar și involuntar. Exilul voluntar a început în urmă cu 1300 de ani (înainte de Christos), prin fuga din Egipt a poporului evreu, a continuat cu Sf. Paul și Sf. Augustin și nu s-a sfârșit nici în secolele XIX și XX. Exilul involuntar a început cu Ovidiu (43 înainte de Christos), a continuat cu Platon și apoi s-a prelungit în secolele XVII, XIX și XX.”² Alți termeni folosiți în acest context sunt:

¹Dicționarul explicativ al limbii române. București, 1998, p. 356.

² Bujor Nedelcovici. Exilul creator. Un om, un destin. În: alternativa, anul 11, nr. 139, mai 2015.
<http://alternativaonline.ca/main1505.html>

„Exilul ca fugă, exilul ca fugărire, exilul ca sancțiune, exilul ca opțiune, exilul ca aventură, exilul ca destin. Apoi: exilul din motive politice, exilul din motive economice, exilul din motive personale, exilul din motive psihologice” ș.a.¹ Scriitorii au preluat o serie de teme și motive inspirate din realitatea societății, iar operele lor artistice au marcat momente importante în dezvoltarea literaturii române prin originalitatea lor.

Factorul politic reprezintă motivația principală a exilurilor din secolul XX, un secol al dictaturilor, al idiologiilor și regimurilor totalitare ce nu admit puncte de vedere diferite față de cel oficial.² Fănuș Neagu este unul din scriitorii, în opera căruia, se observă predilecția pentru această problemă. În lucrarea „Acasă” vocea auctorială creionează problematica exilului din motive politice. Acest fenomen a constituit o metodă rudimentară, arhaică de promovare a politicii expansioniste. Regimurile totalitare au impus un program conform căruia toți trebuie să se conformeze. Cei care nu se încadrau în formele de viață impuse de ei, erau expulzați, discreditați. Permutarea forțată a unui număr impunător de persoane, îi determina pe ceilalți să renunțe la critice, la modelul tradițional de gospodărie pentru a nu deveni „elemente dușmănoase,” „trădători de țară,” „delapidatori” ș.a.

Nuvela „Acasă” apare în anul 1967 în volumul de proză scurtă „Vară buimacă” și este considerată de Adrian Dinu Rachieru drept o capodoperă a literaturii române. Valeriu Cristea susține că este o nuvelă excepțională, făcută cu toate uneltele poetice, magice și pictură fascinant realistă, iar Eugen Simion crede că nuvela „Acasă” este o „proză de observație exactă, inconformistă, cu un sentiment mai înalt al tragicului.”³ Este una din „narațiunile sale cele mai dense,”⁴ „una din capodoperele literaturii române”,⁵ una din cele mai semnificative lucrări ale autorului despre exodul familiilor impuse de autorități *să plece*, deoarece nu se încadrau în anumite scheme dictate de ei.

Incipitul scrierii este reticent, fixează cadrul povestirii: o dramă se petrece în viața familiei Gherghinei „strămutată, expropriată, scoasă din matca ei, o familie de țărani se află în aceeași țară, dar nu și în același orizont.”⁶ Criza este declanșată în anul 1949 când toți membrii familiei au

¹ Laurențiu Ulinici. Avatarii lui Ovidiu. În: Secolul XX, nr. 1-3, 1998, p.14.

² Gabriel Chifu. Totdeauna, pretutindeni, un exilat. În România Literară, nr. 22, 2011, p. 7.

³ Eugen Simion. Scriitori români de azi. Vol. III. Chișinău: Litera, 1997, p. 294.

⁴ Nicolae Balotă. Prefață. În: În bătaia lunii. Povestiri. București: Minerva, 1971, p. VI.

⁵ Marian Popa. Viscolul și carnavalul. București: Editura Eminescu, 1980, p. 60.

⁶ Ibidem, p.61.

fost expulzați din localitatea de baștină, fiindcă „aveam ceva avere”, susține protagonistul. Prozatorul „fixează cu adevărat timpul ce ni se pare adesea prea alunecos și înșelător”¹ „sosiseră cu trenul de 10.28.” (Fănuș Neagu, *Acasă*, p. 230) Timpul marchează destinul de mai departe a personajelor. Prin intermediul memoriei, vocea auctorială face ca evenimentele din trecut să-i perinde ca niște amintiri „Trenul plecase,” dar „ei întârziiau, parcă uitase că trebuie să se înfrunte cu drumul de câmpie care ducea la Grădiștea,” aceste momente sunt însoțite de un sentiment de incertitudine față de evenimentele ce se vor succeda. Străinătatea i-a marcat foarte mult, îi făcuse mai precauți, mai sentimentali, mai profunzi. Naratorul explorează semnificativ spațiile reale: malurile erau „acoperite de salcâmi” semn că viața își continuă cursul obișnuit, indiferent de circumstanțele politice.

Actanții sunt catalogați de șeful gării drept călători fără identitate, această atitudine este evidentă în prima parte a nuvelei

- Ce dracu fac ăia acolo? îl auzi băiatul pe șeful gării, și ridică ochii.
- E băiatul lui Oprișan Roșioru... Eremia, spuse nevasta șefului de gară. Șeful ridică din umeri.
- Oprișan... Roșioru – insistă femeia – care a plecat din sat...

Firul narativ începe cu un pasaj în care se conturează personajul principal – bătrâna Gherghina. Era „înaltă și osoasă cu fustă neagră până-n călcâie și șal fumuriu, adunat peste obraji.” Îmbrăcămintea o reprezintă direct, iar culorile întunecate, sobre invocă tristețea, nostalgia bătrâniei față de plaiul natal, față de baștină. Aspectul fizic trădează senectutea: „colți rupți, desperecheați.” Imaginea bătrânei este o imagine determinată istoric. Vârsta Gheorghinei denotă o valoare spirituală vădită, iar cumpătarea, prudența determinată de experiența de viață compensează imperfecțiunile fizice.

O înstrăinare totală de spațiul-matrice a celui plecat în exil este imposibilă. De aceea naratorul prin intermediul călătoriei îi oferă șansa de a se regăsi, de a se întoarce *acasă* pentru a trăi ultimele momente ale existenței, deoarece „acasă e locul unde se scriu basmele și suferința e verde ca iarba”.² Se conturează și zbuluciumul lăuntric al bătrânei care se oprișe între linii să răsufle, atunci când peste cinci ani călcă iarăși pe pământul natal. Narațiunea o încadrează pe Gheorghina într-un profil al persoanei dezrădăcinate, care a revenit prea târziu la locurile natale, e o bătrână traumatizată, dar rezistentă la toate vitregiile vieții, „a venit pentru a muri

¹ Nicolae Breban. Pictor al unei României vii și miraculoase: În: *Caiete critice*, nr.10, 2011, p. 45.

² Fănuș Neagu. *A doua carte cu prietenii*. București, 1985, p. 325.

acolo unde s-a născut, demonstrând trăinicia unui principiu al vieții care-și găsește realitatea semnificativă într-un orizont unic, devenit mai pregnant prin frustrarea absurdă.”¹

În desfășurarea evenimentelor apare un alt actant – Eremia – nepotul bătrânii. Eroul lui Fănuș Neagu:

„Avea cap frumos, de lup tânăr, frumos, dar nu și puternic, puțin prea fraged în frumusețea lui sălbatică – locotenentul Alexandrescu, el sau cineva din preajma lui, spusese că, după ce îl privește o clipă, primul gând care îți vine în minte e că poți să-l spargi ușor cu pumnul, și chiar îți vine să-l spargi, ca să vezi sângele țâșnind prin părul încâlcit și revărsându-se curat pe botu ăla ca de puiandru de lup ieșit să adulmece vântul între buruienile de pe buza unei râpe - un cap foarte frumos, pus pe un trunchi încadrat în mișcări zvâcnite, șlefuite în antrenamentele care preced parăzile.”

Un alt personaj al textului este Geană Aurel. E un personaj simbol al suferinței ce poartă cu sine povara handicapului fizic „Era un tip scund și schiop, din care pricină toată lumea îi zicea Șontorogul.” (Fănuș Neagu. Acasă, p. 234) Calitatea de a fi altfel îi provoacă o tensiune existențială profundă, o traumă interioară, de aceea substituie întâmplarea care i-a cauzat infirmitatea „Îl schilodise un cal de care se apropiase târâș, în copilărie, ca să-i fure piedica” (Fănuș Neagu. Acasă, p. 235) cu o altă poveste:

„era după prânz, mă furișam cu cârdul de oi spre sat ... când deodată, în gura vadului, apare un docar cu patru nemți... Nemții vin în trapul cailor, opresc scurt și sar între oi. Umflă una și-o aruncă în docar. Dar nu le ajunge, se reped și la berbec. Asta era prea de tot. Mi-am rotit ciomagul, mi-am făcut vânt și l-am azvârlit. Țâla pe care l-am izbit s-a apucat cu mâinile de cap, amețit. Cel de lângă el s-a năpustit și mi-a pus mâina în beregată... M-a trântit în țărână și i-a strigat ceva ălui de pe capră... am văzut copitele cailor sărind peste mine... Când m-am trezit piciorul stâng mi se ținea numai în două fășii de piele, și sub mine – un lac de sânge... (Fănuș Neagu. Acasă, p. 236)

Personajul este o persoană constrânsă din punct de vedere fizic și deseori neînțeleasă de cei din jur. Tactul autorului de a selecta cu precauție personajele, evidențiază elemente caracterologice ale destinului uman configurat într-un realism dur, într-o perioadă istorică înscrisă în destinul uman.

E la fel de importantă și întâlnirea cu soția șefului de gară care este una memorabilă. Dialogul dintre ei scoate în evidență dorința reînțoarcerii,

¹ Marian Popa. Op. cit., p. 61

dorul de locurile natale a familiei exilate. „Amănuntul de decor devine figură a realității cu intense reverbrații interioare: mirosul de pâine proaspătă, cocoșii de lut aflați în fereastra unei case sunt elemente de definiție și repere a unui spațiu recunoscut ca familiar și protector.”¹ Tabloul este impresionant, iar trăirile actanților sunt redade prin sentimente de bucurie, de speranță și resemnare. Autorul surprinde o atmosferă liniștită, calmă. Mirosul de pâine caldă le trezește amintiri plăcute, îi face să mai întârzie puțin în gară. Pâinea este un element sacru, simbolul vieții și al bunăstării. Ea îl însoțește pe om pe parcursul întregii vieți și la bucurii, dar și la necazuri. Cu toate că acum cinci ani fusese considerați „dușmani de clasă și expulzați din satul de baștină,” „nevasta șefului de gară le puse în mână câte-o felie de pâine caldă,” semn de dragoste, bunătațe și omenie. Episodul generează o atmosferă familiară, pretutindeni e prezentă o senzație agreabilă care o face pe protagonista, care e puternic marcată de rigorile regimului, să se simtă bine.

Prozatorul descrie, ca un bun observator, viața monotonă din gară. Lumea zugrăvită aici pare încremenită: „zile întregi stai la geam și te uiți spre munții Râmnicului.” (Fănuș Neagu. Acasă, p. 230) Itinerariile existențiale ale personajelor feminine dezvăluie puncte de vedere diferite față de mediul ambiant. Nevasta șefului de gară este influențată de fenomenele naturii, de ostilitatea lor și o „înjunghe tristețea” la gândul că degrabă „or să înceapă ploile,” câteodată îi vine și ei să urle ca viforul care este considerat o calamitatea răzbușătoare și ”s-a înrăit în câmpia asta bleșemată.” (Fănuș Neagu. Acasă, p. 230)

Pentru bătrâna Gheorghina câmpia se asociază cu matricea universală și are doar efecte benefice asupra băștinașilor, ea e purtătoare de valori. Pentru familiile strămutate mănate de nostalgia trecutului, viața departe de locurile natale e mult mai grea. Existența lor stă sub o permanentă amenințare, tristețe. *Exilul* pentru bătrâna Gherghina e sumbru și imprevizibil. Apropierea de moarte o face pe protagonistă să perceapă diferit cele două spații: existența reală și existența de dincolo de moarte. De aceea, încercă la disperare s-o convingă pe soția șefului gării că *exilul* te rupe de amintiri, îți deformează sufletul. Ea vede *exilul* ca pe o serie de evenimente tragice ce accentuiază sentimentul înstrăinării. El îi obligă pe oameni să devină străini „suntem străini, și între străini nu ești nicăieri.” (Fănuș Neagu. Acasă, p. 230) De când a fost strămutată nu s-a mai bucurat

¹ Andrei Grigor. Fănuș Neagu. Monografie, antologie comentată, receptare critică. Brașov, 2001, p. 21

de o viață liniștită, a încercat să supraviețuiască unui sistem care a intervenit în vieți omenești, iar intervențiile în destinul oamenilor au fost foarte grave. Străinătatea a făcut-o să se schimbe, să gândească altfel și să constate că viața la locul natal e „mult mai bună.” Este evidentă înțelepciunea și experiența bătrânei acumulată pe parcursul vieții.

„Deși reflectă, ca întreaga proză narativă a timpului, lupta de clasă, povestirile conțin pitoresc nefuncțional, iar unii dintre „eroi” se disting nu prin fermitatea revoluționară, prin intransigență în reprimarea dușmanului său, dimpotrivă prin hidoșenia morală proprie „exploatatorilor”, ci prin felurite ciudățenii.”¹

Bătrâna interpretează permanent marșul morților „Ta, ta, ta, tam... ta, tam!” (Fănuș Neagu. Acasă, p. 230) Marșul se adresează sufletului chinuit și dezamăgit de rigurile regimului, de restricțiile impuse societății. Fredonarea lui constituie un mod de comunicare a bătrânei care își simțea sfârșitul tragic. Marșul se asociază cu moartea. Ea acceptă demn și înțelept destinul, iar marșul morților îi deschide calea spre eternitate, calea spre un parcurs firesc.

„Fluturii galbeni prevestesc moarte, nenorocire,” (Fănuș Neagu. Acasă, p. 230) utilizarea simbolică a fluturului vine să evoce reîncarnarea sufletului care, fiind combinat cu culoarea galbenă, marchează eternitatea persoanei dispărute.

Lumea scriitorului e plină de fabulos. Aspectul miraculos este o componentă importantă și firească în nuvela lui Fănuș Neagu. Prin recursul la magie, Aurel Geană încearcă să scape de negi. În concepția tradițională românească firul de păr din coada calului are puteri tămăduitoare, de aceea l-a rugat pe un băiat să îi lege pentru a se usca.

În nuvelă coexistă două timpuri: timpul trecut – până la 1949 și timpul prezent. Autorul apelează la retrospectivă pentru a scoate în evidență modul de trai, relația dintre localnici în trecut când oamenii duceau o viață liniștită, se ajutau reciproc, erau săritori la nevoie, „frate-meu Niculai, ăl mai mare dintre noi, vă spârgea lemne iarna.” Utilizând timpul prezent, prozatorul prezintă transformarea lumii înconjurătoare, degradarea ei, datorită „frământărilor politice și culturale.”

Cu toate trăirile vieții, pentru bătrână pământul natal este miracolul existenței, el are puteri generatoare, iar pentru nevasta șefului de gară e

¹ Dicționarul general al literaturii române. București: Univers Enciclopedic, 2005, p. 558.

„pământul uitării, calci pe el, și nădejdea se usucă, te îneacă fumul, te acoperă noaptea.”

„Specificul prozei lui Fănuș Neagu constă în prezentarea unui realism neaș, ancorat în mediul fermecător al țăranilor.”¹ În text, mediul înconjurător este perceput prin simțuri. Străbătând câmpia în drum spre sat, priveau peisajul ce li se înfățișa înaintea ochilor. „Bătea vânt aspru din pustiul zării și rostogolea ciulini smulși de pe arăturile negre. Două ciori croncăneau pe o creangă de salcâm, de care atârna o petecă murdară (...) În stânga, pe sub șirul de movile cenușii, cu ierburi uscate, treceau spre munte, zdroncănind, niște căruțe cu coviltir.” Când văzu primele case ale satului, bătrâna se înduioșă, le privi tăcută și le chemă pe nume. Timpul care macină lumea și-a lăsat amprenta și asupra lor. Ele pot fi asociate cu destinul protagonistei „Au îmbătrânit, se duc în pământ. Mici, înghesuite, între salcâmi rămuroși, casele de pe deal așteptau răbdătoare să vină iarna și să le jupoaie pereții, pe lângă care vântul purta acum în zbor smocuri de paie și suvițe de fum lipicios.”

Bătrâna nu a reușit să scape de umbrele trecutului de aceea vrea „să revină într-un paradis, care nu-i mai aparține”², să revină la „albia veche.” Această călătorie a fost ultima din viața ei, ea i-a dat posibilitatea de a se regăsi, de a se reidentifica. Aceasta îi conferă protagonistei o poziție specială, o recuperare identitară.

Bătrâna Gheorghina și-a materializat dorința profundă de a muri în odaia ei „din austru, aici locuise ea totdeauna”, aici a „născut nouă copii. Acolo au zăcut și mi s-au stins patru băieți. Tot acolo mi-a murit și omul,” conchide sufocată bunica. Alte argumente ale căutării de sine se regăsesc în text cu ușurință: „Trebuie să mă lași, ceru bătrâna. Un sfert de ceas și gata.” Întâlnirea cu Pavel Odagiu, vecinul lor, a fost ca o predestinație aducătoare de nenorocire. Se așază pe scaunul vechi, învelit cu material de la Brăila și ascultă cântecul preferat „Hai, Buzău, Buzău” interpretat de nepotul său, apoi își făcu semnul crucii și trecu pe alt tărâm. Prin decesul bătrânii, nuvela ajunge la punctul culminant. Scena e tragică. Atitudinea lui Pavel Odangiu se accentuează în acel moment, el nu-și ascunde aversiunea față de Eremia

- Ce e asta, mă, întrebă Odangiu, ați înnebunit?

- Acuma ea nu mai poate răspunde, răspunse Eremia, a murit și vru să se apropie de scaun.

¹ Dragoș M. Vicol. Realism artistic și concepție estetică în povestirile lui Fănuș Neagu în Caiete critice, nr. 10, 2007, p. 32.

² Marian Popa. Viscolul și carnavalul. București: Editura Eminescu, 1980, p. 61.

Dar nu mai ajunse, Odangiu îl înșfăcă de piept și-l izbi cu pumnul în gură. Eremia se clătină și căzu într-un genunchi. Odagiu, în picioare, își freca degetele pumnului cu care lovise. Părul, răvășit, îi cădea pe jumătate pe frunte.

Numele personajelor principale sunt foarte sugestive, pline de conotație.

Gherghina – este o formă derivată de la numele Gheorghe și comportă sensul de „lucrător al pământului, agricultor, țaran”¹. Numele respectiv individualizează persoana cu prenumele respectiv, de aici și reiese dorința vădită a bătrânei de a se întoarce la baștină, la locul natal, la matrice unde și-a îngropat soțul și cei patru copii.

Eremia – „face parte din seria numelor biblice de origine ebraică și avea semnificația de „înălțarea Domnului”. Prenumele pe care l-a primit la naștere nu-i permit să facă lucruri urâte, fapte necugetate. O însoțește pe bunica în ultima sa călătorie, o susține în toate, îi îndeplinește toate mofturile, nu-i permite lui Aurel Geană să râdă de bătrână. „Taci din gură! Se întunecă Eremia,” atunci când Șontorogul povestea despre o presupusă legătură amoroasă între Zaharia Prodan și Gherghina.

Pentru a reda cât mai exact și concret perioada când decurg evenimentele, Fănuș Neagu folosește un limbaj variat, plin de clișee ideologice: „dușmani de clasă”, „Sfatul popular”, „gospodărie colectivă” care, utilizate în comunicare, crează derută.

În opera respectivă, și nu numai, se observă o predilecție a naratorului pentru cromatică. Sunt utilizate preponderent culoarea neagră și cenușie: vin să marcheze starea de spirit a bătrânii izgonite din localitate doar din simplu motiv că avea puțină avere: „pruni cenușii”, „mobile cenușii”, „fumul negru”, „câmpia neagră”, „căciula neagră”.

Așadar, opera lui F. Neagu „Acasă” scoate în evidență problematica exilului, exilul care semnifică nostalgie, trădare, străinătate, izgonire, expulzare, durere, dor, umilință. Exilul este o problemă abordată profund și de F. Neagu în lucrarea menționată, de aceea trebuie citită, „re-descoperită. Și re-câștigată, deoarece ea este cu adevărat una din acele posesiuni care ne justifică și ne hrănesc cu acel aliment rar și indispensabil: speranța de a fi. De a dăinui!”²

¹ Maria Cosniceanu. În lumea numelor. Chișinău: Știința, 1981, p. 40

² Nicolae Breban. Pictor al unei Români vii și miraculoase. În: Caiete critice, nr.10, 2011, p. 45.

CONSIDERAȚII CRITICE PRIVIND RECEPTAREA CREAȚIEI VIERENE ÎN SPAȚIUL CULTURAL ROMÂNESC

Natalia LUCHIANCIUC,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul,
Catedra de Filologie Română

***Abstracts:** It is no doubt that a writer acquires appreciation and fame in the language he writes, but equally important is the recognition beyond the borders of his own country, to be discovered by a wider public. In an era of liberation from historical constraints, that marked crucially the Romanian territory from the left side of Prut, and the revival of the national consciousness one of the imperial aspirations to which the Bessarabian literature is aspiring is to return to the roots, to the matrix that was abusively torn in the long night of alienation and the integration of creative writing within the entire Romanian national culture.*

***Rezumat:** Este incontestabil faptul că un scriitor își dobândește aprecierea și renumele în limba în care scrie, însă la fel de importantă este și recunoașterea sa dincolo de granițele propriei țări, pentru a fi descoperit de un public mult mai larg. Astfel, într-o epocă de eliberare de „teroarea istoriei”, care a marcat decisiv teritoriul românesc din partea stângă a Prutului, și trezire a conștiinței naționale, unul dintre năzuințele imperiale, la care aspiră literatura basarabeană este revenirea la rădăcini, la matricea firească, de care a fost ruptă abuziv în lunga noapte de înstrăinare, și integrarea creației literare în ansamblul culturii naționale române.*

“După douăzeci de ani de la evenimentele din august 1991, cel mai cunoscut scriitor din Basarabia rămâne, pentru români, un poet: Grigore Vieru”, susține Ioana Revnic. Urmărind problema receptării creației vierene în spațiul cultural românesc, putem constata că cercetarea acesteia constituie un subiect de actualitate pentru știința literară românească. Studiarea dicționarelor și a istoriilor literare publicate în România în ultimii douăzeci de ani oferă date relevante pentru a cuantifica gradul în care conștiința critică românească integrează în literatura română opera scriitorului basarabean. Astfel, considerațiile critice cu privire la promovarea și receptarea creației vierene în România iau forme diverse, unele susțin că

receptarea ei este „cvasi-inexistentă”, altele, vor susține și încuraja șansele de receptare a acesteia atât în România, cât și în întreaga Europă.

„Twenty years after the events of August 1991 the most famous writer in Bessarabia remain, for Romanian, a poet: Grigore Vieru”, claims Ioana Revnic Following the issue of reception of Vieru's creation in the Romanian cultural space, we can ascertain that its research is a hot topic for Romanian literary science. Studying dictionaries and literary histories published in Romania in the past twenty years provide relevant data to quantify the extent to which Romanian literature critical consciousness integrates Romanian Bessarabian writer's work. Thus, a critical consideration on the promotion and reception of Vieru's creation takes different forms in Romania, some argue that its reception is "quasi-inexistence", others will support and encourage its chances of receiving both in Romania and across Europe.

„Descoperirea” literaturii basarabene și integrarea ei în peisajul literar general românesc, „reluarea legăturilor dintre cele două culturi românești despărțite de Prut – ca de un zid al Berlinului – timp de aproape o jumătate de secol” [1] constituie o experiență ieșită din comun, restabilirea „vaselor comunicante” fiind un proces mult mai anevoios și mai complicat decât părea imediat după 1989” [2, p. 118], susține Ana Bantoș în lucrarea sa *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia postbelică*.

Literatura din Basarabia nu poate fi judecată decât în corelație cu reperele istorice care au marcat decisiv acest teritoriu românesc. Ruptă abuziv de contextul literaturii românești, care, de altfel, a cunoscut și ea o fază proletcultistă, supusă unui sistematic proces de deznaționalizare, silită să poarte „cămașa de forță” a unui alfabet străin – cel chirilic, literatura basarabeană a trebuit să fie pe cont propriu o literatură și încă o literatură națională. Acceptând tematica specifică a literaturii sovietice în ansamblu, copiind mimetic anumite scheme realist-socialiste,... “literatura basarabeană, susținea criticul literar Mihail Dolgan, a fost nevoită să fie așa cum este, cum ar trebui să fie o literatură în orice condiții: națională... Fidelitatea față de ea însăși constituie splendoarea și mizeria literaturii basarabene. Ea strălucește prin propriile ei calități și păcătuiește prin propriile ei păcate.” [3, p. 24]

Așadar, în pofida tuturor vitregiilor și năpastelor, în Basarabia s-a creat, totuși, în spirit național, fără contenire, și dacă decenii în șir, „problema Basarabiei a fost ignorată de oamenii politici și, în bună parte, și de oamenii de cultură”, românii din Țară nu au putut lua cunoștință decât pe

ascuns de realizările și căutările fraților de peste Prut, “azi, susține Dumitru Micu, începem să ne edificăm în această privință” [4, p. 422].

„Pentru românii din vechiul regat, problema Basarabiei este una esențială, consideră criticul literar Eugen Simion, și necesită o abordare „în termeni politici reali”. „Este nevoie, continuă criticul român, de o politică deșteaptă cultural”, iar „dispariția”, trecerea la cele veșnice a lui Vieru poate „să-i trezească puțin și să pornească aceste proiecte” [5, p. 5].

Urmărind problema receptării creației vierene în spațiul cultural românesc, putem constata că cercetarea acesteia constituie un subiect de actualitate pentru știința literară românească. Studiarea dicționarelor și a istoriilor literare publicate în România în ultimii douăzeci de ani oferă date relevante pentru a cuantifica gradul în care conștiința critică românească integrează în literatura română opera scriitorului basarabean.

Considerațiile critice cu privire la promovarea și receptarea creației vierene în România iau forme diverse. Fiind un poet important al generației '60 pe malul stâng al Prutului, crescut într-o istorie imposibilă, Grigore Vieru este un simbol al încercării de renaștere spirituală și națională pentru publicul basarabean în perioada postbelică, este respirația Basarabiei, un poet care și-a asumat și a devenit vocea tribului său, „un spirit mesianic” (Eugen Simion), căci „vocea biblică într-un fel, mesianică se aude, se simte în versurile lui” [5, p. 5]. El a înțeles cui se adresează și despre ce să scrie, adaptând poezia la circumstanțe, vorbind despre mituri, despre identitatea pierdută sau amenințată, despre limba română, despre mamă și iubire. Trecând, însă, Prutul, cam ca toți scriitorii basarabeni, s-a simțit puțin neînțeles și nedreptățit, căci literatura a început să fie judecată în alți termeni. Mulți i-au înțeles stilul și mesajul, iar alții i-au s-a reproșat că nu este postmodern, dar „ Vieru nu putea fi postmodern, semnaleză criticul român Eugen Simion, pentru că, spune chiar el, s-a născut și a crescut într-o istorie imposibilă și, când a început să scrie, și-a dat seama că publicul său așteaptă altceva de la el. Ceva esențial, spus limpede, ceva despre suferințele și bucuriile nației sale, atâtea câte sunt. În aceste circumstanțe, poemul „nu poate fi o zbenquială a cuvintelor” [6].

Eugen Simion, care l-a cunoscut bine pe Grigore Vieru, atenționează asupra modului de abordare a poeziei a poeziei basarabene de către exegeza românească și, „în special”, a versului vierean. „Un critic drept, susține E. Simion, trebuie să vadă ce se întâmplă cu poezia, care este publicul – țintă, care sunt rosturile pe care și le asumă această poezie...”. Astfel, în pofida considerațiilor critice deja existente cu referire la literatura din Basarabia,

basarabeni fiind calificați drept „numeroși, inegali”, „depășiti cu totul” ori „defazați majoritatea”, „cu puține excepții” [7, p.1401], criticul român apreciază mult creația scriitorului basarabean și îl califică drept un scriitor adevărat, pe stil tradiționalist, „el cultivând deliberat teme tradiționale și recurgând la formule lirice mai accesibile, voind astfel să ajungă la inima unor oameni ținuți, de regulă, departe de rafinamentele poeziei moderne” [5, p. 188]. Este un om al nației lui, „un poet cu lacrima-n vers, cum poetul însuși spunea odată, dar e lacrima unui profet... Lacrima lui este o poezie duioasă, o poezie înduioșată, plină de roua singurătății și roua durerii, a suferinței...” [5, p. 5].

De o apreciere înaltă se bucură scriitorul Grigore Vieru și din partea unor poeți români. Astfel, Nichita Stănescu avea să spună despre confratele său basarabean: „este un mare și adevărat poet, el transfigurează natura gândirii în natura naturii. Ne înprimăvărează cu o toamnă” [Apud 8, p. 188]

Ioana Revnic, în studiul său *Literatura română din Basarabia. În România și Europa*, pregătit ca intervenție la Conferința-dezbateri cu participare internațională „*Egalitatea de șanse în cultura europeană*”, afirmă: “După douăzeci de ani de la evenimentele din august 1991, cel mai cunoscut scriitor din Basarabia rămâne, pentru români, un poet: Grigore Vieru. Notorietatea lui se explică prin specificul liricii sale, prin prezența poetului în spațiul public imediat după prăbușirea comunismului din cele două țări surori, prin includerea poeziilor sale în manualele școlare. Valul emoțional stârnit de moartea brutală a acestuia nu a făcut altceva decât să îi „întețească” legenda și să îi statornicească imaginea în mentalul *acelor români* care, în primii ani postrevoluționari, îi învățaseră versurile pe de rost, însuflețiți de entuziasmul descoperirii unei literaturi române din altă țară” [9]

O dovadă fiind și atracția pe care o exercită poezia lui Grigore Vieru asupra criticii literare din Țară, dispusă să analizeze cu mai multă luare aminte literatura din Basarabia și să înțeleagă esența fenomenului. Anume așa ni se prezintă monografia lui Theodor Codreanu *Duminica mare a lui Grigore Vieru* și articolele *Poezia de patrie și Grigore Vieru (la o nouă lectură)*, semnate de Gheorghe Grigurcu și, respectiv, de Alex. Ștefănescu, toți trei cunoscuți și apreciați interpreți ai procesului literar românesc contemporan.

Bun cunoscător al literaturii din Basarabia, profesorul Theodor Codreanu privește creația lui Grigore Vieru, pe care îl consideră „cel mai

citit poet român din toate timpurile” [10], cu excepția lui Mihai Eminescu, într-un context istorico-literar complex: de la consacrarea poetului în fosta Uniune Sovietică la reperele exegeților basarabeni și până la reacțiile critice din Țară. Pornind de la constatarea că într-o primă perioadă a afirmării lui Gr. Vieru a contat mult prestigiul de mare poet pe care l-a avut în spațiul ex-sovietic, unde era cunoscut prin intermediul a numeroși și importanți traducători, criticul și istoricul hușean urmărește cu luare aminte portretul în timp al protagonistului cărții sale, așa cum este interpretat de critica literară basarabeană.

Ținând cont de criza spiritului European modern și de raportarea literaturii române (de la 1900 încoace) la un prag zero al acestei crize, identificat cu Bacovia, precum și de nevoia de depășire a acesteia prin „întoarcerea la izvoarele tradiției, ale creștinismului în paradigmă modernă” (Ion Pillat, Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Vasile Voiculescu, Ion Barbu, care „sunt splendide transcenderi ale crizei bacoviene”), distinsul critic de la Huși precizează că „în această constelație intră și Grigore Vieru, după măsura și puterile talentului său” [Apud 2, p. 119] .

Articolele semnate de Gheorghe Grigurcu și Alex. Ștefănescu se înscriu, de asemenea, în procesul tot mai pronunțat de abordare a literaturii basarabene din perspectiva autenticității. Captată mai mult de aspectul „poeziei de patrie”, atenția lui Gheorghe Grigurcu reține versul „cabrat de revoltă”, imaginile „compunându-se contrastant”, viziunea „translirică, obiectivă”, „lirismul colectiv, precipitat de o situație geopolitică”, „ imaginea limpidă înșelător transparentă”, sugestiile folclorice „tratate fantast”, sensibilitatea de grup, aspirantă spre gnomism, simbolurile – „un adevărat corn al abundenței” [11], cu care se identifică patria „neoromanticului” Grigore Vieru. Criticul, originar din Basarabia, îl vede pe Grigore Vieru drept un „menestrel al simțămintelor simple”, înscriindu-l în categoria spiritelor din care mai fac parte poeți precum Goga, Iosif, Coșbuc, Cotruș, Beniuc. Concluzia constă în relevanța firescului iubirii de patrie, precum și a „estetizării”, pe care criticul le depistează în creația poetului de la Chișinău.

La rândul său, Alex. Ștefănescu apreciază opera lui Grigore Vieru pentru „conștiința valorii imense a limbii”, pentru „simțul esențialului” [1], precum și pentru neîntrecutele sale poezii axate pe sentimentul dragostei filiale. El constată cu regret că „receptarea critică a poeziei lui Grigore Vieru este grav perturbată de calcule politice și prejudecăți estetice. O impresie dezagreabilă fac scriitorii cu nostalgii național-comuniste care îl pupă zgomotos pe amândoi obraji pe delicatul poet, făcându-l să se sufoce,

și îi recită versurile extaziați, înainte de a le citi. Dar tot atât de dezolantă – și compromițătoare – este atitudinea acelor critici literari, care nu se pronunță în legătură cu Grigore Vieru, ca să nu-și piardă presupusul loc într-o presupusă elită intelectuală, frigidă estetic, sau îl privesc de foarte sus, considerându-l un elegiac minor, un tradiționalist întârziat etc.” [1]. „Dincolo de „diagramă” și de „pachet”, semnaleză autorul, trebuie luat însă în considerare talentul lui Grigore Vieru, care îl face mai prezent în lumea noastră de azi decât noutatea în sine a unui program esthetic ... În creația poetică contează exclusiv personalitatea poetului, capacitatea lui de-a emoționa, indiferent de tehnica pe care o folosește” [1].

Considerațiile critice prezentate ne permit să concluzionăm că opiniile cu privire la promovarea și receptarea operelor aparținând scriitorilor de peste Prut și a creației vierene, în special, iau forme diverse, unele susțin că receptarea lor, în România, este cvasi-inexistentă, altele vor susține și încuraja șansele de receptare a acestora atât în România, cât și în întreaga Europă.

Bibliografie:

1. Ștefănescu, Alex., *Grigore Vieru (la o nouă lectură)*, În: *Limba română*, Nr. 1-3, Anul XV, 2005
2. Bantoș, Ana, *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia postbelică*. Chișinău: Casa Limbii Române Nichita Stănescu, 2010.
3. *Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*, coordonator dr. hab. Mihail Dolgan, Chișinău: Tipografia Centrală, 1995.
4. Micu, Dumitru, *Istoria literaturii române de la creația populară la postmodernism*, București: Saeculum, 2000.
5. Simion, Eugen, *A fost un mesianic* În: *Literatura și arta*, Chișinău, 26 februarie 2009.
6. Ilievici, Maria, Maleru, Tamara (alcăt.), *Grigore Vieru. Biobibliografie*. Ediția a 2-a, revăzută și completată. Chișinău: Baștina- Radog SRL, 2010. Accesibil și pe:
http://www.bncreanga.md/pdf/Grigore_Vieru_Biobibliografie_2.pdf
7. Manolescu, Nicolae, *Istoria critică a literaturii române*, Pitești: Paralela 45, 2008.
8. Simion, Eugen, *Scriitori români de azi*, Vol. III. București- Chișinău: David-Litera, 1998.

9. Revnic, Ioana, *Cât de cunoscută este literatura română din Basarabia, în România și în Europa?*, accesibil pe:
http://www.romaniaculturala.ro/images/articole/Familia_p.75-104.pdf
[accesat 19.09.2015].
10. Codreanu, Theodor, *Duminica mare a lui Grigore Vieru*. București – Chișinău: Litera Internațional, 2004

LIMBA LATINĂ ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII INTERCULTURALE A STUDENTULUI MODERN

Ala BODLEV –TABARANU,
Catedra Filologie Română
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Tendința spre globalizare, multilingvism promovată de Comunitatea Europeană tot mai mult reperează pe importanța acerbă a studierii aprofundate a limbii latine. Studiul latinei este nu doar o problemă istorică, de documentare și atestare a continuității, romanității limbii, dar și o necesitate de ordin spiritual, afectiv și practic. Fără nivelul de cunoaștere și de cultură latină nu se poate ajunge nici la o poziție respectată, căci limba latină este temelia întregii culturi europene.*

Cuvinte cheie: *multilingvism, climat universitar, identitate interculturală, latinitate, competență de cunoaștere științifică.*

LATIN LANGUAGE IN THE FORMATION OF MODERN STUDENT'S INTERCULTURAL IDENTITY

Abstract: *The trend of globalization, multilingualism promoted by the European Community increasingly shows the importance of thorough study of the Latin language. The study of Latin is not just a historical problem, documentation and evidence of continuity, but also a need of spiritual, emotional and practical answer. Without a level of Latin knowledge and Latin culture it can not even be reached a respected position, because Latin stands at the basis of all European cultures.*

Key words: *multilingualism, academic environment, intercultural identity, Latin, competence of scientific knowledge.*

Educația universitară este o zonă a experienței și trăirii umane prin succesiunea noilor schimbări de cunoaștere și aplicare. Prin educația universitară studentul este supus continuu unor încercări și ispite ale cunoașterii, ale asimilării unor valori persistente și inedite. Studentul secolului al XXI-lea trebuie să fie o personalitate moral, etică, spirituală cu o componentă și intuiție sensibilizată.

Provocările cu care se confruntă societatea contemporană au impact direct și asupra studentului contemporan. Învățământul centrat pe student vor ajuta pe acesta să dezvolte competențe de ieșire din labirintul întrebărilor și răspunsurilor, ca la finele studiilor fiecare să se reîntâlnească

cu sine însuși, cu alte orizonturi de cunoaștere, cu potențial pentru cercetare, cu aptitudini sporite de a se realiza. Este drumul prin care va parcurge un șir de experiențe pentru a descifra enigmaticele societății contemporane.

Funcțiile sociale ale universităților sunt funcția de educație și învățare, funcția profesională, funcția critică și funcția politică. Misiunea universităților este națională – de a dezvolta cunoașterea, aprecierea și acțiunea umană în forme naționale, dar și una universală: - aceea de a îmbogăți patrimoniul științific, tehnic, artistic [1, p.31-33].

Pentru a face față noilor provocări universitatea ar trebui să fie un spațiu de gândire, de reflecție și de acțiune angajată la provocările globale. Învățământul universitar fiind dinamic și flexibil va accentua integrarea dintre educație și cercetare la toate nivelurile.

Ca factor de bază cu valențele formative determinante, ca premisă *sine qua non* a realizării întregului sistem al procesului didactic, conținutul învățământului este supus în permanență unui proces de verificare și evaluare, de adaptare și transformare datorită dezvoltării științei și tehnicii, a vieții sociale în general, cât și a transformărilor esențiale ce se produc în metodologia și paradigmele științelor contemporane.

Pentru a face față acestor necesități, se cere a educa profesioniști cu un înalt potențial creativ, care îi pune pe studenți în situația de a ști să aprecieze ceea ce văd, de a explica clar și concis gândurile, de a da importanță socială fiecărei forme pe care urmează să o realizeze.

Crearea unui climat universitar în concordanță cu exigențele științifice ale societății contemporane, pregătirea noii generații în conformitate cu cerințele secolului XXI, într-un cuvânt, modernizarea învățământului, înainte de toate reclamă modernizarea însăși a conținutului învățământului. Formarea cadrelor necesare unei societăți în plină transformare, cu o temeinică pregătire de specialitate, apte pentru restructurare, dezvoltare și reorganizare, reclamă în mod concomitent și dezvoltarea competențelor cognitive și afective ale personalității studenților și devine o verigă determinantă a perfecționării întregului sistem de învățământ, și totodată un factor esențial pentru dezvoltarea întregii societăți.

Studierea demersurilor de modernizare a conținuturilor disciplinei presupune înainte de toate precizarea locului și rolului acestuia în formarea personalității studentului. Ca și obiectivele educaționale, conținutul cursului, cu *un cumul prelucrat de informații*, deprinderi, trăiri afective, derivă din idealul educativ și din sarcinile specifice pe care le au de îndeplinit

obiectivele disciplinei în vederea inserției individului în prezentul social, dar, mai ales, pentru pregătirea lui în perspectivă.

Activitățile de cunoaștere conduc la dezvoltarea capacităților de cunoaștere în cadrul unui anumit domeniu de cunoaștere. Ele pot fi exersate în cadrul celor *trei domenii de cunoaștere*: cognitiv, psihomotor și socioafectiv.

Tendința spre globalizare, multilingvism promovată de Comunitatea Europeană tot mai mult reperează pe importanța acerbă în cunoașterea acestor noțiuni prin inevitabilitatea studierii aprofundate a limbii latine.

Pornind de la ideea că limba latină e matematica minții, iar limba română e limba latină vorbită în mod neîntrerupt, se motivează importanța studierii acestei limbi, care e considerată pe bună dreptate „limba marilor civilizații”.

În această ordine de idei conținuturile proiectate și realizate presupun libertatea identității, o proiectează și o sugerează prin toate componentele sale. Dacă ne referim la disciplina Limba Latină, atunci conținutul academic al acesteia aparține unui domeniu fundamental – al cunoașterii originilor noastre lingvistice, iar procesul didactic realizat este orientat spre formarea personalității studentului în „baza unicității cunoașterii științifice”.

Limba latină e considerată pe bună dreptate „limba marilor civilizații” și în procesul predării-învățării conținuturile contribuie eficient la formarea competenței de cunoaștere științifică la studenți în context inter / transdisciplinar.

Prin noțiunea conținuturi de predare - învățare - evaluare a limbii latine înțelegem sistemul informațiilor, acțiunilor și operațiilor, care, pe baza unor criterii logico-științifice și psihopedagogice sunt, selectate din valorile culturale, structurate și integrate în conținutul disciplinei.

Secole la rând latina a fost recunoscută ca una dintre cele patru limbi sacre (alături de greaca veche, ebraica și slava veche), cumulând rol de limbă a religiei, diplomației, științei, învățământului în mai multe țări din Europa nu doar în Antichitate și în Evul Mediu, dar încă mult timp după aceasta.

Filosoful german Schopenhauer susținea că cine nu știe latina este asemenea omului care se găsește într-o regiune frumoasă învăluit de ceață: orizontul său este foarte limitat, el vede clar numai ce este în imediata lui apropiere și la vreo câțiva pași se pierde în vag. Din contra, orizontul celui ce știe latinește câștigă foarte mult în întindere, cuprinzând secole mai noi.

Noile transformări în viața și activitatea socială, în complexitatea epocii contemporane solicită din partea celui ce învață, înzestrare cu

echipament intelectual, afectiv-volițional, care să-l ajute să depășească problemele pe care i le creează viața și să exploreze alternative rezolutive. Omul viitorului trebuie să fie un constructor de sisteme ideatice necesare rezolvării problemelor, constructor de idei, pe care să le folosească pentru a elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune proprie.

A devenit o constantă pentru noi, românii, raportarea spirituală la antichitatea greco - latină. Abordând problema latinității, trebuie să spunem că descendența noastră ca popor ne obligă să ne apropiem cât mai intim de limba strămoșilor noștri, pentru că prin aceasta ne vom cunoaște mai bine pe noi înșine, ne vom cunoaște viitorul.

Rolul formativ al limbii latine este de asemenea evident. Latina constituie matematica științelor umanistico-sociale.

Instituția de învățământ are drept scop să influențeze viitorul, prin educarea generației care va trăi și va făuri în condiții de echitate socială și de concurență, totodată ea înseși trebuie să devină democratică și flexibilă la schimbare. Din această perspectivă, educația trebuie să formeze la individ însușiri intelectuale, morale și fizice. Trebuie să fim de acord cu Paul Lengrand care susține „Educația nu poate fi, pur și simplu, adăugată vieții umane ca ceva impus din afară. Nu există un bun mai important decât cultura” [2, p.77]. Astfel formarea și dezvoltarea personalității, care reprezintă subiectul uman, considerat ca unitate bio-psihosocială, căreia îi sunt proprii funcțiile epistemologice, pragmatice și axiologice, în evoluția sa de „a fi” și „a deveni” necesită trecerea de la individualizare la psihologia individualizării constructive.

Moștenirea culturală creată în limba latină sau transmisă prin intermediul ei epocilor moderne este imensă, precum și importanța cunoașterii acesteia ca unealtă de bază a oricărui intelectual din toate timpurile. Limba latină limba este limba fundamentală a culturii europene din antichitate până în prezent și fără ea e imposibil realizarea independentă a celor mai importante fapte a acestei culturi din izvoare directe, și prin urmare nici studii istorice autentice.

Limbile clasice vehiculează mentalitatea unei societăți care a făurit concepte de democrație, legalitate etc. Studiarea limbilor clasice, în special a limbii latine și a civilizației romane reprezintă pentru studentul modern o necesitate absolut obiectivă și o forță indispensabilă echilibrului internațional. Latinitatea joacă un rol central și universal în schimbul de idei, în conlucrare și integrare. Astfel subliniem importanța transmiterii valorilor spirituale și culturale ale moștenirii latinității și lumii clasice.

Studierea limbii latine vă contribui la asimilarea culturii filologice atât de necesară în cercetare. Trebuie să remarcăm că limba latină pana în prezent continuă să servească la formarea terminologiei internaționale științifice, culturale, social-politice.

Rolul exclusiv al limbii latine în formarea culturii europene și Mondiale îl face unul dintre elementele fundamentale ale educației.

Redactorii excelentelor antologiilor de literatură latină medievală susțin că limba latină nu a fost o limbă moartă și nici literatura latină nu a fost moartă. În limba latină nu doar scriau, ci și comunicau. Latina era un limbaj colocvial, care unea pe puținii oameni instruiți din acele timpuri.

Astfel, limba latină până în epoca Renașterii îndeplinea impecabil funcția limbii de comunicare internațională, nu doar în domeniul științei ci și în literatură.

În sec. al XVIII-lea, cu tempo mai rapid în secolele al XIX-lea și al XX-lea latina este eliminată de limbile naționale și această „provoacă daune evidente pentru intensitatea comunicării academice și a cercetării științifice” [3, p. 70-76].

Studiul latinei pentru noi nu numai o problemă istorică, de documentare și atestare a continuității și romanității limbii, cu specificul ei în câmpul structurilor, dar și „o necesitate de ordin spiritual, afectiv și practic totodată”. Statistica riguroasă indică 85% din vocabularul actual al limbii uzule, iar în domeniul științific 95% cuvinte latino-romanice [4, p. 4-5]. Astfel e de la sine înțeles efectul pozitiv ce-l poate aduce studiul latinei pentru integrarea noastră în ansamblul romanității, pentru stăpânirea temeinică a terminologiei neologice, la baza căreia stă latina.

Este indubitabil faptul că bagajul de cunoștințe, acumulat în cadrul disciplinei le va fi un real folos studenților, căci necesitatea cunoașterii originii noastre lingvistice și a valorilor general-umane ale culturii și civilizației antice este stringentă. În baza fondului lexical greco-latin s-au format terminologiile din domeniul științei, culturii, politicii, muzicii, tehnicii, agriculturii etc., acestea conținând multe cuvinte și afixe de origine latină cu o circulație internațională, terminologia științifică din toate domeniile comportând în proporție covârșitoare. Limba latină trăiește prin limbile moderne, în special prin cele de origine romanică, manifestându-se nu doar prin lexic, ci și printr-un întreg patrimoniu de maxime, aforisme care își fac loc tot mai frecvent în mass-media. Astăzi Latina este numită „limbă moartă”, pentru că ea a încetat să fie limba de comunicare. Dar utilizăm cuvinte de origine latină mereu (indiferent de limbă; fie engleza, fie

franceza, fie rusa): *institut, lector, asistent, laborant, student, autor, auditoriu, comunicare, credit, curator, agresiune, congres, progres, jurist, consultație, inteligență, coleg, apetit, competență, valență, monedă, monumentul etc.* Maximele și cugetările latine anima conversația noastră: *Alma Mater, Veni, vidi, vici, Per aspera ad astra, Nota bene, Post factum, Memento mori, Auri sacra fames, Mea culpa, De iure, Sine qua non, Aut Caesar, aut nihil, Cogito ergo sum* etc. Ele sunt utilizate în literatura științifică și artistică și în discursuri publice.

Modernizarea învățământului universitar din Republica Moldova angajează un proces amplu și complex de inovare și modernizare a tuturor domeniilor sale, afectând și formarea cadrelor didactice. Conform prevederilor Procesului de la Bologna, universitatea trebuie să ofere tinerilor posibilitatea achiziționării competențelor necesare pentru viață într-o societate democratică și informațională pentru viața personală și culturală. Referențialul de formare profesională a cadrelor didactice devine temelie și instrument de formare în cazul în care sunt precizate obiectivele formării (raportarea lor la standardele de competență).

Globalizarea și modernizarea permanentă a societății creează condiții de cunoaștere științifică a diversității lumii contemporane. Pentru a se integra cu succes în această societate, studenții/educații au nevoie de competențe, formarea și dezvoltarea cărora trebuie inițiată în învățământul universitar și continuată pe parcursul vieții.

Noile transformări în viața și activitatea socială, în complexitatea epocii contemporane solicită din partea celui ce învață, înzestrare cu echipament intelectual, afectiv-volițional, care să-l ajute să depășească problemele pe care i le creează viața și să exploreze alternative rezolutive. Omul viitorului trebuie să fie un constructor de sisteme ideatice necesare rezolvării problemelor, constructor de idei, pe care să le folosească pentru a elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune proprie [5, p. 47]. Nu o singură dată, a fost apreciată valoarea limbilor clasice pentru dezvoltarea intelectuală, considerându-se un privilegiu studierea lor. Komensky J.A. spunea că limba latină este o limbă cultă și îi face pe oameni culți, iar Titu Maiorescu susținea că latina este „modelul care ne arată cum instrucțiunea și educația se întăresc una pe alta”.

Una din competențele urmărite în predarea limbii latine trebuie să-l constituie formarea unei personalități cu un bogat orizont cultural, care să conștientizeze rolul culturii antice în apariția și dezvoltarea culturii naționale și europene. Pe lângă familiarizarea cu anumite elemente de cultură antică,

acest obiectiv presupune organizarea procesului didactic în așa mod încât studentul să ia contact (prin texte adaptate sau originale) cu mitologia greco-romană, mitologie care a servit și continuă să servească drept sursă de inspirație pentru creatorii din diferite domenii.

Mult timp latină a fost limba de comunicare internațională, cartea de vizită pentru a face parte din elită cultă, atributul indispensabil al succesului.

Mai întâi de toate, este limba taxonomiei, farmacologiei, anatomiei și medicinei. În plus, limba latină este o sursă inepuizabilă a terminologiei în toate domeniile științei. Cunoașterea a limbii latine se dovedește a fi un instrument indispensabil pentru cei ce învață limbile romanice moderne, care-i va permite însușirea mai repede a lexicului și va percepe legile funcționării limbii, adică va găsi răspunsuri la numeroase întrebări pe care le întâmpină toți începătorii la studierea unei limbi noi. La numeroase întrebări vor primi răspuns studiind limba latină - baza limbilor romanice moderne.

Latina este primordială pentru istorici, filozofi și critici de artă: Templele sau piețele țărilor catolice abundă în inscripții latine, fiecare fiind semn istoric.

Până în secolul al XIX-lea limba latină a avut un rol important în mediul academic. Rol pe care latina nu l-a pierdut nici până în prezent.

Persoana care a făcut studii medicale în orice țară din lume cu ușurință va descifra prescrierile făcute de către omologul său dintr-o țară străină. Căci medicamentele, terminologia anatomică sunt latine. Un medic va citi un articol cu tematică medicală în limba engleză și va înțelege totul, pentru că, în limba engleză aproape toți termenii clinici sunt latinizați. Toți termenii din biologie și medicină sunt formați în conformitate cu normele gramaticii latine și scriși cu litere latine indiferent din ce limbă au fost împrumutați. În evoluția modernă și limbile neromanice de mare circulație, precum engleza și germana, chiar limbile slave terminologia științifică recurge mereu în crearea termenilor moderni la fondul latin și grec.

Limba latină este unul din mijloacele formării educației lingvistice. Chiar și atunci când studiul limbii latine destinat în primul rând cunoașterii deprinderilor practice a limbii scrise și vorbite, ea trebuie să se bazeze pe analiza a textelor clasice, iar acest lucru îi va da cea mai mare valoare educațională [6, p. 25-34].

Predarea și învățarea limbii latine se vede ca angajată în promovarea valorii morale în învățământul universitar. Aceasta datorită realității că valoarea morală semnifică valoarea supremă a ființei, valoarea valorilor, deoarece ea condiționează umanizarea ființei, obligând-o moralicește în

toate acțiunile sale. De aceea, educația universitară se fondează pe principiile acestei valori, iar secvențele morale care reprezintă corpusul și constructul maximelor latinești selectate avansează asumarea valorii respectivă. Valorile au fost una dintre temele constante ale meditației filosofice din Antichitate și de aceea funcționarea societății antice era asigurată prin intermediul respectării valorilor umane, precum adevărul, binele, frumosul, la care Evul Mediu mai adaugă sentimentul sacralului.

Limba latină nu poate fi pusă în concurență cu limbile moderne de mare circulație, ea este „barometrul vizibil al stării de sănătate al culturii noastre” [7, p. 28].

Dinamismul vieții contemporane, determinant de schimbările impresionante în toate sferile de activitate, necesită o adaptare continuă a sistemului de învățământ la noile orientări și realități. Calea aleasă de societatea noastră spre democrație și deschidere poate asigura succesul doar în cazul în care educația va forma personalități capabile să valorifice noi idei, valori, va promova noi comportamente individuale caracteristice unei societăți democratice. A cunoaște latina constituie cheia pentru a putea avea acces la imensul patrimoniu la care privesc cu interes popoare foarte îndepărtate de spațiul nostru geocultural, fascinate de o limbă care cuprinde comori de cultură ce inundă umanitatea. Studenților trebuie să li se formeze interesul de a redescoperi și aprofunda o limbă care înainte de toate este purtătoare a unei culturi complexe și a cărei elemente ocupă un arc de aproape trei milenii.

Bibliografie:

1. Vințanu, N., Educația universitară. București, Copyright, 2001
2. Lengrand, P., Introducere în educația permanentă. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1973
3. Боровский, Я.М. Латинский язык как международный язык науки (к истории вопроса) (Проблемы международного вспомогательного языка. - М., 1991.
4. Bulgăr, Gh., Limba latină, București, Hiperion, 1993
5. Botgros, I., Epistemologia conceptului de competență școlară // Univers Pedagogic, Nr.2 (10), 2006
6. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т.1. Л., 1958.
7. Slușanchi, D., Rolul studiilor clasice în cultura românească. // Observatorul cultural, Nr.161, 2003

MANAGEMENTUL TIMPULUI COPIILOR DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE

Corina RADU,
lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Catedra de Pedagogie și Psihologie
Email: zamfirov.corina1@gmail.com

Rezumat: *Timpul a devenit o resursă foarte importantă pentru omul contemporan, de aceea este necesar să învățăm să-l gestionăm corect pentru a ne putea bucura de micile plăceri ale vieții pe lângă toate obligațiile pe care le avem. Acest articol analizează modul de petrecere a timpului de către copiii cu părinți plecați la muncă peste hotare, dacă diferă activitățile în care sunt implicați aceștia față de copiii cu părinți acasă și în final oferă câteva recomandări de planificare eficientă a timpului pentru a avea o dezvoltare personală deplină.*

Cuvinte cheie: *timp, managementul timpului, copii din familii temporar dezintegrate, activități în timpul liber.*

TIME MANAGEMENT OF CHILDREN FROM FAMILIES TEMPORARILY DISINTEGRATED

Summary: *Time has become a very important resource for the contemporary man, so it is necessary to learn to manage it properly so that we can enjoy the small pleasures in life besides all the obligations that we have. This article analyzes how spending time by children with parents working abroad, if different activities involving them towards children with parents at home and finally provides some recommendations for effective planning time to have a personal development full.*

Key words: *time, time management, children from families temporarily disintegrated, activities in free time.*

„Cine îl vede pe copil cum crește?
Nimeni!

Numai cei ce vin din altă parte spun:
„Vai, ce a crescut!”

Dar nici mama, nici tata nu l-au văzut cum crește...”

Antoine de Saint-Exupery

Timpul este o resursă foarte prețioasă pentru omul modern, acesta este o resursă limitată care nu poate fi cumpărată, nu poate fi stocată sau pusă deoparte. Este imposibil să mărim timpul sau să-i oprim scurgerea, trecerea lui este irevocabilă. Educația pentru timpul liber își află necesitatea în faptul că timpul liber este o

realitate ce poate avea consecințe pozitive sau negative în funcție de modul în care este folosit. Acest tip de educație urmărește pregătirea omului pentru a înțelege efectele pozitive pe care le are utilizarea eficientă a timpului de care dispune individul atât pe plan personal cât și social, precum și cultivarea capacității de organizare și folosire a acestuia, astfel încât să se soldeze cu rezultate benefice [1, p. 105].

Articolul 31 al Convenției cu privire la Drepturile Copilului asigură dreptul copiilor la odihnă și la timp liber, la joc și la activități recreative proprii vârstei lor [2, p. 12]. În acest context devine interesant de cercetat cum își petrec timpul liber copiii ai căror părinți sunt plecați la muncă peste hotarele țării, în ce activități preferă să se implice aceștia în cea mai mare parte a timpului lor luând în considerare că aceștia preiau adesea rolurile părintelui/părinților plecați: activitățile gospodărești, grija față de surorile/frății mai mici, prepararea bucatelor etc.

Timpul liber care rămâne acestor copii rămâne nevalorificat și copilul își găsește preocupare în alte activități. Deseori, acești copii se dedică foarte mult rețelelor sociale, internetului, activități care nu aduc beneficii în dezvoltarea acestora, dacă nu sunt controlate. Desigur, sunt necesare centre de creație care pot fi accesibile tuturor copiilor, nu doar celor cu situația financiară mai bună, niște centre extra-școlare de ocupare ar fi foarte binevenite [3].

Activitățile de timp liber ale adolescenților sunt diverse, fiind influențate de tendințele sociale actuale, mass-media și oportunitățile existente. Studiile despre petrecerea timpului liber au arătat că preocupările pozitive îi pot ajuta pe adolescenți să se cunoască, să-și dezvolte personalitatea, încrederea în sine, sănătatea și abilitățile sociale. Ținând cont de multiplele avantaje ale activităților recreative, este recomandată elaborarea unor programe de timp liber care să ofere diverse oportunități.

Luând în considerare criteriile de a fi liber alese și distractive, activitățile de timp liber au fost grupate astfel:

- activități care corespund intereselor personale: sport, muzică, dans etc.; acestea sunt de multe ori competitive,

- activități pentru a fi în compania celorlalți, în special, a semenilor: discuții, vizite, vorbitul la telefon, plimbările, a lua masa cu prietenii,
- activități de relaxare: a asculta muzică, a privi televizorul, a sta destins și a revedea imaginar evenimentele zilei [4, p. 76].

Studiile în contextul acestei teme evidențiază greutățile cu care se confruntă mulți dintre copiii ai căror părinți au migrat, acestea sunt:

- rezultate școlare mai mici decât până la plecarea părinților;
- scăderea motivației de învățare;
- absenteismul și abandonul școlar;
- implicarea redusă în activitățile școlare și comunitare;
- multiplicarea rolurilor din gospodărie;
- limitarea timpului pentru pregătirea temelor, activități de timp liber, odihnă, comunicare cu semenii;
- administrarea nechibzuită a resurselor financiare;
- comportamente deviante;
- creșterea frecvenței unor comportamente de risc pentru sănătate: fumat, consum de alcool, regim alimentar dezechilibrat, relații sexuale precoce / neprotejate.

De multe ori, aceste probleme sunt interdependente, se determină și se susțin reciproc. De exemplu, lipsa suportului și încurajării zilnice din partea părinților, împreună cu necesitatea de a întreține gospodăria, are ca efect scăderea randamentului școlar, dar și reducerea timpului liber, a comunicării cu semenii sau a activităților extrașcolare. În alte situații, experiența mică de planificare independentă a cheltuielilor și timpului, însoțite de accesul la mijloace financiare și puținele oportunități de petrecere a timpului liber, pot crește incidența unor comportamente riscante [ibidem, p. 73].

Timpul liber se înscrie în „schema celor trei de 8” care alcătuiesc cele 24 ore ale unei zile din viața omului modern: 8 ore de muncă, 8 ore de odihnă (somm) și 8 ore de timp liber. Din această perspectivă timpul liber al elevului poate fi definit drept timpul care îi rămâne la dispoziție între timpul alocat programului școlar și timpul necesar satisfacerii trebuinței de somm. Timpul liber al elevului este folosit atât pentru recreare, pentru divertisment cât și pentru muncă, pentru activitățile suplimentare de învățare, fie că acestea sunt impuse, fie că sunt opționale [5, p. 92,95].

Am intenționat să determinăm dacă plecarea părinților/părintelui la muncă peste hotare a influențat modul de petrecere a timpului liber al copiilor rămași acasă, cu acest scop am aplicat un chestionar pe un eșantion de 83 elevi ai claselor V-IX din două instituții de învățământ, din mediul

rural, situate geografic în raionul Cahul, care au părinți plecați peste hotarele țării.

În funcție de gen, la studiu au participat 44 băieți și 39 fete, 35 băieți și 28 fete au unul dintre părinți plecați iar 9 băieți și 11 fete au ambii părinți plecați la muncă peste hotarele țării.

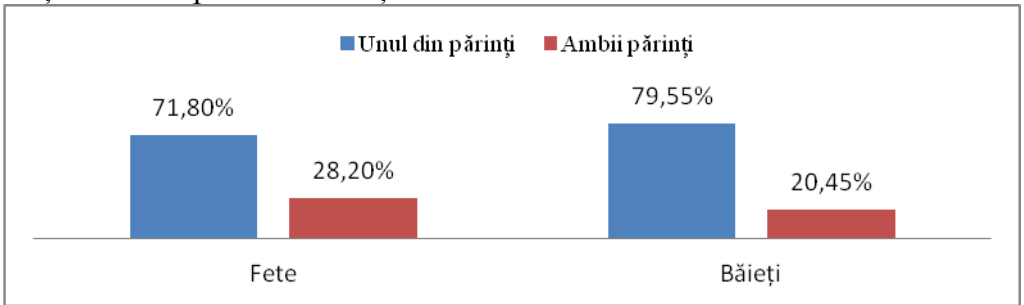


Fig. 1. Părinți plecați la muncă peste hotarele țării

În figura 2 sunt prezentate opțiunile copiilor vis-a-vis de activitățile în care se implică în cea mai mare parte a timpului dintr-o zi.

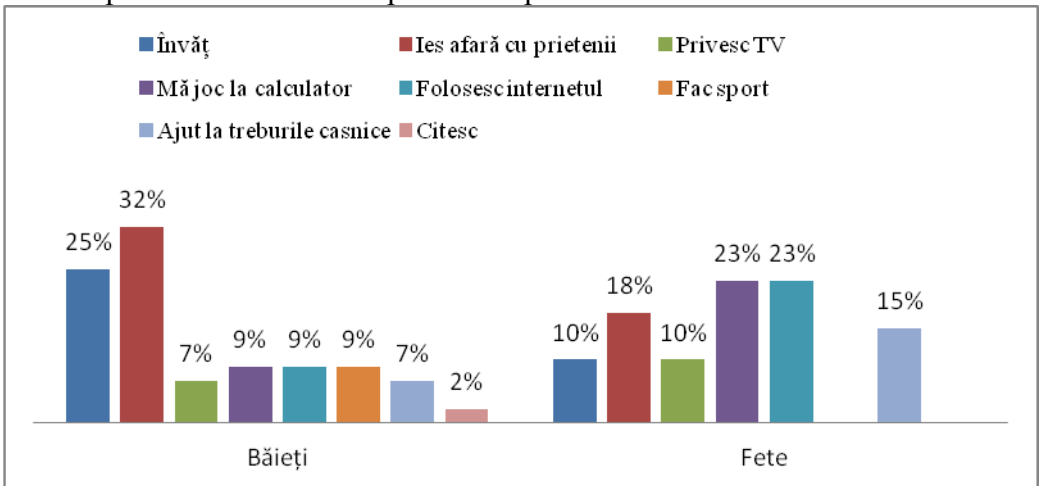


Fig. 2. Activitățile în care se implică în cea mai mare a timpului

Datele obținute arată că copiii obișnuiesc să își petreacă cea mai mare parte a timpului împreună cu semenii lor și prin urmare nu este neobișnuit să observăm că cei mai mulți subiecți de ambele genuri au menționat că cea mai mare parte a timpului și-o petrec comunicând cu prietenii. Copiii petrec

mult timp în fața calculatorului, pe rețele de socializare, o bună parte din timp privesc televizorul, lucru care le influențează valorile, ei își aleg ca modele în viață cântăreți sau actori, persoane publice și ajung să valorizeze aspectul fizic și felul în care se îmbracă mai mult decât educația sau inteligența. Mai puțin îmbucurător este faptul că aceștia acordă învățării o mică parte din timpul lor.

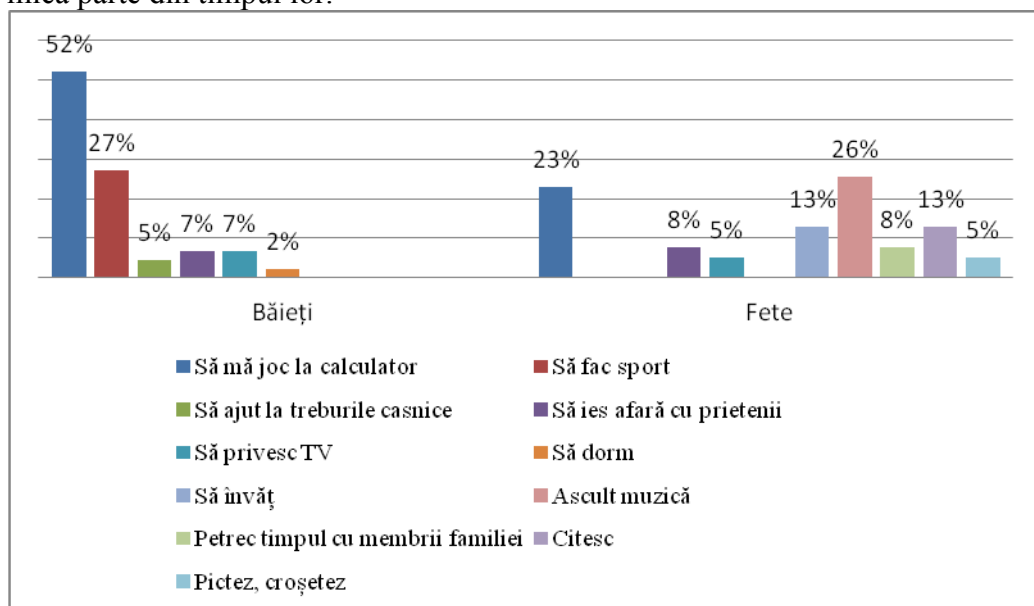


Figura 3. Activitățile pe care le preferă copiii în timpul lor liber

Referitor la activitățile preferate de copii în timpul liber constatăm că atât fetele cât și băieții preferă să se joace la calculator, băieții - să facă sport, fetele - să asculte muzică și să învețe, să iasă afară să petreacă timp cu prietenii. Alegerile imediat următoare sunt croșetatul, învățătura, mai puțin plăcere le face cititul. Cu o pondere mai mică sunt menționate ajutorul la treburile casnice, timpul petrecut cu familia. Răspunsurile nu sunt cu nimic surprinzătoare, acestea fiind activitățile obișnuite ale unui copil de 11-14 ani.

Pentru a se descurca independent în viața zilnică, pentru a reuși să realizeze ativități care ar contribui la dezvoltarea personală, un copil trebuie să poată:

- planifica timpul,
- gestiona bugetul personal,

- studia de sine stătător,
- lua decizii informate,
- rezolva problemele pe care le întâlnește,
- acționa în diverse situații astfel încât să fie în siguranță,
- identifica și folosi resursele comunitare (educaționale, de timp liber, financiare, juridice, medicale, psihologice, de transport).

A folosi timpul în cel mai rațional mod este pentru fiecare persoană o modalitate de a reuși, a-și realiza scopurile, a avea succes, a-și stimula încrederea în sine. Prin organizarea timpului, obținem mai multe posibilități de realizare a lucrurilor pe care dorim cu adevărat să le facem. Cu siguranță, în afară de activitățile cotidiene și responsabilitățile pe care trebuie să le onorăm, fiecare din noi are diferite dorințe, înclinații și talente. Dezvoltarea personală este incompletă dacă nu acordăm atenție și acestor țeluri din viața noastră. Formarea abilităților de management a timpului reprezintă, totodată, o importantă metodă de diminuare a stresului. Suprasolicitarea, amânarea, plictiseala sunt și ele o sursă de stres, iar planificarea timpului poate preveni aceste situații neplăcute.

Pentru a dispune cât mai eficient de timpul nostru, este necesar să:

- planificăm activitățile;
- respectăm echilibrul dintre muncă și odihnă;
- evităm dispersarea eforturilor în prea multe direcții sau să evităm situația în care

nu facem nimic, deoarece nu știm de ce să ne apucăm;

- fim flexibili, adică să trecem ușor de la o activitate la alta, în funcție de priorități.

Mulți copii nu se gândesc la planificarea timpului și nu au un program zilnic pe care să-l respecte. Majoritatea încep să-și dea seama că au nevoie să-și organizeze timpul atunci când nu le reușesc pe toate câte le au de făcut: să se ocupe nu doar de școală dar și să meargă la un cerc, să ajute la activitățile din gospodărie sau să aibă grijă de frații sau surorile mai mici. Recomandăm în cele ce urmează, cum îl puteți ajuta pe copil să găsească timp pentru diferite activități inclusiv relaxare și odihnă și în acest fel, să evite probleme legate de reușita școlară sau supraoboseală.

✓ *Alcătuirea unei liste cu ceea ce credem că trebuie să facem* este un prim pas în planificarea timpului. Dacă ne bazăm doar pe memorie atunci când avem de efectuat mai multe activități, avem mintea încărcată cu o sumedenie de gânduri și griji. Notițele au mai multe avantaje. În primul rând, avem un instrument compact, care ne permite să cuprindem dintr-o

privire ce avem de făcut și să ne împărțim rațional eforturile. Un alt beneficiu este că odată ce am scris lucrul, ne eliberăm de grija că vom uita să realizăm ceva și ne concentrăm asupra activității curente. Dacă aranjăm sarcinile conform importanței lor, reușim să ne ocupăm de îndeplinirea celor mai importante sau urgente

activități la început, fără a cheltui timpul cu celelalte.

✓ *Stabilirea priorităților* ne ajută în organizarea timpului, deoarece ne orientează activitatea în direcția care corespunde nevoilor, intereselor noastre și celor pe care le solicită circumstanțele. Abilitatea de determinare a priorităților personale poate fi învățată prin exersare. Este important să ținem cont de: termenul pe care îl avem la dispoziție pentru îndeplinirea sarcinii; durata aproximativă de realizare a sarcinii; importanța activității, adică rolul ei în atingerea obiectivelor pe care le avem. Analiza importanței ar putea include examinarea consecințelor realizării și ne-realizării activității. În procesul de stabilire a priorităților este util să: găsim un echilibru dintre ceea ce este important și ceea ce este urgent, stabilim nivelul de importanță al fiecărui obiectiv sau al sarcinii pe care o avem în față, analizăm cât timp putem dedica fiecărei sarcini [4, p. 75].

✓ Ajutați-l pe adolescent să-și planifice activitățile după ce decide care dintre ele sunt mai importante și care sunt mai urgente. Mai întâi propuneți-i să se gândească la toate lucrurile pe care le are de făcut, nu doar cele legate de învățare, ci și de timpul liber. Poate include în listă și planurile de viitor mai îndepărtate. După ce se gândește care lucruri sunt importante și care sunt urgente, va obține câteva tipuri de activități:

1. Importante și urgente (care nu suferă amânare).
2. Importante, dar care nu sunt urgente.
3. Urgente, dar nu atât de importante la moment.
4. Activități care nu sunt nici urgente, nici cele mai importante [6, p. 44].

Planificând astfel activitățile vom obține o matrice de administrare a timpului, care este descrisă detaliat în cartea *Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile* [7, p. 36].

	Urgent	Mai puțin urgent
	I	II
Importante	Teme pentru acasă. Pregătire pentru teste, examene apropiate.	Teme pentru acasă, teste, examene cu termen fix, îndepărtat Lecturi suplimentare, referate, lucrări diverse. Activități extrașcolare permanente (antrenamente, repetiții etc.) Ordine în cameră, activități gospodărești.
	III	IV
Lipsite de importanță	Telefoane urgente, informații de transmis sau de obținut.	Discuții lungi la telefon, pe messenger email sau Facebook Ieșiri cu prietenii. Jocuri pe calculator. Privitul la televizor.

Această metodă de planificare a timpului se numește *metoda celor 4 cadrane* și se aplică în următorul mod:

1. Stabilește din timp prioritățile astfel încât cea mai mare parte a activităților să se situeze în cadranul II.
2. Utilizează un cod al culorilor pentru marcarea activităților corespunzătoare fiecărui cadran.
3. Calculează corect durata necesară fiecărei activități. Alocă pentru activitățile importante, în special pentru cele din cadranul I, o rezervă suplimentară de timp.
4. Începe cu rezolvarea problemelor mai dificile, care necesită timp mai mult sau concentrare mai mare.
5. Păstrează permanent o rezervă de timp pentru activitățile importante care apar în mod neprevăzut.
6. Nu răspunde la telefon în timpul alocat rezolvării problemelor din cadranul I.
7. Lasă pentru final lecțiile mai ușoare sau mai scurte.
8. Acordă-ți o scurtă pauză între activități. Răsplătește-te cu ceva care îți face plăcere (o prăjitură, un ceai sau cinci minute de relaxare totală).

9. Dacă ai terminat activitatea mai repede decât ți-ai planificat folosește timpul câștigat pentru a rezolva activități din cadranul III.
10. Și cea mai importantă recomandare nu amâna sub nici un motiv activitățile programate. **NICIODATĂ NU LĂSA PE MÂINE CE POȚI FACE AZI.**

✓ Propuneți-i tânărului să folosească o *agendă în care să-și noteze programul* pentru fiecare zi. Ar putea evidenția lucrurile pe care le crede mai importante. După ce trece în agendă tot ce este necesar să facă trebuie să-i rămână și timp liber - adică cel care va fi la dispoziția lui. El va alege cum să-l petreacă. Este bine și dacă nu vrea să facă nimic în acele perioade. Toți au nevoie de timp pentru a visa „cu ochii deschiși”.

Această agendă îți va permite să îți programezi activitățile importante cu suficient timp înainte. Iată pașii pe care trebuie să-i urmezi în alcătuirea agendei:

1. Trece într-un calendar de perete, de tip planer, toate activitățile pe o lună.
 2. Notează în acest planer activitățile din cadranul I în ordinea urgenței și importanței acestora.
 3. Notează și activitățile din cadranul II lăsând o rezervă de cel puțin 2 zile până la termenul limită al acestora.
 4. Planifică în detaliu, în agenda zilnică activitățile din următoarea săptămână.
 5. Transferă în agenda zilnică activitățile din planerul lunar.
- ✓ Încurajați adolescentul să găsească *momentul potrivit pentru activitatea potrivită*. De exemplu, dacă îi este greu să se ocupe de lecții seara, din cauza oboselii sugerați-i să rezerve timp pentru teme atunci când vine de la școală.
- ✓ Ajutați-l să-și planifice activitățile *pornind de la data limită când trebuie realizate înspre prezent*. Stabilind un termen limită pentru fiecare activitate, va înțelege mai bine de cât timp dispune pentru realizarea ei. De exemplu, dacă trebuie să prezinte un referat vinerea viitoare, termenul limită va fi joi, adică până joi va trebui să finalizeze lucrarea. Dacă o sarcină este prea complexă, adolescentul o poate împărți în mai multe sarcini simple. Se va ocupa pe rând de pașii pe care îi are de făcut și va ști de cât timp are nevoie pentru fiecare.
- ✓ Mulți adolescenți au tendința să amâne realizarea unei sarcini. Ați putea ajuta tânărul să depășească această obișnuință, propunându-i să alcătuiască *o listă cu toate lucrurile pe care ar dori să le facă, dar nu a*

reușit până acum pentru că nu a avut timp. Spuneți-i să aleagă una din activitățile pe care și-ar dori cel mai mult să o realizeze. Întrebați-l cât timp pe săptămână i-ar lua această activitate, dacă se poate de realizat în mai multe zile sau în una singură. Încurajați-l să se gândească cum ar putea să-și facă timpul de care are nevoie: ar putea să realizeze în zilele de sâmbătă și duminică acea activitate, sau dacă ar termina temele mai repede în fiecare zi, ar reuși să programeze acea activitate în zilele de lucru ale săptămânii, sau dacă ar economisi timp evitând întreruperile și amânările, ar avea suficient timp la dispoziție? Ajutați-l să găsească soluții și sprijiniți-l să le aplice [6, p. 45].

Este necesar să conștientizăm că lipsa unei planificări a timpului poate avea următoarele *efecte*:

- nu mai știm cu ce să începem,
- acționăm sub presiunea timpului,
- stres,
- ședințe lungi sau fără rezultate,
- sentimentul că sunt zile în care nu am realizat nimic,
- crize care răsar de unde și când te aștepti mai puțin,
- sentimentul că viața trece pe lângă noi etc.

Timpul nedefinit este atributul celor care nu au făcut totul pentru a și-l organiza.

Managementul propriului timp înseamnă de fapt managementul propriei persoane, acesta fiind un instrument care permite: eliminarea pierderii de timp, pregătire, reducerea stresului de muncă, monitorizarea progresului proiectelor, alocarea adecvată a resurselor pentru sarcini, asigurarea că desfășurarea corectă a proiectelor mari și de durată nu este neglijată, planificarea eficientă a zilei de muncă.

Avantajele unei bune organizări a timpului:

- muncă eficientă obținând succes,
- perspectivă mai bună asupra activităților și priorităților zilnice,
- noi oportunități în privința creativității,
- posibilitatea de a înfrunța, reduce și a evita stresul,
- timp liber, pentru familie, prieteni și propria persoană,
- atingerea sistematică și consecventă a unor scopuri de viață, astfel încât viața proprie să capete sens și o anumită direcție. Organizarea timpului înseamnă deci adăugare de valori [8, p. 4].

Studiile au demonstrat că pentru fiecare minut petrecut planificând activitățile unei zile, o persoană câștigă patru minute atunci când vine momentul aplicării în practică a acelei activități. Cheia succesului în viață este planificarea corectă a timpului conștientizând faptul că timpul este o resursă limitată, care se scurge nemilos și fără oprire.

Bibliografie:

1. Barna A., Antohe G. Curs de pedagogie, partea I -Introducere în pedagogie, Teoria educației, Teoria curriculum-ului. Galați: Editura Fundației universitare „Dunărea de Jos”, 2006.
2. Convenția cu privire la Drepturile copilului, Organizația Națiunilor Unite, UNICEF.
3. <http://www.europalibera.org/a/25259487.html>
4. Gavriiliuc C. (coord.)Platon D. Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților / Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Chișinău: Urma Ta SRL, 2007 .
5. Voiculescu E., Voiculescu F. Timpul ca resursă a educației, Alba Iulia: Editura Aeternitas, 2011.
6. Gavriiliuc C.(coord.) Copii singuri acasă. Carte pentru persoanele care au grijă de copii cu părinți plecați în străinătate, Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Chișinău, 2011.
7. Covey Stephen R. Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile, București: Editura ALLFA, 2000.
8. Bogáthy Z., Erdei I., Ilin C. Managementul timpului. Suport de curs. Timișoara, 2007.

**FOAMETEIA DIN ANII 1946-1947 DIN SUDUL RSS
MOLDOVENEASCĂ.
RAIONUL (JUDEȚUL) CAHUL**

Veronica BENU,
doctorand
Catedra de Istorie și Științe sociale
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** Soviet re-occupation of Bessarabia in 1944 brought in already known to locals kept antinational regime of terror and robbery. The immediate result of this fatal worst was a famine frightening changes, as there had been in never land. Complete lack of products normal food for a population very large (in some regions, for most people, in others - virtually the entire population), eating plants and byproducts agro harmful, corpses and carcasses caused a great increase in morbidity. It is understood that this refers mainly to the villages to the cities, where they live and Soviet nomenclature, were assisted with food better, which of course were taken by force from the peasants.*

One of the most affected districts in MSSR was the Cahul district, where statistics show that an impressive number of dead persons had suffered from Duchenne again as a fairly large number. In general phenomenon called - famine brought only fear and destruction of lives. The period 1946-1947 was, so to speak, a pretty black period in the history of our people.

Foametea... Acest cuvânt scurt ar trebui să ne cutremure și astăzi, să ne tulbure inima și sufletul ori de câte ori ar fi ajuns la urechile noastre, pentru că ruina neamului care s-a produs atunci nu a fost recuperată nici în ziua de azi.

În anii 1946-1947 RSS Moldovenească a fost bântuită de o foamete fără precedent în istoria ținutului. Astăzi e dificil să ne imaginăm că a trecut mai mult de jumătate de secol de când în orașele și satele din stânga Prutului mureau oamenii cu miile de foame. Dar atât memoria oamenilor cât și documentele de arhivă, lucrările de specialitate păstrează un șir de mărturii în această privință. Iar adevărul constă în faptul că “foametea cea mare” din 1946-1947, cum au numit-o oamenii, nu a fost un fenomen obiectiv, inerent. Țăranii moldoveni aveau experiența de a face față secetei,

cu ajutorul statului, cu împrumuturi. Puteau să suporte și seceta aceasta, dacă nu venea orânduiala cea nouă – puterea sovietică, cu legile ei îndreptate împotriva oamenilor gospodari, împotriva populației din teritoriile ocupate: planuri de achiziție a produselor alimentare exagerat de mari, care nu au fost micșorate nici chiar în acel an secetos 1945, și nici în 1946, când a început foametea, multitudinea de impozite.

Foametea a fost un element caracteristic societăților comuniste, fiind provocată, în cele mai dese cazuri, nu de calamitățile naturale, atunci când din mai 1945 și până în toamna anului 1946, polile au ocolit cea mai mare parte a teritoriului RSSM, în anul 1946 seceta s-a întezit și mai mult, iarna fiind fără zăpadă, iar primăvara și vara fără ploi, ci de politica socială a regimurilor totalitare. Iar, în general, etapa anilor 1940-1953, numită în istoriografie „epoca stalinistă”, a fost una dintre cele mai importante în destinul istoric al poporului nostru. O influență negativă imensă asupra dezvoltării RSS Moldovenești în perioada sus-numită, a avut-o foametea, care a atins apogeul dezastrului în anii 1946-1947. După război, agricultura RSS Moldovenești era reprezentată de colhozurile de pe malul stâng al Nistrului și gospodăriile țărănești individuale din cele șase județe ale Basarabiei, printre care și județul Cahul (în prezent este sub denumirea administrativă de - raion).

Odată cu intrarea trupelor sovietice pe teritoriul românesc, în primăvara anului 1944, în baza legilor adoptate în 1940, gospodăriile țărănești individuale au fost impuse la predări obligatorii ale produselor agricole la stat. În anul următor, la 9 aprilie 1945, Consiliul Comisarilor poporului și Comitetul Central al Partidului Comunist (bolșevic) din Moldova au adoptat două hotărâri speciale privind predarea obligatorie la stat a cotelor de cereale, floarea-soarelui, cartofi, soia și fân, dar și carne, ouă, lapte, brânză și lână, de către gospodăriile țărănești individuale din cele șase județe ale RSSM. [1, p.51] Executarea obligațiilor era drept o datorie primordială a fiecărei gospodării țărănești și trebuia efectuată necondiționat, în termenele fixate, din recolta treierată în primul rând. În cazul în care gospodăria țărănească nu îndeplinea obligațiile respective în termenele stabilite, era impusă la plata unei amenzi echivalente cu prețul de piață al cantității de produse nelivrate. În același timp, din gospodăria țărănească, odată cu amenda, era luată, în mod obligatoriu, și cantitatea neachitată. Având în vedere că în anul 1944, colhozurile și gospodăriile țărănești au depășit planul de livrări obligatorii la stat, pentru anul 1945, când RSSM era

deja lovită de secetă, cantitatea planificată a livrărilor obligatorii de produse agricole a fost majorată.

În procesul de colectare a produselor agricole, sovietul sătesc organiza grupuri de împuterniciți - un împuternicit pentru 20-25 de gospodării țărănești. Aceștia reprezentau „forța combativă” a regimului sovietic pentru extragerea din satele RSS Moldovenești a produselor agricole. Împuterniciții erau recrutați din rândurile celor mai săraci țăranii. În raionul Cahul, spre exemplu, din 240 de împuterniciți, 230 erau țărani săraci. Pentru „spiritul combativ”, se organiza întrecerea socialistă între împuterniciți. [1. p. 54] Erau utilizate și alte procedee de luare a produselor de la țărani. Împuternicitul Ministerului Colectărilor pentru raionul Cahul, Sejeacov, indica subalternilor săi „să folosească perchezițiile și confiscarea cerealelor, și, în cazul descoperirii rezervelor de cereale, 5% din cantitatea găsită să fie dată împuternicitului”. Pe teren, pentru o colectare mai ușor de realizat, erau trimiși și membri ai CC al PC(b)M și Guvernului RSSM, diverși funcționari, în raionul Cahul a fost trimis B. Kostakov. Aceștia, efectuau percheziții, confiscau averea, arestau și băteau țărani. [1, p. 54; 9,p.84]

Pe 5 iulie 1946, ședința comună a comitetului raional de partid din Cahul și executivului raional reproșa că Sovietul orășnesc transportase la punctele de colectare doar 60 din cele 325 tone prevăzute. În pofida situației dramatice a locuitorilor orașului, foametea făcând deja ravagii, în 1946 în Cahul au fost colectate 631 tone de pâine, planul de 550 tone fiind astfel... depășit cu 14,7 la sută. Dar încă la 18 februarie același an autoritățile orașului prezentaseră o „informație despre starea populației”, în care se menționa că 410 gospodării țărănești cu o componență de 1780 de persoane erau deja drav afectate de subnutriție. Mai remarcând că trei oameni istoviți de foame fuseseră internați în spital, președintele executivului orășnesc estima că până la roada nouă cele 410 familii ar fi avut nevoie de 18 tone de pâine. Cu regret, o informație similară pe parcurs a fost elaborată abia la 15 noiembrie. [2. p. 69]

Primele semne că situația din RSSM se înrăutățește progresiv în ce privește asigurarea cu strictul necesar, mai ales cu pâine, apar încă în vara – toamna anului 1945 și se înmulțesc în primăvara- vara anului următor, 1946. Astfel, în orașul Cahul, în toamna anului 1946, un martor ocular spunea că: *Unde locuiesc acum viața este grea, dependenților li s-a redus rația de pâine, iar magazinele „comerciale” funcționează prost. De regulă, acestea sunt pustii , iar când apare pâine de vânzare, se creează cozi, încât este imposibil să o procuri. Oamenii se bat și se sufocă unul pe altul stând la*

coadă, în timp ce conducătorii raionului nu i-au nici o măsură. Între 5 și 10 iulie 1946, de exemplu, cenzura militară a poliției politice din RSSM (numită atunci Comisariatul Poporului pentru Securitatea Statului, în rusește NKGB) a interceptat 300 de scrisori în care se menționau grave probleme de alimentare ca urmare a secetei și uscării cerealelor și a legumelor.

În anul următor, în aprilie, aceleași organe (sub o denumire nouă, Ministerul Securității Statului, în rusește – MGB) au înregistrat 313 mesaje asemănătoare, în mai – 538, iar în iunie – 883.

Tragedia în masă a fost intensificată de ridicarea prețului la pâine, decisă prin decretul din 16 septembrie 1946 al Consiliului de Miniștri al URSS, dublată de decizia din 27 septembrie potrivit căreia era redus drastic numărul celor care primeau anterior pâine pe cartele. Din cauza repartizării pâinii și a altor produse prin sistemul de cartele, a înflorit piața ilegală a acestora, o cartelă de produse alimentare sau mărfuri industriale fiind comercializată pe piața neagră cu 50 de ruble.

Din cauza lipsei de alimentare oamenii disperați mâncau tot ce le cădea sub mână. În legătură cu lipsa ajutorului alimentar și medical acordat la timp populației, dinamica mortalității cauzate de distrofie nu scade, iar cel mai mare procent de mortalitate îi revine părții sărace a populației de sex preponderent masculin cu vârsta cuprinsă între 20 și 45 de ani. În legătură cu insuficiența acută a produselor alimentare și cu norma mică de ajutor alimentar primit, populația adaugă în mâncare diferite adaosuri practic necomestibile ceea ce cauza diferite boli.[3 p. 46]

În martie 1947, conform datelor incomplete, la MSS al RSSM au parvenit 673 de comunicări despre situația extrem de gravă a oamenilor, despre foamete și mortalitate, printre care: *„La noi s-a deschis un spital pentru 100 de persoane, acolo primesc oameni bolnavi, umflați, există și un punct de alimentare pentru 200 de oameni, la care o dată pe zi oamenii sunt hrăniți cu mâncare firebinte”* (raionul Cahul) *„De foamete mare oamenii mănâncă pisici, câini, șoareci, cai și se mînăncă unii pe alții. Zilnic mor de foame câte 10-15 oameni, nici nu este loc unde să fie înmormântați. Nu mai avem puteri să trăim așa mai departe”* (raionul Cahul)[8, p. 394]

Aspectul cel mai grav al foametei a fost desigur – canibalismul, un aspect cu adevărat. Anume foametea a cauzat apariția în RSSM a unui fenomen, care pare și astăzi o oroare – canibalismul, atestat într-un șir de documente oficiale strict secrete. Într-un document al Direcției pentru verificarea organelor de partid din 15 februarie 1947, adresat secretarului

CC al PC(b)U Patolicev, se conținea o informație de peste 32 de cazuri de canibalism, dintre care 16 în județul Cahul. Unele din acele cazuri sunt:

1. La 19 decembrie 1946, în satul Cazaclia, raionul Taraclia, locuitorii Terzinov Ivan Petrovici, Terzinova Parascovia Dmitrievna și Caramanet Elena Ivanovna l-au omorât și l-au mâncat pe copilul lui Caramanet, în vârstă de 6 luni, și pe fiul lui Pruceanu (membru al sovietului sătesc), în vârstă de 8 anișori. Familiile Terzinov și Caramanet au fost arestate.

2. La 23 decembrie 1946, în satul Taraclia, raionul Taraclia, cet. Randopula M.I., născută în anul 1919, bulgaroaică săracă, la 21 decembrie 1946 a născut un copil, iar la 23 decembrie 1946 l-a omorât și l-a mâncat. Randopula a fost arestată.

3. În satul Baurci, raionul Congaz, cet. Ialanin Andrei Ivanovici, născut în 1916, găgăuz, cu acordul soției sale, la 7 februarie 1947, și-a tăiat propria fiică, în vârstă de 6 ani, și a mâncat-o. Ialanin a fost arestat.

4. În satul Besalia, raionul Congaz, cet. Topal Elena Petrovna, născută în 1922, împreună cu sora sa, Zinaida Petrovna, născută în 1913, la 3 februarie au mâncat cadavrul cetățencei Celac Anghelina Cazimirovna.

5. În satul Besalia, raionul Congaz, cet. Cogan Ilia Grigorievici, născut în 1921, a întrebuițat pentru prepararea salamului cadavrul lui Gantatova Elena Stepanovna, în vârstă de 45 de ani.

6. În aceeași localitate, la 26 ianuarie 1947, cet. Ciacu Gheorghii Gheorghievici, născut în 1912, țăran sărac, găgăuz, a tăiat-o pe fiica sa, născută în 1940, și a consumat-o în calitate de mâncare. La 28 ianuarie, tot acest individ l-a tăiat pe fiul său, în vârstă de 5 ani, o parte din carne a mâncat-o, iar alta a încercat s-o vândă la piață dar a fost arestat.

7. În satul Chiret-Lunga, țăranul Colpacci Andrei Constantinovici și soția sa, la 3 ianuarie, au consumat în alimentație cadavrul fiului lor, Niil, născut în 1945, care murise de distrofie; iar la 9 ianuarie, tot ei au mâncat cadavrul mamei, Colpacci Feodora, în vârstă de 65 de ani; iar la 11 ianuarie l-au tăiat pe tatăl său Colpacci Constantin Constantinovici, în vârstă de 70 de ani și l-au mâncat. Colpacci a fost arestat.

8. În satul Tomai, la 2 ianuarie, a murit țăranul Carabașjac Piotr Petrovici, născut în 1896. Soția sa, Carabașjac Maria Dmitrievna, n-a înmormântat cadavrul, ci l-a consumat ca hrană. Carabașjac a fost arestată.

9. Tot în această localitate, țăranul Cimpoieș Vladimir Ivanovici, născut în 1919, și soția sa, Cimpoieș Ana Ivanovna, născută în 1923, au mâncat cadavrul mamei sale care decedase. Familia Cimpoieș a fost internată la spital.

10. La 20 ianuarie, în satul Besalma, raionul Congaz, la cimitir au fost reținuți găgăuzii baștinași Antonova Maria Vasilievna, Boico Anastasia Haralampievna și Topal Parascovia, care dezgropau cadavre și le tăiau în bucăți în scopul de a fi întrebuințate ca hrană. Reținuții s-au dovedit a fi distrofici.

11. În satul Taraclia, raionul Taraclia, adolescentul Poslor Ivan Dmitrievici, în vârstă de 13 ani, bulgar, cu acordul mamei sale, Poslor Stepanida, a tăiat-o pe sora sa, în vârstă de șase anisori, și au întrebuințat-o ca hrană. Poslor a fost arestat.

12. În satul Cazaclia, raionul Taraclia, cetățeanul găgăuz Mantanal A.V. n-a înmormântat cadavrele fratelui și surorii sale, ci le-a folosit în alimentație. Mantanal a fost arestat.

13. În satul Barceac, raionul Congaz, cet. Drogol G.G., născut în 1923, moldovean, n-a înmormântat corpul neânsuflețit al copilului de 3 ani, ci l-a consumat drept hrană. Drogol a fost arestat.

14. La 10 ianuarie în satul Taraclia, raionul Baimaclia, de distrofie au murit Cugureanu D.S. și Cugureanu I.S. Sovietul sătesc a încredintat înmormântarea acestora Mariei Ichizli și feciorilor acesteia, Dmitri, născut în 1927, și Alexandru, născut în 1931. Ichizli Dmitri și Alexandru au îngropat unul din cadavre, iar pe celălalt l-au tăiat în bucăți și l-au adus acasă, unde l-au mâncat. Ichizli sunt bolnavi de distrofie.

15. În satul Vulcănești, raionul Vulcănești, cetățeanul Anghis Constantin, născut în 1899, a omorât și consumat ca hrană pe fiica sa de patru ani și pe o fată de 18 ani, Dernilova Nadejda, care anterior lucrase servitoare la ospătaria uniunii de consum Vulcănești.

16. La 28 ianuarie, în satul Colibaș, raionul Vulcănești, Schianu Ilie și-a omorât propria fiica, Ecaterina, în vârstă de 12 ani și a mâncat-o.[7]

Așadar, la 8 septembrie 1947, comitetul județean de partid Cahul (în județul Cahul se înregistraseră oficial, în perioada februarie 1946-februarie 1947, 16 cazuri de canibalism) alcătuieste un document intitulat "Recomandările comitetului județean al PCM către secretarii comitetelor raionale de partid privind preîntâmpinarea faptelor de canibalism din județ". Conducerea județului, se spune în acel document, "dispune de informație privind canibalismul și întrebuințarea în calitate de hrană a cadavrelor de oameni în unele sate din raioanele Vulcănești, Taraclia, Ciadâr-Lunga, Baimaclia și, mai ales, Congaz".

Foametea, în ciuda a ceea ce este, de obicei, acreditat, nu s-a încheiat în 1947. Distrofia, un eufenism folosit pentru foamete, precum și alte boli

grave provocate de inaniție se înregistrează în cel puțin 14 raioane, mai ales la sud, până în vara-toamna anului 1948. Mai exact, au fost semnalate sute alte cazuri în raioanele Congaz, Comrat, Cahul, Căușeni, Slobozia, Taraclia, Baimaclia ș.a. [4 p. 226] acțiuni de represiune, cu executarea unor persoane, prin încălcarea legislației sovietice de atunci, au avut loc în perioada foametei prin implicarea trupelor de grăniceri. De exemplu, la sfârșitul anului 1946-începutul lui 1947, în județul Cahul, oamenii trec Prutul și se refugiază în România, ca să scape de foamete. Unii dintre ei reușesc alții sunt prinși.

Întrucât cazurile celor care reușesc să treacă hotarul cu România se înmulțesc mai ales începând cu luna ianuarie a anului 1947, comandantul detașamentului 22 de Grăniceri, colonelul Vladimir Așahmanov, dă ordine prin telefon și în ședințe subalternilor săi să fie necruțători față de cei care vor încerca să treacă frontiera în mod ilegal. [4, p. 226] Așahmanov a organizat chiar și o serie de provocări.

Pentru a produce teroare în rândul populației, acesta a decis să trimită agenți speciali în localitățile de frontieră care să-i îndemne pe cetățeni să plece în România. Astfel, în ziua de 20 ianuarie 1947, în urma unei înscenări de acest fel, la instigarea unui agent pe nume de cod „svoi” (trad. din rusă – „Omul nostru”), au fost omorâte două persoane din Vulcănești, cu numele de familie Onufrie și Tucan. În ziua următoare, 21 ianuarie 1947, grănicerii de la Pichetul nr.26 al Detașamentului de Grăniceri 22 au semnalat trecerea hotarului de către doi necunoscuți. Aceștia s-au dovedit a fi locuitori ai satului Brânza, din raionul Vulcănești (în prezent din raionul Cahul), Ion Vulpe, anul nașterii 1934 și Vasile Vulpe , anul nașterii 1931.

A urmat ordinul ca cei doi frați Vulpe, unul de 16 și altul de 13 ani, să fie împușcați, acțiune adusă la îndeplinire de către sergentul Nujnîh. Astfel au fost omorâte un număr neidentificat de persoane, unele dintre care nici nu doreau să plece, dar diferiți *agenți provocatori* le convingeau și apoi le omorau în „flagrant delict”. [4, p. 227]

În contextul declanșării foametei, se înregistrează declarații ale țăranilor privind imposibilitatea de a putea livra statului cotele obligatorii de cereale. Puterea le interpretează în cheie ideologică și îi califică pe cei care le exprimă drept elemente *dușmănoase, chiaburești* etc. În Cahul, unul din cele mai afectate județe de foamete, în noiembrie 1946 s-au înregistrat declarații asemănătoare, cauzate de foametea care devenea din ce în ce mai cumplită și mai insuportabilă.

O persoană din satul Roșu, raionul Cahul, afirma că: *În acest an foametea e groaznică. Nu avem de unde cumpăra pâine. În magazinele „comerciale” aceasta nu ajunge pentru toți, numai cei mai norocoși se aleg cu câte o pâine. Toată lumea din sat manâncă fân și animale pierite și din cauza asta mulți s-au îmbolnăvit.* [4, p.233]

În satul Manta, același județ, a fost înregistrată o altă declarativă cu caracter *antisovietic*, care deranja organele de partid locale, întrucât descria o realitate care nu era acceptată, mai mult, negată cu vehemență: *Anul foametea e cumplită, copiii sunt umflați, multe familii din sat au murit din cauza foametei, iar mulți (din cei rămași încă în viață) nu vor supravețui până la anul.*

O altă mărturie în privința cum s-a declanșat acest fenomen în fața căruia oamenii nu au putut face nimic, este cea a domnului Vodă Gheroghe, din satul Văleni, raionul Vulcănești (în prezent raionul Cahul), în care acesta afirmă următoarele: *Știu cum s-a ajuns la această stare dramatică, îmi aduc aminte timpurile când fiecare cetățean era impus să predeie statului tot ceea ce avea: fiecare în parte era speriat în fel și în chip, i se dădea o hârtie, că atâta trebuia să dea, fără să îl mai întrebe cât pământ are, dacă a arat sau a cultivat. Foametea a început cu încetul și brusc a cuprins tot satul. Încă ne mai mișcam prin jurul lacului Belev, prin bălțile noastre de lângă Prut și scobeam rădăcinile de papură, stuf, rogoz, le aduceam acasă și după ce le uscam le dădeam la rășniță.*

Coceam niște turte din pleavă, pe care le mâncam cu o fiertură cu un pic de sare, cu niște frunze-rămurele și în felul acesta ne încălzeam organismul. Pornise distrofia totală și tot satul zăcea la pământ, apoi și iarna a fost foarte grea, cu zăpezi multe și mari. A început să moară lumea în case, nu avea cine să-i caute și să-i găsească. Casele erau pline cu morți. Pe cel care vroia să iasă din casă, să salveze cât de cât, îl apuca moartea în drum. Maică.meă sărmana, își aduna numai ea știe cum puterile ca să trăiască în numele nostru.. din locuitorului satului nostru, Văleni dacă au rămas vreo 60 de procente în viață. Dar oameni erau de tot felul... Odată, noaptea, unul de la noi din sat s-a strecurat la vecin, i-a tăiat un picior vițelului și a mâncat din el cât a putut. Cel mai mult au avut de suferit bătrânii și copiii. Foametea asta n-a fost un fenomen ocazional, creat de natură, ci de condițiile regimului. În primăvara lui 1947, apăruseră anunțuri prin care se recrutau cadre de muncă în Donbas și mama mi-a zis să mă duc. Sigur că nu vroiam să plec de acasă, dar îndemnat de mama, de surori, m-a luat vecinul și m-a dus la centrul de recrutare din Vulcănești –

30 de km de mers pe jos, prin ninsoare și frig, și eu eram numai os și piele. Când am ajuns acolo, am aflat că primeau numai de la 16 în sus, eu aveam doar 11 ani. M-au dat afară și am fost nevoit să străbat aceeași cale singur pe jos. M-am pornit, dar am căzut în drum și au început să mă acopere troienele. Norocul meu a fost că venea cineva de la gară cu sani și caii s-au speriat, m-au urcat pe sanie și m-au recunoscut al cui eram, cel care mă slavase era chiar nașul meu de botez. M-a luat cu dânsul și m-a ținut la el acasă vreo două săptămâni și abia după aceea m-a dus la mama acasă.[5, p. 164]

Învățătorii de la sate nu aveau o viață mai bună. La 6 decembrie 1946, Ministerul Învățământului al RSS Moldovenești informa conducerea superioară de partid a republicii că în fiecare raion zeci de familii de învățători nu aveau ce mânca. Învățătorul Petrescu din satul Carbalia, raionul Cahul, zăcea umflat de foame, învățătorii Bevza, Taban, Jiurcu, Mititelu din satul Rosu din același raion mâncau papura, ca și acei din satul Goluboie. „Anul acesta, raporta la centru conducerea de partid a județului Cahul la 4 decembrie 1946, la noi este o foamete groaznică. Pâinea nu poate fi cumpărată nicăieri. Toată populația din sat mânca fân și vite moarte...”[6]

Potrivit situației de la 15 noiembrie 1946, în județul Cahul sufereau de aceste boli 4100 de copii de la 1 până la 12 ani. În total în județ fuseseră înregistrați 6755 de bolnavi. Acestea sunt date comunicate de organele Ministerului Sănătății, care, de regulă, nu cunoșteau situația reală din sate, în atmosfera aceea de extremă neliniște și de mare dezorientare. Mai întotdeauna acestea erau date incomplete, de aceea ele nu oferă imaginea proporțiilor reale ale calamității, ci doar constată fenomenul în sine și direcția evoluției lui.

În perioada 25 decembrie 1946 - 5 ianuarie 1947, în raionul Cahul, conform înfrunțărilor aproximative prezentate de autorități, existau 2520 de distrofici, în următoarele cinci zile numărul acestora spori la 2759. În trimestrul IV al anului 1946 în județ au murit de foame 4 011 oameni, în ianuarie 1947 distrofia seceră alți 4402. Conform situației de la 24 februarie, în județ erau consemnați oficial 56 691 de distrofici, cifrele reale fiind mai avansate. La 1 martie sufereau acut de foame 60 689 de persoane din localitățile județului. 46 875 de distrofici, inclusiv 5 545 – în raionul Cahul, erau indicați în comunicatul de la 19 martie, de foame fiind răpuși 1157, inclusiv 216 – în raionul Cahul. Și la 5 iunie 1947 în județ mai erau 9 500 de distrofici, 7 645 – la 20 iulie.[2. p. 70]

În urma celor menționate mai sus putem spune că: Nu seceta – care a mai avut loc în Moldova, fără însă a duce la canibalism generalizat – a provocat dezastrul, ci metodele de guvernare staliniste, dorința de a construi viitorul luminos fără a ține cont de prețul plătit în acest scop. Țăranii basarabeni au fost condamnați cu bună știință la înfometare din două considerente:

* ca dușmani de clasă. Au fost inventați termeni confuzi – culac, chiabur – cu care erau etichetați țăranii harnici și gospodari. Astfel aceștia erau supuși dărilor împovărătoare și condamnați la lichidare.

* ca etnici români, „trădători și aliați ai Germaniei naziste”; Țărănimea română din Moldova era tratată cu vrăjmășie, pentru că fost aliată a lui Hitler, fiind etichetată ca „nație trădătoare”. Pentru reducerea oricărei rezistențe și pentru a-i forța țăranii basarabeni să intre în gospodăriile colective, conducerea face uz de scenariul aplicat deja în Ucraina, în anii 1932-1933. Teroarea prin înfometare a devenit astfel un instrument de realizare a planurilor autorităților sovietice.

Bibliografie:

1. Moldovenii sub teroarea bolșevică, Serebia, 2010
2. Alexandru Manoil, Cahul baștina noastră, Moscova, Editura Galeria, 2010
3. Pasat Valeriu, Foametea postbelică în RSS Moldovenească. Politica de stat în condițiile catastrofei, Akasdemos, nr.2(25), iunie 2012
4. Igor Cașu, Dușmanul de Clasă. Represiuni politice, violență și rezistență în R(A)SS Moldovenească, 1924-1956, Cartier, 2014
5. Larisa Turea, Valeriu Turea, Cartea Foamei, Universitas, Chișinău, 1991
6. <http://romanism.ro/basarabia-foamea-din-%E2%80%99947-si-deportarile/>, văzut la 11.10.2016
7. http://www.historia.ro/exclusiv_web/general/articol/canibalismul-provocat-sovietici-n-basarabia, văzut la 11.10.2016
8. Alexandru Manoil, Cahul la răscruci de vremuri, Cahul, 2008
9. Ion Țurcanu, Foametea din Basarabia în anii 1946-1947, Chișinău, Universitas, 1993

CULTURE-BOUND HUMOUR IN EFL TEACHING

Irina PUȘNEI,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Fenomen cultural specific, umorul, constituie o adevărată provocare ca fiind aplicat în calitate de material autentic în predarea limbii engleze. Deși originalitatea lingvistică sesizată datorită elementelor culturale specifice este incontestabilă, întrebuițarea elementelor umoristice la lecțiile de limbă engleză poate crea dificultăți de înțelegere precum și o interpretare greșită a sensului glumelor. Acest articol are drept teme considerații ale conceptului de umor cultural specific și tinde să elucideze avantajele întrebuițării umorului cultural specific în predarea limbii engleze, să releve elemente umoristice încadrate în contexte literare, audiovizuale și web, competențe și subcompetențe culturale care pot fi dobândite prin intermediul aplicării elementelor umoristice în procesul de predare-învățare a limbii engleze.*

Cuvinte cheie: *umor cultural specific, elemente culturale specifice, competențe culturale, elemente umoristice.*

Taking Nik Peachey's¹ claim that “one of the most underexploited and neglected areas within language learning is humour” as a premise, this paper aims at exploring the concept of culture-bound humour in the context of EFL teaching and learning. Therefore it is intended to explain the concept and features of culture-bound humour; to reveal the advantages of culture bound humour in teaching, to provide examples some culture-bound humorous devices applicable to EFL teaching and identify the competences they develop and to illustrate and recommend some methods and techniques of employing culture-bound humour in EFL teaching and learning.

Culture, which is a wide concept in itself, cannot be investigated apart from language since it determines the development of various linguistic patterns and language in its turn reflects diverse cultural aspects of reality. Thus, the numerous definitions of culture (Duranti², 1977, Newmark³, 1988,

¹ Nik Peachey (2005) ‘Sense of Humour’ Teaching English, British Council, available [online] <https://www.teachingenglish.org.uk/article/sense-humour>

² Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

³ Newmark, P. (1988) *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall

Goodenough, 1981 cited by Thanasoulas¹, 2001, Durdureanu², 2011, and Li³, 2014) reveal some common features: its social aspect, its manifestation by means of linguistic communication and its reference to beliefs, values, customs, behaviors, and artifacts being shared among generations. What is more, the notion of culture refers to certain standards which determine the value of the diverse manifestations of culture. Although Newmark and Hans Vermeer (2000) qtd. by Durdureanu (2011) contradict each other on the question whether language is a component of culture, one thing remains indisputable: humour is both linguistically and culturally bound.

One of the most defining aspects of humanity, humour, according to Khalida Hamid ramany literary works, films, art and mass entertainment” – features which make it applicable to various spheres of culture. Culturally shaped humour is particular due to factors which determine its regional occurrence in the case of British humour and due to the culture-specific elements which emphasize its peculiar nature. Moreover, culture-bound humorous devices may reflect “a cultural identity among people in different physical locations”, a feature which stands for affiliating humour to nation and ethnicity. Additionally, ethnic humour, which is a part of culture-determined humour, may disclose stereotypes, attitudes, beliefs and values specific to a certain nation as well as the clashes which occur inside the given national group. Therefore, Waters claim qtd. by Geoffrey Parfitt⁴ that " it's not the jokes. It's what lies behind them. It's the attitude..." is very meaningful in terms of the implication encoded in culture-specific humour.

As far as British culture –bound humour is concerned, it is noteworthy that it is build around such themes like class system clashes, stereotypes, sexual taboos and such techniques as satire, sarcasm and self-deprecation, puns, innuendo, macabre, absurdity, parodies et. al. On the one hand, these specific features are joined in a dry (deadpan) manner of humour delivery. i.e. in an unemotional way of saying or expressing funny things. It increases the comic effect on the condition that comprehension is achieved on the part

¹ Thanasoulas, D. (2001). ‘The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy* 3(3). Vol 3, late fall [online] available from http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html

² Durdureanu, I.I. (2011) ‘Translation of Cultural Terms: Possible or Impossible?’ Alexandru Ioan Cuza University of Iași, Romania, p. 51-63

³ Li, Qun (2014) ‘The Influence of Translators’ Cultural Identity on the Translation of Lunyu’ *International Journal of English Linguistics*; Vol. 4, No. 5; 2014, p. 130-137

⁴ Parfitt , G. (2006) ‘Comedians... Class Comedy and Class Drama’ "Play for Today" Comedians (1979).

of international audience. On the other hand, the culturally-dependent humour is shaped by means of different culture-bound items. In the most general terms, culture-bound items according to Harvey¹, refer to concepts, institutions and personnel which are specific to a specific culture. Irma Hagfors² and Vinay and Darbelnet (1958) qtd. by Durdureanu (ibid.) add proper names, food items, words denoting time division,` jobs, positions and professions, drink, baking, particular aspects of social life whereas Catford³ (1964) adds words denoting measurements, coins, institutions, and clothing to the list of culture-specific elements. In his later studies, Santoyo⁴ (2010:15) fulfills the list with words denoting certain sports, dances, musical and artistic terms. Newmark (ibid.) advanced the broadest taxonomy categorizing the culture- specific items as belonging to domains such as material culture, social culture (work and leisure), organizations, customs, activities procedure, concepts (political and administrative, religious, artistic). His classification is not limited at simple lexical patterns, but extends to more complex structures such as collocations, idioms, proverbs and metaphors. In this respect, features peculiar to culture-bound humour can successfully be employed in EFL teaching with the aim of developing socio- cultural competences. Before listing some of the cultural competences which can be developed by means of humour as a teaching aid, it is noteworthy that it contributes to increasing students' cross-cultural awareness; it can be a source of authentic language, sophisticated and skillfully organized language patterns; it may be useful at improving comprehension skills and learning to appreciate foreign humour; at learning to distinguish between popular joke genres, at increasing students' creativity, autonomy, abilities to work in groups or pairs; at improving communicative skills when role playing a joke or a funny situation; at breaking the ice and creating a relaxed atmosphere; at providing ground for serious discussions. However, bringing culture-bound humour in the classroom may be problematic: it may be incomprehensible if not properly

¹ Harvey, M. ' A Beginner's Course of Legal Translation: The Case of Culture-Bound Terms' ,
Universite Lumiere, Lion 2, France. p.1-9

² Hagfors, I. 'The Translation of Culture-Bound Elements into Finnish in the Post-War Period' ,
Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Volume 48, numéro 1-2, mai 2003, p. 115-127

³ Catford, J.(1965)A Linguistic Theory of Translation. London: Oxford University Press.

⁴ Santoyo J.-C. (2010). Translation and cultural identity: Competence and performance of the author-
translator. In M. Muñoz-Calvo & C. Buesa-Gomez (Eds.), *Translation and cultural identity: Selected
essays on translation and cross-cultural communication* (pp. 13-32). London: Cambridge Scholars
Publishing.

selected, it may be of no use when used improperly; it may cause indiscipline; and it may do harm when used at the students’ expense. Yet, the advantages are prevailing so the analysis of the socio-cultural subcompetences set by the national curriculum issued by the Ministry of Education will shed some light on the types of humorous devices which are the most relevant, useful and entertaining in EFL teaching and learning:

Fig. 1. Primary School

Cultural co English-Mpetences development subcompetences	Humorous Devices/ Activities	Methods/ Techniques
II form S.1.1. creating and developing linguistic curiosity and interest towards studying the English language and the cultures of the English –speaking world S.1.6. learning typical names and surnames of the English-speaking world;	1. Malple Leaf Learning funny talking flashcards (watching for comprehension) 2. Busy Beaver funny cartoons with music and songs 3. Funny instructions 4. Funny Games (Odd Man Out) 5. Funny rhymes	The Audiolingual method Vocabulary Building The Total Physical Response Method Following a route Listen and Do
III Form S.1.4. learning about different means of transport; S.1.5. Identifying certain articles of clothes; S.1.6. learning a poem which belongs to the culture of the English- speaking world.	Funny flascards, posters, puzzles Acting out funny dialogues, jokes Drawing a funny cartoon character	Unscrambling the picture, listen and repeat, Matching. Role play Picture Drawing
IV Form S.1.1. participating in a familiar communicative situation, using the norms of verbal and non-verbal communication; S.1.3. learning about some traditional holydays in English speaking countries S.1.4. learning about traditional food and dishes in English speaking countries	Watching short funny videos about Christmas, Easter, Thanksgiving (Silly Symphony), Acting out funny dialogues, jokes Funny characters’short	The Audiolingual Method Vocabulary building Watching for comprehension Watching for fun

S. 1.6. learning about sport and entertainment in English-speaking countries; S.1.7. learning a poem for children which belongs to the culture of the English- speaking world.	descriptions “Springtime with Roo”	Suggestopedia Picture description
---	---------------------------------------	--------------------------------------

It is noteworthy that young groups of learners are expected to learn culture-bound elements as patterns of vocabulary by means of the Audiolingual method and reinforce the new lexical structures by means of interactive games, and apply their knowledge in communicative activities using diverse visual aids such as pictures, worksheets, puzzles.

Fig.2.Secondary School

Cultural co English-Mpetences development subcompetences	Humorous devices/ activities	Methods and Techniques
Vth Form S1.Knowledge of simple literary texts which belong to the culture of English-speaking countries 4. knowledge of some cartoons for children – their structure , characters, actions, -and identifying the ways of expressing attitudes and feelings VI th Form S.1. identidying and respecting norms of verbal and non-verbal communication while interacting orally or in written form; making a description of	Reading simple jokes, commixes for general comprehension and Translating jokes Funny Cartoon video and comedy watching Knock knock jokes Funny stories, anecdotes, Famous comedies such as Home Alone, Mr Bin Sketches Telling and roleplaying	The Grammar Translation Method The Audiolingual Method Vocabulary building The Audiolingual Method Partial Viewing Pictureless listening The Communicative Method

<p>table manners in English S.9. Memorizing and presenting jokes, fairy tales, rhymes, poems which belong to the English-speaking countries;</p> <p>VII th form S2. Identifying and respecting the structures of some common documents/ texts related to everyday life; S4. Knowledge of famous people from the history and culture from the target language community;</p> <p>VIII Form S.6. describing national holydays, customs, traditions, specific to English speaking countries;</p> <p>IX Form S.1.1.Describing some activities and cultural events which take place in English speaking countries; S.1.2. describing some modern kinds of mass media , TV, radio, the press, advertisments, the internet.</p>	<p>jokes</p> <p>Funny worksheets completion Watching comedies which contain culture-bound vocabulary, soundtracks, background, such as sitcom humour, funny advertisments, commixes</p> <p>Funny stereotypes Puns Puns and jokes If jokes</p>	<p>Role Play Creative Writing Discussion The Audiolingual Method Vocabulary building</p>
---	---	--

Secondary school learners can be offered a wider choice of humorous devices due to their higher level of language comprehension and to more developed analytical skills. The study also shows that humour may be used in EFL teaching as a writing tool. Thus, students may be involved in diverse communicative interactive and creative writing activities where they

may demonstrate their comprehension skills, sense of humour and cross-cultural awareness.

High school and university students can benefit of a rich diversity of humorous devices and activities where they can demonstrate their comprehension skills, sense of humour, analytical skills, and creative skills. What is more, the study shows that humour can be a serious ground for discussions and debate. Consider the table below:

Fig.3 High School and University

Cultural co English-Mpetences development subcompetences	Humorous devices/ activities	Methods and Techniques
<p>S.1. selecting distinctive cultural aspects presented in authentic texts, videos and pictures</p> <p>S.2. knowledge of comedians, musicians, performers, artists from the English speaking countries</p> <p>S.3. analyzing literary works, historical documents and other artefacts from the perspective of how they reflect the culture of English speaking countries;</p> <p>S.4. distinguishing between different types of humorous devices</p> <p>S.5. identifying the translation difficulties of culture-bound elements in humour</p> <p>S.6. learning to create funny videos and commixes by means of Web 2.0</p>	<p>Jokes, anecdotes, puns, witticisms, black humour, irony</p> <p>Ted talks, famous British and American Stand Up comedies, Famous British and American humorous novels, sharades, comic songs, riddles</p> <p>Practicing oral (consecutive) and written translation of British and American humorous devices, sitcom comedy, and other videos.</p> <p>Web 2.0 tools useful for funny video making: Stupeflix, Animoto, Photopeach, PowToon, Slidestory.</p> <p>Quotes about humour:</p> <p>"He who laughs last laughs longest."</p>	<p>Searching Silent Reading Video-watching</p> <p>Listening for comprehension and humour appreciation</p> <p>Silent/loud reading, Discussion Debate</p> <p>The Grammar Translation Method The Audiolingual Method Video- making Project Work</p>

tools:	"Always leave them laughing." "Friendship: a building attract you sign with laughter and break with tears."	
--------	--	--

Throughout our analysis, it becomes clear that the choice of the humorous devices was determined by the curriculum requirements, students' age and the the learning outcomes. What we do find, is that culture-bound humour can be a teaching aid for different age groups of students in the various disclosures of it. Berger (1987:6) qtd. by Dana L. Alden, Wayne D. Hoyer, & Choi Lee (1993)¹ claims that:

“Humor is . . . all pervasive; we don't know of any culture where people don't have a sense of humor, and in contemporary societies, it is found everywhere— in film, on television, in books and newspapers, in our conversations, and in graffiti.”

These cultural manifestations of humour, which vary from simple to complex devices enframed in diverse genres, may become very productive tools in raising the level of interculturality and linguistic comprehension, appreciation, and production. It is also worth mentioning that humour can be used not only as a linguistic and cultural tool but also as a means of reducing anxiety and stress in the learning peocess. All in all, culture-bound humour and EFL teaching can become productive associates when carefully chosen, planned and properly used.

¹ Alden, Dana L. Wayne D. Hoyer, & Choi Lee (1993) ‘Identifying Global and Culture-Specific Dimensions of Humor in Advertising: A Multinational Analysis’, *Humour in Advertising, Journal of Marketing*, Vol. 57 p.64-75

VICTORIANISM VS. MODERNISM: AN OVERVIEW

Liliana COLODEEVA,
doctorand, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** Under focus in the present paper is the novel of the late nineteenth and early twentieth centuries. The purpose of the study is to introduce the context within which the art and literature of the late nineteenth and early twentieth centuries underwent a series of significant, even radical changes. Furthermore, the study considers modernism, which as a literary movement represents fresh, bold approaches and techniques, a new, panoramic point of view and advanced literary and critical theories. It departs significantly from the traditions of the Victorian period, rejecting its realism and conservatism.*

The art and literature of the late nineteenth and early twentieth centuries underwent a series of significant, even radical changes. It aimed at escaping the traditional and classical forms specific to the Victorian period and it embraced the idea of experimentation and avant-garde. The artistic and literary movement called modernism struggled with the conventions and realism of the previous period.

The term *modernism* itself was used for the first time in 1908 by the British journalist, editor and literary critic Rolfe Arnold Scott-James in his *Modernism and Romance*. At the time, this term was used not only to designate something new and fashionable, but also the new literary trend of the early twentieth century (Stevenson, 1992: 3)¹.

Along with modernism, a range of other movements in literature and the arts originated that are interrelated and have common ground: they all involved a different perception of reality and were striving for autonomy and individualism, while simultaneously rejecting imitation.

Worth retaining, among others, are the following:

- Impressionism (has free and liberated ideas; presupposes an individual impression of the object, and not the imitation of the object itself; emphasizes the subjectivity of perception);

¹ Stevenson, R. (1992) *Modernist Fiction An Introduction*, Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire

- Symbolism (goes over imposed aesthetic or moral limits; centres on the multiplicity and mobility of self; attempts to gain insight into a reality beyond the limits of the visual);

- Futurism (rejects the static, identifies itself as a process; believes that physical objects have their own vitality and personality; underlines all existence);

- Cubism (rejects imitation as the principle of creation; promotes dynamism, simultaneity and multiplicity of perspectives);

- Surrealism (attempts to surface zones that had not been explored before; it is a reproduction of the mind in absence of any control of reason);

- Expressionism (attempts to give things a new expression infused with subjectivity). (Dobrinescu, 2014: 36-51)¹

Beyond doubt, all these new forms and trends in modern art influenced and moulded modernist literature. As stated by Stevenson, “along with so much contemporary art, modernist fiction changed radically in structure and style because the world it envisaged changed radically at the time” (1992: 8). In short, modernist fiction developed as a reaction against the realism, traditionalism and inhibition of the Victorian age, during which, the novelists sought to portray life as it was, in an objective, realistic manner, while the modernists rejected realism, adopting a subjective, inward viewpoint instead, one which was contaminated by personal experience. As Henry James suggests, “experience is never limited and it is never complete; it is an immense sensibility”; he, therefore, advises the younger generation of novelists to “write from experience, and experience only” (James, 1984: 53)².

David Lodge gives a clear definition of realism in literature in his *The Modes of Moderns Writing*: “the representation of experience in a manner which approximates closely to description of similar experience in non-literary texts of the same culture” (1983: 25)³.

The realists tried to capture the essence of social life, with its concerns, issues and everyday problems. The modernists, on the other hand, presented the world through the character’s eyes. The novel of the Victorian period has a clear form and well defined traits: it was influenced by realism,

¹ Dobrinescu, A. (2014) *The Discourse of Modernism. The Novel*, second edition, Ploiești: Editura Universitatii Petrol-Gaze

² James, H. (1984) In Edel, L. (ed.), *Literary Criticism: Essays in Literature, American Writers, English Writers*. New York: Library James, Second Printing, New York

³ Lodge, D. (1983) *The Modes of Modern Writing, Metaphor, Metonymy, and the Typology of Modern Literature*, Whitehall Company, Wheeling, Illinois

the puritan code, and the values and vices of a double-standard society. It expresses a concern, often obsession with the character, and it tends to guide and instruct the reader. Finally, the emphasis is placed on social aspects. By comparison, the modernist novel has a broken and deconstructed plot, lacks chronology and is rich in interior monologue and free indirect discourse (Praisler, 2005: 15-16)¹. Henry James, for example, in the preface to *The Portrait of a Lady* is not afraid to announce that he would rather “have too little *architecture* (structure) than too much” if that threatens to meddle in his “measure of the truth” (1995: 5)².

The English author and academic, Malcolm Bradbury, in *The Modern British Novel*, claims that the essential secret of the modern novel is that it “came, but the Victorian novel did not completely go away” (1994: 5). In his chapter on ‘The Turn of the Novel 1878-1900’, Bradbury presents a comprehensive overview on the novel of the end of the nineteenth century and counts the factors that have influenced the “turn of the novel”: social, philosophical, psychological and intellectual. It appears that these factors gave the modernist novel a new kind of novelist, a new kind of subject, a new kind of reader, and a new kind of writing traditions (1994: 3)³.

The powerful tradition of Victorian fiction – moral, realistic, popular – began to die, and something different and more complex came to emerge: the tradition of what we now name the “modern” novel. (...) The novel was aspiring to become a far more complex, various, open and self-conscious form, one which, in a new way, sought to be taken seriously as “art” (Bradbury, 1994: 1-2).

The major form of the Victorian novel is the Bildungsroman – a German type of novel, or “education novel”, the novel of personal growth and development. The Bildungsroman is characterized by specific elements. Firstly, the plot evolves around one major character, whose development and growth are presented from childhood to adulthood. Secondly, the narrator of such novels is usually an omniscient one. Besides, the Bildungsroman is characterized by the “cause and effect” structure of narration. Lastly, the major character is placed in a certain social milieu that helps his development and self-education (Golban: 2002)⁴.

¹ Praisler, M. (2005) *On Modernism, Postmodernism and the Novel*, Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica

² James, H. (1995) *The Portrait of a Lady*, Oxford University Press, New York

³ Bradbury, M. (1994) *The Modern British Novel*, second edition, London: Penguin Books

⁴ Golban, P. *The Vector of Methodology in Fiction Studies*, available from http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/7/331-352.pdf

The modernist novel has undergone a lot of transformations in terms of themes, point of view, perception of life, and character presentation. While the Victorian novel is taken with both the portrayal of the character and plot, the modernist novel, on the contrary, is concerned with the character's perception of life and the representation of inner reality. In addition, the authors of modernist fiction were preoccupied not just with the process of writing, but also with the theory of the novel. By the end of the nineteenth century, Plato's theory of *mimesis* and *diegesis* found a new interpretation. As Françoise Mirguet asserts, the role and the presence of the narrator is broached by Henry James, in the prefaces to his books, while he explains the “germ of his ideas” (2009: 20)¹.

The fiction of the twentieth century has benefited from the new techniques of exploration of the human consciousness. A distinctive feature of modernist fiction is the development and the employment of the *stream of consciousness* technique, first introduced in his *Principles of Psychology* (1890) by the American psychologist William James.

William James was the first American thinker to argue that while ideology, or something very much like it, colours the whole of our conceptual life as human beings, it does not, or at least need not, determine all the ways we can reflect on this process (Gunn, 1995: 144)².

The modernist novel was also influenced by the new tendencies in philosophy and psychology of selfhood. In their work, the novelists of the early twentieth century tended to explore their personal views about life and morality, to experiment with the form of the novel and the type of the narrator, and to have a different perception of time and space. Due to the new theories, advanced first by William James, and then by Henry Bergson and Mikhail Bakhtin, time was not a series of chronological moments to be presented by the novelist in a sequence, but a continuous flow in the consciousness of the individual, with the “already” merging into the “not yet” (Balakrishnan, 2008)³.

Philosophers such as Bergson, Nietzsche, and William James all suggest a change in something as fundamental as the relation of mind and world – a kind of epistemological shift, from relative confidence towards a

¹ Mirguet, F. (2009) *La représentation du divin dans les récits du Pentateuque*, Brill, Leiden, Boston

² Gunn, G. *Thinking Across the American Grain Ideology, Intellect, and the New Pragmatism*

³ Balakrishnan, G. (2008) *The Genesis of a Genre: Impact of Philosophy and Psychology on Modern Fiction*, available from: <http://worldltonline.net/2008-jul/the-genesis-of-a-genre.pdf>

sense of increased unreliability and uncertainty in the means by which reality is apprehended in thought (Stevenson, 1992: 11)¹.

The shift in values and interests of the modernist authors provided a smooth switch from the Bildungsroman to the Künstlerroman, a variation of the former, dealing with the determinative and formative period of an artist. The major character of the Künstlerroman is usually an artist that is also placed in a certain social setting. This kind of novel expounds his or her spiritual and artistic growth from childhood to maturity. Tony Pinkney describes the Künstlerroman as follows:

Künstlerroman is a study of the artist's formation. Such works end, at least in principle, at the point where the central character has acquired sufficient maturity and technical expertise to write or 'paint' or 'compose' the text in which he or she appears, there is a self-fulfilling circularity about this sub-genre, with the snake ultimately swallowing its own tail. The Künstlerroman sustains the ambition of totality, but raises it one level, containing it entirely in the aesthetic rather than the phenomenal realm: subject and object now converge when the fledgling artist can write the work which presents him or her to us. Totality in this sense never reaches the community at all, which is felt as threat to it rather than its field of possibility, the novel now evokes that poignant, subject-centered 'transcendental homelessness' (1990: 32)².

Classic examples of Künstlerroman in English literature are James Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916), Henry James's *Roderick Hudson* (1875) and Virginia Woolf's *To the Lighthouse* (1927). The Künstlerroman may also be called the reflection of the author's mind and life, uncovering some of its own concerns and fears of their artistic life. "The protagonists of the modernist-proper novel are not simply involved in daily life, but retreat from it to meditate on it, to give it coherence in terms of vision, to come out a better person at the end of the day" (Praisler, 2005: 34)³.

To sum up, modernism as a literary movement represents fresh, bold approaches and techniques, a new, panoramic point of view and advanced literary and critical theories. It departs significantly from the traditions of the Victorian period, rejecting its realism and conservatism.

¹ Stevenson, R. (1992) *Modernist Fiction An Introduction*, Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire

² Pinkney, T. (1990), *D.H. Lawrence and Modernism*, Iowa: University of Iowa Press

³ Praisler, M. (2005) *On Modernism, Postmodernism and the Novel*, Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica

CONCEPTUL DE MEDIUL ȘCOLAR ȘI FUNCȚIA SOCIALĂ A ACESTUIA

Iulianna IUZU,
lector universitar, drd.
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra de Pedagogie și Psihologie

Rezumat: Trebuie să recunoaștem că odată cu crearea spațiului educațional unic în învățământul european, societatea noastră solicită dimensiuni prioritare pentru învățământ. Una dintre acestea este desăvârșirea mediului școlar care să încurajeze cooperarea, respectul, toleranța libertatea în activitatea de învățare care ar forma elevilor deprinderi, competențe sociale. Atitudini ale profesorului ca înțelegerea elevului, încrederea în potențialul pozitiv al relației profesor – elev și disponibilitatea de implicare reală, profundă și sinceră în această relație sunt premise care asigură comunicarea integrală, cognitivă și afectivă. Asemenea atitudini dezvoltă la elevi încrederea în sine, lărgeste deschiderea și disponibilitatea de comunicare, stimulează dorința de implicare a elevului în continua confirmare a caracterului pozitiv al relației.

Cuvintele cheie: mediul școlar, educație socială, grup școlar, starea de bine, competență socială.

CONCEPT DE L' ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET SA FONCTION SOCIALE

Resume: Nous devons reconnaître que avec la création d'un espace éducatif unique dans l'éducation européenne, notre société demande la priorité pour les dimensions éducatives. L'un d'entre eux est perfectionner l'environnement scolaire d'encourager la coopération, le respect, la tolérance, la liberté d'activité d'apprentissage qui formerait des étudiants les aptitudes, les compétences sociales. Attitudes de l'enseignant que la compréhension des élèves, la confiance dans le potentiel positif de la relation enseignant – élève et la disponibilité de l'implication réelle, profonde et sincère dans cette relation sont des conditions préalables qui garantissent pleine communication, cognitif et affectif. Ces attitudes développer la confiance en soi chez les élèves élargit l'ouverture et la

disponibilité de la communication stimule le désir d'impliquer les élèves la confirmation le caractère positif de la relation.

Mots-clés: *écoles, éducation sociale, groupes scolaires, bien-être, la compétence sociale.*

Mediul, ca factor al dezvoltării umane, este constituit din *totalitatea elementelor cu care individul interacționează*, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale. În funcție de proveniența stimulului se diferențiază un mediu intern și unul extern.

Mediul educațional școlar cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă în sistemul de învățământ, fiind un mediu organizațional complex, care *ridică prioritar exigențe de natură psihologică și socială* atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

În formarea sa ca personalitate, elevul asimilează, modelele vieții sociale și culturale specifice mediului școlar în care învață, acestea *devenindu-i mediul său propriu* [1]. Însă, pentru a se forma și deveni, condiția fundamentală este adaptarea la condițiile mereu schimbătoare ale mediului sub influența diferiților factori. Adaptare care determină o anumită „circumvoluțiune” a personalității. De aici și această formă neregulată, *unică* prin care am reprezentat personalitatea elevului în dezvoltare.

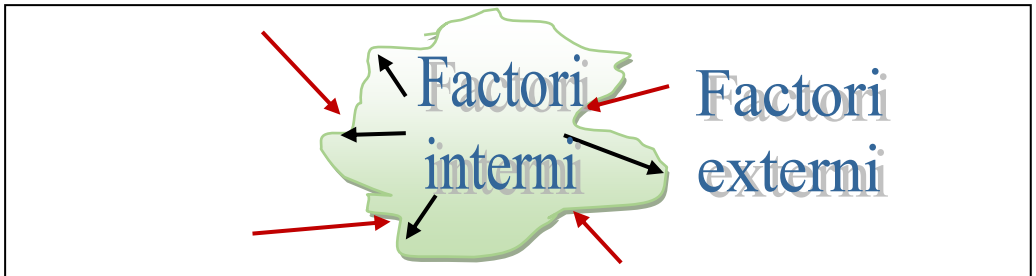


Fig. 1. Dezvoltarea personalității elevului sub influența factorilor interni și externi

Influența acestor factori trebuie văzută în strânsa lor interdependență și permanenta lor interacțiune; ceea ce diferă este ponderea pe care o au într-o situație de existență sau alta. Reacțiile de stare sau comportamentale pe care le provoacă diferă de la o persoană la alta, în funcție de nivelul dezvoltării psihice, prioritățile specifice unor etape și particularitățile individuale de sensibilitate/reactivitate ale persoanei la un moment dat [2].

Dacă ar fi să ne referim la această situație, descrisă mai sus, din perspectiva educației sociale, atunci am urmări formarea, dezvoltarea acelor

„circumvoluțiuni” specifice personalității sociale în cadrul mediului școlar. Apare întrebarea: *Care sunt aspectele mediului școlar ce determină funcția socială a acestuia?*

În acest context e de precizat că *mediul educațional școlar* determină forme de interacțiuni sociale specifice. Așadar, prin dimensiunea sa interactivă, *grupul* se prezintă ca un mediu și mijloc de învățare a unor roluri sociale, formează competențe de evaluare a altora și poate contribui la dezvoltarea conștiinței de sine a membrilor săi.

Pentru psihologi, grupul social este înainte de toate laboratorul în care se construiesc elementele comportamentului social. Pentru sociologi, grupul social nu se confundă cu categoria socială și are un sens mai larg, de formațiune socială în interiorul căreia indivizii interacționează conform unor reguli fixe (criteriul obiectiv) și împărtășesc sentimentul de a construi o entitate aparte (un prim criteriu subiectiv), astfel încât membrii s-ar putea recunoaște ca atare (al doilea criteriu subiectiv). Pentru pedagogi, grupul școlar reprezintă grupul educațional, grupul clasă școlară (la nivel microstructural), entitate centrală a sistemului organizațional numit școală, și care reunește elevii unei clase școlare, nu ca sumă de indivizi, ci ca persoane autonome între care funcționează o serie de relații și fenomene de natură psihosocială și care este orientat în direcția realizării unor finalități și acțiuni pedagogice formative [1].

Un grup școlar (o clasă școlară) se definește prin *comunitatea scopurilor (obiectivelor)*, comunitate care generează relații de *interdependență între membrii acestui grup*. Interdependența generează la rândul ei *energii comune și individuale sporite*, deoarece favorizează intercomunicarea și cooperarea.

Caracteristici ale clasei ca grup social (Iucu, 2006) [Apud 1] (fig.2):



Fig. 2. Caracteristicile clasei ca grup social specificate de Iucu

Funcții ale grupului social-clasă:

- *integrarea socială* – jocul de status-uri și roluri din cadrul grupului au valențe importante de socializare;

- *de securitate și securizare* – relațiile armonioase din grup conduc la stima de sine ridicată, la dorința de a coopera între membri la creșterea nivelului de încredere, siguranță și aspirație;

- *de reglementare a relațiilor din interiorul grupului* – grupul are forța ca prin reacțiile sale de a recompensa sau sancționa comportamentele membrilor săi;

- *de reglementare a relațiilor intraindividuale* – contribuie la construirea identității de sine a fiecărui membru, prin raportare la grup [1].

În această ordine de idei putem menționa că formarea personalității nu înseamnă numai transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. Contextul influențează stilul interacțiunii, facilitează dobândirea competenței interacționale.

Orientările valorice ale mediului, activitățile și interacțiunile pe care le facilitează, condițiile de viață, condițiile culturale și sociale sunt criterii cu care se poate sistematiza complexitatea situațiilor. Învățarea

comportamentelor trebuie pusă deci în legătură cu mediul, formând o unitate eco-comportamentală.

Calitatea vieții școlare poate fi interpretată atunci ca o rezultată a condițiilor de mediu (viața relațională a elevului, spațiul școlar, organizarea vieții cotidiene a școlarilor), care influențează indirect, prin intermediul sistemului socio-educativ, comportamentul participativ al elevilor, implicit formarea acestora ca personalități capabile de autogestiune [3].

Este evident că profesorul, în exercitarea funcției sale, este parte integrantă a mediului educațional școlar. Trebuie să dea de gândit faptul că, prin poziția și rolul jucat, personalitatea profesorului și modul în care își proiectează propria identitate în *activitatea profesională dau specificitate mediului educațional școlar*. [2].

Răspunsul la nevoia socială de modelare a personalității elevilor și cea individuală de facilitare a comportamentului adaptativ se concretizează pe plan social în două direcții de acțiune: socializarea elevului prin intervenții speciale și organizarea mediului școlar realizator de asemenea intervenții.

Preocupările sociale sunt orientate în direcția organizării și perfecționării mediului școlar, care să vină în sprijinul profesorului, prin inițierea și efectuarea, sistematică și competentă (profesionistă), a intervențiilor modelatoare.

Astfel, asigurându-se că fiecare copil se simte bine-venit, profesorul, prin intermediul acțiunilor educaționale, le transmite elevilor mesajul că fiecare persoană trebuie respectată, că fiecare copil și familie constituie un element important al comunității din clasă și fiecare poate beneficia de spațiul și resursele comunității, precum și participa la menținerea acestora. Oferind elevilor un mediu sigur care să satisfacă necesitățile specifice de învățare, pedagogul încurajează copiii să coopereze să se implice în diferite activități și să-și asume riscuri în procesul de învățare.

Deci, este important ca profesorul să asigure un mediu de învățare care promovează *starea de bine* a fiecărui elev. Asigurarea stării de bine a elevului presupune sprijinirea dezvoltării sale fizice, emoționale, sociale și cognitive. În această ordine de idei se poate menționa că mediul școlar este cel care poate crea starea de bine.

Conform lui *Laevers* (2005), starea de bine este o stare care poate fi recunoscută prin satisfacția, bucuria și plăcerea copiilor, pentru că aceștia sunt relaxați și exprimă pace interioară, exprimând în același timp energie și vitalitate. Copiii sunt fericiți, sunt spontani, abordabili și își revin cu ușurință după experiențe dificile. Ei sunt deschiși la mediul care îi înconjoară,

accesibili din punct de vedere emoțional și flexibili, pentru că situația le îndeplinește nevoile. Par să aibă un concept de sine pozitiv și să fie în contact cu sine [4].

Shonkoff precizează că starea de bine este foarte strâns legată de interacțiuni, spunând într-un interviu: „Copii se nasc conectați la învățare și...este necesar să asigurăm un mediu optim în care fiecare copil să poată să se dezvolte cât mai mult...Calitatea relațiilor pe care le au copiii cu oamenii importanți din viața lor și interacțiunile legate de aceste relații, precum și sentimentele legate de aceste relații, influențează de fapt arhitectura emergentă a creierului” [4].

Ce simt copiii în legătură cu prezența lor în școală, precum și măsura în care ei simt că aparțin procesului educațional contează foarte mult în realizările lor. Apartenența înseamnă: *a fi recunoscut de alții și a se recunoaște pe sine ca fiind un membru al comunității de învățare* cu aceleași drepturi și responsabilități ca oricine altcineva. Sentimentul de apartenență sau de „adaptare” poate încuraja sau descuraja participarea copiilor la școală, precum și cum se descurcă ei din punct de vedere academic. Conceptul de sine academic este legat foarte mult de confortul din clasă.

O clasă cooperantă, mai degrabă decât o clasă competitivă, contribuie la un mediu de învățare emoțional sigur. Obiectivul activităților de învățare ar trebui să fie cooperarea, nu competiția. Un mediu competitiv poate transmite mesajul că alții stau în calea succesului nostru și poate încuraja câștigul cu orice preț. Acest lucru diminuează sentimentele de siguranță. Pedagogii întotdeauna trebuie să aplice principiul de echitate, solicitând tuturor copiilor să dea dovadă de competență, efort și performanță.

Într-un mediu de cooperare, copiii știu că ceilalți le va păsa de contribuția lor și că împreună creează o comunitate care să le permită să simtă un sentiment de apartenență. Crearea unui sentiment de comunitate include o identitate specială, cu propriile sale tradiții, cultură, aspect, reguli etc. La care toată lumea din grup a contribuit și în care identitatea individuală a fiecăruia este recunoscută.

O altă categorie de exigențe se referă la necesitatea cunoașterii cât mai corecte și cât mai nuanțate a „obiectului” intervenției, a personalității umane, în toată complexitatea ei structurală și funcțională.

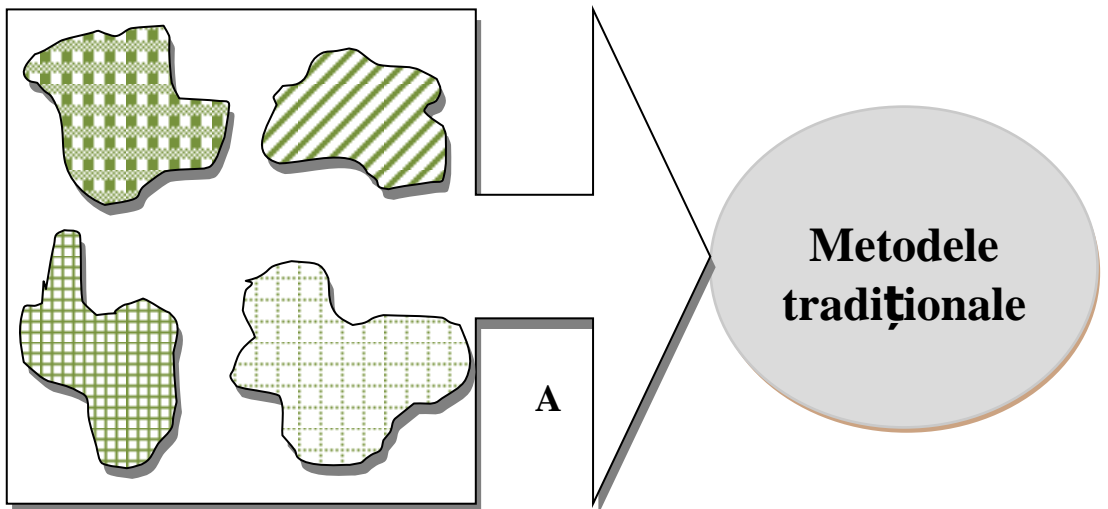
Cel ce realizează intervenția instructiv-educativă, profesorul, trebuie să cunoască foarte bine caracteristicile de vârstă ale elevilor cu care lucrează.

Cunoașterea caracteristicilor de vârstă nu este suficientă pentru realizarea unor intervenții diferențiate care să asigure o transformare semnificativă la nivel individual; realizarea unui asemenea scop presupune stăpânirea criteriilor și metodelor de identificare și estimare a particularităților individuale diferențiatore, ale însușirilor temperamentale, aptitudinale și caracteriale speciale ale fiecărui elev.

În acest context, profesorul trebuie să cunoască, de asemenea, condițiile și legitățile învățării, activitate psihică prin intermediul căreia se produc efectele transformatoare la nivel psihic și comportamental, la nivelul personalității elevului, pentru ca modificările să se realizeze în sensul și la intensitatea dorită.

Realizarea activității instructiv-educative prezintă exigențe ridicate și sub aspectul cunoașterii *tehnologiilor concrete prin care se poate realiza transformarea dorită la nivelul personalității*. Esențial în acest sens este cunoașterea obiectivelor urmărite în activitatea respectivă, a finalității în spiritul căreia sunt ele definite și a reperelor prin realizarea cărora pot fi atinse [2].

Se cunoaște că mediul școlar exercită o multitudine de influențe asupra personalității elevilor în dezvoltare. Dacă acest mediu va fi privit din perspective educației sociale atunci finalitatea acestuia ar arăta ca în figura de mai jos (fig. 3).



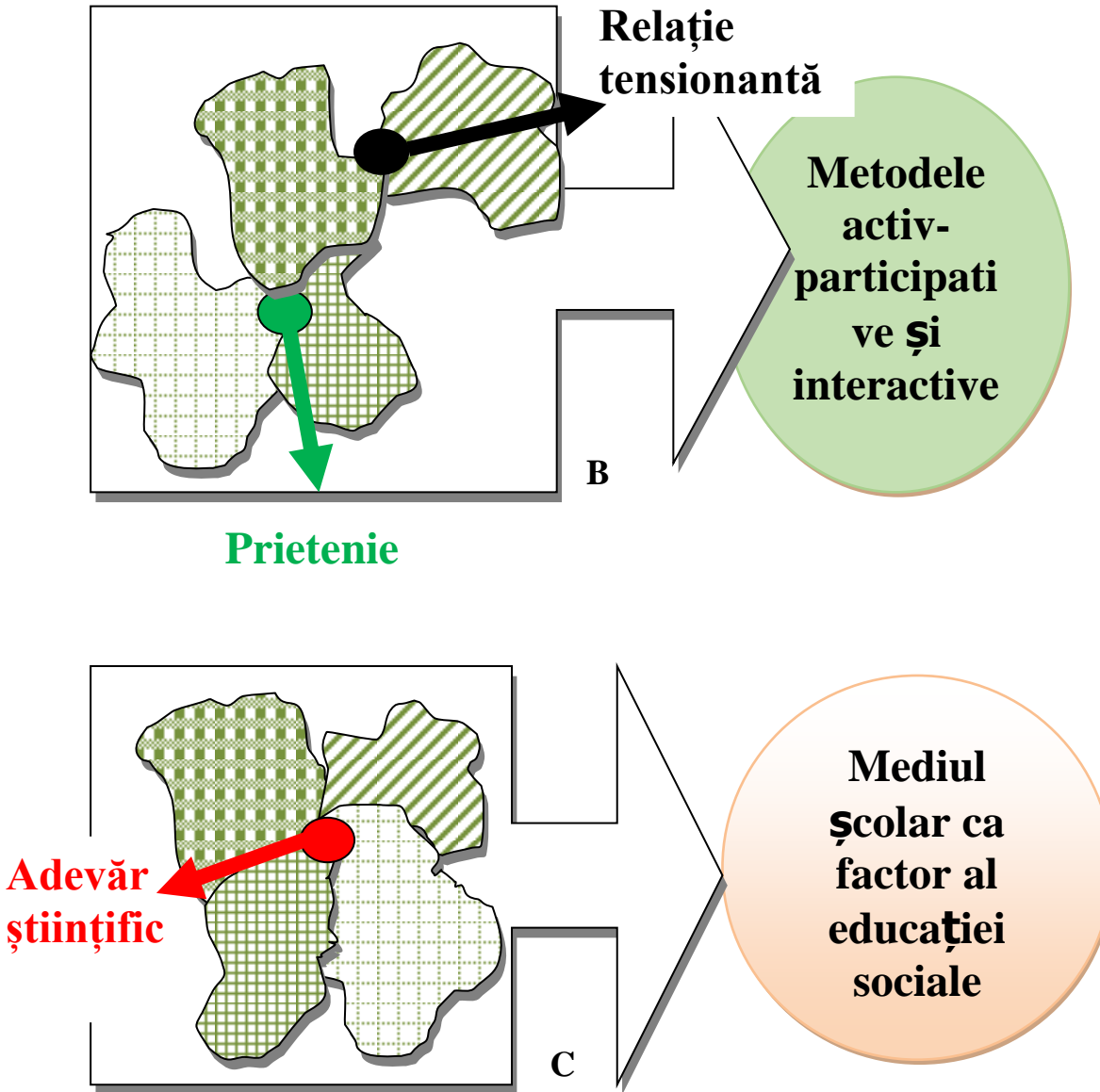


Figura 3. Finalitatea relațiilor interpersonale ale elevilor din mediul școlar în care se realizează educația socială

Se observă din figura de mai sus că învățământul tradițional prevedea folosirea metodelor tradiționale, metode ce construiau un mediu de învățare pasiv, unde elevii nu interacționau între ei (situația A din Figura 3).

Odată cu metodele activ-participative și interactive, elevii interacționează în activitatea de învățare, și se întâmplă că rezultatul interacțiunii să construiască relații de *prietenie* cât și de *relații tensionante* (situația B din Figura 3).

Dacă profesorii ar valoriza mediul școlar ca factor al educației sociale atunci „circumvolonțiunile” personalității formate, din perspectiva educației sociale, s-ar „îmbăca” una cu alta în activitatea de învățare, astfel încât fiecare elev s-ar simți apreciat, satisfăcut, bucuros, plăcut, pentru că aceștia sunt relaxați, exprimă pace interioară și în același timp exprimând energie implicându-se cu toții în descoperirea *adevărul științific* (situația C din Figura 3).

Concluzionând cele relatate până acum putem menționa că domeniul educației sociale este delicat și de aceea cere competență și artă pentru a soluționa numeroasele probleme pe care le ridică formarea profilului social al unui copil. Aceasta înseamnă că profesorul trebuie să știe să aleagă și să folosească cu măiestrie metodele care-i pot oferi șansele cele mai mari de succes.

Atitudini ale profesorului ca înțelegerea elevului, încrederea în potențialul pozitiv al relației profesor – elev și disponibilitatea de implicare reală, profundă și sinceră în această relație sunt premise care asigură comunicarea integrală, cognitivă și afectivă. Asemenea atitudini dezvoltă la elevi încrederea în sine, lărgesc deschiderea și disponibilitatea de comunicare, stimulează dorința de implicare a elevului în continua confirmare a caracterului pozitiv al relației, ceea ce duce la eficientizarea acestuia [2].

Așadar, luând în considerație situația din învățământul nostru, trebuie să recunoaștem că odată cu crearea spațiului educațional unic în învățământul european, societatea noastră solicită dimensiuni prioritare pentru învățământ. Una dintre acestea este desăvârșirea mediului școlar care să încurajeze cooperarea, respectul, toleranța libertatea în activitatea de învățare care ar forma elevilor deprinderi, competențe sociale.

Bibliografie:

1. Davidescu E. Pedagogia socială. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie socială. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012, p. 44-54
2. Carcea M.I., Mediul educațional școlar. Editura Cermi, 1999, p.10-20

3. Neculau A., Pedagogie socială (experiențe românești). Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994, p.11-14
4. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Pogram Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013. p. 154-167.

**THE CHILD-CENTRED IDEOLOGY IN *RUE WITH A
DIFFERENCE* BY ROSA NOUCHETTE CAREY**

**Alina PINTILLII,
doctorand, asistent universitar
Catedra de Limbi Moderne,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
rewola66@yahoo.com**

Abstract: *In spite of the fact that the English Victorian novel is highly varied on account of the numerous forms it is divided into and of the great interval of time during which it prevails as the dominant genre, it evinces a special interest in the nineteenth-century family. Being in continuous change, the latter is represented in accordance with the period in which the novel illustrating it is created. The present article is designed to demonstrate that *Rue with a Difference* by Rosa Nouchette Carey depicts the late-Victorian family in terms of the child-centred ideology, which increasingly gains wider acceptance in the last decades of the nineteenth century, being thus in step with the time in which the novel is published. Besides this aim, but closely related to it, the article is also intended to reveal how faithfully the Victorian family is reproduced, through comparing the fictionalized portrait of the authoritarian parent with its real-anthropological counterpart, in order to determine how much or little the literary representation diverges from the emulated reality.*

Key-words: *child-centred ideology, parenting, authoritarian regime*

**IDEOLOGIA CENTRATĂ PE COPIL ÎN ROMANUL *RUE WITH A
DIFFERENCE* DE CĂTRE ROSA NOUCHETTE CAREY**

Rezumat: *În ciuda faptului că romanul victorian englez este foarte variat din punctul de vedere al speciilor literare pe care le include și al intervalului mare de timp în care se afirmă, el trădează un interes anume pentru familia secolului XIX. Aceasta din urmă, fiind în continuă schimbare, este reprezentată în mod corespunzător cu perioada în care opera, ce o ilustrează, este creată. Articolul dat este intenționat să demonstreze că romanul *Rue with a Difference* de către Rosa Nouchette Carey descrie familia victoriană de la sfârșitul secolului prin prisma ideologiei centrate pe copil, ce ia amploare în ultimii ani ai secolului XIX, fiind astfel în pas cu*

timpul în care este produs. Pe lângă acest scop, dar în strânsă legătură cu el, se mai urmărește fidelitatea cu care este redată celula de bază a societății, comparând portretul fictiv al părintelui autoritar cu echivalentul lui real, pentru a determina în ce măsură reprezentarea literară se depărtează de realitatea pe care o reproduce.

Cuvinte cheie: *ideologia centrată pe copil, educarea copiilor (de către părinți), regim autoritar*

The novel *Rue with a Difference* (1900) by Rosa Nouchette Carey primarily focuses on romantic love and marriage, but it also deals with the vertical family bonds, which are depicted as having utmost importance on the young generation's development and its future success in married life. Valerie, its main character, is a caring and sympathetic stepmother, who does her best to convince her stepdaughter Pansy that true love between man and woman is indispensable for a happy marriage and helps the young girl solve the appalling dilemma in which she is caught. Along with her involvement with Pansy's touchy situation, determined by a precocious engagement to an Australian colonist, this woman is engaged in a difficult problem related to Philippa's repressive treatment by her tyrannical grandmother, because Mr. Nugent, the child's father, asks her for advice and later for her caretaking of his abused little girl. This case, revealing the unpleasant atmosphere from Mr. Nugent's house, is displayed in parallel with Valerie's benevolent attitude towards her children and is deliberately introduced in the novel to offer an insight into the Victorian offspring's education within family and to highlight the growing interest in childhood specific to the end of the Victorian era.

The domestic ideology predominant during the last decades of the nineteenth century had been shaped by the idea of child-centeredness – developed by the newly emergent Victorian middle classes, which emphasized the role of the family and the innocence of children [1, p. 9-10]. Today's views on child rearing are rooted in that period of time. In his book “The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800”, Lawrence Stone explains how the treatment of children has fluctuated between benevolent and restrictive attitudes over the last centuries. In this context, families from the early nineteenth century applied an authoritarian regime on their offspring, but during the middle years the permissiveness of the eighteenth century returned, culminating with the child-centred ideology specific to the late nineteenth century, which evolved up to the present [2, p. 683]. This

ideological shift is described by Gavin and Humphries as follows: “Paternalistic ‘seen and not heard’, ‘spare the rod and spoil the child’ notions of childhood were being swept away and children became protected, longed for, and recognized as having their own needs and desires” [3, p. 1].

The novel under study faithfully reflects the late-Victorian concern for the children, which is rendered by a number of practices and techniques. Firstly, there are frequent cases of the external narrator minutely describing the child’s inner life, his/her fears and worries:

Ah! how little grown-up people make allowance for the foolish fancies of childhood. Children dread ridicule, and the fear of provoking it keeps them silent on the subject of their terrors. How is a child to confess even to her mother that a big black bear pursues her when she goes upstairs in the dark. Her mother would only laugh at that absurd notion. Then there is that dreadful something under her bed – not a burglar. A child’s mind does not grasp any actual tangible fear; it is always shadowy, unreal, and unsubstantial; something, somebody, vague, mysterious, and altogether terrifying [4, p. 141-142].

This argumentative textual passage is introduced by the emotional interjection “Ah!”, which expresses the narrator’s grief and regret at the adults’ limited understanding of the child’s nature. The use of the present simple tense, in comparison with the predominantly subsequent narrative, points to the general and external character of this topic. The indefinite nouns “people”, “children”, “a child”, being not specific in their reference, have the same effect of highlighting the issue’s generality; hence its importance, as it is not restricted to the fictionalized world. The basic idea is formulated in the first sentence from the excerpt. It is followed by a detailed explanation of the two different ways in which grown-ups and children perceive childish fears. From the adult’s perspective, “the big black bear” is an absurdity, a “foolish fancy” and a laughing matter, while for a child this is something mysterious, terrifying. The abundance of words connected to the notion of “fear” like “dread”, “terror”, “dark”, “dreadful”, “shadowy”, “mysterious” and “terrifying” points to the fact that a child’s mind is a generator of unreal fears. “Unreal” they are from the grown-up people’s standpoint, however, children consider these frightened states, as well as their “problems”, to be as real as possible:

For, after all, the sorrows of childhood and youth are terribly real; what to us seems a passing cloud will often obscure their entire heaven. In later life one has learnt to look for wider horizons and to bear dark and

cloudy days with some degree of patience. ‘The sunshine follows the rain,’ we do not forget that; but to childish eyes no thought of future sun-shine brings consolation, the trouble is there, the pain, the darkness, the desolation; their misery is not remedial; their little boat is hopelessly shipwrecked. It seems strange to apply the word despair to a child’s trouble, and yet a baby-girl’s grief over her broken doll is approximate to despair. ‘Can you mend her dollie?’ she asks, with her big blue eyes mere saucers of woe. If you shake your head, nothing but exhaustion will stem her tears, not even the promise of a new waxen baby; she will still weep like Niobe over the battered hulk of her beloved [4, p. 128-129].

These lines are also argumentative by their nature. Being written in the present tense and having the same general character as the previous quote, they explicitly communicate the child-centeredness ideology of the narrative. The discrepancy between adults’ and children’s worlds is shown by the use of two opposed personal pronouns: we – which stands for the narrator’s collusion with the reader, both being representatives of grown-up people –, and they, or the children. Similarly, the outlooks on childish fears and sorrows of these two groups are in contradiction to each other, and the cause for this is the child’s narrow horizons and his/her incapability to think of something else than of the present moment, taking everything seriously. The veracity of this statement is demonstrated by a concrete example of a little girl who weeps because her broken doll cannot be mended. The comparison with ancient Greek mythology’s tragic figure Niobe, inputs vividness into these sentences, and elevates the child’s sorrow to the level of an adult’s agony.

The same views on childhood are conveyed through the heroine’s position on this topic, explicitly stated through her voice, when she appeals to the child’s nature in order to support a particular type of education: “Children are like tender plants; they cannot thrive in the shade” [4, p. 247]; “[It] is not good for any one, not even a child, to be too much alone; there is danger of their growing up shy and awkward” [4, p. 213]. These are not the only wise words, which express general truth, recorded by the author in *Rue with a Difference*. There are also meaningful quotes about human nature, marriage, experience of life and so on. However, the importance of considerations on the child’s nature is doubled or amplified by the priority which Carey’s fictional parents give to problems related to their offspring.

Another strategy used in the novel to advocate the child-centred ideology consists in providing concrete illustrations of families where all the

other domestic worries are overshadowed by the interest in their children's education and needs. For example, Valerie, who is a new widow, faces more troubles than other women in the same condition, because her husband's debts compel her to leave her beautiful house for a cottage. She has to change her daily activities, as now she needs to work in order to make the ends meet. Besides, she has to restore her own life which was drained by bitter disillusionments in the course of her former marital relationships. Despite all these difficulties, the heroine is mainly involved in the wellbeing of her two children. Only after she solves their problems, especially in connection with her step-daughter's engagement, is she ready to contemplate fulfilling her own spiritual needs. This applies naturally enough to Mr. Nugent. It seems that he finds the perfect woman who can be the mistress of his house, which is fairly important for a single man. But he cannot allow himself to think about anything else than how to rescue his daughter from her grandmother's tyranny. When the oppressor is eliminated and the victim is out of any danger, Mr. Nugent tries to win Valerie's heart by always being there when she needs him.

In addition to this, the aforementioned ways of shaping the reading audience's outlook on child's treatment are supplemented by a complete presentation of the benevolent and restrictive attitudes towards children, thus, the narrative parts of the text being in consonance with its argumentative passages. Repressive views on childhood are clearly displayed by means of the sole family in the novel - that of Marmaduke Nugent - which practises a despotic scheme of education. The very fact that it is the singular example of this kind acts as a cue to consider it abnormal. Actually, not all members belonging to this family apply the same way of bringing up children. In his role of father, Mr. Nugent is little concerned with his daughter's education, because he thinks his mother-in-law, Madame Mercier, has accomplished this task since the death of his wife. According to the data from nineteenth-century England, which say little or nothing about grandparents and the relationships with their relatives, it was normal for a widowed grandmother to be in the house of a middle-class family [5, p. 146]. Bearing this in mind, there is nothing awkward for a grandmother to live in her son-in-law's house and to rear her daughter's child. Compromising is that Philippa is abused by her grandmother, and, at the moment when Mr. Nugent observes this, he decides to change the situation, becoming much more involved with his girl. From then on, Madame Mercier and her son-in-law cannot find the common point

regarding Phillipa's education and fight for parental authority until the dangerous opponent is removed. Hence, this case represents just a subplot; after its resolution, it fuses with the main plot of the narrative, as subsequently both the girl and her father are presented in strong connection with the novel's heroine. Nonetheless, the difficult situation from the Old House is not of little importance. The authoritarian regime imposed by Madame Mercier is meticulously described. Light is shed on how tyranny is meted out on its victim and how it negatively influences the child's development.

The unfavourable climate in Mr. Nugent's house is created only by the grandmother's brutal mode of rearing the motherless little girl; her main flaws and harmful consequences are clearly outlined in the novel:

Constant fault-finding and minute wearisome rules were the chief factors in Madame Mercier's *scheme* of education. She had drilled and schooled her own daughter, Philippa's mother, until she *had lost all individuality* and was only *a passive tool* in her hands, *without sufficient force of character* to assert her own will; and, now, Madame was beginning the same *regime* with her grandchild [4, p. 132-133, emphasis added].

In only two sentences the external narrator describes the core of the repressive treatment of children and its crippling effects. The word "regime" used to designate the way Madame Mercier treats Philippa seems to be very significant. The term has acquired a negative connotation through time, indicating not just any form of government, but an authoritarian one, tyranny even. Surely, this is its intended meaning in the book, where the noun "tyranny" and the other units from its word family are detected more than ten times, all in relation to Madame Mercier. Furthermore, the adjectives "constant" and "minute" included in a single sentence and combined with nouns like "rules" and "scheme" highlight the strictness and the manipulative power of grandmother's policy. Its most important negative consequence is rendered in the second part of the citation above. The use of phrases that have similar lexical meanings, such as "had lost all individuality", "a passive tool" and "without sufficient force of character", in one sentence reinforces the message that a child brought up in such an environment cannot thrive and become a well-balanced personality.

Similarly, in order to create a stronger effect, the novel displays how grandmother's tyranny is put into practice. The character's speech is congruous with her actions, forming a lively demonstration of her barbarous treatment of Philippa. Considering the little girl to be "a dunce" [4, p. 165],

an idle and a naughty child, she addresses her severely, in a cold, repressive voice, without using any kind words, or at least calling her by her diminutive name – Phil, as others do. The sole thing she does is to give orders and to require their immediate execution. Obviously, there is no real communication between Philippa and her oppressor, for there is no reciprocity. Madame Mercier is only interested in acting according to her own views, disregarding the opinion of other people on educational matters. It is no wonder that this aged woman is described as a person with old-fashioned ideas for, as a rule, the elderly cannot adapt so easily to different changes and be abreast with the time. But Madame Mercier is rigid and conservative to the extreme because, besides her unfriendly attitude towards her granddaughter – expressed by speech and by the imposition of numerous galling restrictions that deprive Philippa of her childish pleasures –, she inflicts corporal punishment on the girl in order to teach her obedience. It is worth mentioning that throughout the novel there is practically no evidence that Philippa is ill-behaved and needs to be disciplined. Nonetheless, her grandmother finds minor faults in everything and penalizes her under the excuse of protecting her from becoming spoiled. The child is terrorized so much that she cannot learn her lessons and this becomes a perfect reason for Madame Mercier to beat her.

This practice is contradicted by other parts of the narrative, which endorse a benevolent parenting, and the whole novel reflects, as a result, the late-Victorian society's critical attitude towards corporal punishment of children. As previously mentioned, early nineteenth-century families applied an authoritarian regime on their offspring, physical punishment being considered a norm on the basis of the Puritan concept that children's bad inclinations needed to be curbed [6, p. 76]. This scheme of education was largely applied long after the corporal punishment of children began to be considered inadequate beginning in the 1840s [7, p. 239]. Even in the late-Victorian period child abuse was still taken for granted and actively practiced, despite the 1889 Prevention of Cruelty to and Protection of Children Act imposed limits. This Act aimed primarily at fathers, who could no longer bring up their offspring as they wanted, and at the poor rather than to wealthy families [8, p. 72].

Considering these historical and sociological studies, which disclose the realities of the time, and the novel's concern with an authentic reproduction of the Victorian society and its anxieties about family matters, it seems more appropriate for the novel to show a father who abuses his

child, instead of a grandmother. Moreover, he should be from lower classes, a person who is not educated and has no pretensions to gentility. Instead, this negative role is ascribed to an old *lady*, special emphasis being put on the meaning of the italicized word, which defines it as a genteel woman of good social position. What is the implied author's intention in depicting a grandmother as being a tyrant for the child she is responsible for, and not a father? In order to answer this question, it should be mentioned that the narrating instance is equated to the author herself and Carey's words through which she confesses that her books are not intended to harm anybody seem to be useful. She is highly cautious and, aiming at judging the practice in itself, and not its upholders, she hides her criticism under a feminine mask, especially because such a phenomenon is the least likely to be encountered in the late nineteenth-century England. Furthermore, the novelist has a definite purpose in selecting a grandmother to embody the heartless despotism. By this, she proves that tyranny is old-fashioned, that repressiveness and petty restrictions were specific for early-Victorian period and should be swept away. This idea is conveyed through Mr. Nugent's words addressed to Madame Mercier when she justifies her behaviour on the grounds of her parents' views on educational matters: "The world was a very different place when you were young, Madame Mere, [...] Young people have more freedom nowadays" [4, p. 188]. The omniscient narrative voice supports the same: "Madame Mercier had old-fashioned ideas: she could not understand why Philippa should need playfellows" [4, p. 205].

Another question arises: Why does she choose the upper-middle class as the social group in which such injustices are committed? It appears that by means of this social stratum, the author could indirectly address to all the lower classes, including, in this way, the majority of the English population. Otherwise, Carey's intention to criticize the despotic regime which is imposed by one of the upper-middle-class representatives shows that the conventional norms of class (and those of gender, if to refer to the previous inquiry) did not work in the Victorian society. Referring to the class differentiation in late nineteenth-century Britain, Kevin Swafford presents its two opposing tendencies, maintaining that:

As the boundaries of class became less rigid and clear, it became all the more important for many in the middle and upper classes to be able to make and maintain identifiable social and cultural distinctions between themselves and those of the lower classes [9, p. 20].

Thus, on the one hand, there were fewer differences between the social strata in the last decades of the Victorian Era than before, and on the other hand, as a consequence of this process of blurring the boundaries, people who were well-off and who considered themselves superior to the poor, were striving to keep those from lower social layers at a distance. Both these inclinations can be noticed in *Rue with a Difference*. Although Carey shows how repressive manners, petty tyrannies and galling restrictions override the notion of class through Madame Mercier's personality, there is also evidence of how this woman despises a common girl and even punishes her daughter severely for playing with her. This duality of behaviour illustrates the Victorian moral hypocrisy and double standards which were often attacked by many writers throughout the nineteenth century and the centuries to come. The prevalence of these vices and of other character and social flaws in Victorian England, are pointed out by the ironical way in which they are all attributed to one single character, to Madame Mercier.

Two peculiarities seem to stand out as a result of the analysis carried out above. The first one is that in this novel parent-child relationships are tackled in strong connection with child-centred ideology characteristic of the late nineteenth century. The repressive treatment of children is severely criticized, while benevolent attitudes towards them are explicitly endorsed. The second aspect resides in the fact that the Victorian stereotype of the tyrannical parent is embodied by an upper-middle-class grandmother and not by a working-class father. This reversal of genders and social positions makes the fictive authoritarian parent depart from its stereotyped counterpart, the break with convention indicating that it is not possible to make generalizations about family matters and that each case should be treated separately.

References:

1. Clarke, J. 'Histories of Childhood'. in *Childhood Studies: An Introduction*. ed. by Dominic Wyse. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004, p. 3-12.
2. Stone, L. *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1977.
3. Gavin, E. A., Humphries, A. F. *Childhood in Edwardian Fiction: Worlds Enough and Time*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
4. Carey, R. N. *Rue with a Difference*. London: Macmillan and Co., Ltd, 1901.

5. Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009.
6. Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London: Croom Helm, 1982.
7. Hartman M. S. ‘Child-abuse and self-abuse: Two Victorian cases’. in *History of Childhood Quarterly* 2 (2), 1974, p. 221-248.
8. Nelson, C. *Family Ties in the Victorian England*. London: Praeger, 2007.
9. Swafford, K. *Class in Late-Victorian Britain: The Narrative Concern with Social Hierarchy and its Representation*. New York: Cambria Press, 2007.

ISSN 2345-1866



E-ISSN 2345-1904



<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice>

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
(ediție semestrială)**

Seria „Științe Umanistice”

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: cercetareusc@gmail.com

Bun de tipar: 20.06.16
Format: 17,6 cm x 25 cm
Coli de tipar: 10,43
Tirajul 120 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
ISSN 2345-1866**



**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice/> - E-ISSN 2345-1904**

