

CUPRINS

Secțiunea A. Istorie

Stănică Pandrea , <i>Raportul dintre mediul geografic și așezările gumelnițene din zona de nord-est a Câmpiei Române</i>	11
Vasile Diaconu, Igor Cetverikov , <i>Un tip de sceptru preistoric în nord-vestul Mării Negre</i>	49
George Dan Hânceanu , <i>Importanța apei la „dacii liberi” – factor determinant în alegerea și păstrarea amplasamentelor așezărilor. Comparații cu davele „dacilor clasici”</i>	55
Mădălina Nicoleta Stănescu , <i>Contribuții documentare relative la breslele meșteșugărești, cu privire specială asupra celor din orașul Focșani</i>	65
Costin Croitoru , <i>Contribuții documentare cu privire la morile de pe cursul inferior al Prutului</i>	73
Ovidiu Vasile Udrescu , <i>Colonizarea românilor sud-dunăreni în Cadrilater în perioada 1925-1940</i>	91
Ion Ghelețchi , <i>Butuc Gheorghe: soldatul basarabean din armata română dispărut fără urmă în anul 1944</i>	101

Secțiunea B. Filologie

Victor Axentii , <i>Originalitatea artistică a limbajului metaforic al lui Federico García Lorca</i>	115
Ludmila Balțatu , <i>Încărcătura morală în operele literare</i>	123
Liliana Grosu , <i>Modernizarea procesului literar prin intermediul generației „ochiului al treilea”</i>	129
Valeriana Petcu , <i>Generația '60: context istoric și cultural</i>	143
Liliana Colodeeva , <i>The representation of subjective life in the "Portrait of a lady" by Henry James</i>	157
Alina Pintilii , <i>The Paternal image in Rosa Nouchette Carey's "For Lilies"</i>	167
Irina Pușnei , <i>Rubric design in EFL Assessment</i>	175

Secțiunea C. Psiho-pedagogie

Igor Arsene , <i>Studiu privind atractivitatea lecțiilor de educație fizică pentru elevii din ciclul gimnazial</i>	187
Ioana Axentii , <i>Profesorul într-o continuă cucerire spirituală a elevilor – nativi digitali</i>	193
Ioana Axentii, Maria Cercel , <i>Rolul metodelor interactive în eficientizarea activității educaționale</i>	205
Corina Balan , <i>Consecințe ale manifestării comportamentelor agresive în context școlar</i>	215
Snejana Cojocari-Luchian , <i>Educația creativității</i>	223
Svetlana Dermenji, Liliana Neaga , <i>Puncte vulnerabile în eficiența formării inițiale și continue a cadrelor didactice</i>	235
Natalia Mihăilescu , <i>Metodologia evaluării în învățământul preșcolar</i>	239
Maxim Illiciev , <i>Evaluarea psihologică a eficacității învățământului la distanță</i> .	247

Semnale editoriale, prezentări, recenzii

Ion Ghelețchi , <i>Al. Cocetov, Doctrina sfințeniei în teologia lui Ioan Scărarul</i>	261
Ion Ghelețchi , <i>Ion Domenco, Lacrima Basarabiei</i>	265

Anexe

<i>Abrevierile volumului</i>	271
<i>Norme de publicare pentru numărul următor</i>	273

CONTENT

Section A. History

Stănică Pandrea , <i>The relationship between geographical environment and the settlements of Gumelnița in the north-eastern part of the Romanian plain</i>	11
Vasile Diaconu, Igor Cetverikov , <i>A type of prehistoric sceptre in the northwest of the Black Sea</i>	49
George Dan Hânceanu , <i>The importance of water to the "free Dacians" – determinant factor in choosing and keeping the locations of settlements. Comparison with the daves of the "classical Dacians"</i>	55
Mădălina Nicoleta Stănescu , <i>Documentary contributions related to craft guilds, with special regard to those in the city of Focșani</i>	65
Costin Croitoru , <i>Documentary contributions on the mills from the lower course of the Prut</i>	73
Ovidiu Vasile Udrescu , <i>Colonization of the South-Danubian Romanians in the Quadrilater during 1925-1940</i>	91
Ion Ghelețchi , <i>Butuc Gheorghe: the Bassarabian soldier from Romanian army disappeared without trace in 1944</i>	101

Section B. Philology

Victor Axentii , <i>The artistic originality of the metaphorical language of Federico García Lorca</i>	115
Ludmila Balțatu , <i>The ethical richness in literary creations</i>	123
Liliana Grosu , <i>Modernization of the literary process through the generation of "the third eye"</i>	129
Valeriana Petcu , <i>Generation '60: historical and cultural context</i>	143
Liliana Colodeeva , <i>Reprezentarea realității subiective în romanul „Portretul unei doamne” de Henry James</i>	157
Alina Pintilii , <i>Imaginea paternă în romanul „For Lilies” de Rosa Nouchette Carey</i>	167
Irina Pușnei , <i>Elaborarea rubricilor în procesul de evaluare a limbii engleze ca limbă străină</i>	175

Section C. Psycho-pedagogy

Igor Arsene , <i>Study on the attractiveness of physical education lessons for middle school students</i>	187
Ioana Axentii , <i>The teacher in a continuous spiritual conquest of the students – digital natives</i>	193
Ioana Axentii, Maria Cercel , <i>The role of the interactive methods in the efficiency of educational activity</i>	205
Corina Balan , <i>Consequences of the manifestation of aggressive behaviours in the school context</i>	215
Snejana Cojocari-Luchian , <i>Creativity education</i>	223
Svetlana Dermenji, Liliana Neaga , <i>Vulnerable points in the efficiency of initial and in-service teacher training</i>	235
Natalia Mihăilescu , <i>The evaluation methodology in preschool education</i>	239
Maxim Iliciev , <i>Psychological evaluation of the effectiveness of distance learning</i>	247

Editorial signals, presentations, reviews

Ion Ghelețchi, Al. Cocetov , <i>Doctrina sfințeniei în teologia lui Ioan Scărarul</i>	261
Ion Ghelețchi, Ion Domenco , <i>Lacrima Basarabiei</i>	265

Annexes

<i>Abbreviations of the volume</i>	271
<i>Publication rules for the next issue</i>	273

RAPORTUL DINTRE MEDIUL GEOGRAFIC ȘI AȘEZĂRILE GUMELNIȚENE DIN ZONA DE NORD-EST A CÂMPIEI ROMÂNE

Stănică Pandrea

cercetător științific, dr., Muzeul Brăilei „Carol I”
(email: pandrea1962@gmail.com)

Rezumat. În acest articol, așa cum reiese încă din titlu, autorul recurge la o cercetare interdisciplinară, cu scopul de a determina relația dintre mediul geografic specific nord-estului Câmpiei Române și așezările neolitice aparținând culturii Gumelnița. Dincolo de definirea foarte elaborată a spațiului analizat și redactarea repertoarului descoperirilor arheologice subscrise tematicii abordate, reține contribuția autorului la reconstituirea mediului natural din mileniul V a. Chr.

Cuvinte cheie: neolitic, așezări, cultura Gumelnița, nord-estul Câmpiei Române.

*

Abstract. In this article, as it appears from the title, the author uses an interdisciplinary research, in order to determine the relationship between the specific geographical environment of the northeast of the Romanian Plain and the Neolithic settlements belonging to the Gumelnița culture. Beyond the very elaborate definition of the analyzed space and the writing of the repertoire of the archeological discoveries subscribed to the approached theme, it retains the author's contribution to the reconstruction of the natural environment from the 5th millennium BC.

Key words: Neolithic, settlements, Gumelnița culture, northeast of the Romanian Plain.

I. Precizări asupra noțiunii „nord-estul Câmpiei Române”. Prin sintagma amintită este desemnată extremitatea nordică și estică a Câmpiei Române. Geografic vorbind, nord-estul Câmpiei Române este acea parte a sa situată la nord de Ialomița, cunoscută și sub titulatura de Bărăgan. Geografii consideră că Bărăganul se continuă și la nord de confluența Siret-Dunăre, pentru că prin aspectele lor fizice, geomorfologice, climatice și hidrologice, luncile Siretului, Bârladului, Prutului și Stepa Bugeacului sunt o prelungire înspre Nord a Câmpiei Române¹. În consecință, prin sintagma „nord-estul Câmpiei Române” este desemnată o zonă geografică largă ce cuprinde Bărăganul și spațiile adiacente, adică un teritoriu mărginit la sud de Ialomița, la vest de Subcarpații de Curbură, la est de Dunăre, la nord de o linie imaginară care unește localitățile Mărășești, Tecuci, Cahul, Taraclia, Izmail.

Unitatea „nord-estului Câmpiei Române” este conferită de Dunăre și de afluenții săi. Nu întâmplător, Câmpia Română mai este numită de geografi Șesul

¹ P. Coteș, *Câmpia Română. Studiu de geomorfologie integrată*, București, 1976, *passim*.

Dunării². În această parte a Câmpiei Române, Dunărea adună importante cursuri de ape, precum Ialomița, Siret, Prut. Foarte aproape de vărsarea sa în Dunăre, Siretul adună apele Buzăului, Râmnicului, Putnei și Bârladului. Aceste cursuri de ape leagă Bărăganul de Subcarpații și Carpații de la Curbură (prin intermediul Buzăului, Râmnicului și Putnei), de colțul sud-estic al Transilvaniei (prin intermediul Buzăului), de Podișul Central Moldovenesc (prin intermediul Siretului, Bârladului și Prutului). Stepa Bugeacului este legată de Dunăre (implicit și de Bărăgan) prin intermediul marilor lacuri Cahul, Ialpuș și Cătlăbug, care formează un important sistem fluvio-lacustru. Dunărea și afluenții săi fac ca Bărăganul să cuprindă, ca teritoriu, tot nord-estul Munteniei și sudul Moldovei și să fie un spațiu care leagă mai multe provincii istorice.

II. Câteva observații cu privire la aspecte paleogeografice și geomorfologice ale nord-estului Câmpiei Române. Demersul nostru pornește de la o realitate evidențiată de geografi – aspectul mediului natural de azi nu seamănă cu aspectul celui din preistorie. Pentru arheologi, problema este de a ști în ce măsură condițiile de mediu din preistorie se aseamănă ori se deosebesc de cele de azi³. La rândul nostru, considerăm că putem înțelege modul în care locuitorii așezărilor neo-eneolitice din nord-estul Câmpiei Române au utilizat oportunitățile oferite de mediul natural, doar dacă luăm în calcul aspectele paleogeografice și geomorfologice ale mediului natural și nu actuala sa înfățișare.

Aspectul din mileniul V a. Chr. al nord-estului Câmpiei Române (Bărăganului) este influențat de două mari fenomene geologice și geografice: a) divagarea permanentă a văilor apelor curgătoare și b) transgresiunea neolitică a Mării Negre. Le vom detalia în cele ce urmează.

a. Divagarea cursurilor apelor curgătoare este un fenomen care are drept cauză mișcarea de subsidență a Câmpiei Române care înseamnă înclinarea acesteia, în egală măsură, spre nord și est și *scufundarea* ei sub podișul dobrogean⁴. Urmând sensul de înclinare al Câmpiei Române, apele curgătoare din Bărăgan își mută cursul lor înspre est. Astfel, râurile Buzău, Râmnic și Râmna se arcuiesc înspre nord și est, iar Siretul și Bârladul se arcuiesc înspre sud-est.

Buzăul este râul care și-a schimbat destul de des cursul, urmele divagărilor sale fiind vizibile pe suprafața Câmpiei Brăilei⁵ (Fig. 1). Cea mai veche și mai largă fostă vale a Buzăului este actuala vale a Călmățuiului. Călmățuiul este azi un râu cu debit scăzut, aspect ce nu este în concordanță cu lărgimea considerabilă a luncii (de aproximativ 7 kilometri în sectorul Făurei-Spiru Haret), cu terase înalte și pronunțate și cu existența unor numeroși martori de eroziune, aspecte care

² S. Mehedinți, G. Vâlsan, *România*, București, 1931.

³ Vl. Dumitrescu, A. Bolomey, Fl. Mogoșanu, *Esquise d'une préhistoire de la Roumaine jusqu'à la fin de l'âge du bronze*, Bucarest, 1983, p. 140.

⁴ P. Coteș, *op. cit.*

⁵ V. Mihăilescu (coord.), *Geografia Văii Dunării românești*, Editura Academiei, București, 1969, p. 549.

caracterizează văile râurilor cu debit bogat. Numeroși geografi, dintre care amintim pe G. Vâlsan⁶ și P. Coteț⁷, au susținut că pe actuala vale a Călmățuiului a curs Buzăul, fapt întărit de existența între actuala vale a Buzăului și actuala vale a Călmățuiului a două culoare de comunicare (unul în zona Gherăseni și al doilea în zona Făurei).

Un alt râu important pentru aspectul Bărăganului este *Siretul*. Râul Siret, care culege toate apele ce izvorăsc din Carpații Orientali, a cunoscut divagări succesive datorită mișcărilor de subsidență din zona Vrancei, fapt care are ca rezultat crearea unei lunci foarte largi în sectorul Tecuci-Focșani-Brăila-Galați⁸. Din dreptul aliniamentului Mărășești-Tecuci, Siretul arată ca un adevărat fluviu, valea lui fiind de fapt o prelungire a Văii Dunării⁹.

Bârladul se aseamănă cu Siretul, în sectorul inferior valea sa fiind mai largă și mai adâncă chiar decât a Siretului¹⁰. Bârladul adună aproape toate apele ce izvorăsc din Centrul Moldovei, iar faptul că și-a creat o vale largă și o luncă inundabilă a impus afluenților săi să-și creeze în zona de confluență văi largi și inundabile.

Alt mare râu care atinge Bărăganul este *Prutul*. Râu cu debit mare, Prutul are albia mai adâncă decât Siretul, iar acest fapt a determinat crearea unei lunci largi, pe care o inunda periodic¹¹. Ca și-n cazul altor râuri cu debit mare, Prutul și-a determinat afluenții să-și creeze la rândul lor văi inundabile propice cultivării plantelor, precum Prutețul, Elanul, Chineja și Horincea¹².

Lacurile *Cahul*, *Ialpug* și *Cătlăbug* din sudul stepei Bugeacului sunt vechi limanuri fluviatile care au apărut odată cu transgresiunea neolitică a Mării Negre¹³. Aceste limanuri au fost închise de Dunăre când și-a stabilit actualul curs, dar pe care fluviul le alimenta cu apă proaspătă în perioadele de revărsare¹⁴.

Însă, darul cel mai de preț pe care Creatorul l-a făcut Bărăganului rămâne *Dunărea*. În sectorul Hârșova-Brăila, procesul de acumulare de aluviuni a determinat despletirea Dunării în mai multe brațe, care au avut ca rezultat apariția *Bălții Brăilei*, un adevărat *teritoriu mesopotamic*, din nefericire azi secată. Balta Brăilei s-a format ca o deltă a Dunării și și-a păstrat până la îndiguire toate caracteristicile unei delte interioare a fluviului¹⁵.

Așa cum o spune și numele, Balta Brăilei a fost o zonă de luncă largă inundabilă cu lacuri și gârle legate între ele de canale, din păienjenișul cărora se

⁶ G. Vâlsan, *Opere alese*, București, 1971, pp. 286-307.

⁷ P. Coteț, *op. cit.*, pp. 82-84.

⁸ *Ibidem*.

⁹ S. Mehedinți, G. Vâlsan, *op. cit.*, p. 189.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, p. 192

¹² *Ibidem*, p. 195; P. Coteț, *op. cit.*, pp. 82-84.

¹³ Al. Bolomey, *op. cit.*, p. 7, fig. 1A; V. Mihăilescu (coord.), *op. cit.*, p. 122.

¹⁴ S. Mehedinți, G. Vâlsan, *op. cit.*, pp. 204-205.

¹⁵ V. Mihăilescu (coord.), *op. cit.*, p. 64, 178.

ridicau grindurile și japșele¹⁶. Spre deosebire de Balta Borcei, în Balta Brăilei domina relieful negativ (lacuri, gârle, canale), relieful pozitiv (format din grinduri de braț și grinduri de prival) întâlnindu-se mai ales înspre sud, unde procesele de aluvionare erau mai puternice¹⁷. Deși destul de largă, Balta Brăilei ocupa numai teritoriul dintre cele două brațe ale Dunării (Cremenea și Dunărea Veche), în afara acestora întinzându-se lunca externă (exterioară) a Dunării¹⁸. În lunca externă (exterioară) depresiunile lacustro-mlăștinoase erau mai puține și mai estompate, fapt care făcea ca suprafețele de deasupra luciului apelor să formeze câmpuri întinse¹⁹.

b. *Transgresiunea neolitică a Mării Negre* este fenomenul de ridicare a nivelului apelor pontice în holocenul timpuriu²⁰ și reprezintă consecința inundării bazinului pontic cu apele Mării Egee²¹.

În jurul datei 7500 B.P., nivelul Mediteranei a depășit pragul reprezentat de fostul Istm Bosfor, ceea ce a determinat o scurgere masivă de apă sărată dinspre Egeea spre Marea Neagră, dând naștere unei cascade imense²². Acest aport masiv de apă dinspre Mediterana spre Marea Neagră a determinat *transgresiunea neolitică* a Mării negre, care poate fi definită ca o „creșterea catastrofală” a nivelului apelor pontice (30-60 cm pe zi) ceea ce a condus la umplerea bazinului pontic într-o perioadă foarte scurtă (aprox. 2-3 ani)²³.

Transgresiunea neolitică a Mării Negre a determinat transformarea actualei Delte a Dunării într-un golf marin care înainta până aproape de Galați și Măcin, fapt dovedit de existența unor urme de abraziune marină în zona Măcinului, dar și de descoperirea în sedimentul teraselor din zonă a unor cochilii de scoici marine²⁴. În consecință, delta s-a deplasat mai în amonte, fostele Bălți ale Brăilei și Borcei fiind în acele momente Delta Dunării, fapt care a afectat valea marelui fluviu până la confluența cu Vedea și cu Lomul²⁵. Pe lângă „urcarea” înspre amonte a deltei, înaintarea golfului marin a mai determinat și apariția unor limanuri fluviatile pe locul unde sunt azi lacurile din sudul Basarabiei²⁶.

Remuul Dunării nu a influențat doar cursul fluviului, ci și pe al afluenților săi care, la rândul lor, și-au schimbat albiile săpând noi văi, ceea ce a făcut ca Bărăganul

¹⁶ *Ibidem*, p. 265.

¹⁷ *Ibidem*, p. 551.

¹⁸ *Ibidem*, p. 555.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Al. Bolomey, *Why no early neolithic in Dobrogea*, în *Dacia* (N.S.), 22, 1978, pp. 5-8.

²¹ N. Panin, *Mediul natural și omul. Oscilațiile de nivel ale Mării Negre și evoluția climei în pleistocen*, în *Istoria Românilor*, vol. I, Editura Enciclopedică, București, 2001, pp. 29-32.

²² *Ibidem*, p. 31.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Al. Bolomey, *op. cit.*, p. 5.

²⁵ Vl. Dumitrescu, Al. Bolomey, Fl. Mogoșanu, *op. cit.*, p. 140.

²⁶ *Ibidem*.

să fie de fapt o câmpie aluvionară cu multe zone mlăștinoase²⁷.

În fapt, fenomenul ridicării apelor pontice a condus și la transformarea unei părți a complexului lacustru Razim-Sinoe într-un golf marin în care se vărsau râurile Taița și Slava, iar lacurile Babadag și Golovița au fost transformate în limanurile lor fluviatile²⁸.

III. Topografia așezărilor. La o simplă privire a hărții (Fig. 1), observăm că așezările gumelnițene sunt edificate pe malurile apelor curgătoare și ale lacurilor, pe văi principale ori pe văi secundare. Așezările gumelnițene se concentrează pe Valea Călmățuiului, pe Valea Dunării, pe Valea Prutului și în zona Lacurilor Cahul, Cartal, Ialpug și Cuhurlui.

Din datele pe care le avem rezultă că așezările Gumelnița din nord-estul Câmpiei Române sunt edificate în zone fluvio-lacustre și pe văile inundabile ale râurilor. Predilecția pentru acest mediu este explicabilă, pentru că luncile inundabile și zonele fluvio-lacustre au o fertilitate naturală ridicată și oferă resurse economice complementare (pământul disponibil al luncilor, peștele din lacuri, vânatul din pădurile de baltă, pășunile pentru animale).

Avându-se în vedere faptul că zonele inundabile sunt supuse unor revărsări ciclice ale apelor, era firesc ca așezările să fie edificate pe locuri ferite de viituri.

În cele ce urmează vom prezenta câteva informații legate de cele mai importante așezări gumelnițene:

1. Așezările de pe Valea Călmățuiului (Fig. 2)

a. Scărlătești – Cireșu (Fig. 3-4). Așezarea se află pe un martor de eroziune (o popină) situat într-un amplu meandru al unui braț al Călmățuiului, azi dispărut în urma îndiguirilor și în apropierea unui mare lac (fostul Lac Fleașca, azi Lacul Vultureni) așa cum o demonstrează hărțile austriece din secolul XIX și Planurile directe de tragere ale armatei române (Fig. 3/2; 4/2). Situl gumelnițean de la Scărlătești-Cireșu era poziționat într-o zonă fluvio-lacustră formată din Lacul Fleașca/Vultureni și un braț al Călmățuiului, azi dispărut.

b. Lișcoteanca (Fig. 5-7). Așezările situate pe raza satului Lișcoteanca bordează malurile fostei Bălți Lișcoteanca, alimentată de un fost braț al Călmățuiului (Fig. 5-6). Așezarea Lișcoteanca – *Movila din Baltă* era edificată pe un martor de eroziune situat în mijlocul fostei bălți, iar așezările Lișcoteanca – *Movila Olarului*, Lișcoteanca – *Moș Filon* erau edificate pe piteni de terasă care înaintau înspre bălții. Siturile gumelnițene de la Lișcoteanca erau înconjurate de un peisaj tipic de baltă, fosta Baltă Lișcoteanca fiind aprovizionată cu apă de un braț al Călmățuiului

c. Însurăței – Popina I și Popina II (Fig. 8). Situl arheologic gumelnițean de la Însurăței se află pe doi martori de eroziune, situați în fosta luncă inundabilă a

²⁷ Al. Bolomey, *op. cit.*, p. 7.

²⁸ P. Coteș, *op. cit.*, p. 337, fig. 86.

Călmățuiului, între două brațe ale Călmățuiului, din care brațul sudic a dispărut la îndiguirea din anii 70 ai secolului XX. Între cele două brațe era un peisaj de tip *deltaic*, caracterizat de prezența unor canale cu apă lin-curgătoare, bălți și mlaștini, precum și grinduri ce alternau cu zonele depresionare.

2. *Așezările de pe Valea Dunării - sectorul din aval de Hârșova* (Fig. 9)

O caracteristică a acestei zone este faptul că toate siturile gumelnițene sunt edificate în jurul unor mari limanuri fluviale, formate la vărsarea unor râuri în Dunăre.

a. *Așezările din jurul fostei Bălți Iglița* (Fig. 10). Între localitățile Carcaliu, Greci și Turcoaia, pe cele două maluri ale brațului Dunărea Veche se întindea o mare zonă fluvio-lacustră, ce cuprindea fosta Baltă Iglița (la nord de Dunăre) și Lacul Blasova (la sud de Dunăre, în fosta Baltă a Brăilei). Balta Iglița s-a format la confluența Dunării cu pârâul Iglița sau Apa Calistriei. În jurul Bălții Iglița au fost edificate așezările gumelnițene Carcaliu – *Vadu Mare*, Carcaliu – *Vadu Mic* și Turcoaia – *Popina Iglița*. Acestea erau înconjurate de un peisaj tipic pentru lacurile și bălțile ce bordau fosta luncă inundabilă a Dunării.

b. *Situl arheologic Brăila - Brăilița* (Fig. 11-12). Cunoscut în istoriografie sub numele de Brăilița – *Vadul Catagaței*, situl arheologic Brăilița se află la marginea estică a cartierului Brăilița, chiar pe malul Dunării, la circa un kilometru vest de confluența celor două brațe ale Dunării și se întinde pe o distanță de circa patru kilometri de-a lungul terasei fluviului, începând de la actuala cale ferată ce leagă docurile portului de stația (S.N.)C.F.R. Brăila (marginea sudică) și până la capătul nordic al terasei Dunării și al municipiului Brăila.

Punctul central era situat între Vadului Catagaței (la nord) și fostul Lac Comorofca (la sud), pe un mare pinden de terasă ce înainta înspre confluența celor două brațe ale Dunării (Cremenea și Dunărea Veche). În afara acestei zone cu o mare concentrare de vestigii, urme de locuire au fost identificate înspre nord, de-a lungul terasei, formând nuclee de locuire care gravitau în jurul așezării principale (Fig. 11/1).

Situl arheologic Brăilița, era ca un pinden de terasă, mărginit din trei părți de zone inundabile și fluvio-lacustre: a) la nord – era lacul format la vărsarea Siretului în Dunăre, un adevărat liman fluvial; b) la est – bălțile luncii exterioare ale Dunării, formate în dreptul confluenței celor două brațe ale fluviului; c) la sud – un alt mare lac, format într-un fost meandru al Dunării, vechiul lac Comorofca, care a fost amenajat în anii 1880 - 1890 și transformat în bazinul docurilor de astăzi. Prin poziționarea sa pe un pinden al terasei înalte a Dunării ce străjuia confluența celor două brațe ale Dunării, așezarea umană de la Brăilița domina practic Dunărea, bălțile sale din lunca exterioară, Balta Dunării, confluența Siret – Dunăre, dar și podul terasei. Practic, așezarea gumelnițeană de la Brăilița era situată într-un peisaj deltaic care a luat naștere la confluența Dunării cu Siretul. Această *deltă* de la

vărsarea Siretului în Dunăre se întindea între orașele Brăila și Galați (Fig. 11/2).

c. *Situl arheologic Galați – Balta Cătușa*. Balta Cătușa este un liman fluviatil, aflat la vest de orașul Galați și format la vărsarea pârâului Cătușa în Siret. Așezarea gumelnițeană este situată la marginea nordică a bălții, pe un pinden de terasă ce se afla în dreptul zonei de vărsare a pârâurilor Cătușa și Făloaia în Balta Cătușa. Așezarea era înconjurată de un peisaj lacustru.

d. *Așezările gumelnițene situate în jurul complexului lacustru Crapina – Turkoe – Kartal – Cuhurlui* (Fig. 14-15). Deși, datorită realităților politice contemporane, așezările din jurul acestui complex lacustru au fost cercetate și interpretate separat, între cele două grupări de așezări situate la nord și sud de Dunăre sunt mai multe similitudini decât deosebiri. Important este faptul că lacurile Crapina (de la sudul Dunării) Turkoe, Kartal și Cuhurlui (la nordul Dunării) sunt legate între ele de un complex de canale și bălți, care fac legătura cu fluviul Dunărea.

Așezările aflate în jurul acestui mare complex lacustru sunt Luncavița – *Cetățuia*, Kartal – Orlovka și Novoselskoe I și II. Situl gumelnițean de la Luncavița se află pe valea Luncaviței, aproape de vărsarea pârâului în Balta Crapina. În schimb, așezarea de la Kartal – Orlovka este amplasată pe un pinden de terasă care străjuiește intrarea dinspre Dunăre în Lacul Cahul, iar așezările Noselskoe I și Novoselskoe II sunt amplasate pe marginea estică a unui mare martor de eroziune care domină legătura dintre Dunăre, Lacul Cuhurlui și Lacul Ialpuș (Fig. 15).

3. *Așezările de pe malurile Lacului Cahul și din Valea Râului Cahul* (Fig. 16-17).

Lacul Cahul este un liman fluviatil, format la vărsarea râului Cahul în Dunăre. De fapt, peisajul fluviu-lacustru se continuă și înspre nord, pe valea râului Cahul, limanuri fluviatile fiind întâlnite și la confluența Cahulului cu afluenții săi (Fig. 17).

a. *Așezările de la Nagornoe și Etulia* sunt edificate pe pindenii de terasă ce înaintau în interiorul Lacului Cahul (Fig. 16). Interesant este faptul că ele se află la confluența unor văi cu lacul, văi care erau inundate periodic de apele acestuia.

b. *Situl gumelnițean de la Vulcănești* este edificat pe un pinden de terasă aflat la marginea sudică a unui lac și era înconjurat de un meandru al râului Cahul (Fig. 17). Lacul apare și pe hărțile rusești din secolul XIX (cf. <https://mapire.eu/en/map/europe-19century-secondsurvey/>) și s-a format, probabil, într-o zonă depresionară, ceea ce explică faptul că el există și astăzi.

4. *Așezările de pe malurile Lacului Ialpuș și din Valea Râului Ialpuș* (Fig. 18-22)

Lacul Ialpuș este un mare liman fluviatil format la vărsarea râului Ialpuș în Dunăre. Mediul lacustru continuă și înspre nord, în amonte pe râul Ialpuș și apoi pe Ialpușel. Valea râului Ialpuș era inundată periodic, iar la confluența Ialpușului cu afluenții săi se formau zone fluviu-lacustre, ceea ce înseamnă că peisajul tipic zonelor inundate/inundabile înaintea mult înspre nord de limita Lacului Ialpuș.

a. *Așezările de la Ozernoe* (Fig. 18), *Vlădiceni* (Fig. 19/1) și *Bolgrad* (Fig. 19/2) erau edificate pe pindenii de terasă care înaintau înspre apele Lacului Ialpuș.

Așezarea de la Bolgrad este situată la vărsarea râului Ialpug în Lacul Ialpug, pe un pînten de terasă ce domină geografic lacul și valea râului.

Așezările de la nord de Lacul Ialpug sunt situate la confluența Ialpușului ori Ialpușelului cu afluenții lor, în zone inundabile în care erau lacuri și/sau bălți.

b. Situl gumelnițean Taraclia se află pe un pînten de terasă aflat la extremitatea sudică a unui imens mator de eroziune situat în interfluviul Ialpug – Lunguța (Fig. 20). De fapt, așezarea era înconjurată de un canal, puternic meandrat, care lega râul Ialpug de râul Lunguța

c. Situl gumelnițean Cealîc este situat în extremitatea vestică a unei văi care comunică cu lunca râului Ialpug (Fig. 21). În acest sector, aflat imediat la sud de confluența Ialpug – Ialpușel, lunca este largă iar Ialpușul era despletit în mai multe brațe.

d. Situl gumelnițean Chioselia Mare se află în extremitatea nord-estică a Văii Chioselia Mare care comunică cu râul Ialpușel. Punctul de vărsare a Chioseliei Mari în Ialpușel se află în imediata vecinătate nordică a confluenței acestuia cu Ialpușul.

5. Așezările de pe Valea Râului Salcia Mare – Situl gumelnițean Lopățica (Fig. 23)

La circa 10 kilometri nord de vărsarea în Lacul Ialpug, râul Ialpug adună doi afluenți: Sar-Iar (versantul stîng) și Salcia Mare (versantul drept). Valea râului Salcia Mare continuă înspre nord-vest până la marginea sud-vestică a localității Larga Veche.

La circa trei kilometri nord de confluența râurilor Salcia Mare cu Salcia Mică se află situl gumelnițean Lopățica. Așezarea a fost edificată pe un grind format între două brațe ale râului Salcia Mică (Fig. 23/3), așa cum o dovedesc hărțile din secolul XIX (<https://mapire.eu/en/map/europe-19century-thirdsurvey>). Așezarea era înconjurată de o zonă lacustră bordată de mlaștini (Fig. 23/2).

6. Așezările de pe malurile Prutului inferior (Fig. 14, 24-25).

Trebuie spus de la început că așezările gumelnițene de pe Valea Prutului au câteva caracteristici: a) așezările sunt perechi, situate pe ambele maluri ale Prutului; b) sunt așezate la confluența Prutului cu afluenții săi pereche, care sunt colectați de pe ambele maluri.

a. Așezările gumelnițene de la confluența Chinejei cu Prutul (Fig. 24)

Pe malul drept al Prutului, la circa trei kilometri sud de gura Chinejei este așezarea gumelnițeană Stoicani – *Cetățuia*. La maxim șapte kilometri est de *Cetățuia* este situl de la Colibași. Între aceste două așezări, situate pe pînteni de terasă, se întindea o zonă mlăștinoasă, în care peisajul de baltă alterna cu grindurile care se ridicau deasupra luciului apelor. La marginile acestei zone era două lacuri permanente: Lacul Ciulinețu – la est și Lacul Covurlui – la vest (un liman fluviatil format la confluența Prutului cu Chineja).

b. Așezările de la confluența Chinejei și Andrușului cu Prutul (Fig. 25).

În această zonă, Prutul adună Chineja (pe malul drept) și Andrușul (pe malul stîng). De asemenea, Prutul se despletia în mai multe brațe, legate între ele de mai multe canale/privaluri și o puzderie de lacuri. Cele două așezări care leagă cele două

maluri ale Prutului sunt Suceveni – *Stoborâni* și Andrușul de Sus. Acestea nu sunt situate chiar pe malul Prutului, ci în amonte pe Valea Horincei – așezarea de la Suceveni și în amonte pe Valea Andrușului – așezarea de la Andrușul de Sus.

c. Așezarea de la confluența Elanului cu Prutul (Fig. 25).

La circa cinci kilometri sud-est de confluența Elanului cu Prutul, pe malul drept al acestuia, pe un pinten de terasă ce domină lunca Prutului este așezarea gumelnițeană de la Cucoara. Situl gumelnițean Cucoara este edificat pe un pinten înalt de terasă, înconjurat la est, sud și vest de o zonă inundabilă, în care ochiurile de baltă alternau cu zone lacustre.

IV. Câteva remarci cu privire la mediul natural din preistorie. În mod evident, mediul natural de azi nu era similar cu cel din preistorie. Aspectele paleogeografice descrise mai sus sunt în concordanță cu datele referitoare la paleovegetație și paleofaună. Studii referitoare la paleovegetația și paleofauna care trăiau în Bărăgan în perioada mileniul V a. Chr. nu sunt numeroase, dar sunt suficiente pentru a schița o imagine clară. Într-un studiu dedicat „istoriei vegetației” din Câmpia Română, Mihai Tomescu ajungea la concluzia că de-a lungul holocenului, vegetația de stepă a fost înlocuită treptat de păduri și de vegetația de silvostepă, Câmpia Română fiind în preistorie mai împădurită decât Câmpia Panonică și sudul Dobrogei²⁹. Opinia lui M. Tomescu o confirmă pe aceea expusă acum 20 ani de către Al. Bolomey, conform căreia în Câmpia Română biotopul de silvostepă alterna cu cel de stepă și cu cel de pădure³⁰.

Imaginea Bărăganului trebuie privită oarecum diferit și nuanțat. Studiile pedologice arată că cernoziomurile ce acoperă Câmpia Română sunt soluri care reprezintă trecerea dintre solurile de pădure și solurile stepei cu pajiști xerofile, iar la est de valea Vedei cernoziomurile reflectă modificarea caracteristicilor bioclimatice specifice silvostepii către cele specifice stepei³¹. Ceea ce înseamnă că în nord-estul Câmpiei Române, pe podul terasei domina vegetația caracteristică silvostepii și stepei. În schimb, în luncile inundabile ale râurilor, în lunca și în Bălțile Dunării, datorită revărsărilor periodice și prezenței lacurilor, era un biotop cu totul diferit de cel de pe podul teraselor.

În luncile inundabile erau condiții prielnice pentru o vegetație ierboasă abundentă, dar și pentru păduri de esență moale³². Vegetația arboricolă se întâlnea sub formă de zăvoaie și era răspândită în funcție de înălțimea și umiditatea terenului pe care creștea: a) pe terenurile joase creșteau zăvoaie de salcie ori de salcie amestecată cu plop; b) pe terenurile mai înalte se găseau zăvoaie de anini

²⁹ M. Tomescu, *Holocenul - date cronologice și climatice*, în *Cercetări Arheologice*, 11/1, 2000, pp. 231-232.

³⁰ Vl. Dumitrescu, Al. Bolomey, Fl. Mogoșanu, *op. cit.*, p. 143.

³¹ V. Mihăilescu (coord.), *op. cit.*, pp. 148-149, 152-153.

³² *Ibidem*, p. 154.

amestecați cu plopi; c) pe grindurile cele mai înalte creșteau zăvoaie de stejeret formate din *Quercus robur* și *Quercus pedunculiflora*³³.

Paleofauna poate fi mai ușor descrisă datorită studiilor arheozoologice întreprinse pe materialul faunistic descoperit. Analizând resturile de oase găsite în așezarea Gumelnița de la Însurăței-„Popina I”, D. Moise a determinat oase și fragmente de oase ce aparțin următoarelor specii de mamifere sălbatice: calul, bourul, cerbul, cerbul lopătar, căpriorul, mistrețul, lupul, vulpea, pisica sălbatică, iepurele, bursucul și castorul³⁴. Analizând materialul faunistic descoperit în așezarea Boian de la Siliștea-„Conac”, A. Bălășescu a identificat următoarele specii de animale sălbatice: mistrețul, cerbul, jderul, pisica sălbatică, iepurele, cerbul lopătar, bourul, vulpea, bursucul, castorul și calul sălbatic³⁵.

Materialele arheologice descoperite de către I. T. Dragomir în așezările de la Lișcoteanca-„Satnoieni” și Suceveni-„Stoborâni”³⁶ au fost determinate de către S. Haimovici³⁷. Într-un articol profesorul ieșean publică următoarele rezultate: la Lișcoteanca-„Satnoieni” au fost găsite oase de bour, mistreț, cerb, căprior, bursuc și cal; la Suceveni-„Stoborâni” au fost descoperite resturi osoase aparținând bourului, mistrețului, cerbului, căpriorului și calului³⁸. Extrem de interesantă este și descoperirea în așezarea de la Bolgrad a unor resturi osoase aparținând leului³⁹, fapt care confirmă bogăția și diversitatea paleofaunei din nord-estul Câmpiei Române în mileniul V a. Chr.

Pentru demersul nostru, important este faptul că speciile de animale sălbatice identificate sunt numeroase și variate. Analizând raportul dintre speciile de animale descoperite și mediul lor preferat, A. Bălășescu identifică următoarele ecosisteme: a) mistrețul, cerbul, jderul și pisica sălbatică sunt animale de pădure; b) bourul, cerbul lopătar, iepurele preferă lizierele; c) vulpea și bursucul sunt ubicuiste; d) castorul este un animal acvifer ce preferă zone inundate și cu păduri de esență moale; e) calul este un animal specific stepei⁴⁰.

Studierea resturilor osoase de peste descoperite în așezarea de la Însurăței-

³³ I. Popescu-Zeletin, *Zona inundabilă*, în *Liminologia sectorului românesc al Dunării*, București, 1967, pp. 553-556.

³⁴ D. Moise, *Studiul materialului faunistic aparținând mamiferelor, descoperit în locuințele gumelnițene de la Însurăței - Popina I, județul Brăila. Campaniile 1995 - 1999*, în *Istros*, 9, 1999, p. 173

³⁵ A. Bălășescu, V. Radu *Studiul faunei neolitice de la Siliștea-Conac (jud. Brăila)*, în *Istros*, 9, 1999, p. 203.

³⁶ I. T. Dragomir, *Aspectul cultural Stoicani-Aldeni în lumina săpăturilor de la Lișcoteanca, Băneasa și Suceveni*, în *Memoria Antiquitatis*, II, 1970, pp. 27-37.

³⁷ S. Haimovici, *Unele probleme arheozoologice privind aspectul cultural Stoicani - Aldeni*, în *Cercetări Istorice S.N.*, 17, 1998, pp. 283-287.

³⁸ *Ibidem*, pp. 284-286.

³⁹ *Ibidem*, p. 283.

⁴⁰ A. Bălășescu, V. Radu, *op. cit.*, p. 203.

„Popina I” a fost efectuată de către V. Radu, cercetătorul bucureștean identificând următoarele specii de pește: a) la Siliștea-„Conac” – somn de dimensiuni medii (5-7 kilograme), crap de dimensiuni mari (4 kilograme), știucă de dimensiuni mari (peste 10 kilograme); b) la Însurăței-„Popina I” - somn de dimensiuni foarte mari (doi indivizi de peste 50 kilograme), crap cu talie mare (greutatea indivizilor variază între 5 kg și 24 kilograme), știucă cu talie mică și mijlocie, șalău de talie medie și mare, plătică și roșioară de mărimi medii⁴¹.

Studiile de arheozoologie citate mai sus confirmă imaginea mediului geografic pe care am descris-o în subcapitolele anterioare. V. Radu afirmă că speciile de pește descoperite (în special crapul, șalăul și somnul) nu puteau trăi decât în zone cu lacuri permanente și adânci, care erau alimentate permanent de apele unor râuri cu debit bogat⁴². A. Bălășescu consideră că o faună bogată și variată ca aceea amintită mai sus, trăia într-un „biotop în mozaic” caracterizat prin coexistența pădurilor mari fragmentate de spații deschise, alături de văi de ape curgătoare, lacuri și mlaștini⁴³.

V. Considerații finale. 1. Scurtă încercare de reconstituire a paleomediului. *Datele prezentate mai sus conturează imaginea unui paleomedi deosebit de cel de astăzi. Nord-estul Câmpiei Române era o câmpie joasă, brăzdată de ape curgătoare cu debit bogat și văi largi pe care le inundau periodic. Râurilor li se adaugă Dunărea cu lunca sa largă și cu cele două bălți, care erau adevărate delte interioare.*

Temperatura, față de cea de astăzi, era mai ridicată cu 2,5 - 4°C, dar climatul era în același timp mai cald și mai umed. Umiditatea atmosferică era asigurată, în bună măsură, de evaporația apelor din lacurile și bălțile permanente. Cu toate acestea, Bărăganul fiind o câmpie joasă lipsită de protecția unor bariere naturale era periodic amenințat de efectele unui climat temperat continental.

Climatul și geomorfologia Nord-Estului Câmpiei Române au influențat decisiv vegetația. Cea mai mare parte a Bărăganului era acoperită de vegetație de stepă, dar pe suprafețe întinse (mai ales cele din apropierea cursurilor de ape) existau păduri compacte. În luncile largi inundabile și în jurul lacurilor și bălților s-a dezvoltat o vegetație specifică (atât nonarboricolă cât și arboricolă), dar și plante acvatice (alge, trestie, stuf).

Astfel de zone cu peisaj mixt în care se întâlnesc laolaltă văi de râuri cu lacuri și bălți, cu păduri dese și pajiști permanente sunt denumite de către Al. Bolomey „nișe ecologice”⁴⁴. În mod firesc, aceste nișe ecologice erau populate de o varietate de specii de mamifere, păsări și pești, pentru că aveau la dispoziție o multitudine

⁴¹ V. Radu *Studiul resturilor osoase de pește de la Însurăței - Popina IA. Campaniile 1995 - 1998*, în Istros, 9, 1999, pp. 191-192.

⁴² *Ibidem*, p. 192.

⁴³ A. Bălășescu, V. Radu, *op. cit.*, p. 203.

⁴⁴ Vl. Dumitrescu, Al. Bolomey, Fl. Mogoșanu, *op. cit.*, p. 20.

de surse de hrană.

2. Care era mediul geografic preferat de locuitorii așezărilor Gumelnița?

Locuitorii așezărilor gumelnițene au preferat zone deschise, largi și fertile. Ori, astfel de terenuri, disponibile pentru agricultură și fertile în același timp, sunt luncile inundabile ale râurilor și zonele fluvio-lacustre.

Analizele pedologice⁴⁵ și cele polinice⁴⁶ arată că impactul agriculturii asupra mediului geografic în milenii VI-III a. Chr. este practic neglijabil. Deteriorarea mediului, ca urmare a defrișărilor masive, apare abia către sfârșitul epocii bronzului. În mod firesc, nu se mai poate susține ideea că agricultorii din neolitic cultivau pământurile smulse pădurilor, migrând spre alte zone împădurite când ogoarele erau epuizate de semănăturile succesive.

Se naște, în mod natural, o întrebare – care erau terenurile agricole preferate de locuitorii așezărilor Gumelnița? Singurele terenuri agricole disponibile și, în același timp, fertile erau luncile inundabile ale râurilor, zonele fluvio-lacustre și câmpurile mlăștinoase pe care oamenii le puteau folosi fără să le defrișeze și să le destelenească⁴⁷.

3. Valoarea economică a zonelor inundabile.

Nord-Estul Câmpiei Române a fost până acum 50-60 ani o câmpie străbătută de râuri cu lunci inundabile largi și udată de Dunăre. Zonele inundabile ocupau o suprafață considerabilă din aria totală a Bărăganului, fapt care a înlesnit popularea nord-estului Câmpiei Române. În continuare vom preciza în ce constă valoarea economică a luncilor inundabile și a bălților Dunării:

Revărsările periodice ale râurilor fertilizau luncile, mărul aluvionar fiind secretul fertilității acestor terenuri. Solurile aluvionare conțineau în regim natural două substanțe fertilizante – P₂O₅ și NO₃ și, în plus, aveau un regim hidric mai ridicat decât solurile de pe podurile teraselor⁴⁸.

Bălțile și mlaștinile erau terenuri exploatare complex, întrucât pe grinduri și terenuri înalte se cultivau cereale și legume, iar pe terenurile joase creșteau pășuni și o vegetație acvatică tipică⁴⁹. Pe terenurile joase și ostroave se dezvoltau pădurile de baltă, *formate din zăvoaie de plop, anin și salcie, iar pe locurile de deasupra apelor erau și zăvoaie de stejar de luncă*⁵⁰.

Bălțile și lacurile erau „împărății ale stufului”, stufăriile fiind formate și din

⁴⁵ V. Mihăilescu (coord.), *op. cit.*, pp. 148-149.

⁴⁶ K. Willis, K. Willis, *The Pollen-Sedimentological Evidence for the Beginning of Agriculture in Southeastern Europe and Anatolia*, în *Porocilo o razikovanju paleolitika, neolitika in eneolitika in Slovenji* 22, Ljubljana, 1994 (1995), pp. 14-17.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Gr. Obrejanu, Al. Maianu în *Limnologia sectorului românesc al Dunării*, București, 1967, pp. 186-187, Tab. 86-87.

⁴⁹ A. C. Banu, în *Limnologia sectorului românesc al Dunării*, București, 1967, pp. 529-530.

⁵⁰ I. Popescu-Zeletin în *Limnologia sectorului românesc al Dunării*, București 1967, pp. 556-557.

plante ce străpungeau apa, dar și din stuf plutitor; stufăriile nu dispăreau de la un an la altul, fiind practic inepuizabile⁵¹. Alături de lemn, stuful a fost, până de curând, un important material de construcție. Bălțile și lacurile permanente erau și „împărății ale peștelui”, cele mai multe soiuri de pește migrau primăvara în bălți și lacuri unde se reproduceau, ca apoi la sfârșitul verii să se întoarcă în apele curgătoare⁵².

Toate aceste oportunități economice erau dependente de revărsările periodice ale râurilor și Dunării. Viiturile periodice aduceau măt roditor pentru terenurile agricole, apă pentru vegetația arboricolă și nonarboricolă, apă proaspătă și hrană pentru ihtiofauna din lacuri și pești. Când râurile și Dunărea nu-și mai ieșeau periodic din matcă, câmpia din jur se aridiza, iar luncile se sărăturau. Așa cum a afirmat-o de mult Gr. Antipa, valoarea productivă a terenurilor inundabile „depinde de nivelul la care urca apa și de timpul cât stau fiecare dintre ele acoperite cu apă”⁵³.

*

În încheierea acestui excurs, evidențiem faptul că nord-estul Câmpiei Române a fost un loc propice pentru așezările de agricultori neolitici, tocmai pentru că oferea posibilitatea utilizării unor numeroase nișe ecologice formate din terenurile fertile din luncile inundabile, bălțile și lacurile permanente alimentate de ape curgătoare cu debit bogat și pădurile și pajiștile de pe podul teraselor.

*

Această lucrare a fost realizată cu sprijinul unui grant al Ministerului Cercetării și Inovării, CNCS-UEFISCDI, număr proiect 90/2016, PN-III-P4-ID-PCCF-2016-0090, în cadrul proiectului PNCDI III.

⁵¹ A. C. Banu, *op. cit.*, p. 543.

⁵² Th. Bușniță, *Zona inundabilă*, în *Limnologia sectorului românesc a Dunării*, București, 1967, p. 349.

⁵³ *Apud* A. C. Banu, *op. cit.*, p. 530.

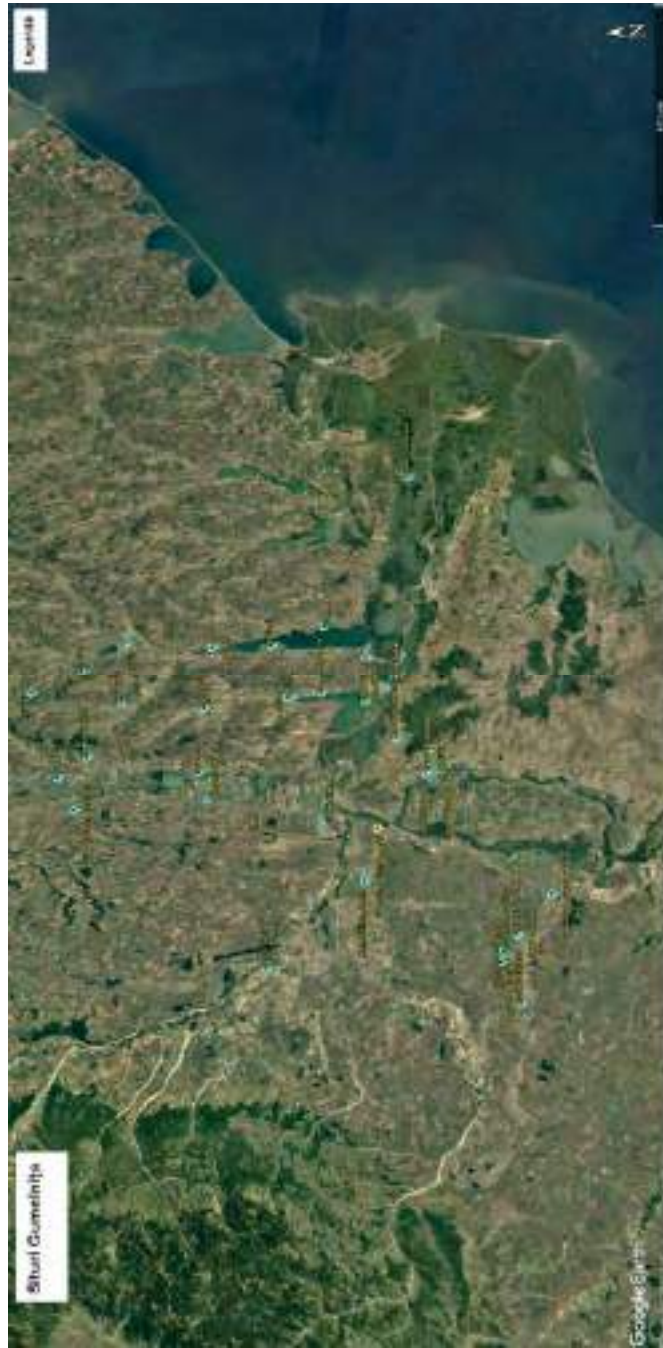


FIG. 1.
Rețeaua de șuruburi inclinabile din NE Câmpiei Române



FIG. 2
Așezările gumelnițene de pe Valea Calmăușului



1



2

FIG. 3. Aspecturile geomorfologice de pe Valea Căminului
1 - 2 Ciresu-Scărlătești (<https://mapire.eu/en/map/europe-19century-secondsurvey/>)



1



2

FIG. 4. Așezările gumelnițene de pe Valea Călmățuiului
1-2 Scurătești - Ciresu (cf. <https://map.cimec.ro/Mapserver/#/>)



FIG. 5. Apeșările gumeșterilor de pe Valea Căminului
Zona Ușoara - Inșurjel



1



2

FIG. 6. Așezările gumelnițene de pe Valea Călmățuiului
1- 2 Siturile din jurul Bății Liqotensica
(1. cf. <https://mapire.eu/en/map/europe-19century-thirdsurvey/>)



1



2

FIG. 7. Așezările gumelnițene de pe Valea Călmățuicului
1. Baltă Lișcoteanca în jurul așezării "Moș Filon"
2. Baltă Lișcoteanca în jurul așezării "Novila din Baltă"



1



2

FIG. 8. Așezările gumelnițene de pe Valea Călmățușului
1-2 Însușitei - Poșina I și Poșina II
(1. cf. <https://maps.euler/maps/europe-19century-birdsurvey/>)



FIG. 8. Aspectul de gume în teren de pe Valea Durnărd
Alteza în jurul fostei Bătăii Buișii (zona Bătăia-Cărcău)



1



2

FIG. 10. Așezările gumelnițene de pe Valea Dunării
1 - 2 Așezările din jurul lăzii Băți Iglia (zona Carcaliu - Turcoala)
(I. cf. <https://map.cimec.ro/Maosevent/>; Planul Direcției de Tragere)

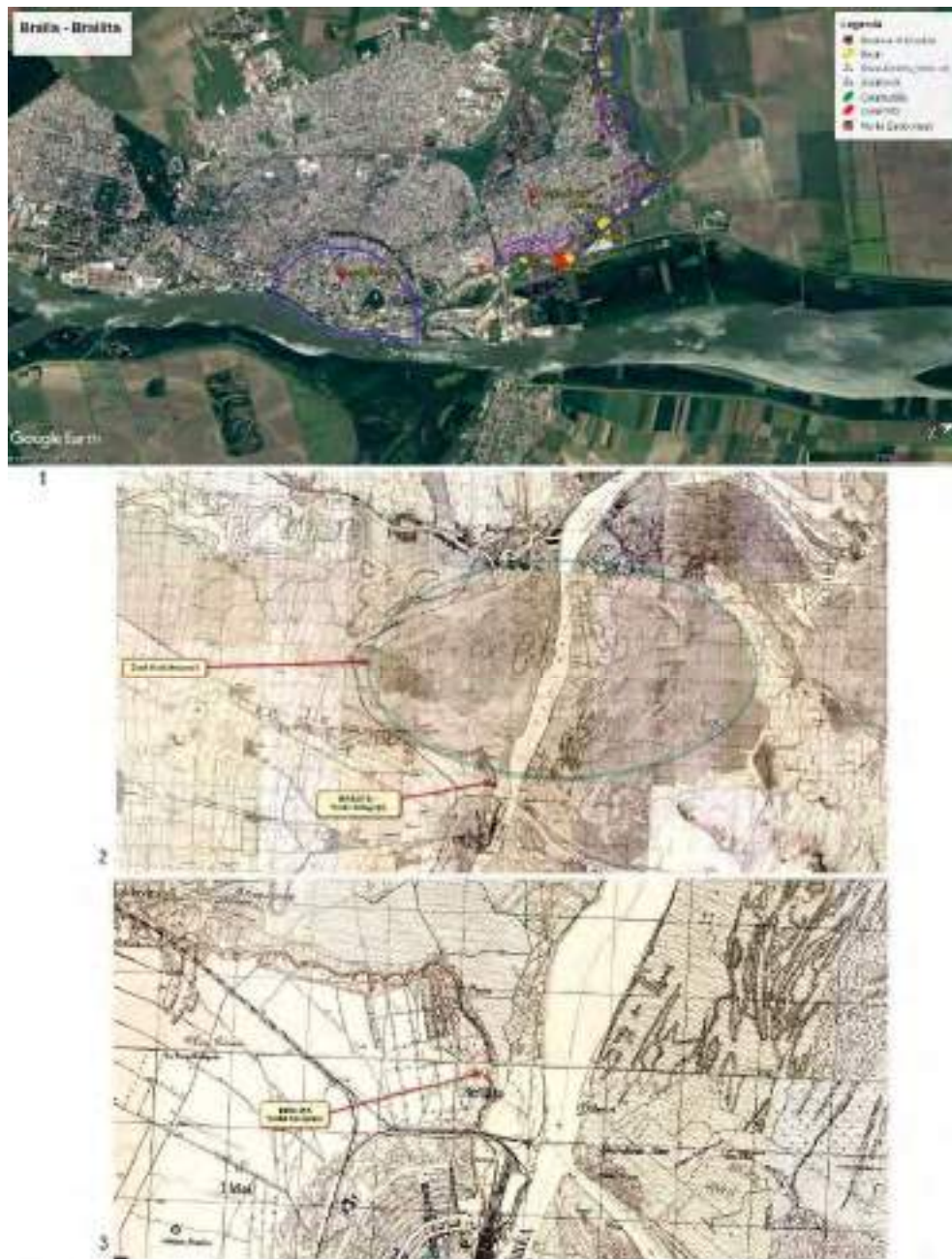


FIG. 11. Așezările gumeștiene de pe Valea Dunării
1-3. Așezarea de la Brăila - Brăița "Vadul Catagătei"
(2-3 cf. <https://map.dmeo.ro/Mapserver/#> - Planurile directoriale de trageri ale armatei române)



1



2

FIG. 13. Așezările gumelnișene de pe Valea Dunării
1 - 2 Galati - Balta Călușa
(cf. <https://mapre.eu/en/map/europe-15century-ibirdsurvey/>)





1



2

FIG. 15. Așezările gurile nitene de pe Valea Dunării
1-2. Zona Lunca vița - Isaccea - Kartal - Novoselskoe (Lacurile Crapina, Cahul, Kartal, Cugurului, Ialpug)



FIG.16. Așezările gumelnițene din jurul Lozului Cehul
1 - 3. Așezările de la Nagorno și Eblu



2

FIG. 17. Așezările gumeletere din jurul lacului Căluș
1 - 2. Așezarea de la vulcănești
(I. cf. <http://mapa.ro/eu/en/ropeurope/3century/rocsurvey/>)



1



2

FIG. 18. Săriile Gumelnițene de pe malurile Lacului Iapug
1 - 2 Clasa I
(2 cf. [https://mappe.eu/en/map/europe-18century-\(windsurvey/](https://mappe.eu/en/map/europe-18century-(windsurvey/))



1



2

FIG. 19. Siturile Gâmbănițene de pe malurile Lacului Ialpuș
1 Vlădiceni, 2 Bolgrați



1



2

FIG. 20 Situația Gumelnițenei de pe malurile Măului Ielbug
1-2 Trecăle (cf. <https://mapa.eu/en/map/europe-19century-historical>)



FIG. 21 Situația Gârniș (jewe de pe malurile Râului Ialpuș)
1 - 2 Cățălic (cf. <https://mapia.ro/en/map/europe-19century-474254049>)



FIG. 22. Siturile Gumelnița de pe malurile Râului Ialpuș (Ialpușei)
1-2 Chicseia Mare
(2. cf. <https://mapre.eu/en/map/europe-19century-thirdsurvey/>)



FIG. 23. Siturile Gumelnița de pe valea Râului Salcia Mare
1 Bazinul Râului Ialpug
2 - 3 Lopățica (cf. <https://maps.eur.eu/en/maps/europe-19century-thirdsurvey/>)



1



2

FIG. 24. Siturile Dumei înfa de pe malurile Râului Frut
1-2 Zona Stoicani - Colbasi
(2. cf. <https://mapire.eu/en/map/europe-19century-thirdsurvey/>)



1



2

FIG. 25. Siturile Gumeleşti de pe malurile Râului Prut
1-2 Zona Sucovani - Andreușu de Sus - Cuciara
(2. cf. <http://mapia.eu/en/map/europe-19century-19rdstury-19rdstury>)

UN TIP DE SCEPTRU PREISTORIC ÎN NORD-VESTUL MĂRII NEGRE

Vasile Diaconu,

cercetător științific, dr., Muzeul de Istorie și Etnografie Tg. Neamț-Complexul Muzeal Național Neamț
(email: diavas_n82@yahoo.com)

Igor Cetverikov

conf. univ., Universitatea de Stat „T. G. Șevcenco”, Tiraspol
(email: chetverikov67@mail.ru)

Rezumat. În acest articol autorii prezintă două piese de piatră, descoperite în nord-vestul Mării Negre (România și Republica Moldova) și care, prin forma lor, pot fi considerate ca un nou tip de sceptru preistoric. Din păcate, doar una din piese provine dintr-un context arheologic, iar cealaltă este o descoperire întâmplătoare. Având în vedere forma și modul în care au fost lucrate, propunem încadrarea celor două piese în categoria simbolurilor sociale. Din punct de vedere cronologic cele două piese aparțin Bronzului Mijlociu sau Târziu.

Cuvinte cheie: sceptru, piatră, Nezavertailovka, Lișcoteanca, nord-vestul Mării Negre, preistorie.

*

Abstract. In this paper, the authors present two stone artifacts discovered in the North-West Pontic area (Romania and Republic of Moldavia) and which, by their peculiar form, could possibly indicate a new type of prehistoric scepter. Unfortunately, only one of the two artifacts comes from an archaeological context, and second it is an accidental discovery. Due to their form and the way they were made, we propose to include them in the wider category of social symbols. From chronological point of view, the objects belongs to Middle or Late Bronze Age.

Key words: sceptre, stone, Nezavertailovka, Lișcoteanca, northwestern Black Sea, prehistory.

Simbolurile sociale¹ din preistorie au îmbrăcat forme diferite de la o epocă de alta și de la o entitate culturală la alta, dar și în raport cu diversele ierarhii care au existat în cadrul comunităților umane. Încă din neolitic, unele artefacte din piatră, dincolo de o anumită funcționalitate a lor (unelte sau arme), au putut reprezenta însemne de distincție socială, fie prin calitatea materialelor din care au fost confecționate, fie prin estetica lor, sau prin simbolistica cunoscută de grupurile umane în care erau prezente.

În literatura arheologică se întâlnesc numeroase studii sau chiar lucrări

¹ O variantă în limba engleză a acestui articol a fost publicată în revista *Memoria Antiquitatis*, XXXIII-XXXIV, 2018.

monografice dedicate simbolurilor sociale realizate din piatră², dar cu toate acestea, unele descoperiri noi, sau reinterpretarea unor piese mai vechi, completează repertoriul tipologic al acestei categorii de obiecte.

În nota de față prezentăm două piese de piatră, descoperite în zona nord-vest pontică, și care, prin forma lor aparte, ar putea indica un nou tip de sceptor preistoric. Din păcate, doar una din cele două piese provine dintr-un context arheologic, deși avem anumite suspiciuni legate de încadrarea sa culturală corectă. Chiar dacă nu cunoaștem momentan analogii foarte bune pentru aceste obiecte, prin forma lor și modul cum au fost lucrate propunem să fie încadrate în categoria mai largă a însemnelor sociale.

Artefactul nr. 1 (Fig. 1/1). În anul 2009, pe situl de la Nezavertailovka V (raionul Slobozia, Republica Moldova), aflat pe malul stâng al Nistrului, a fost identificată o piesă de piatră, de dimensiuni reduse, cu partea superioară terminată printr-o calotă semisferică. Baza este plată și bine evidențiată, iar zona mediană a piesei este mult mai îngustă decât extremitățile acesteia³. Observațiile

² Nikolaus Boroffka, Eugen Sava, *Zu den steinernen „Zeptern/Stössel-Zeptern“, „Miniatursäulen“ und „Phali“ der Bronzezeit Eurasiens*, în *Archäologische Mitteilungen Aus Iran und Turan*, Bd. 30, 1998, p. 17-113; Constantin Emil Ursu, Ioan Mitrea, *Considerații asupra sceptorilor tronconice din piatră descoperite pe teritoriul României*, în *Suceava*, XXVI-XXVII-XXVIII, (1999-2000-2001), p. 159-171; M. Irimia, *Sceptre de piatră inedite din județul Constanța și unele considerații privind legăturile zonei vest-pontice cu spațiul egeean în Bronzul târziu*, în *Pontica*, 41, 2008, p. 79-117; Vasile Diaconu, Lăcrămioara-Elena Istina, *Un sceptor de piatră atribuit epocii bronzului provenit de la Măgura, județul Bacău*, în *Carpica*, XL, 2011, p. 53-62; Blagoje Govedarica, Elke Kaiser, *Die äneolithischen abstrakten und zoomorphen Steinzepter Südost- und Osteuropas*, în *Eurasia Antiqua*, 2, 1996, p. 59-104; Blagoje Govedarica, *Zepterträger - Herrscher der Steppen. Die frühen Ockergräber des Äneolithikums im karpatenbalkanischen Gebiet und im Steppenraum Südost- und Osteuropas*, Mainz am Rhein, 2004; idem, *Die Kreuzförmigen Steinkeulen in der frühen Kupferzeit Südost- und Osteuropas*, în N. Tasić, C. Grozdanov (eds.), *Homage to Milutin Garašanin*, Beograd, 2006, p. 415-431; idem, *Kamennye krestovidnye bulavy mednogo veka na territorii iogo-vostočnoi i vostočnoi Evropy*, în *Stratum plus*, 2, (2006-2008), 2009, p. 419-447; Valentin Dergačev, *O schipetrah, o lošadiakh, o vojne. Etjudy v zaščitu migracionnoj koncepcii M. Gimbutas*, Sankt-Petersburg, 2007; Bogdan Petru Niculică, *Noi date despre sceptorile cruciforme eneolitice descoperite pe teritoriul Moldovei*, în *Arheologia Moldovei*, XXXI, 2008, p. 23-42; idem, *Sceptre cruciforme eneolitice descoperite la răsărit de Carpați*, în Z. Maxim, D. Bindea, L. S. Săsăran (ed.), *Arheometrie în România*, vol. 3, (1991-2008), Cluj-Napoca, 2008, p. 133-148; idem, *Sceptres cruciforme en pierre de l'énéolithique découverts sur le territoire de la Moldavie*, în Cotiușă, V.; Tencariu, F. A.; Bodi, G. (eds.), *Itinera in praehistoria. Studia in honorem magistri Nicolae Ursulescu*, Ed. Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 2009, p. 179-192; Cristian Schuster, Laurențiu Mecu, Pavel Mirea, Ion Tușulescu, Elena Gavrilă, *The Bronze Age mace-heads from Southern Romania – tools, weapons and/or distinction signs?*, în C. Schuster, C. Tulugea, C. Terteci (ed.), *Buridava XII/1-Symposia Thracologica X. Volum dedicat profesorului Petre I. Roman la cea de-a 80-a aniversare*, Râmnicu Vâlcea, 2015, p. 186-234.

³ Vitaly Sinika, Sergei Razumov, Nicolae Tel'nov, *Arheologiceskoe naslednie Pridnestrov'ja*, Tiraspol, 2016, p. 66, fig. 51.

macroscopice indică faptul că artefactul a fost lucrat dintr-o rocă vulcanică⁴, de culoare neagră, având suprafața foarte atent finisată.

Dimensiuni: înălțime – 4,75 cm; diametrul bazei – 5,5 cm; diametrul extremității superioare – 5,2 cm.

Considerată ca fiind un sceptor/pisălog, piesa a fost atribuită culturii Babino/Mnogovalikovaia. Exemplarul amintit aici provine dintr-o cercetare de suprafață, motiv pentru care o încadrare culturală foarte precisă trebuie privită cu rezerve. În cadrul sitului respectiv au mai fost descoperite materiale arheologice cuprinse între sec. X-III a. Chr. și din primele secole ale mileniului I. p. Chr.

Artefactul nr. 2 (Fig. 1/2). Publicat inițial ca „măciucă”, obiectul provine din situl de la Lișcoteanca – *Moș Filon*, cu precizarea că a fost identificat în nivelul arheologic gumelnițean⁵. Piesa provine din săpăturile efectuate în 1973 și a fost identificată în S.5-6, așa cum o arată informațiile consemnate în registrul inventar al colecției muzeale în care se află⁶. Obiectul are formă bitronconică, cu zona mediană mai îngustă decât extremitățile. Partea superioară a piesei are forma unui buton bine profilat, iar baza este ușor convexă. Piesa este lucrată dintr-o rocă dură, de culoare brun-cenușie, probabil de origine vulcanică, a fost atent finisată, dar prezintă și unele așchieri pe suprafața sa. Obiectul se află în colecția Muzeului Brăilei „Carol I”, nr. inv. 14598.

Dimensiuni: înălțime - 4,4 cm; diametrul maxim - 5,5 cm.

Deși M. Vernescu, atunci când a publicat această piesă⁷, a făcut trimitere la un studiu al lui N. Harțuche, în lucrarea autorului citat nu există nici o referire la respectivul obiect⁸ fapt ce ridică anumite suspiciuni legate de contextul real în care a fost identificat artefactul de piatră.

Existența acestor incertitudini pentru piesa de la Lișcoteanca, la care se adaugă descoperirea întâmplătoare a exemplarului asemănător de la Nezavertailovka, nu asigură o încadrare cronologică foarte corectă pentru cele două obiecte. În plus, lipsa unor analogii precise în mediile epocii bronzului din zona nord-vest pontică reprezintă un alt impediment pentru o datare aproximativă a celor două posibile sceptre.

Deși au fost descoperite în zone oarecum diferite (Fig. 2), cele două piese de piatră prezintă mai multe elemente tipologice comune: au dimensiuni reduse,

⁴ Dintr-o eroare, piesa a fost publicată ca fiind confecționată din lut, deși este evident că a fost realizată din piatră.

⁵ Mirela Vernescu, *Piese litice din perioada de tranziție și epoca bronzului aflate în colecțiile Muzeului Brăilei*, în *Istros*, XII, 2005, p. 212, fig. 2/2; fig. 5/2.

⁶ Mulțumim dl. dr. Costin Croitoru pentru că ne-a pus la dispoziție aceste date.

⁷ Mirela Vernescu, *op. cit.*, p. 212.

⁸ Nicolae Harțuche, *Cercetările arheologice de la Lișcoteanca. Așezarea „Movila Olarului” (1970-1976)*, în *Istros*, V, 1987, p. 18.

forma este bitronconică, partea superioară se prezintă ca un buton, au fost confecționate din roci dure și sunt foarte îngrijit lucrate.

Pornind de la caracteristicile morfologice enunțate anterior, considerăm că cele două artefacte nu puteau avea o funcționalitate practică, fie și prin prisma dimensiunilor reduse. O analiză atentă ne permite să observăm că nu avem de a face cu reutilizarea altor tipuri de piese (topoare, alte sceptre) și că cele două obiecte au fost special realizate în această manieră, pentru a îndeplini, mai degrabă, un rol simbolic.

Chiar dacă în momentul de față nu avem la dispoziție alte exemplare asemănătoare, considerăm că cele două obiecte pot fi incluse în categoria sceptrelor miniaturale. Din punct de vedere tipologic, constatăm unele asemănări între cele două artefacte de piatră și o piesă de bronz, terminată cu un buton semisferic, identificată în componența depozitului de la Vărvăreuca (Republica Moldova)⁹. Anumite similitudini putem observa și la unele artefacte din piatră, denumite generic „lustruitoare” în literatura de limbă rusă, deși forma lor aparte nu indică neapărat o astfel de funcționalitate. Ne putem gândi că aceste piese erau simple accesorii în cadrul unor practici care depășeau sfera obișnuită a cotidianului.

Din punctul de vedere al încadrării cronologice, așa cum aminteam și anterior, propunerea noastră poate fi doar orientativă. Pentru exemplarul de la Lișcoteanca s-a scris că poate fi atribuit mediului gumelnițean, în timp ce exemplarul de la Nezavertailovka V a fost atribuit mediului Mnogovalikovaia. Pornind de la faptul că cele două piese au asemănări morfologice cu sceptrele tronconice specifice bronzului târziu, suntem de părere că pot fi încadrate într-un palier cronologic ce ar corespunde tot acestei etape. Considerăm mult mai probabil ca piesa de la Nezavertailovka V să aparțină culturii Sabatinovka, în timp ce exemplarul de la Lișcoteanca ar putea fi pus în conexiune cu mediul cultural Noua –Coslogeni, mai ales că pentru acest din urmă sit au fost menționate în apropiere vestigii atribuite bronzului târziu¹⁰

Lipsa unui număr mai mare de astfel de piese ridică unele probleme legate atât de funcționalitatea lor, cât și de încadrarea cronologică precisă. Tocmai de aceea, prin prisma asemănărilor cu sceptrele tronconice de piatră, le vom include, cu unele rezerve, în grupul sceptrelor miniaturale și optăm pentru o datare a lor în epoca bronzului.

⁹ Valentin Dergačev, *Die äneolithischen und bronzezeitlichen Metallfunde aus Moldavien*, PBF, XX/9, Stuttgart, 2002, fig. 39/7.

¹⁰ Nicolae Harțușe, *op. cit.*, p. 7-8; Mirela Vernescu, *Bărăganul în preistorie (circa 3500-1200 a. Chr.). Perioada de tranziție la epoca bronzului și epoca bronzului*, Editura Istros, Brăila, 2013.

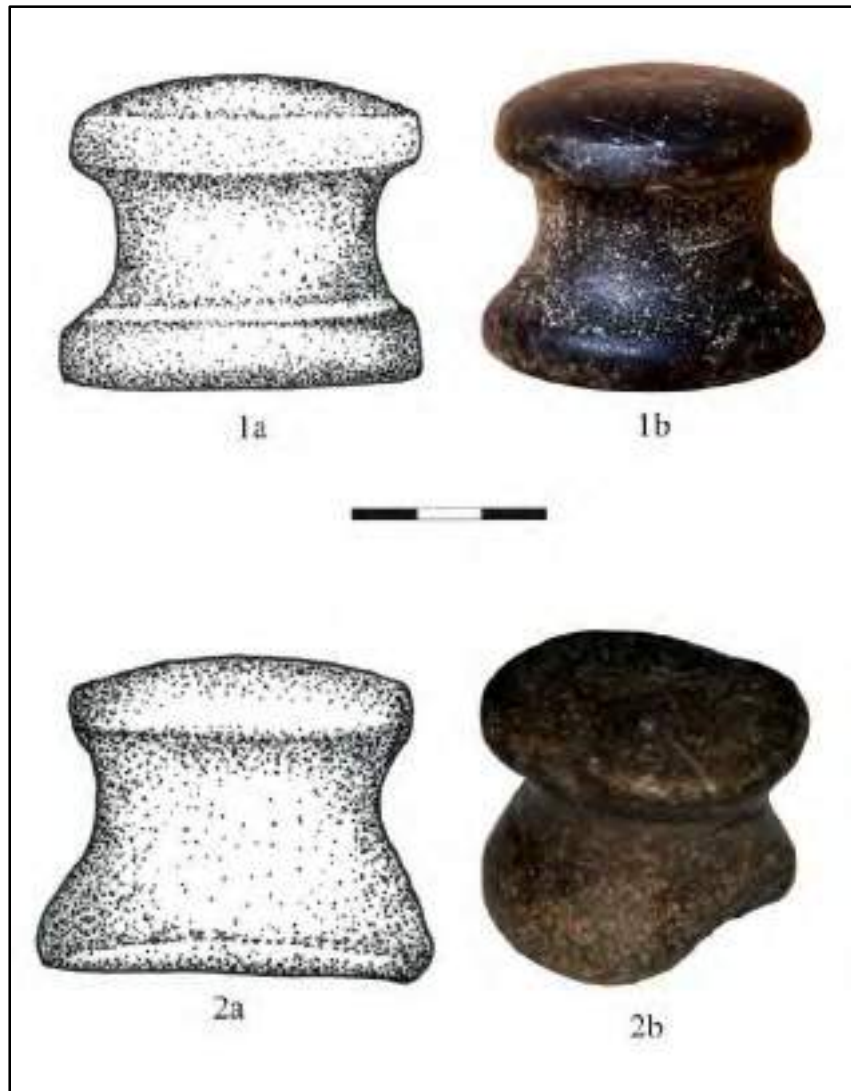


Fig. 1. Piese de piatră: 1, Nezavertailokva, 2, Lișcoteanca.



Fig. 2. Răspândirea artefactelor de piatră.

IMPORTANȚA APEI LA „DACII LIBERI” – FACTOR DETERMINANT ÎN ALEGEREA ȘI PĂSTRAREA AMPLASAMENTELOR AȘEZĂRILOR. COMPARAȚII CU DAVELE „DACILOR CLASICI”

George-Dan Hânceanu

cercetător științific, dr., Muzeul de Istorie Roman-Complexul Muzeal Național Neamț
(email: georgehanceanu@yahoo.com)

Rezumat. *În majoritatea epocilor istorice comunitățile umane au preferat să se stabilească în apropierea râurilor și pâraielor, pe terase sau pe văi, având o sursă esențială pentru traiul cotidian. Apa asigură protecție naturală, era cale navigabilă, materie primă pentru olărit și sursă de hrană. Pe teritoriul actual al județului Neamț s-a descoperit un număr considerabil de așezări, cele mai multe fiind în preajma râurilor Siret, Moldova și Bistrița. De altfel, acest aspect poate fi observat și la triburile dacilor din „epoca clasică” ale căror cetăți se află pe promontoriile râurilor Siret și Bistrița. Apa a permis practicarea comerțului intern (îndeosebi sare) și extern (precum fructe exotice, vinuri), înlesnind și munca meșterilor olari a căror materie primă era ușor de procurat. Întrucât se aflau în preajma acestor râuri practicau una dintre frecvențele ocupații, pescuitul; dovezi în acest sens fiind tridentul, harponul, cârligele de pescuit, greutățile de la plase și solzii de pește. Indiferent că analizăm situația dacilor din „epoca clasică” sau pe cea a dacilor liberi se constată menținerea acelorași preferințe, precum formele de relief alese pentru așezări, dispuse în vecinătatea surselor de apă, comerțul pe apă și pescuitul.*

Cuvinte cheie: apă, râu, pârau, daci, „epoca clasică”, daci liberi, comerț, pescuit.

*

Abstract. *In most historical epochs, human communities have preferred to settle near rivers and streams, on terraces or valleys, having an essential source for daily living. The water provided natural protection, it was a waterway, raw material for pottery and food source. A considerable number of settlements were discovered on the current territory of Neamț County, most of them being near the Siret, Moldova and Bistrița rivers. In fact, this aspect can be observed in the Dacian tribes from the „classical age” whose fortresses are located on the promontories of the Siret and Bistrița rivers. Water has also allowed the practice of internal trade (especially salt) and external trade (such as exotic fruits, wines), also facilitating the work of potters whose raw material was easy to procure. As they were close to these rivers, they practiced one of the most common occupations, fishing; evidence of this is the trident, the harpoon, fishing hooks, weights from fish nets and scales. Regardless of whether we analyse the situation of the Dacians from the „classical age” or that of the free Dacians, we find the maintenance of the same preferences, such as the relief forms chosen for the settlements, arranged in the vicinity of water sources, the water trade and the fishing.*

Key words: water, river, stream, the Dacians, „classical age”, „free Dacians”, fishing.

În plan peisagistic s-a constatat că din vechime comunitățile umane au urmărit să aibă în apropierea așezărilor o sursă de apă, situație perpetuată din

Antichitate și până la finalul Evului Mediu. Practic, în timp, apa s-a dovedit a fi unul din factorii determinanți în alegerea amplasamentelor, dar mai ales în menținerea vieții cotidiene pe parcursul mai multor generații.

Întrucât actualul areal al Moldovei, intens locuit de triburile dacice liberi, este mult prea extins pentru analiza propusă, am optat doar pentru un segment geografic asupra căruia am mai zăbovit cu privire la acribia specialiștilor¹. Respectivul areal face parte din componența granițelor naturale ale județului Neamț, care include și îmbină văi, depresiuni, zonă muntoasă. Teritoriul asupra căruia ne îndreptăm atenția este brăzdat de cursuri de apă importante precum Siret, Moldova și Bistrița.

Intensele cercetări arheologice, efectuate din a doua jumătate a secolului al XX-lea, au permis observarea unor criterii esențiale în opțiunile comunităților dacice din secolele II-III p.Chr. Printre acestea un loc deosebit l-a avut apa, alături de soluri fertile și păduri. Pe terasele și văile cursurilor de apă (râuri, pârâuri) s-au stabilit în timp grupuri ale populației amintite (Pl. I). În altă ordine de idei, apa și formele de relief adiacente nu doar că au oferit locuri prielnice așezării, dar au și favorizat desfășurarea activităților cotidiene.

Consistentele rezultate obținute prin investigațiile de teren au contribuit la argumentarea îndeletnicilor acestora. Deși doar artefactele pot fi considerate dovezi, fără o sursă de apă membrii respectivelor triburi nu ar fi reușit să-și desfășoare majoritatea ocupațiilor, precum agricultura, păstoritul, pescuitul, olăritul, dar și treburile casnice, printre care și prepararea alimentelor. Prin urmare, apa putea servi pentru adăparea animalelor, dar mai ales în alimentație, la obținerea hranei (udarea recoltelor), ca liant în confecționarea vaselor și ca mediu pentru vietățile acvatice, o parte dintre acestea fiind pescuite.

Pentru arealul geografic amintit, prin investigații de teren numărul siturilor dacilor liberi a ajuns la aproximativ 305 (identificate în 151 de localități; o medie de două situri pe localitate), dintre care doar 70 (din 50 de localități) au fost cercetate, într-o formă sau alta (sondaj, săpătură de salvare, preventivă ori sistematică). Respectivul sunt 59 de așezări, 10 necropole și un depozit de unelte agricole², cele mai multe investigate parțial (prin sondaje) și exhaustiv (prin cercetări sistematice). Cu certitudine, această statistică este provizorie, numărul lor fiind mult mai mare, întrucât sunt descoperiri mai vechi ori recente, încă nepublicate (situație remarcată de majoritatea specialiștilor în depozitele muzeelor și institutelor de profil). Numeroase situri au fost descoperite cu prilejul prieghezilor

¹ G. D. Hânceanu, *Etapile cercetării arheologice a siturilor dacilor liberi de pe teritoriul județului Neamț*, în volumul *Un secol de arheologie în spațiul est-carpatic. Concepte, metode, tendințe* (editori: V. Diaconu, L. Pîrnău), editura Istros a Muzeului Brăilei „Carol I”, editura „Constantin Matasă”, Brăila-Piatra Neamț, 2019, pp. 243-279.

² *Ibidem*, pp. 254-263, 270 (harta siturilor dacilor liberi din județul Neamț).

efectuate în a doua jumătate a secolului al XX-lea³, pe terasele și văile râurilor Siret, Moldova sau la confluența celor două, pe Bistrița și Cujești. În intensa activitate, pe teren și pentru salvarea artefactelor, au fost implicate persoane cu specializări diferite (arheologi, muzeografi, restauratori, desenatori), întrucât suprafața actualului județ Neamț este printre cele mai locuite de comunitățile dacilor liberi din Moldova⁴. Unul dintre apurii arheologi care și-a dedicat o mare parte din muncă cercetării siturilor culturii *dacilor liberi* și a strâns o arhivă foto, extrem de utilă generației actuale, este dr. V. Ursachi⁵.

În general, dintre așezările descoperite și cercetate multe au păstrat dovezi consistente privind rolul apei în cadrul triburilor dacilor liberi. Pe lângă prezența locuințelor, care asigură o perioadă de activitate a comunităților, putem semnala obiecte ale culturii materiale, precum vase din lut, pentru care vecinătatea apei era esențială olarilor, obiecte din os și coarne, procese cornulare, dinți, colți provenite de la animale domestice și sălbatice, care nu puteau supraviețui fără o sursă de apă în preajmă. Poate unele dintre cele mai interesante dovezi sunt legate de pescuit, care era practicat în zona adiacentă așezărilor. Printre acestea enumerăm cârligele din fier (în așezările de la Văleni⁶, Poiana-Dulcești⁷, Roșiori-Dulcești⁸, jud. Neamț) (Pl. III/1-3) și un trident (în așezarea de la Săbăoani, jud. Neamț⁹) (Pl. III/4), solzi și oase de pește (în așezările de la Văleni¹⁰, Poiana-Dulcești¹¹, jud. Neamț), indicii ale prezenței unor pești, de dimensiuni mari, în apa Moldovei și a Siretului.

*

³ Șt. Cucos, *Contribuții la repertoriul arheologic al județului Neamț*, în *Mem.Antiq.*, XVIII, 1992, pp. 5-61; Gh. Dumitroaia, *Materiale și cercetări arheologice din nord-estul județului Neamț*, în *Mem.Antiq.*, XVIII, 1992, pp. 63-143; V. Ursachi, D. Hordilă, M. Alexianu, Gh. Dumitroaia, D. Monah, *Cercetări arheologice de suprafață pe valea Siretului, la nord de municipiul Roman*, în *Mem.Antiq.*, XVIII, 1992, pp. 145-162 (+ 10 fig. nepaginate). În afara acestor trimiteri bibliografice, mai toate cercetările de suprafață, salvare și sistematice au fost semnalate pe scurt, într-o cronică, la finalul revistei instituției nemțene, semnată de Șt. Cucos, iar ulterior de Gh. Dumitroaia.

⁴ Un alt județ al cărui teritoriu este la fel de bine populat de comunitățile „dacilor liberi” este Bacăul.

⁵ Dorim și pe această cale să-i *mulțumim* pentru munca depusă, profesionalism și „moștenirea” lăsată nouă, arheologilor.

⁶ Cârlig din fier (inv. 5870) descoperit în inventarul L.1 din așezarea punctului *La Moară* (campania 1961). Piesă inedită.

⁷ Gh. Bichir, *Cultura carpică*, editura Academiei, București, 1973, p. 50, 381 (pl. CLXV/17).

⁸ G. D. Hânceanu, *Ocupațiile locuitorilor din așezarea dacică de la Roșiori-Dulcești (jud. Neamț)*, în *Mem.Antiq.*, XXV-XXVI (2008-2009), 2010, p. 371, 373, 376 (pl. IX); Idem, *Cercetarea sitului arheologic de la Roșiori-Neamț (2006-2007). Contribuții la cultura dacilor liberi de pe malul Moldovei*, în *AMT*, VII, 2012, p. 90 (pl. XXVIII/3, 4).

⁹ V. Ursachi, *Săbăoani. Monografie arheologică (vol. I)*, Casa editorială Demiurg, Iași, 2007, p. 301 (pl. 32/18).

¹⁰ Idem, *Săpăturile arheologice de la Văleni (jud. Neamț)*, în *MCA*, IX, 1970, p. 268.

¹¹ Gh. Bichir, *op.cit.*, p. 50.

Interesant este de analizat și comparat opțiunile dacilor „epocii clasice” și ale comunităților dacilor liberi din Moldova în alegerea formelor de relief pentru poziționarea așezărilor. Cele mai cunoscute davae de pe râul Siret au fost *Zargidava* (Brad, jud. Bacău)¹², *Tamasidava* (Răcățău, jud. Bacău)¹³ și *Piroboridava* (jud. Galați)¹⁴ (Pl. II), la care se adaugă cele de la Bâțca Doamnei (pe culmea situată la sud-vest de orașul Piatra-Neamț) și de pe vârful Cozla¹⁵ (pe culmea aflată la nord de orașul Piatra-Neamț), din apropierea râului Bistrița. În urma săpăturilor arheologice din a doua jumătate a secolului al XX-lea s-a observat că atât „dacia clasici”, cât și cei considerați „liberi” au optat pentru a se stabili lângă cursuri de apă, dar nu la baza lor (pericol de inundații) ci pe înălțimi, promontorii, terase, văi. Diferența dintre respectivele grupuri de populații a fost dată de alegerea tipului de așezare, determinat și de situația politică, primii având cetăți (în afara celor enumerate, le amintim pe cele de la Tisești¹⁶, Moinești¹⁷, jud. Bacău) și așezări fortificate (precum Calu-Piatra Șoimului, jud. Neamț¹⁸ și Dumbrava-Ciurea, jud. Iași¹⁹), iar ceilalți așezări neîntărite, deschise, de tipul „siliște/seliște”, toponim preluat în prezent de

¹² V. Ursachi, *Zargidava. Cetatea dacică de la Brad*, Bibliotheca Thracologica, X, București, 1995 (în continuare, prescurtat Zargidava...).

¹³ R. Vulpe, S. Teodor, *Piroboridava. Așezarea geto-dacică de la Poiana*, Bibliotheca Thracologica, XXXIX, București, 2003.

¹⁴ V. Căpitanu, V. Ursachi, *O nouă cetățuie dacică pe valea Siretului*, în *Carpica*, II, 1969, pp. 93-130. După această primă semnalare, tematic, au fost selectate materiale arheologice care au fost publicate pe parcurs de autorii săpăturilor (V. Ursachi, V. Căpitanu), multe în numerele revistei *Carpica*.

¹⁵ R. Vulpe, *Les fouilles de Calu*, în *Dacia*, VII-VIII (1937-1940), 1941, pp. 13-68; A. Nițu, I. Zamoșteanu, M. Zamoșteanu, *Sondajele de la Piatra Neamț*, în *MCA*, VI, 1959, pp. 361-366; C. Matasă, I. Zamoșteanu, M. Zamoșteanu, *Săpăturile de la Piatra Neamț*, în *MCA*, VII, 1961, p. 339-344, 346-347; C. Scorpan, *L'ensemble archéologique féodal de Bîțca Doamnei*, în *Dacia*, N. S., IX, 1965, pp. 441-454; N. Gostar, *Cetățile dacice din Moldova și cucerirea romană la nordul Dunării de Jos*, în *Apulum*, V, 1965, pp. 137-149; H. Daicoviciu, *Dacii și civilizația lor în secolele I î.-I d.*, în *ActaMN*, V, 1968, p. 53; N. Gostar, *Cetățile dacice din Moldova și cel de-al doilea război dacic*, în *Mem.Antiq.*, I, 1969, pp. 93-104; Idem, *Cetățile dacice din Moldova*, editura Meridiane, București, 1969, pp. 9-22, fig. 2-35; V. Mihăilescu-Bîrliba, *Noi cercetări arheologice la Bâțca Doamnei*, în volumul *Documente recent descoperite și informații arheologice*, ASSP, București, 1984, pp. 21-25; M. Drăgotescu, *Unele considerații privind civilizația geto-dacică pe actualul teritoriu al județului Neamț*, în *Mem.Antiq.*, XIX, 1994, pp. 243-259.

¹⁶ A. Nițu, M. Zamoșteanu, *Sondajul în cetățuia getică de la Tisești (r. Tg. Ocna, reg. Bacău)*, în *MCA*, V, 1959, pp. 375-382; V. Căpitanu, V. Ursachi, *Tisești-Tg. Ocna*, în volumul *Situri arheologice cercetate în perioada 1983-1992* (coordonatori: V. Sîrbu, S. Pandrea), Brăila, 1996, p. 116.

¹⁷ V. Căpitanu, V. Ursachi, *Cetatea dacică de la Moinești*, în *SympThrac.*, 6, 1988, p. 88; Idem, *Cetatea dacică de la Moinești*, în *Carpica*, XVIII-XIX (1986-1987), 1987, pp. 53-69.

¹⁸ R. Vulpe, *op.cit.*, în *Dacia*, VII-VIII (1937-1940), 1941, pp. 13-68; M. Drăgotescu, *op.cit.*, în *Mem.Antiq.*, XIX, 1994, pp. 243-259.

¹⁹ Ș. Sanie, S. Sanie, *Cercetările arheologice de la Dumbrava (com. Ciurea, jud. Iași)*, în *Cerclost.*, IV, 1973, pp. 61-92; S. Sanie, Ș. Sanie, *Așezarea de la Dumbrava (comuna Ciurea, jud. Iași)*, în volumul *Geto-dacii dintre Carpați și Nistru (secolele II a.Chr.-II p.Chr.)*, vol. I (editori: S. Sanie, T.-E. Marin), editura Universității „Al. I. Cuza” Iași, 2011, pp. 393-424.

unele sate stabilite în zone expuse, fără elemente naturale de protecție. În ambele situații, populațiile dominau „vizual” întinderea apei și o „controlau” comercial. Negoțul, atât terestru, cât și pe apă, a fost o prioritate pentru perioada secolelor I a.-III p.Chr., aspect deja analizat în alte articole tematice²⁰. Dacă „dacii clasici” puteau oferi „protecție” în cetăți pentru negustorii locali și străini, în cazul dacilor liberi s-a constatat că de multe ori se practica un comerț extern finalizat prin intermediari locali²¹, aspect avantajos pentru ambele tabere. Dacă în „epoca clasică” negustorii ajungeau la cetăți pe ruta Dunăre-Siret, pentru perioada veacurilor II-III p.Chr. de pe aceeași rută intrau și pe afluenții Bârlad, Prut și Moldova²².

Asemenea Evului Mediu și în Antichitate apa putea fi considerată și un mod de protejare a celor situați în preajmă. Apa Siretului a permis și practicarea pescuitului de către populația din zona cetăților dacice, unde au fost descoperite artefacte care susțin cele menționate, cum sunt greutatea din lut pentru plasă, cârligele de pescuit și harponul din fier de la Brad (jud. Bacău)²³ (Pl. IV) ori numai cârlige din fier găsite la Răcățău (jud. Bacău)²⁴ și Poiana (jud. Galați)²⁵.

În ansamblu, apa asigură protecție naturală, era cale navigabilă, materie primă pentru olărit și sursă de hrană. Indiferent de perioada în care s-au desfășurat triburile dacice se pare că, „în linii generale”, au preferat aceleași forme de relief și condiții geografice în vederea alegerii locurilor, așezările fiind folosite de una sau mai multe generații; opțiunile lor au contat și pentru comunitățile următoare din perioadele Antichității târzii și Evului Mediu timpuriu .

²⁰ G. D. Hânceanu, *op.cit.*, în *Mem.Antiq.*, XXV-XXVI (2008-2009), 2010, p. 382, 385-390 (pl. XV-XVII); Idem, *Obiecte romane în situl dacic de la Roșiori-Neamț*, în *Carpica*, XXXIX, 2010, p. 46-52, 54-65 (pl. I-XII); Idem, *Roman Imports in the Settlement of the Free Dacians at Roșiori (Neamț County)*, în volumul *Orbis Romanus and Barbaricum. The Barbarians around the Province of Dacia and Their relations with the Roman Empire* (editor: V. Bârcă), Mega Publishing House, Cluj-Napoca, 2016, p. 169-175, 179-181, 185-200 (pl. I-XVI).

²¹ Idem, *O locuință cu fragmente de amfore romane din așezarea dacilor liberi de la Roșiori-Neamț*, în volumul *Arheologia Mileniului I p. Chr. Identități și schimburi culturale* (coordonator: B. Ciupercă), V, editura Istros, Muzeul „Carol I” Brăila, 2016, p. 63-69, 78-86 (pl. VI-XIV).

²² Idem, *Mărfuri și rute comerciale antice. Rolul de protecție al cetăților geto-dacice de pe Siret*, în volumul *Miscellanea Historica et Archaeologica in Memoriam Dragoș Petroșanu* (editori: C. Croitoru, O. V. Udrescu, Al. Nălbitoru), editura Istros a Muzeului Brăilei „Carol I”, Brăila, Râmnicu Vâlcea, 2019, p. 59-63.

²³ V. Ursachi, *Zargidava...*, p. 124, 140, 294, 400 (pl. 6/1-8), 402 (pl. 9/9), 417 (pl. 39/13; 40/1, 3), 508 (pl. 222/16-24). Un cârlig special, de dimensiune mare, sub forma unei ancore (inv. 27.174) a fost descoperit în campania anului 1990 și nu este ilustrat în monografie (care include doar săpăturile dintre anii 1963-1983); de văzut pl. IV/7 din acest articol.

²⁴ V. Căpitanu, V. Ursachi, *op.cit.*, în *Carpica*, II, 1969, p. 125 (fig. 31/2).

²⁵ R. Vulpe, S. Teodor, *op.cit.*, p. 521 (fig. 42/26), 522 (fig. 43/1, 2, 6, 8, 21).



1a



1b



2

Pl. I: 1a-1b, terasa și valea adiacentă râului Siret pe care se află așezarea dacilor liberi de la Săbăoani (punctul *La Izlaz*); 2, terasa râului Moldova unde este așezarea dacilor liberi de la Roșiori (punctul *Țarina Veche*).



1

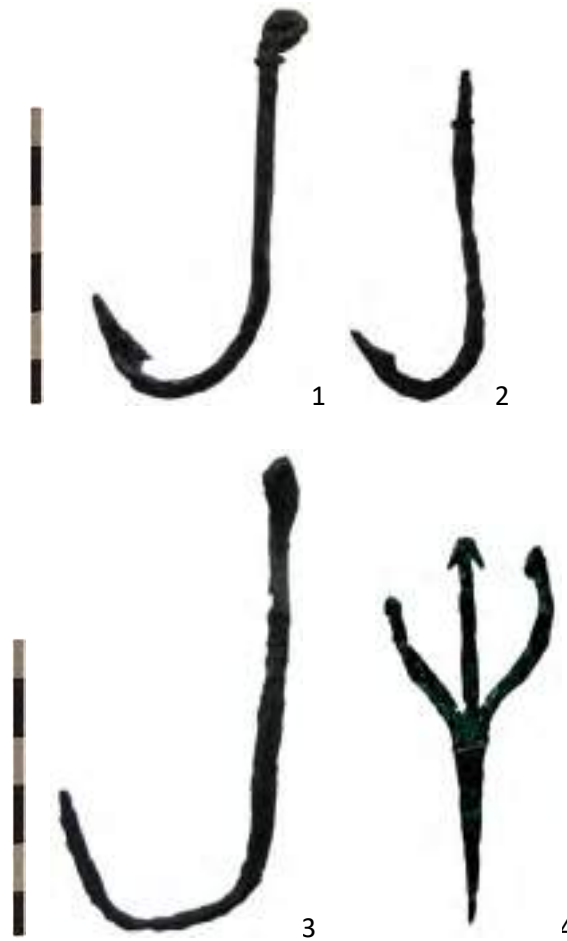


2

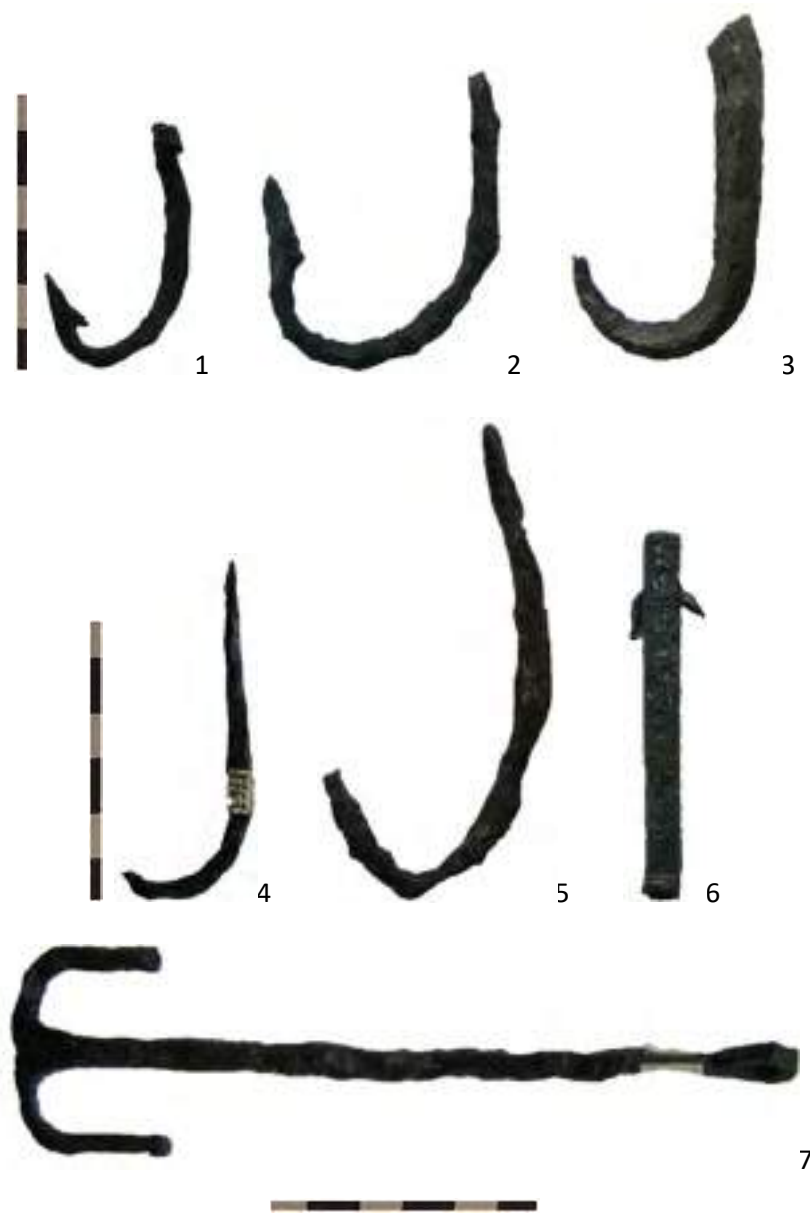


3

Pl. II. Cele trei davae de pe Siret: 1, *Zargidava* (Brad-Negri, jud. Bacău), *Tamasidava* (Răcățău-Horgești, jud. Bacău) și *Piroboridava* (Poiana, jud. Galați).



PI. III. Unelte de pescuit din fier descoperite în așezările dacilor liberi (1, 2, Roșiori; 3, Văleni; 4, Săbăoani): 1-3, cârlige de pescuit; 4, trident.



PI. IV. Unelte de pescuit din fier găsite în cetatea dacică de la Brad (*Zargidava*):
1-5, cârlige de pescuit; 6, harpon; 7, cârlig-ancoră (cange).

**CONTRIBUȚII DOCUMENTARE RELATIVE LA BRESLELE MEȘTEȘUGĂREȘTI,
CU PRIVIRE SPECIALĂ ASUPRA CELOR DIN ORAȘUL FOÇȘANI**

Mădălina Nicoleta Stănescu
muzeograf, Muzeul Vrancei, Foçșani
(email: stanescunicoletamadalina@gmail.com)

Rezumat. *În cadrul intervenției de față autoarea se concentrează asupra apariției, organizării și funcționării „asociațiilor profesionale” cunoscute îndeobște sub titulatura de bresle. Cadrul general prezentat în ceea ce privește aceste realități este exemplificat cu trimiteri concrete la situații identificate documentar pe raza orașului Foçșani. Istoriografia chestiunii nu a înregistrat până în momentul de față o astfel de abordare, deși orașul de pe Milcov are, fără îndoială, un pronunțat caracter meșteșugăresc.*

Cuvinte cheie: *Foçșani, asociații profesionale, breaslă.*

*

Abstract. *In the present intervention, the author focuses on the emergence, organization and functioning of "professional associations" commonly known as guilds. The general framework presented regarding these realities is exemplified with concrete references to situations identified in the documentary within the city of Foçșani. The historiography of the matter has so far not recorded such an approach, although the town on Milcov river undoubtedly has a pronounced craftsmanship.*

Key words: *Foçșani, professional associations, gild.*

Rațiuni în primul rând de ordin economic, dar și politic intern, i-au determinat pe meșteșugari și negustori să se organizeze în grupuri profesionale (blănari, bărbieri, croitori, măcelari, tâmplari, săpunari, fierari etc.), coagulate pe temeuri comune sau complementare: ramuri de negoț și/sau meserii unice ori apropiate între ele, etnie, confesiune etc., cunoscute sub titulatura de sorginte slavă – *bresle*. În principiu, breslele reprezentau organizații închise, bazate pe mica producție de mărfuri, care aveau drept scop apărarea comună a celor de aceeași profesie împotriva abuzurilor nobilimii, oamenilor curții sau a bandelor înarmate; asigurarea unor piețe pentru desfacerea produselor sau mărfurilor proprii expuse concurenței (după judecata fundamentală a lui Nicolae Iorga o breaslă apare doar atunci „când se ivește concurența între cei ce exercită aceeași ocupație”¹); și desigur asigurarea unui monopol al aprovizionării cu materii prime².

¹ Nicolae Iorga, *Istoria industriilor la români*, București, 1927, p. 143.

² Dragoș Ungureanu, *Date statistice privind poziția breslei jidovilor în ansamblul comerțului românesc în perioada lui Constantin Brâncoveanu*, în Buletinul Centrului pentru Studiul Istoriei Evreilor din România, București, 2008, p. 35.

Așadar, cauzele principale care au dus la organizarea breslelor au fost în primul rând cele care țin de *conflictul de clasă*, reflectat în abuzurile săvârșite de nobilime asupra grupurilor profesionale, prestarea diferitelor obligații în natură și plata unor impozite către autoritățile centrale, dar și cele ce țin de *interesele economice* reflectate în nevoia tot mai acută de lărgire a pieței de desfacere, interne și externe³. Tendința mării boierimi de acaparare a proprietăților, nevoia meșteșugarilor de a deține imobile comerciale în vederea desfacerii de produse, concurența venită din partea celor din mediul rural, au fost alte cauze care au determinat transformarea vechilor *frății* în *bresle*. Aparent, începutul secolului al XVII – lea, poate fi considerat epoca de tranziție a *frățiiilor* (cum erau denumite în Moldova) sau a *vătășiiilor* (cum erau denumite în Țara Românească), către aceste organizații mai complexe, *breslele*⁴.

În Moldova trecerea de la frății la bresle s-a făcut mai lent. Asociațiile de tipul frățiiilor încă erau dominante în secolul al XVII-lea, așa cum este, de exemplu, cazul *frăției blănarilor* din Focșani, menționată în anul 1674⁵; de reținut că aceasta este prima atestare documentară pe care o cunoaștem a unei organizații meșteșugărești în Vrancea⁶. Ulterior, la începutul epocii moderne, forma de organizare predominantă devine breasla. Excepția o constituiau meșteșugarii care produceau mărfurile de larg consum, precum: brutarii, măcelarii, săpunarii, lumânării, pescarii etc., care continuau să activeze în *frății* sau *vătășii*. Acest caz este specific și orașului Focșani, breslele apărând în documentele pe care le cunoaștem după a doua jumătate a secolului al XVIII-lea.

Treptat breasla devine o instituție urbană tot mai puternică. Un instrument important pus la îndemâna membrilor breslei îl constituia monopolul de producție meșteșugărească, pârghie care deschide calea dominației facile a pieței interne⁷. Autonomia breslelor era garantată de obicei de puterea centrală reprezentată de domnie și în anumite cazuri de Divanul țării, care eliberau un hrisov breslei. În Moldova, breslele erau puse sub protecția înaltelor instanțe bisericești ca Mitropolia ori Episcopiiile⁸.

³ Constantin Șerban, *Breslele din Moldova și raporturile lor cu puterea centrală în evul mediu*, în *Historia Urbana*, VI, nr. 1-2, 1998, pp. 29-35.

⁴ Ștefan Olteanu, Constantin Șerban, *Meșteșugurile din Țara Românească și Moldova în Evul Mediu*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1969, p. 235.

⁵ *Ibidem*, p. 236.

⁶ Comparativ, prima mențiune documentară privind atestarea frățiiilor în orașele Moldovei se referă la anii '70 ai sec. XVI (frăția zugravilor din Suceava), cf. *История народного хозяйства Молдавской ССР (С древнейших времен до 1812 г.)*, Кишинев, 1976, p. 198.

⁷ Vladimir Diculescu, *Bresle, negustori și meseriași în Țara Românească (1830 – 1848)*, Editura Republicii Socialiste România, București, 1973, p. 64.

⁸ Ștefan Olteanu, Constantin Șerban, *op. cit.*, p. 296.

În acest context general, la Focșani iau ființa, pe la 1775, breasla croitorilor și cea a lăutarilor, și abia pe la 1830 breasla dogarilor și cea a lumânărilor⁹.

La sfârșitul secolului al XVIII-lea, numărul breslelor din orașele și târgurile mici ale celor două țări române, era destul de mic, iar Focșanii nu făceau excepție; aici își desfășurau activitatea doar patru bresle, două în Focșanii Munteni și două în Focșanii Moldoveni. Între 1831 și 1832, odată cu instituirea Regulamentelor Organice, aceste organizații meșteșugărești se înmulțesc. Factorul care a determinat acest lucru a fost reprezentat de extinderea producției meșteșugărești pentru piață și pătrunderea mărfurilor similare de la sate. În acest context, meșteșugarii de aceeași profesie sau de specializări înrudite, constituiți în asociații, solicitau obținerea unui hrisov care să le asigure monopolul producției și desfacerii acelor mărfuri pe care ei le produceau. Aceste realități au condus, spre sfârșitul secolului al XVIII-lea, la formarea breslelor asociate (abagii cu pânzarii, șealrii cu curelarii, săpunarii cu lumânării).

În breslele meșteșugărești un loc de seamă îl ocupă problemele legate de respectarea ierarhiei profesionale, cu cele trei trepte cunoscute: *ucenicia*, *calfa* și *meșter*¹⁰. Evident, ucenicia avea loc în atelierul unui meșter. Angajarea ucenicilor se făcea în baza unui *zapis* încheiat între părinții sau rudele ucenicului și meșter în fața starostelui și epitropilor breslei. La expirarea perioadei de ucenicie, ucenicul primea un atestat în baza căruia devenea calfă. Calfa reprezintă a doua treaptă în ierarhia unui meșteșug. Calfa lucra în atelierul unui meșter contra unui salariu. Angajarea calfelor trebuia să se facă cu știrea starostelui și a epitropilor breslei. În momentul angajării, calfa trebuia să plătească o taxa pentru „cutia breslei”¹¹. Drepturile calfei erau îngădite prin statute, acestea trebuiau să lucreze în general numai sub directivele meșterului. Calfelor le era interzis să se asocieze în afaceri cu meșterii.

Ultima treaptă a ierarhiei profesionale o constituie calitatea (și calificativul) de meșter. Ca și în epocile anterioare, intrarea în noua categorie se făcea în baza lucrării din domeniul profesiei. Lucrarea trebuia prezentată în fața epitropilor, starostelui și a „celor mai aleși ai corporației”. În momentul în care lucrarea era socotită corespunzătoare din toate punctele de vedere, calfa primea un certificat din partea breslei în baza căruia putea să practice meșteșugul în mod liber. Odată admis în breaslă, meșterul era trecut în rândul patentarilor. El primea la rându-i dreptul de a angaja calfe și ucenici¹².

⁹ *Ibidem*, p. 411.

¹⁰ Pentru organizarea și administrarea internă a breslelor vezi Valeriu Bulgac, *Organizarea meșteșugurilor din Moldova în bresle și frății în secolele XV-XVIII*, în Buletinul Științific al Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală a Moldovei, 5 (18), 2006, pp. 187-188.

¹¹ Vladimir Diculescu, *op. cit.*, p. 73.

¹² *Ibidem*, p. 76. Vezi și Eugen Pavlescu, *Economia breslelor în Moldova*, București, 1939, pp. 179-196.

Aceste organizații profesionale, dispuneau de o conducere autonomă prin membri aleși de către obște din rândul breslașilor mai bătrâni, cu autoritate profesională, purtând denumirea de *staroste*. Acesta avea ca atribuție principală să vegheze la respectarea prevederilor statutului breslei, el fiind cel care trebuia să cunoască întreaga „viață” a breslei, fiind ajutat de epitropi¹³. Tot starostele este cel care face demersurile, la magistratul orașului, pentru obținerea patentelor de meșteri sau de calfe. O altă sarcină a starostelui o constituia aceia de controlor al calității produselor confecționate de breslași¹⁴.

Funcția de staroste de breaslă aducea celui care o deținea o serie de venituri. Acesta primea *plocoane* din partea calfelor în momentul când acesta deveneau meșteri sau deschideau prăvălii. În afară de acesta, starostele primea un salariu fix lunar sau un anumit procent din banii strânși de la breslași¹⁵.

Breslele din Țara Românească și Moldova, până în Epoca regulamentară, ca și în alte țări europene, reprezentau persoane juridice recunoscute de puterea centrală, dispunând în același timp de o avere (mobilă sau imobilă). Avera imobilă o constituia localul unde se întruneau cele două categorii de adunări (longea și adunarea de obște) în mod periodic. De obicei sediul breslei se afla pe ulița care purta numele meșteșugarilor respectivi¹⁶. Într-un loc vizibil, se aflau simbolurile¹⁷ și lumânarea breslei. O piesă foarte importantă rămânea cutia breslei, numită și cutia de milostenie, unde se păstrau arhiva și banii rezultați din veniturile breslei¹⁸.

Spre deosebire de breslele din Transilvania, care aveau și un rol politico-militar, cele din Țara Românească și Moldova exercitau doar funcții religioase. Fiecare breaslă era patronată de un sfânt, al cărui hram îl avea biserica breslei. Cunoaștem în acest sens faptul că în orașul Focșani au fost ridicate patru biserici de breaslă.

Încă din 1667, în viața economică a orașului se afirmă din plin mahalaua Săpunarilor; aici trăiau și își desfășurau activitatea deținătorii scaunelor de măcelării care foloseau grăsimea animală pentru a obține săpun. Fiecare breaslă deținea un „patron spiritual” din calendarul ortodox, pe care îl prăznuiau an de an. În acest context, la 1783 în „bucla” numită Gârla Hotarului, breslașii săpunari și lumânari au ridicat biserica cu hramul „Nașterea Maicii Domnului”, demers în care au fost susținuți de breslele cojocarilor și blănarilor¹⁹.

¹³ Vladimir Diculescu, *op. cit.*, p. 86.

¹⁴ Ștefan Olteanu, Constantin Șerban, *op. cit.*, p. 240.

¹⁵ Vladimir Diculescu, *op. cit.*, p. 86.

¹⁶ Ștefan Olteanu, Constantin Șerban, *op. cit.*, pp. 424-425.

¹⁷ Maria Dogaru, *Meșteșugurile în lumina izvoarelor heraldice*, în *Historia Urbana*, VI, nr. 1-2, 1998, pp. 37-41.

¹⁸ Ștefan Olteanu, Constantin Șerban, *op. cit.*, pp. 424-425.

¹⁹ Lelia Pavel, Dumitru Huțanu, Aurora-Emilia Apostu, Horia Dumitrescu, *Patrimoniul cultural național construit din județul Vrancea*, Editura Pallas, Focșani, 2008, p. 118.

La finele secolului al XVIII-lea, în intervalul 1789-1796, breasla tăbăcarilor ridică biserica cu hramul „Sfântul Nicolae”. Aceasta este construită în Mahalaua Tăbăcarilor, unde breslașii tăbăcari își aveau locuințele și prăvăliile.

Între anii 1820-1826, pe temelia unei vechi biserici de lemn, breasla tăbăcarilor și cismarilor din Cartierul Tăbăcari, ridică o biserică de zid cu hramul „Sfântul Spiridon”, patronul breslei, așa cum este menționat în pisania lăcașului de cult²⁰.

Tot spre finele secolului al XVIII-lea, breasla ceaprazarilor (cei care confecționau chipie sau alte accesorii ale uniformei militare) ridică biserica cu hramul „Sfântul Vasile”. Sfântul locaș era cunoscut popular sub numele de Biserica Ceprăzarilor și Sihlenilor, pentru că era pe loc „*sihlănesc*”²¹. Din păcate, biserica nu mai există, la 1868 mai erau doar zidurile ruinate.

Decizia înființării *breslelor sociale* a fost luată tot de către biserică, cu aprobarea domniei, din rațiuni igienico-sanitare²². O astfel de breaslă, cum este cea a cioclilor, avea un rol deosebit de important, fiind folosită în special pentru combaterea epidemiilor²³. Organizațiile de acest soi erau socotite anexe ale bisericilor, prin urmare puse sub conducerea și supravegherea lor. O astfel de breaslă funcționa și în Focșani la începutul secolului al XVIII-lea (în chestiunea care ne interesează, despre aceasta se statuau următoarele „nimene din judecățile mirenești, din boiari, din staroști, să n-aibă voie, nici treabă a globi sau a certa pă starostele au pă cioclii, numai (Mitropolitul), iar altul nimeni, ori pentru ce vină”²⁴), dar deja era amenințată cu desființarea, din cauza abuzurilor agenților fiscali. Pentru a o putea menține, starostele a cerut înnoirea privilegiului pe care-l avusese întărit la 9 iulie 1694 de către mitropolitul Dosoftei²⁵. Pentru o datare mai timpurie a prezenței acestei organizații la Focșani (anterior anului 1674) reiterez jalba lui Vasile „staroste de cioclii” adresată patriarhului Dosoftei: „pre slujitorii care sunt cu slujbe domnești și pre dumnealor staroștii den târgul Focșanii, cum ei nu le țin în seamă privileghia lor cea de veacu, care privileghia au ei breslei sale de întăritură,

²⁰ Cezar Cherciu, *Focșanii – o istorie în date și mărturii (sec. XVI – 1950)*, Editura Andrew, Focșani, 2010, p. 56.

²¹ Dimitrie F. Caian, *Istoricul orașului Focșani. Scris cu prilejul Jubileului de 40 de ani de domnie a Majestății Sale Regele Carol I*, Tipografia, Legătoria de cărți și Steriotipia Gh. A. Diaconescu, Focșani, 1906, p. 72.

²² Ca idee generală vezi Ligia Livadă-Cadeschi, *De la milă la filantropie. Instituții de asistare a săracilor din Țara Românească și Moldova în secolul al XVIII-lea*, București, Nemira, 2001, pp. 99-110.

²³ Valentin Arapu, *Dimensiunea istorico-etnologică a cioclilor în Țara Moldovei (sec. al XVIII-lea – începutul sec. al XIX-lea)*, în *Revista de Etnologie și Culturologie*, XXV, 2019, pp. 79-88. Vezi și Marius Chelcu, *Aspecte din istoria breslelor ieșene: bărbierii și cioclii*, în *Anuarul Institutului de Istorie „A. D. Xenopol”*, XLI, 2004, pp. 133-142.

²⁴ Document semnalat de Eugen Pavlescu, *op. cit.*, p. 372.

²⁵ N. Grigoraș, *Instituții feudale din Moldova I. Organizarea de stat până la mijlocul sec. al XVIII-lea*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1971, p. 404.

de milă și de scuteală de la pravoslavnicii, de mult răpoșaii domni”²⁶. Detalii relative la organizarea acestei bresle se pot extrage din „catastihul cioclilor” redat în întăritura din 1730 a Mitropolitului Antonie²⁷.

Odată cu instituirea Regulamentelor Organice (1831-1832), sistemul de organizare profesională în bresle poartă altă denumire, acela de *corporații*, concept care beneficia de prevederi mai largi decât vechile bresle. Astfel, breslele încetează a mai avea un caracter închis, de castă, ele devenind accesibile oricăror meșteri, inclusiv străini²⁸. Abia după un an de la punerea în aplicare a Regulamentelor Organice încep să se înființeze corporații în Țara Românească și Moldova și chiar mai tarziu. Ierarhia profesională cunoscută se păstrează și în cadrul corporațiilor: ucenic, calfă și meșter, iar breasla își păstrează jurisdicția în ceea ce privește respectarea dispozițiilor cuprinse în *catastih*, în timp ce Bisericii îi rămâne apanajul de a judeca pricinile relative la domeniul său. Noutatea apare în zona pricinilor financiare care trec în competența tribunalelor de comerț înființate în Iași, Botoșani, Focșani și Galați²⁹.

În târgurile și orașele mici din cele două Țări Române, drept urmare a numărului mic de patentari, corporațiile locale cuprindeau mai multe categorii de meșteri având un singur staroste, ca și negustorii. Mai existau și excepții. Spre exemplu, lăutarii din Focșani au fost printre singurii care au reușit să rămână într-o corporație separată. Dintr-un document emis de cancelaria domnitorului Ioniță Sandu Sturza (21 iunie 1822 – 5 mai 1828) în anul 1823, se immortalizează faptul că la Focșani exista o starostie a lăutarilor. „*Staroste era Stroie sân Ionică Cobzaru, care în schimbul cuviinciosului <havaet>, plătit la cutia starostiei, putea să dea volnicie lăutarilor de a cânta la petrecheri, nunți sau alte momente în Ținutul Putna sau târgurile ținutului*”³⁰. Douăzeci de ani mai târziu, corporația încă funcționa³¹.

Prevederile Regulamentelor Organice au urmărit să uniformizeze modul de organizare al corporațiilor după modelul celor din București și Iași, prin lichidarea particularităților locale. Într-o catagrafie din anul 1835, este prezentat numărul de patentari, meșteri și negustori, fără calfe, din fiecare județ. În cifrele documentului au fost incluși meșterii și negustorii din mediul urban cât și cei din mediul rural. Astfel aflăm că în anul 1835 în Focșani existau 2 bogasieri, 44 băcani, 6 hangii, 66 cârciumari, 9 arendași, 7 brutari, 4 covrigari, 5 lumânărari, 5 bărbieri, 4 croitori, 3 cojocari subțiri,

²⁶ Document publicat de Nicolae Iorga, *Studii și documente cu privire la istoria românilor*, VI. Cărți domnești, zapise și răvașe, București, 1904, p. 420, 428.

²⁷ Document semnalat de Eugen Pavlescu, *op. cit.*, pp. 133-134, 159, 246, 372.

²⁸ Ștefan Olteanu, Constantin Șerban, *op. cit.*, p. 437.

²⁹ Eugen Pavlescu, *op. cit.*, pp. 396.

³⁰ Cezar Cherciu, *op. cit.*, p. 99.

³¹ Serviciul Județean al Arhivelor Naționale Vrancea (în continuare se va cita SJANVn), fond *Consiliul Municipal al Orașului Focșani – Moldova*, dosar nr. 11/1841, fila 1.

2 cojocari groși, 1 calpaci (confeționau caciuli din piele, tivite cu blana, purtate de domn și de boieri), 6 măcelari, 1 argintar, 1 giuvaiergiu (fabricant sau vânzător de bijuterii), 6 ciobotari, 39 tăbăcari, 2 găitănari (împleteau anumite ornamente de îmbrăcăminte), 1 băiaș (persoana care pregătește baia publică), 1 cântaragiu, 7 matrapazi (negustor care revinde articole alimentare), 1 dulgher, 9 povarnagii (cei care lucrează la cazanul de rachiu sau spirt), 17 răchieri (vanzătorul de rachiu), 20 căruțași, 1 trăistar, 1 săpunar, 2 grădinari, 1 dogar, 1 pastramagiu, 8 fierari³².

Doi ani mai târziu dintr-o nouă catagrafie, aflăm că în mahalalele din Focșani exista un amestec de diferite preocupări meșteșugărești, cum ar fi tăbăcarii, cojocarii, olarii, săpunarii etc. Sporirea numărului de meșteșugari s-a datorat și strămutării către oraș a locuitorilor de la sate, pe care le părăsesc pentru a scăpa de asuprirea boierilor și de foamete³³.

Alt document din 8 aprilie 1841, consemnează alegerile de staroști de bresle; aflăm cu acest prilej că în Focșanii Munteni și Focșanii Moldoveni existau 20 de bresle³⁴: breasla ciubotarilor, breasla cojocarilor, breasla dulgherilor, breasla pitarilor, breasla găitănarilor (găitănar = fabricant sau vânzător de găitane; găitan = fir de metal prețios sau șiret împletit ori răsucit folosit ca ornament la îmbrăcăminte), breasla casapilor, breasla căldărarilor, breasla mahalilor (= hamaliilor), breasla buingiilor (= boiangiilor), breasla cărămidarilor, breasla băcanilor, breasla pescarilor, breasla tăbăcarilor, breasla cavafilor (cizmarilor, pantofarilor), breasla abagerilor (abagiu = persoană care producea sau vindea aba; aba = țesătură groasă de lână albă, din care se fac haine țărănești), breasla zidarilor, breasla crâșmarilor, breasla precuteșilor (= precupeșilor), breasla croitorilor, breasla bogasierilor (bogasier = negustor care vindea mărfuri manufacturate și în special bogasiu; bogasiu = material textil de calitate superioară, care se importa din Orient și se întrebuița mai ales pentru căptușeli).

Un an mai târziu aflăm de existența altor bresle – cea a plăpumarilor, brașovenilor și marchitanilor (= negustor de mărunțișuri)³⁵. Din documentele vremii aflăm că meșterii și negustorii străini din orașul Focșani, încep să se organizeze în bresle începând cu secolul al XIX-lea. Astfel, în 1842 apare menționată, într-o listă cu nume de meseriași, breasla jidovilor³⁶. În același an, într-o chezașie către Eforia orașului Focșani, este atestată existența breslei greco-bulgare³⁷. După 1847, breasla armenească apare frecvent menționată în documente³⁸.

³² Conform Vladimir Diculescu, *op. cit.*, pp. 108-109.

³³ Cezar Cherciu, *op. cit.*, p. 118.

³⁴ Arhiva Muzeului Vrancei, fond Romanoai, dosar inv. nr. 22313, fila 218.

³⁵ *Ibidem*, dosar inv. nr. 22314, fila 199.

³⁶ SJANVn), fond Consiliul Municipal al Orașului Focșani, Moldova, dosar nr. 17/1842, fila 64.

³⁷ *Ibidem*, fila 44.

³⁸ *Ibidem*, dosar nr. 10/1847, fila 4.

La 1845, Focșanii aveau 125 de croitori, 297 de tăbăcari și o puternică breaslă a fierarilor³⁹ (în total peste 700 de meșteri și calfe). Doi ani mai târziu, apare menționată într-un document și breasla bărbierilor; aceasta avea îndatorirea de a deține lipitori, necesare la tratarea bolnavilor⁴⁰.

În anul 1857, la Focșani a fost ales un deputat pentru Divanul Ad hoc, care să reprezinte orașul. Negustorul Gheorghe Ilii a fost votat de 173 electori. Lista electorilor redă și numele starostilor de breaslă din oraș. Sunt menționate astfel doar 17 bresle⁴¹.

În prima jumătate a secolului al XIX-lea, meșteșugarii breslași sunt supuși la o serie de contribuții fiscale, cu mult mai mult decât ceea ce plăteau deja. Noile dări și taxe, la care se adaugă munca de beilic și abuzurile săvârșite de dregătoriile mari și mici ale arendașilor, au contribuit la o puternică piedică în calea dezvoltării meșteșugarilor⁴².

Datorită acestor factori apar numeroase împotriviri ale meșteșugarilor breslași și nebreslași, la care se alătură și numeroși negustori, în special în ceea ce privește plata noilor taxe. Astfel de conflicte s-au desfășurat în mai toate orașele și târgurile din cele două Țări Române, culminând cu răscoala târgoveților din 1821. Meșteșugarii, ca și negustorii luptau chiar și împotriva nartului impus de domnie sau de unii stăpâni de moșii. Acțiunile meșterilor din orașele mai mari s-au împletit cu lupta tuturor orașenilor împotriva asupririi fiscale și a abuzurilor. Această luptă a luat amploare și în Focșanii Moldoveni.

Libertatea comerțului anula dreptul de monopol de producție, care fusese cheia de boltă a breslelor de tip feudal. Astfel, anul revoluționar 1848 a reprezentat un nou prilej pentru meșteșugarii din Moldova și Țara Românească de a se ridica împotriva regimului feudal. La Focșani s-a remarcat Simion logofăt, dulgher „*fost propagand la revoluție*”⁴³.

Existența multiseculară a breslelor meșteșugărești din orașul de pe Milcov, reprezintă o certitudine probată de surse documentare mai presus de orice îndoială. Numărul lor ridicat și diversitatea acestora indică rolul deosebit de important pe care aceste organizații profesionale l-au avut în viața de zi cu zi a Focșaniului medieval și, ulterior, a unei urbe aflată într-o continuă dezvoltare, în plină epocă modernă.

³⁹ *Ibidem*, dosar nr. 24/1844, fila 2.

⁴⁰ *Ibidem*, dosar nr. 10/1847, fila 2-3.

⁴¹ Cezar Cherciu, *Vrancea și Ținutul Putnei. Un secol de istorie 1820-1920*, Editura Neuron, Focșani, 1995, pp. 85-86.

⁴² Ștefan Oltean, Constantin Șerban, *op. cit.*, p. 449.

⁴³ *Ibidem*, p. 454.

CONTRIBUȚII DOCUMENTARE CU PRIVIRE LA MORILE DE PE CURSUL INFERIOR AL PRUTULUI

Costin Croitoru

cercetător științific, dr., Muzeul Brăilei „Carol I” / Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: costin_croitoru1@yahoo.com)

Rezumat. *Alături de Siret și Nistru, Prutul constituie una dintre cele mai semnificative articulații hidrografice ale Moldovei istorice ce au coagulat concentrări demografice în jurul lor, confirmând teza istorică potrivit căreia cursul râurilor / fluviilor sau munții nu au constituit bariere naturale ci elemente „agregante” care, dimpotrivă, au susținut continuu legăturile comunităților umane dezvoltate de o parte și de alta. În general, relevanța Prutului rezidă din trei elemente: valea mănoasă propice agriculturii, peisajul lacustru din jurul său, bogat în pește și vânat, respectiv vadurile de trecere oficiale care au provocat interese în orice perioadă istorică, preponderent de natură economică, dar și strategică. În subsidiar, fără să fi generat energii deosebite la nivelul „central”, ci doar reverberații și inițiative izolate, locale, poate fi amintit aportul acestui sistem hidrografic în ceea ce privește transportul mărfurilor, apoi suportul defensiv în momentele tensionate – veritabilul labirint lacustru dezvoltat de Prut, în special pe cursul inferior ce va fi având un aspect deltaic, furnizând numeroase ascunzători și locuri de refugiu, și prezența unor instalații hidrotehnice, cu tot potențialul lor rudimentar: în primul rând portuare și, în fine tehnice. În ceea ce le privește pe ultimele, voi încerca în cele ce urmează să creionez o imagine a prezenței lor în zona luncii inferioare a Prutului. Cum, în mod evident, argumentele arheologice lipsesc, mi-am concentrat atenția spre fondul documentar, destul de consistent, al zonei și evident pe analogii. Voi „defini” întâi de toate hidronimele asociate în cadrul fondului documentar cu instalațiile hidraulice, din zona supusă exegezei.*

Cuvinte cheie: râul Prut, instalații hidrotehnice, mori.

*

Abstract. *Along with Siret and Dniester, the Prut is one of the most significant hydrographic articulations of historical Moldova that coagulated demographic concentrations around them, confirming the historical thesis that the course of rivers or mountains were not natural barriers but "aggregating" elements that on the contrary, they have continually supported the ties of human communities developed on both sides. In general, the relevance of the Prut lies in three elements: the manor valley suitable for agriculture, the lake landscape around it, rich in fish and hunting funds, and the official fords that provoked interests in any historical period, mainly economic and strategic. In the alternative, without having generated special energies at the "central" level, but only reverberations and isolated, local initiatives, we can mention the contribution of this hydrographic system in terms of freight transport, then defensive support in tense moments - the real lake maze developed by Prut, especially on the lower course which will have a deltaic appearance, providing numerous hiding places and places of refuge, and the presence of hydrotechnical installations, with all their rudimentary potential: first of all port*

and, finally, technical. As for the latter, I will try in the following to draw a picture of their presence in the lower meadow of the Prut. As, obviously, the archaeological arguments are missing, I focused my attention on the documentary background, quite consistent, of the area and obviously on analogies. I will "define" first of all the hydronyms associated in the documentary fund with the hydraulic installations, in the area subject to exegesis.

Key words: Prut river, hydrotechnical installations, mills.

Alături de Siret și Nistru, Prutul constituie una dintre cele mai semnificative articulații hidrografice ale Moldovei istorice ce au coagulat concentrări demografice în jurul lor, confirmând teza istorică potrivit căreia cursul râurilor / fluviilor sau munții nu au constituit bariere naturale ci elemente „agregante” care, dimpotrivă, au susținut continuu legăturile comunităților umane dezvoltate de o parte și de alta. În general, relevanța Prutului rezidă din trei elemente: valea mănoasă propice agriculturii, peisajul lacustru din jurul său, bogat în pește și vânat, respectiv vadurile de trecere oficiale care au provocat interese în orice perioadă istorică, preponderent de natură economică, dar și strategică. În subsidiar, fără să fi generat energii deosebite la nivelul „central”, ci doar reverberații și inițiative izolate, locale, poate fi amintit aportul acestui sistem hidrografic în ceea ce privește transportul mărfurilor, apoi suportul defensiv în momentele tensionate – veritabilul labirint lacustru dezvoltat de Prut, în special pe cursul inferior ce va fi având un aspect deltaic, furnizând numeroase ascunzători și locuri de refugiu, și prezența unor instalații hidrotehnice¹, cu tot potențialul lor rudimentar: în primul rând portuare – pentru ambarcațiuni de mici dimensiuni și plute, de tranzit – poduri, podețe, pontoane mobile și, în fine tehnice, – vâltori, pive, dârste, șteze², mori de apă. În ceea ce le privește pe ultimele, voi încerca în cele ce urmează să creionez o imagine a prezenței lor în zona luncii inferioare a Prutului. Cum, în mod evident,

¹ Cornel Irimie, *Anchetă statistică în legătură cu rețeaua de instalații tehnice populare acționate de apă pe teritoriul României (vechimea, tipologia, răspândirea și frecvența lor)*, în Cibinium, 1967-1968, pp. 482.

² Pentru reconstituirea modalității de funcționare a acestor instalații destinate finisării materialelor textile vezi C. Turcu, *Șteaza, instalație primitivă sătească pentru perfecționarea unor țesături casnice*, în Studii, VIII, nr. 4, 1955, pp. 113-118; Corneliu Istrate, *Despre dârstele din Moldova în secolul al XVIII-lea și în prima jumătate a secolului al XIX-lea*, în Studii și Cercetări Științifice. Istorie, anul XIII, fascicula 1, 1962, pp. 121-128; I. Iurasciuc, *O tehnică străveche de vâltorit*, în Cibinium, 1967-1968, pp. 179-184; Melania Ostap, Victoria Semendeaev, *Pivele de bătut sumani de pe valea Șomuzului*, în Cibinium, 1967-1968, pp. 185-193; Monica Badiș, Petre Idu, *Mori cu ciutură și pive*, în Cibinium, 1967-1968, pp. 217-229; Vasile Cărăbiș, *Morile și pivele de pe Valea Jaleșului (județul Gorj)*, în Cibinium, 1967-1968, pp. 231-274; Constantin C. Giurescu, *Contribuții la istoria științei și tehnicii românești în secolele XV – începutul secolului al XIX-lea*, București, 1973, pp. 155-169; Dragoș Cusiuc, *Pivele de bătut sumani, instalații tradiționale de largă răspândire în Bucovina*, în Studii și comunicări de istorie a civilizației populare din România, volumul II, Sibiu, 1981, pp. 169-180; Simion Lăzăreanu, *Contribuție la cunoașterea instalațiilor hidraulice țărănești din zona Câmpulungului Moldovenesc*, în Studii și comunicări de istorie a civilizației populare din România, volumul II, Sibiu, 1981, pp. 191-198; Vasile Munteanu, *Piuăritul pe Valea Moldovei*, în AMEM, I, 2001, pp. 257-269.

argumentele arheologice lipsesc, mi-am concentrat atenția spre fondul documentar, destul de consistent, al zonei și evident pe analogii. Voi „defini” întâi de toate hidronimele asociate în cadrul fondului documentar cu instalațiile hidraulice, din zona supusă exegezei.

Râul Prut constituie un reper constant, mai curând un *locus communis* în documentele ce amintesc moșiile aflate de-a lungul cursului său, până la confluența cu fluviul. Reținem în acest moment faptul că hidronimul nu este atestat pentru prima oară la 6 iulie 1438 cum se credea³, ci mult mai devreme fiind, de exemplu, consemnat într-o danie a lui Alexandru cel Bun către mănăstirea Nemțisor, la 7 noiembrie 1409 („*un iezor pe Prut, anume Luciul*”)⁴.

Dincolo de substantivul comun ce definește, la modul general, un afluent sau un braț părăsit al Prutului⁵, Prutețul curgea prin Foltești, Ijdileni, Șivița și se vărsa în balta Brateșului, undeva în dreptul satului Tătarca⁶. Acest hidronim este atestat la 3 ianuarie 1459, atunci când Ștefan cel Mare întărește lui Lână Rugină mai multe sate „și încă cu șipotele, unde cad în Pruteț”⁷. Mai este amintit abia în veacul următor, la 3 martie 1527, atunci când sunt precizate limitele iezerului Daduvul „să fie după hotarul vechi pe unde au folosit din veac, iar al iezerului, Prutețul”⁸ și respectiv la întărirea daniei, la 29 aprilie 1552, prilej cu care îi sunt iarăși menționate limitele: „și hotarul acelu iezor și al grindului să fie Prutețul și Prutul”⁹. Și mai concret, cursul Prutețului la care se face referire mai sus este amintit într-un document din 1847: acesta curge „de pe moșiile ce sunt din sus de la Foltești, în gios, pogorându-să pe supt zarea dealului șărpuind, trecea pe lângă viile de la Izdeleni și tot înainte pe moșia Șivița și prin sat trecea până ce da în bălțile din dreptul moșiei Tătarca, cu care împreună merg, vărsându-se în balta Brateșului”¹⁰. Am reiterat acest hidronim tributar într-un fel sau altul Prutului și pentru că, așa

³ P. Păltănea, V. Țurlan, *Din toponimia bălții Brateșului*, în Anuar de Lingvistică și Istorie Literară (Iași), A, XXXI, 1986-1987, p. 346, s.v. PRUT.

⁴ DIR, A, XIV-XV, I, p. 20, nr. doc. 24; DRH, A, I, p. 38, nr. doc. 26.

⁵ Pentru prezența acestui hidronim în stânga Prutului vezi Anatol Eremia, *L'hydronymie dun bassin hydrographique du Prut. Les affluents gauches de la rivière*, în Studii și Cercetări de Onomastică și Lexicologie, VII (1-2), 2014, p. 64.

⁶ Direcția Județeană Galați a Arhivelor Naționale, *Documente*, III/31, cf. P. Păltănea, *Peceți ștefaniene la Dunărea de Jos*, Galați, 2004, p. 27.

⁷ DIR, A, XIV-XV, I, pp. 302-303, nr. doc. 362; DRH, A, II, pp. 116-118, nr. doc. 81.

⁸ DIR, A, XVI, I, p. 229, nr. doc. 202. Vezi și *Catalogul documentelor moldovenești din arhiva istorică centrală a statului, vol. I (1387-1620)*, București, 1957, I, p. 105, nr. doc. 365 (datat la 3 martie 1530); V. Isac, *Catalog de documente din Arhivele Statului Iași, Moldova, I*, București, 1989, nr. doc. 530 (datat la 3 martie 1530).

⁹ DIR, A, XVI, II, pp. 26-27, nr. doc. 25; *Catalogul documentelor moldovenești...*, I, p. 130, nr. doc. 470.

¹⁰ Direcția Județeană Galați a Arhivelor Naționale, *Documente*, III/31, cf. P. Păltănea, *Domeniul mănăstiresc din județul Galați în secolele XV-XVII*, în vol. *Credință, istorie și cultură la Dunărea de Jos, Galați*, 2005, p. 46, nota 28.

cum vom vedea, la 15 iunie 1599, este menționat în zona Măstăcaniului un sat cu „**vad de moară în Prutuleț**”¹¹.

Râul Putna afluent de dreapta al Prutului, în zona Tuluceștiului¹², este atestat la 11 mai 1507 când Bogdan Voievod întărește unor slugi credincioase o „moșie în pământul țării Moldaviei, anumi un loc dela Putna, parte din gios giământate”¹³. O parte a posesiunii „anume unde au șezut Sine, pe Putna” este menționată la 1 mai 1546¹⁴, iar „a treia parte din sat din Sinești, partea de sus și cu două vaduri pe râul Putna și în amândouă vadurile, locuri de mori”, este oferită mănăstirii Tazlău, la 29 aprilie 1552: „și iarăși hotarul acestei a treia părți zise mai înainte din Sinești pe Putna, partea de sus și cu mori pe Putna, să fie din tot hotarul a treia parte”¹⁵. Proprietatea este confirmată la 1 mai 1554: „a treia parte de sat din Sinești pe Putna, partea de sus și cu două vaduri pe râul Putna și în **amândouă vadurile loc de mori**”¹⁶. Ulterior nu cunoaștem alte mențiuni ale hidronimului, care să permită localizarea sa cu precizie. Fixarea în teren s-a făcut pe baza documentului emis la 29 aprilie 1552 când, în contextul enumerării posesiunilor Mănăstirii Tazlău din sud-estul Moldovei, după toate aparențele, satul Tătăreanii și iezarul Dadovul de pe Prut par a fi în vecinătatea satului Sinești de pe Putna.

Fără a se constitui într-o prezență cu ridicată relevanță toponimică, mențiunea unor mori în zonă este deosebit de importantă pentru că permite, măcar parțial, reconstituirea activităților care se desfășurau în valea Prutului. Este de subliniat așadar, în acest context, și prezența morilor („din care se găsesc foarte multe pe Prut” – Dimitrie Cantemir), așa cum vom vedea, nu puține, pe care le avem menționate pentru zona noastră de interes.

„**Morile de la Covurlui**”, poate aceleași cu cele amintite ulterior („**morile noastre dela Covurlui pe Prut**”, atestate la 15 iulie 1448, vezi *infra*)¹⁷, sunt menționate încă de la 1 septembrie 1435, în scrisoarea prin care Iliăș și Ștefan informau regele Vladislav despre împăcarea lor¹⁸. Prezența morilor domnești în

¹¹ DIR, A, XVI, IV, p. 262, nr. doc. 325.

¹² Alexandru Gonța, DIR, A. Moldova, veacurile XIV-XVII (1384-1625). *Indicele numelor de locuri* (ed. I. Caproșu), București, 1990, p. 206.

¹³ DIR, A, XVI, I, pp. 67-68, nr. doc. 62.

¹⁴ DIR, A, XVI, I, p. 487, nr. doc. 440.

¹⁵ DIR, A, XVI, II, pp. 26-27, nr. doc. 25; *Catalogul documentelor moldovenești...*, I, p. 130, nr. doc. 470.

¹⁶ DIR, A, XVI, II, p. 62, nr. doc. 60.

¹⁷ P. Păltănea, *Istoria orașului Galați de la origini până la 1918*, ed. a II-a, vol. I, Galați, 2008, p. 48. Remarcăm totuși că echivalența dintre „morile de la Prut” și „morile de la Covurlui” nu are altă rațiune decât că nu poate fi, eventual, exclusă... O încercare de comentariu (valorificare?) a textului documentului, din perspectiva instalațiilor hidraulice se regăsește la Eugen Holban, *Repere etnografice covurluiene. Instalații tehnice*, în Porto Franco, anul XV, 1-2-3- (95), 2004, pp. 85-86.

¹⁸ M. Costăchescu, *Documente moldovenești înainte de Ștefan cel Mare, volumul II. Documente interne: urice (ispisoace), surete, regeste, traduceri (1438-1456); documente externe: acte de împrumut, de omagiu, tractate, solii, privilegii comerciale, salv-conducte, scrisori (1387-1458)*, Iași,

zonă este deosebit de importantă și pentru fixarea unui *terminus ante quem* de la care se poate porni orice discuție relativă la existența unei structuri administrative în zona din sudul Moldovei; totodată sugerează, pe de o parte, o zonă compactă, bine populată, iar pe de alta existența unor slujbași domnești care strângeau veniturile, inclusiv pe cele generate de aceste instalații hidraulice¹⁹. Totodată reținem și varianta conform căreia atestarea „*morilor de la Covurlui*” ar putea fi cea dintâi referință scrisă la ținutul Covurlui²⁰ (în ipoteza Păltănea, evident dacă textul documentului imortalizează toponimul și nu hidronimul!). În orice caz, „ținutul Cohurlui” apare pentru prima dată ferm consemnat într-un document original la 15 iunie 1559²¹, iar într-un izvor narativ „abia” la 1699²².

Pentru moment, comentariile relative la localizarea „*morilor dela Covurlui pe Prut*”, sunt superflue, la fel discuțiile cu privire la tipul morilor domnești la care se face referire în textul documentului, de apă sau de vânt²³. Fără a exclude prezența, în secolul al XIX-lea, a morilor (de vânt²⁴) în zona dintre Vânători și Tulucești, sugerată de toponimia locală (a se vedea „*Movila Morile Bacalbașa*”, „*Valea Morilor*” și „*Dealul Morilor*”²⁵ etc.), a le identifica cu „*morile domnești*” din veacul al XV-lea ni se pare hazardat. Observăm totuși faptul că în hrisov instalațiile de măcinat sunt, în genere, asociate cu hidronime. Argumentele invocate potrivit cărora „pe Covurlui nu se puteau construi mai multe mori la un loc, iar a le plasa în lunca mlăștinoasă și inundabilă a Prutului este o utopie. Și apoi apa Covurluiului este puțin mai repede cam prin zona Bujur-Jorăști [...] studiind vechi documente și hârți de până la 1900 n-am găsit nicăieri în ținutul Covurluiului referiri la mori”²⁶, nu țin cont de realitățile geografice de la jumătatea mileniului secund (între altele, dimensiunile semnificativ mai mari ale Covurluiului și, mai ales ale Brateșului, debite ridicate sugerate și de prezența unei gârle „*Răpidea*” etc.) și evident de

1932, pp. 681-682, doc. nr. 192.

¹⁹ C. Burac, *Ținuturile Țării Moldovei până la mijlocul secolului al XVIII-lea*, București, 2002, p. 169.

²⁰ D. Moldovanu, *Introducere*, în vol. *Tezaurul toponimic al României. Moldova*, I, București, 1991, p. XII.

²¹ *DIR*, A, XVI, IV, p. 262, nr. doc. 325.

²² *Cronicile slavo-române din secolele XV-XVI publicate de Ion Bogdan* (ed. P. P. Panaitescu), București, 1959, p. 176, 186.

²³ P. Păltănea, *Istoria orașului Galați de la origini până la 1918...*, p. 48; Amelian Chirilă, *Carte pentru tinerii de azi și de mâine*, Galați, 1997, p. 47.

²⁴ Reconstituiri de natură tehnică a unor astfel de instalații eoliene se regăsesc la Hedwiga Rușdea, *Morile de vânt din nordul Dobrogei*, în *Cibinium*, 1966, pp. 79-96; *Idem*, *Morile de vânt din Dobrogea*, în *Peuce*, 6, 1977, pp. 111-112.

²⁵ Sorin Geacu, *Județul Galați. Dicționar de geografie fizică*, București, 2007, p. 167.

²⁶ Amelian Chirilă, *op. cit.*, p. 47. Vezi totuși *ibidem*, p. 52: „alături de satul Petreasa, mai aproape de Tulucești, pe Grindul Mare, s-a constituit în perioada stăpânirii turcești o grupare de bordeie cu numele de satul Plăcinta. Legătura economică dintre aceste două sate din baltă o ținea moara de apă. Urme ale morii s-au găsit în gârla Morii, în care se vărsa Petreasa și unde, după spusele bătrânilor, se afla «moara lui Dângă»”.

realitățile consemnate în izvoarele scrise. În plus, ar trebui comentate în acest context și alte aspecte tehnice ce țin de energia hidraulică, care nu fac obiectul intervenției de față. În orice caz, observăm atestarea unor instalații de măcinat chiar pe gârle (așadar operaționale și în contextul unui debit scăzut, care poate fi substituit prin anumite artificii tehnice), cum este cazul Gârlei Morii (sic!) care se vărsa în Petreasa.

Confirmarea unor proprietăți din sud-estul Moldovei prilejuiește și prima menționare a unei așezări în zonă (mă grăbesc să subliniez asocierea acesteia, deja de la prima atestare documentară, cu „*locul de moară*!”). Este vorba despre satul (lui? întemeiat de?) Badea Brățișanul. Astfel, la 27 mai 1443 Ștefan al II-lea (1 august 1442 – 13 iulie 1447) dă o carte pentru „*sluga noastră și credincios boeriu, giupânul Ghereiu*” prin care îi conferă o serie de proprietăți „*în pământul nostru, a Moldovii*”, între care „*și pe Prut unde au fost Badea Brățișanul, și loc de moară și siliște*”²⁷. Editorul indicilor *DIR* localizează satul „Badea Brățișanul”, ipotetic, lângă Tulucești, iar editorii *DRH*, fără comentarii suplimentare, fie lângă lacul Brateș, fie (mai probabil!) lângă balta Bădeanul de la gura Elanului. Toponimul nu mai apare în alte documente, astfel încât localizarea sa rămâne incertă (eventual poate fi vorba despre un antroponim, neatestat ulterior „satul [lui] Badea Brățișanul”).

Tot printre primele repere documentare ale zonei avem atestare și „instalațiile” de lângă Fara („*și satele de lângă morile de pe Prut, unde a fost Fara*”²⁸) sau Fărești, așa cum era consemnat același toponim la 15 iulie 1448, într-un document²⁹ în care sunt, de asemenea amintite „*morile noastre dela Covurlui pe Prut*”, așadar mori domnești în vremea lui Petru al III-lea, din care domnitorul oferă jumătate „*credincios[ului] pan Cernat ploscar și fratele său Șteful*”. Deosebit de importante sunt și celelalte bunuri pe care le oferă cu aceeași ocazie: „*și jumătate din pădure și jumătate din pivele de sumane și din pești și din tot venitul și de pe apă și de pe uscat, să le fie jumătate, și de cealaltă parte a iazului să-și facă torcătorie de lână...*”, și care oferă o imagine nuanțată a posesiunii, veniturilor și activităților ce se desfășurau aici. Toponimul Fărești / Ferești a fost localizat pe teritoriul actual al Stoicaniului (comuna Foltești), în zona desecată a Bălții Brateșului³⁰. De menționat este și faptul că, la 6 februarie 1623, un Condrea din Ferești dă toată partea sa de ocină din sat drept garanție că va plăti pentru un cal furat. Martor la această înțelegere, printre alții, este și Ion Madzare din Șivița

²⁷ *DIR*, A, XIV-XV, I, pp. 191-192, nr. doc. 228; *DRH*, A, I, pp. 327-328, nr. doc. 232.

²⁸ I. Bogdan, *Documentele lui Ștefan cel Mare, I. Hrisoave și cărți domnești (1457-1492)*, București, 1913, pp. 129-131, nr. doc. LXXVI; *DIR*, A, I, pp. 361-363, nr. doc. 432; *DRH*, A, II, p. 225, doc. nr. 154.

²⁹ M. Costăchescu, *op. cit.*, pp. 323-326, doc. nr. 88; *DIR*, A, XIV-XV, I, pp. 229-230, nr. doc. 273; *DRH*, A, I, pp. 397-399, nr. doc. 280; *Catalogul documentelor moldovenești...*, I, pp. 31-32, nr. doc. 85.

³⁰ P. Păltănea, V. Țurlan, *op. cit.*, pp. 347-348 (s.v. FERESTI); P. Păltănea, *Peceti ștefaniene la Dunărea de Jos...*, p. 53.

vecină³¹. În fine, se mai consemnează faptul că, în anul 1844, moșia Balta Brateșului includea siliștile Ferești și Tonțești³².

Posesiunile acumulate de Mănăstirea Moldovița sporiseră spre sfârșitul celei de-a doua domnii a lui Petru Rareș, la 25 februarie 1543, cu „*un sat anume Săliștii, cu jumătate din ezătul Orahovului și giurăte de sat din Băliceni și cu mori*”³³; această danie avea să fie reconfirmată la 25 mai 1546³⁴. Cele două sate, azi dispărute, au fost localizate pe malul drept al Prutului, undeva între Foltești și Stoicani³⁵. Informațiile pe care le deținem despre aceste două moșii sunt puține și disparate în timp. Abia în 1742 se mai consemnează despre Șălăești că este „siliște fără oameni și cu bălți de pește”³⁶. Cele două sate, ce apar și sub denumirea de Oreahov, după numele iezerului din vecinătate³⁷ erau încă în proprietatea Mănăstirii Moldovița la 21 februarie 1805, fiind administrate de Fondul Bisericesc din Bucovina³⁸. Nu știm când și cum au fost înstrăinate, cert este faptul că, la 28 aprilie 1813, moșiile Bălăceni și Șălăești figurează în stăpânirea postelnicului Toader Balș³⁹.

Instalații de măcinat sunt documentate și pe afluenții Prutului. Astfel, cum am consemnat deja, „*două vaduri pe râul Putna și în amândouă vadurile, locuri de mori*”, sunt atestate la 29 aprilie 1552⁴⁰ și amintite doi ani mai târziu, la 1 mai 1554: „*două vaduri pe râul Putna și în amândouă vadurile loc de mori*”⁴¹.

Deasemenea, la 15 iunie 1599, este menționat în zona Măstăceniului un vad de moară pe Prutuleț. Domnitorul Eremia Movilă întărește dania unui oarecare Dragoman din Măstecani, „*sfintei mănăstiri de călugărițe dela Cetățuie, care este în ținutul Cohurlui, la gura Cohurluiului, și care este zidită de Preadvici, fost logofăt, în numele sfântului arhierarh și făcător de minuni Nicolae*”, reprezentând „*partea lui Dragoman de ocină și vie și fânaș și în grind și în sat și la câmp și vad de moară*”

³¹ DRH, A, XVIII, pp. 14-15, nr. doc. 14.

³² „Buletin Foae Oficială” (Iași), 1844, 169; Foae sătească a Principatului Moldovii (Iași), 1844, adaos extr. 4-5/7.

³³ DIR, A, XVI, I, p. 407, nr. doc. 372.

³⁴ DIR, A, XVI, I, pp. 519-520, nr. doc. 467.

³⁵ P. Păltănea, V. Țurlan, *Din toponimia bălții Brateșului...*, p. 356; Al. Gonța, *Indicele numelor de locuri...*, p. 181 localizează iezerul Oreahov în stânga Prutului. T. Bălan, *Documente bucovinene, I (1507-1653)*, Cernăuți, 1933, p. 19, credea că ar fi putut fi în dreapta Prutului, în județul Covurlui.

³⁶ I. Bogdan, *Sămile mănăstirilor de țară din Moldova pe anul 1742*, în Buletinul Comisiei Istorice a României, I, 1915, p. 230.

³⁷ Direcția Județeană Iași a Arhivelor Naționale, *Anaforale*, 2, f. 274v, cf. V. Isac, *op. cit.*, nr. doc. 637. În zona iezerului Oreahov din stânga Prutului vezi și toponimul descriptiv „Drumul [la] Grindul Lung”, cf. DIR, XVI, I, p. 384, nr. doc. 347; *ibidem*, p. 402, nr. doc. 364; DIR, XVI, III, p. 249, nr. doc. 302.

³⁸ V. Isac, *op. cit.*, nr. doc. 702.

³⁹ Direcția Județeană Iași a Arhivelor Naționale, *Anaforale*, 2, f. 274.

⁴⁰ DIR, A, XVI, II, pp. 26-27, nr. doc. 25; *Catalogul documentelor moldovenești...*, I, p. 130, nr. doc. 470.

⁴¹ DIR, A, XVI, II, p. 62, nr. doc. 60.

în Prutuleț⁴².

Instalații hidraulice de măcinat existau și în zona Vorniceniului, cel puțin în partea întărită de Ștefan Tomșa al II-lea la 20 mai 1622 lui Apostol și cneaghinei lui, Ileana și fratelui ei, Mierăuță fiii Todoscăi, anume „*partea de sus cu iaz și mori și cu bălți de pește*”, pe care aceștia ar fi deținut-o încă de la strămoșul lor Bechea, împrăștiat de către Ștefan cel Mare⁴³.

Într-un „catastih” al averii mănăstirii „Sfântul Dumitru” din Galați, redactat la 1 martie 1817, se amintesc, între altele, și satul Rogojeni (comuna Suceveni), cu „*mori umblătoare pe apa Prutului*”⁴⁴.

Cum am arătat, mori existau pe Prut și în zona Șiviței. „Vadul de moară” de care dispunea satul era deja amenajat, astfel, un catastif al averii mănăstirești întocmit la 21 noiembrie 1588 amintește între posesiuni și „*Șivița cu șase mori și cu 100 porci*”⁴⁵. Să mai reținem în același context și faptul că satul Șivița⁴⁶ este atestat documentar la 3 aprilie 1588⁴⁷, atunci când mănăstirea Galata achiziționează de la domnitorul Petru Șchiopul (octombrie 1582 – august 1591) „*anumi satul Șevița, în ținutul Covurluiului și cu vad de moară într-acei părau în apa Prutului, care sat au fost domnescu*”⁴⁸. Ieremia Movilă întărește mănăstirii Galata, la 6 mai 1598, „*satul*

⁴² DIR, A, XVI, IV, p. 262, nr. doc. 325.

⁴³ C. A. Stoide, D. L. Stăhiescu, *Vorniceni, un sat dispărut din ținutul Covurlui*, Galați, 1941, pp. 169-170, doc. nr. III; DIR, A, XVII, V, pp. 133-134, nr. doc. 185.

⁴⁴ Direcția Județeană Iași a Arhivelor Naționale, Transport 1316, op. 1488 dos. 1254, f. 3, cf. P. Păltănea, *Istoria orașului Galați de la origini până la 1918...*, p. 114 și nota 2. Vezi și *Documente privitoare la istoria românilor. Suplement I, Volumul V (1822-1838)*, (ed. E. Hurmuzaki), București, 1894, p. 106, doc. nr. CXLIV.

⁴⁵ DIR, A, XVI, III, p. 410, nr. doc. 499; *Documente privitoare la istoria orașului Iași, I, Acte interne (1408-1660)*, ed. I. Caproșu, P. Zahariuc, Iași, 1999, p. 54, nr. doc. 31; DRH, A, VIII, p. 371, nr. doc. 298.

⁴⁶ A se vedea N. Stoicescu, *Repertoriul bibliografic al localităților și monumentelor medievale din Moldova*, București, 1974, pp. 836-837, s.v. ȘIVIȚA (este amintită Biserica „Adormirea” fondată *ante* 1809, reclădită în 1881). Vezi și G. I. Lahovari, C. I. Brătianu, Gr. G. Tocilescu, *Marele dicționar geografic al României, alcătuit și prelucrat după dicționarele parțiale pe județe*, V, București, 1902, p. 522, s.v. ȘIVIȚA.

⁴⁷ C. Burac, *op. cit.*, p. 359 crede că ar fi atestat abia la 3 aprilie 1621.

⁴⁸ P. Mihail, *Documente moldovenești găsite la Constantinopol*, în *Cercetări Istorice*, VIII-IX, nr. 3, 1932-1933, pp. 15-18, doc. nr. 11; *Catalogul documentelor moldovenești...*, I, pp. 200-201, nr. doc. 800; DIR, A, XVI, III, pp. 382-383, nr. doc. 476; V. Isac, *op. cit.*, p. 493, nr. doc. 1343; DRH, A, VIII, pp. 312-317, nr. doc. 261; (vezi și DRH, A, VIII, pp. 298-299, nr. doc. 247). La P. Păltănea, *Domeniul mănăstiresc din județul Galați...*, p. 54, nota 73 pentru același document trimiterea este eronată la DIR, A, XVI, III, pp. 382-383, nr. doc. 487, iar la Idem, *Istoria orașului Galați de la origini până la 1918...*, p. 37, pentru același document trimiterea este eronată la DIR, A, XVI, III, pp. 79-79. Amelian Chirilă, *Monografia comunei Tulucești*, Galați, 2012, p. 30 amintește un document din 13 aprilie 1588 „al lui Alexandru Lăpușneanu” prin care s-ar întări satul Șivița cu vad de moară pe Prut mănăstirii Galata (în text ar fi menționată și o familie, probabil boierească, Condurache). Nu cunoaștem acest document, în orice caz, este cel puțin datat inexact, Alexandru Lăpușneanu domnind în intervalele septembrie 1552 – noiembrie 1561 și februarie/martie 1564 – martie 1568.

Șivița pe Prut și cu **loc de moară în Prut**, în ținutul Covurluiului”⁴⁹, și ulterior, în cea de-a doua domnie, la 14 septembrie 1606 „...și trei iezercane care sunt lângă Șivița și iarăși un iezercan anume Vizoiul și Scărișoara unde sunt sălașele năvodarilor cu fânețele iarăși mlăjetul din Văleni pe din sus de <Rădeni>”⁵⁰. Interesant de observat este faptul că un Ștefan cămănar, a primit inițial de la Petru Șchiopul moșia „Șivița, în ținutul Covurluiului și **cu vad de moară**”, deci, exceptând desigur scurtele intervale în care a domnit Ioan Potcoavă, cândva în intervalul 1574 – debutul domniei lui Petru Șchiopul – până cel târziu 1588, anul în care domnitorul autentifică trecerea satului Șivița în posesia mănăstirii Galata⁵¹. Acest schimb de proprietari s-a petrecut întrucât „sculându-se Ștefan cămănarul și mergând cu o desetină la Soroca și au păgubit 6.000 de aspri și tâmplându-să di au mărșu la Țarigrad i s-au tâmplat acolo moarte și acii banii nu i-au mai plătit domnii mele, dici domniia me am scos această moșii la vânzare”. Anterior acestui moment (3 aprilie 1588) nu cunoaștem alte mențiuni ale lui Ștefan cămănar.

Prezența unor instalații de măcinat fusese remarcată de către membrii soliei lui Iosif Podoski, cu aproape șase decenii mai devreme (1759): „câtiva dintre noi am mers până la Prut, care curge aproape de sat (Oancea, n.n.), și am privit la **morile de pe acel râu. Morile sunt clădite pe punți plutitoare ca și cele de pe râurile din Polonia. Singura deosebire e că acestea de aici nu au morari așa de buni și făina se face numai măcinată căci nu folosesc sită**”⁵².

Deși mărunte, informațiile datorate misiunii diplomatice sunt singurele care oferă unele detalii tehnice pentru chestiunea care ne interesează. În orice caz, acestea trebuie să fi fost preponderent de tipul cu roată orizontală, numite popular cu „ciutură” sau „făcălău” (în Basarabia cunoscute ca „moriști”⁵³), și asociate de rezultatele anchetelor etnografice celor mai vechi variante de mori de apă din spațiul românesc⁵⁴. Să reținem prin intermediul aceluiași surse faptul că morile cu ciutură aveau o capacitate redusă de prelucrare, pe de o parte adresându-se unei populații cu producție agricolă mică, pe de alta adaptate condițiilor naturale locale, adică unor debite de apă reduse. Acesta este și motivul pentru care apar înșirate la

⁴⁹ DIR, A, XVI, IV, p. 223, nr. doc. 274; Documente privitoare la istoria orașului Iași..., p. 68, nr. doc. 45.

⁵⁰ DIR, A, XVII, II, p. 65, nr. doc. 72.

⁵¹ P. Mihail, *op. cit.*, pp. 15-18, doc. nr. 11; *Catalogul documentelor moldovenesti...*, I, pp. 200-201, nr. doc. 800; DIR, A, XVI, III, pp. 382-383, nr. doc. 476; V. Isac, *op. cit.*, p. 493, nr. doc. 1343; DRH, A, VIII, pp. 312-317, nr. doc. 261.

⁵² A. Golarowski, în *Călători străini despre Țările Române*, vol. IX (îngrijit de M. Holban, M. M. Alexandrescu Dersca-Bulgaru, P. Cernovodeanu), București, 1997, pp. 420-421 (= P. P. Panaitescu, *Călători poloni în Țările Române*, București, 1930, p. 211).

⁵³ Eugen Bâzgu, *Moara cu ciutură sau morișca din ținutul Soroca (după materialele catagrafiei Basarabiei de la 1817)*, în *Buletinul Științific al Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală a Moldovei*, 3 (16), 2005, pp. 9-16.

⁵⁴ Valer Butură, *Etnografia poporului român. Cultura materială*, Cluj Napoca, 1978, pp. 328-332.

o mică distanță unele de altele, generând unele toponime precum „Valea Morilor”⁵⁵ – sau explicând frecvența lor ridicată în documentele medievale românești. În treacăt fie spus, această realitate a inspirat până și eshatologia populară – potrivit căreia, unul dintre excesele care vor duce la sfârșitul lumii ar fi supra-exploatarea mediului natural, concentrat în sintagma „mori la toate vadurile și pâraiele”⁵⁶.

Din punct de vedere tehnic, morile cu ciutură sunt instalații rudimentare de mici dimensiuni, realizate din bârne, cu acoperiș în două sau patru „ape” și formate dintr-o singură încăpere; sunt înalte și plasate pe piloni, deasupra apei (eventuala decorațiune a „coșului” morii din rațiuni apotropaice⁵⁷, deși aparent răspândită pe întreg cuprinsul țării, nu a fost reținută de sursele pe care le-am utilizat pentru valea inferioară a Prutului și, având în vedere că în prezent instalațiile hidrotehnice au dispărut demult, este greu de crezut că vor putea fi confirmate pe viitor). Apa dirijată prin (i)erugă (= un canal amenajat) și captată apoi într-un jgheab realizat dintr-un trunchi de copac scobit conic pentru a genera viteză apei, cade de la înălțime pe ciutură, care astfel este pusă în mișcare. Ciutura este compusă dintr-un butuc cu mai multe aripi sau scafe radiale, a căror mărime diferă în funcție de debitul apei. Roata orizontală este prevăzută cu „linguri” (sau căuce) în care apa lovește lateral, prin cădere, punând în mișcare fusul vertical cu transmisie directă la piatra „umblătoare” și ea de dimensiuni variabile, condiționate de debitul apei⁵⁸. Este de remarcat în acest context faptul că cercetările din domeniu fac distincție între mori (ceea ce presupune existența a două pietre de măcinat) și râșnițe (dotate cu o singură pereche de pietre)⁵⁹.

În mod evident, dacă amenajarea unei astfel de instalații sugerează

⁵⁵ M. Bratiloveanu-Popilian, *Zona etnografică Plaiul Cloșani*, București, 1990, pp. 66-67; Nicolae Țăranu, *Râșnițele de pe Pârâul Morilor din Topleț*, în *Studii și cercetări de etnografie-istorie* (Caransebeș), II, 1977, pp. 61-71. Vezi, de exemplu, și atestarea într-o singură localitate, Clișcăuți, a „31 de mori pe pârâu”, cf. C. N. Tomescu, *Catagrafia Basarabiei din 1817*, în *Revista Societății de Istorie și Antichități Bisericești* (Chișinău), 1928-1931, p. 40.

⁵⁶ Andrei Prohin, *Repere ale gândirii mitice în eshatologia populară românească*, în *AMEM*, XIII, 2013, p. 129.

⁵⁷ Moara este interpretată, prin excelență, drept loc al vrăjilor și un punct de întâlnire al spiritelor malefice; prezența unor motive animaliere în decorul acesteia (capete de cai) garantând îndepărtarea lor, cf. Ion Cherciu, *Per viam Varanča... – însemne și popasuri*, în *AMEM*, V, 2005, p. 93. Vezi și Lucian-Valeriu Lefter, *Ipostaze ale reprezentării simbolice a calului în unele sate vasluiene*, în *AMEM*, V, 2005, pp. 299-309 (în special p. 304).

⁵⁸ Marius Florin Streza, *Instalațiile hidraulice din județul Mehedinți. Istorie și actualitate*, în *Drobeta. Seria etnografie*, XXIV, 2014, pp. 25-26. O amplă descriere a construirii, instalării și funcționării morilor de vânt, însoțită de schițe, se regăsește la Nicolae A. Bulat, *Câteva date despre morăritul în ținutul Sorocii și despre morile plutitoare de pe Nistru (1512-1960)*, în *Acta Musei Porolissensis*, XIX, 1995, pp. 561-569; și, mai recent, Ioan Viorel Popescu, *Arhitectura instalațiilor tehnice populare. (I) Cazul localității Topleț*, în *Memoria satului românesc*, VII, 2009, pp. 15-22.

⁵⁹ Olivia Lungescu, Ioan Codea, *Morile de apă de pe Valea Roșiei*, în *Cibinium*, 1969-1973, p. 128, nota 5.

imperativele prezenței unor meșteri specializați, de bună seamă deservirea lor nu necesita cunoștințe „inginerești” extinse. Una dintre provocările tehnice ale amenajării o reprezenta „cumpănirea” apei (= controlul nivelului cu cumpăna), astfel încât ridicarea prin ieziuire a nivelului gârlei să nu înece roata superioară a morii, sau să ducă la mâlirea gârlei⁶⁰. Elocventă este rezoluția unei anchete, ce-i drept târziu, de secol XVIII, în cadrul unui litigiu al Episcopiei Buzăului: „*au făcut chibzuire cu cumpăna și s-au făcut semn într-o parte arătându-se meșterilor la ce stare și cumpănire să se așeze numita moară, spre a nu pricinui înecăciune morilor sfintei Episcopii*”⁶¹. Aparent, personalul implicat în activitățile de morărit erau scutite de la plata unor dări impuse de instituția domnului (pare a fi cazul personalului care deservea morile de pe domeniile mănăstirii Neamțului⁶²), dar nu avem indicii documentare concrete pentru zona luncii Prutului Inferior.

Alt tip de instalație de măcinat care utiliza forța motrice a apei Prutului este „*moara umblătoare*” atestată documentar în zona satului Rogojeni, în vecinătate, la Oancea fiind de asemenea menționat faptul că „*morile sunt clădite pe punți plutitoare*” (vezi *supra*)⁶³. Parametrii tehnici de funcționare ai acestora nu sunt îndepliniți decât pe fluvii sau pe râurile mari⁶⁴, iar variantele se limitează la două, anume mori cu două roți, dispuse de o parte și alta a bărcii (care cuprinde instalația de măcinat) sau cu o singură roată, mai mare, așezată pe arborele motor, care la rândul său este susținut de două bărci⁶⁵. Așadar, moara plutitoare are o structură ceva mai complexă, fixată pe două corpuri plutitoare: pe un vas mai mare se afla instalația de măcinat, iar pe un vas mai mic se sprijinea axul orizontal al roții hidraulice⁶⁶.

Prin prisma informațiilor care radiază din documentele medievale începând cu debutul secolului al XV-lea⁶⁷, putem conchide că prezența unor instalații

⁶⁰ Marcu Botzan, *Apele în viața poporului român*, București, 1984, p. 240.

⁶¹ G. Ceaușel, D. M. Vlad, *Contribuție cu privire la studiul morilor de la Buzău*, în *Studii și Articole de Istorie*, II, 1957, p. 219.

⁶² *DIR*, A, XVII, II, p. 30.

⁶³ Pentru descrierea „romanțată” a acestui tip de instalație vezi Mihail Sadoveanu, *Venea o moară pe Siret*, București, 1961, *passim*; pentru o abordare științifică vezi Herberth Hoffmann, *Moara plutitoare. Contribuții la studiul dezvoltării, răspândirii și funcționării unui mecanism complex de prelucrat cereale*, în *Studii și comunicări de istorie a civilizației populare din România*, Sibiu, 1981, pp. 125-159.

⁶⁴ Ion Cherciu, *Instalații tehnice tradiționale din Dobrogea*, în *AMEM*, XV, 2015, p. 233.

⁶⁵ Corneliu Bucur, *Istoria tehnicii populare*, în Dorel Banabic (coordonator), *Istoria tehnicii și a industriei românești, vol. I. Mecanica, tehnicile de prelucrare și construcțiile*, București, 2019, p. 24.

⁶⁶ Dumitru Țeicu, *Moara de apă din Banat*, Cluj-Napoca, 2012, pp. 90-94.

⁶⁷ Una dintre primele mențiuni care îmi sunt cunoscute datează din 7 ianuarie 1407, și immortalizează cele două mori aflate în posesia mănăstirii Neamț, cf. *DRH*, A, I, pp. 29-30, nr. doc. 21. Nu este în intenția mea să determin vechimea instalațiilor de măcinat (vezi totuși contribuțiile în acest sens: C. Bucur, *Considerații istorice și etnologice privind problema apariției instalațiilor hidraulice pe teritoriul României*, în *Biharea*, 4, 1977, p. 7 și urm.; Carol Lupșiasca, Ioan Bejan, *Considerații privind vechimea*

hidrotehnice de măcinat în zona luncii Prutului inferior reprezenta un fapt comun în susținerea comunităților locale, și deja o sugestie în ceea ce privește fondul demografic deservit de acestea (am în vedere faptul că în spațiul gospodăriei individuale cantități mici de cereale erau prelucrate în mod tradițional cu râșnițe sau pive⁶⁸). Acestea sunt completate de bună seamă cu instalații tehnice care utilizau forța animală sau eoliană, fără ca în acest moment să putem face o analiză comparativă privind proporția dintre tipuri. Mai greu de surprins documentar, morile de vânt nu vor fi lipsit din peisajul rural, plasate în locuri prielnice capabile să profite de energia vânturilor, pe dealuri sau coline, uneori formând peisaje pitorești, după cum lasă de înțeles toponime de tipul „dealul Morilor”⁶⁹.

Izvoarele rețin însă morile asociate cu alte surse de venit, consemnând relevanța lor, din această perspectivă, pentru posesori (contravaloarea prestării măcinatului se achita de obicei în natură prin perceperea unei cote parte, cunoscută sub denumirea de „uium”). Asociate proprietății, aceste surse alcătuiau rezerva și monopolurile senioriale, gestionate din centrul domeniului boieresc (sau mănăstiresc), motiv pentru care ele pot fi privite ca un grup aparte de anexe cu caracter economic⁷⁰. Astfel, prezența morilor trebuie interpretată nu numai prin prisma acoperirii nevoilor de consum ale populației locale, ci și prin generarea unor venituri constante gospodăriei boierești, exploatarea acestora constituind unul dintre principalele monopoluri domeniiale⁷¹. Numărul lor a crescut proporțional pe parcursul veacurilor XVI-XVII, așa încât aceste instalații de măcinat au devenit surse fundamentale de venit pentru proprietarii lor, susținând alimentația de bază a populației și „unitatea ideală de schimb de pe piețele interne și externe”⁷². Aș (re)amintit aici relevanța toponimiei românești; în contextul care ne interesează atestarea în Iași a „Târgului Făinii”, a „Uliței Făinii” sau a „uliței unde se vindea

morilor cu ciutură, în *Analele Banatului. Seria Etnografie-Artă*, III, 1983, pp. 157-179), voi observa doar că terminologia specifică domeniului este de certă sorginte latină: *machinare* = „a măcina”; *molla* = „moară”; *cernere* = „a cerne” etc. Pentru acestea și multe altele vezi excelentul studiu datorat colegului George Bilavski, *Terminologia românească referitoare la practicile agricole și pastorale tradiționale*, în *AMEM*, VIII, 2008, pp. 33-68.

⁶⁸ Un interesant inventar al acestor „instrumente” se regăsește la Rodica Ropot, Marcel Lutic, *Sistemele manuale de producere a făinii existente în colecțiile Muzeului Etnografic al Moldovei din Iași*, în *AMEM*, V, 2005, pp. 271-279, cu mențiunea, că fiecare dintre acestea aveau o utilitate practică contextuală, nu doar pentru obținerea făinii.

⁶⁹ C. Mihăilescu et alii, *Mediul geografic al Republicii Moldova, Volumul I, Resursele naturale*, Chișinău, 2007, p. 67.

⁷⁰ Cristian Nicolae Apetrei, *Reședințe boierești din Țara Românească și Moldova în secolele XIV-XVI*, Brăila, 2009, p. 232.

⁷¹ Valeria Costăchel, *La monopole du moulin en Moldavie aux XV^e et XVI^e siècles*, în *Revue Historique du Sud-Est européen*, XXII, 1945, pp. 171-183.

⁷² George Bilavski, *Dinamica economiei agricole din Moldova oglindită în izvoarele veacurilor XIV-XVII*, în *Arheologia Moldovei*, XXXVI, 2013, p. 136.

făina”⁷³.

În altă ordine de idei, izvoarele scrise fac trimitere la două situații, aparent distincte: existența efectivă a morilor (morile de la Covurlui, morile de pe Prut etc.) și / sau prezența (doar a) unor „vaduri de moară” – deci, dacă nu a instalațiilor funcționale, a unor locuri propice pentru amenajarea acestora (amenajarea unei mori parcurgea etapele obligatorii de la „priza” de apă, aducțiunea, sistemul de admisie și evacuare a apei⁷⁴). Această sintagmă „vad de moară” sau „loc de moară” deși pare a exclude existența și funcționarea „elementului principal”, al instalației hidrotehnice, lasă totuși loc de speculații lingvistice⁷⁵. Se face trimitere mai curând la o realitate descriptivă, în sensul că posesiunea funciară conținea și un loc („vad de moară”) în care conformația apei era potrivită pentru amplasarea și funcționarea în bune condiții a unei instalații de măcinat, fie natural, fie amenajat antropic prin activități de colectare și dirijare a apei (remarcăm contextul peisajului lacustru atunci când se face trimitere la „vadul de moară”). Nu pot totuși să nu asociez acestei situații, fie și la nivel de sugestie, expresia românească „a avea vad”, ce oferă perspectiva unui loc frecventat (populat), care asigură o clientelă numeroasă, prin urmare venituri. Aceasta presupune desigur, în cazul nostru, prezența și funcționarea instalației de măcinat, documentele „codificând” cred, în expresia analizată, existența unei surse sigure de venit, prin existența deopotrivă a morii și vadului. De altfel, de cele mai multe ori documentele, atunci când rețin „vadul de moară” izolat sau enumerat și cu alte posesiuni, nu uită precizarea „împreună cu tot venitul”! Nu în ultimă instanță, așa observa în sintagma „vad de moară” sugestia unei instalații hidrotehnice fixe, în opoziție cu ceea ce documentele numesc „moară umblătoare” deci mobilă, plutind pe suprafața apei. Altfel, simpla mențiune a unei mori în cadrul izvoarelor scrise, fără alte precizări, presupune mai curând acționarea lor prin forța eoliană (mori de vânt) sau animală („mori de pământ”).

Iată câteva dintre nuanțările care se pot face, la o primă privire documentară asupra morilor de apă de pe valea inferioară a Prutului. Un supliment informațional se poate obține – și este de dorit să se producă – dintr-o anchetă conjugată, istorico-etnografică. Dispariția cvasitotală a instalațiilor hidraulice din

⁷³ Ștefan Olteanu, C. Șerban, *Meșteșugurile din Țara Românească și Moldova în evul mediu*, București, 1969, p. 185 și nota 698.

⁷⁴ Întreg procesul este descris de Dumitru Țeicu, *Opinii cu privire la moara cu ciutură în România*, în vol. *Seminatores in artium liberalium agro. Studia in honorem et memoriam Barbu Ștefănescu*, Cluj-Napoca, 2014, pp. 573-588.

⁷⁵ Vezi „ipoteza optimistă” a lui Eugen Holban, *Instalații tehnice din zona Tecuci-Zeletin – morile de apă*, în *Dunărea de Jos*, anul IX, nr. 98, 2010, p. 38, potrivit căreia: „moara să fi fost chiar în stare de funcționare, dar conform obiceiului, în text s-a menționat doar «vadul de moară». Se ignora astfel partea esențială, adică moara, deoarece fie că nu făcea parte din tranzacție, fie că era încorporată în expresia consacrată, pomenită mai sus”.

teren, dublată de starea arhivelor basarabene îngreunează considerabil demersul. Extinderea ariei de cercetare pentru apelul la analogii, precum și recurgerea la o investigație interdisciplinară – deja sugerată aici, poate oferi, fără îndoială, pe viitor, un aport considerabil la cunoașterea morilor de apă dar și a altor instalații hidraulice atestate, cum am văzut, de timpuriu în lunca Prutului.

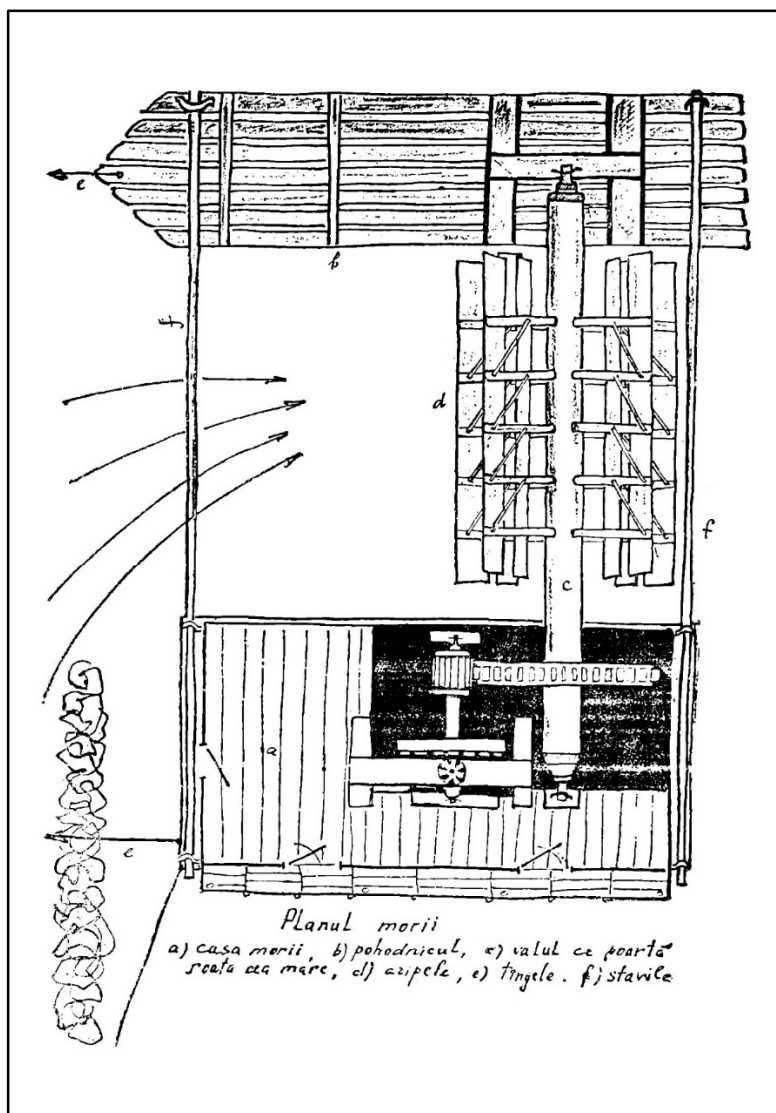


Figura 1. Planul unei mori de apă⁷⁶.

⁷⁶ Apud, Nicolae A. Bulat, op. cit.

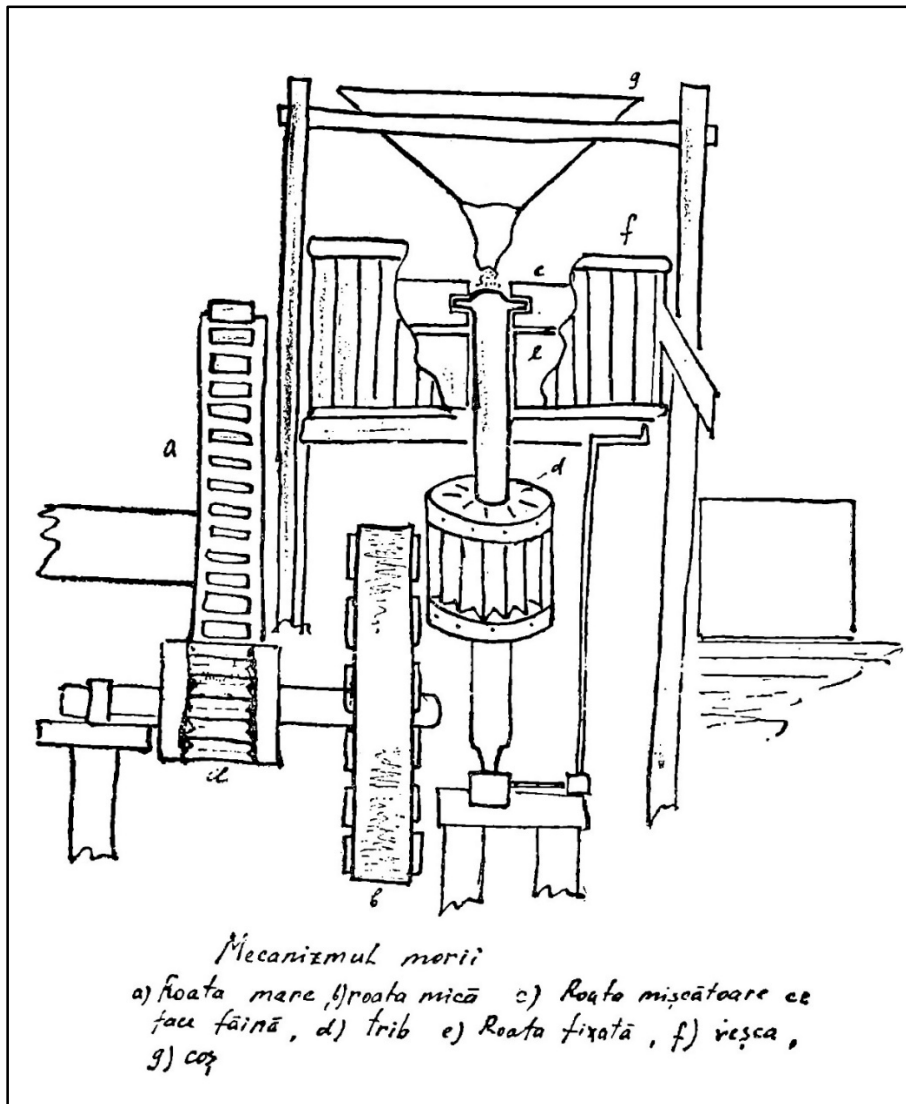


Figura 2. Planul mecanismului unei mori de apă⁷⁷.

⁷⁷ Apud, Nicolae A. Bulat, op. cit.

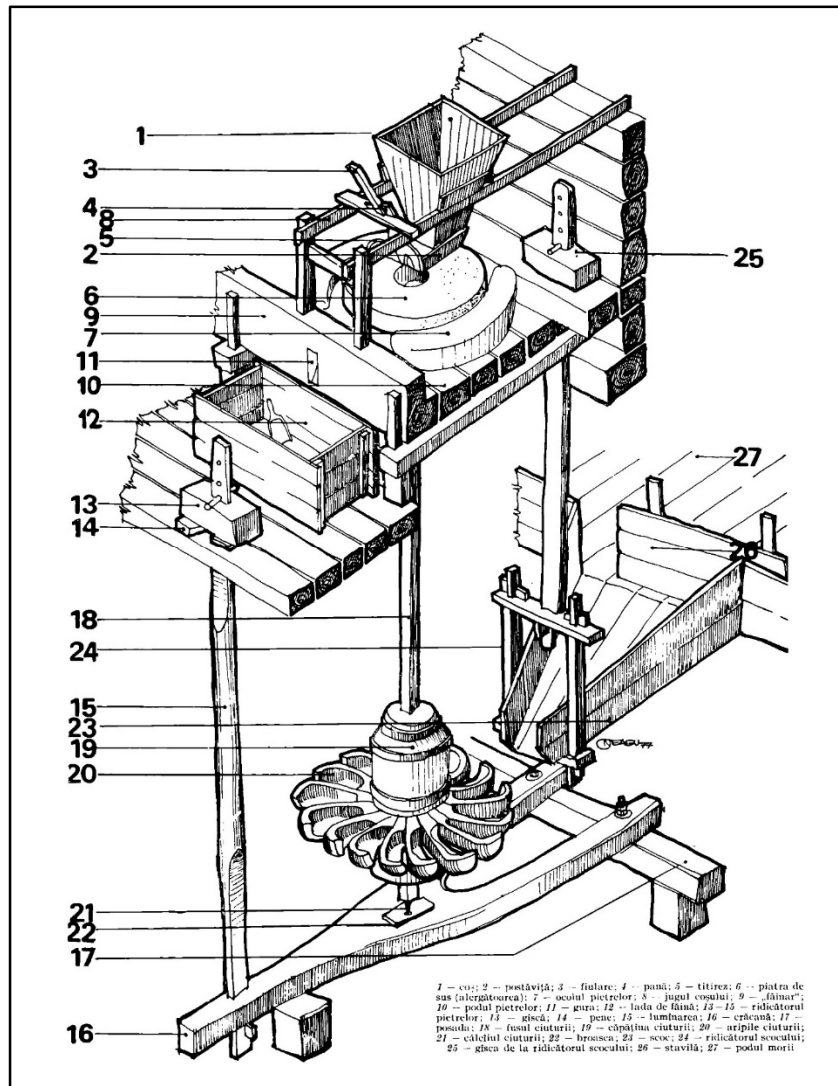


Figura 3. Schema funcțională a unei mori de apă⁷⁸.

⁷⁸ Apud Hedwiga Rușdea, *Morile cu ciutură de pe Valea Tismanei*, în Cibinium, 1974-1978, p. 215.

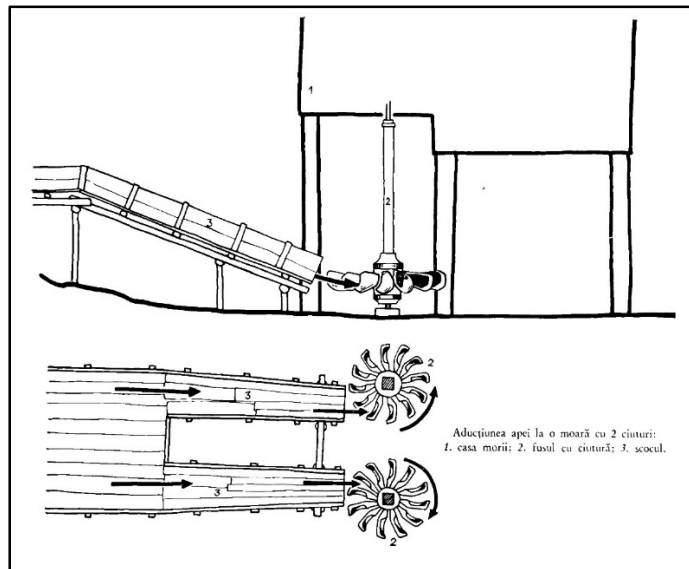


Figura 4. Sistem de aducțiune a apei la moară⁷⁹.

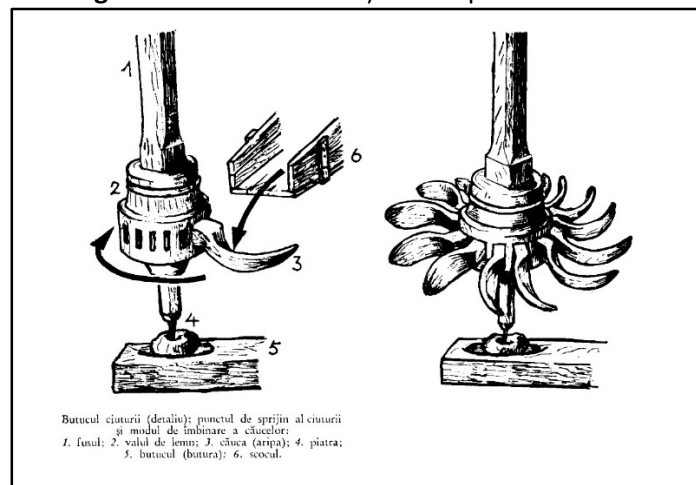


Figura 5. Sistem de funcționare a ciuturii⁸⁰.

⁷⁹ Apud, Vasile Cărbășiș, *op. cit.*, în Cibinium, 1967-1968, p. 237

⁸⁰ Apud, *ibidem*, p. 238.

COLONIZAREA ROMÂNILOR SUD-DUNĂRENI ÎN CADRILATER ÎN PERIOADA 1925-1940

Ovidiu Vasile Udrescu

asistent universitar, drd., Universitatea din Pitești
(email: udrescu.ovidiu80@gmail.com)

Rezumat. *Cadrilaterul, cunoscut și ca Dobrogea de Sud sau, în perioada interbelică, Dobrogea Nouă, este denumirea românească a unei părți din Bulgaria. Ca urmare a implicării României împotriva Bulgariei în cel de-al doilea război balcanic, din 1913 această zonă este anexată celei dintâi în ciuda unor împotriviri ale opoziției politice. Cadrilaterul a rămas în componența României până în anul 1940, când prin Tratatul de la Craiova este cedat Bulgariei, în special la presiunea guvernului german. Între aceste două momente – anexare și cedare, este analizată în contribuție de față politica de colonizare a spațiului cu români sud-dunăreni.*

Cuvinte cheie: *Cadrilater, România, Bulgaria, al II-lea Război Balcanic.*

*

Abstract. *The "Quadrilateral", also known as South Dobrogea or, in the interwar period, New Dobrogea, is the Romanian name of a part of Bulgaria. Following Romania's involvement against Bulgaria in the Second Balkan War, since 1913 this area has been annexed to the former despite the resistance from the political opposition. The Quadrilateral remained part of Romania until 1940, when it was ceded to Bulgaria by the Treaty of Craiova, especially under pressure from the German government. Between these two moments - annexation and cession, the policy of colonization of the space with Romanians from the South Danube is analyzed in this contribution.*

Key words: *The "Quadrilateral", Romania, Bulgaria, Second Balkan War.*

Situația politică a Cadrilaterului. La 28 iulie 1913, prin tratatul de pace de la București, au fost alipite României viitoarele județe Durostor și Caliacra în urma unor negocieri conduse de către România după ce toate statele beligerante ale celui de-al II-lea Război Balcanic „recuseseră la bunele ei oficii”¹. Această alipire a avut la bază diverse ideologii, dar mai cu seamă aceea potrivit căreia acest teritoriu aparținea Daciei și tradiției latine² ori că, prin întregirea teritorială a spațiului dobrogean, se repara nedreptatea istorică înfăptuită la 1878³.

Față de pretențiile teritoriale ale României bazate pe motivații dacice sau ulterioare acestei perioade, este adevărat că „păstorii au trecut cu turmele lor la

¹ Eliza Campus, *State mici și mijlocii din centrul și sud-estul Europei în relațiile internaționale. Prima jumătate a secolului al XX - lea*, Editura Politică, București, 1988, p. 58.

² Walter Kolarz, *Mituri și realități în Europa de Est*, Editura Polirom, București, 2003, p. 147.

³ Gheorghe Zbughea, *Români și Balcanii în epoca modernă (1804-1918)*, Editura Fundației "Scrisul Românesc", Craiova, 2003, p. 79.

pășune adeseori dincolo de granițele firești ale pământului strămoșesc”⁴. Acest lucru nu este însă valabil și pentru zona Cadrilaterului dacă ne raportăm la stăpânirea geto-dacică din timpul lui Burebista.

În ceea ce privește ordinea stabilită după primul război mondial, în cadrul Conferinței de Pace, situația graniței dobrogene dintre România și Bulgaria a fost tranșată „cu relativă ușurință”⁵, Tratatul de la Neuilly sur Seine din 27 noiembrie 1919 păstra neschimbată granița din anul 1913.

O parte a mediului politic românesc s-a dovedit sceptică de la bun început atât în ceea ce privește anexarea Cadrilaterului, cât și în privința reușitei colonizării acestuia. Conservatorul Ion N. Lahovari susținea că „într-o provincie anexată ... să nu ne facem iluzii de oameni de același neam, de aceeași origine, de aceeași limbă cu noi... Este un element care cu greu se va supune dominației noastre...”⁶.

Colonizarea. Ideea de emigrare a românilor a pornit chiar de la aceștia datorită condițiilor imposibile pe care le trăiau în Grecia. Astfel, la 20 octombrie 1924 un reprezentant de seamă al acestora – Steriu T. Hagigogu îi scria ministrului de domenii Alexandru Constantinescu despre mutarea aromânilor în Dobrogea, considerând că această mutare ar fi posibilă dacă România ar asigura „printr-o lege, o întindere de pământ, plătită în rate lungi, fiecărei familii care a venit din Macedonia. Banca Națională a României să facă un împrumut amortizat în 30-40 de ani, cu dobândă mică, ca să se avanseze credite și materiale necesare refugiaților veniți pentru a putea înjgheba gospodăriile”⁷.

Autorul memoriului considera că, dacă primele colonizări se desfășurau în bune condiții, acestea ar fi fost urmate de altele, mai mari, care s-ar fi întins și în Basarabia și ar fi dus la înlocuirea multor elemente străine⁸.

În vederea materializării ideii de colonizare cu aromâni a Cadrilaterului, a luat naștere un comitet de inițiativă din care făceau parte persoane care aveau chiar și procuri din partea celor care doreau să se mute în Dobrogea. Acest comitet care reprezenta un număr de 1317 familii, respectiv 6.315 persoane⁹ s-a preocupat ca delegații din Macedonia să viziteze Cadrilaterul, întreaga activitate fiind sprijinită de Alexandru Alimănișteanu, cel ce era inițiatorul colonizării cu olteni în Cadrilater¹⁰.

Pentru reușita colonizării, au existat trei doleanțe principale, și anume: împrumutarea, credite pentru întemeierea gospodăriilor, dar și despăgubirea de

⁴ I. Lupaș, *Istoria unirii românilor*, Editura Scripta, București, 1993, p. 291.

⁵ Keith Hitchins, *România 1866-1947*, Ediția a II-a, Editura Humanitas, București, 1998, p. 290.

⁶ Daniel Cain, *Cadrilaterul în relațiile româno-bulgare (1913-1916)*, în „Astra Sabesiensis”, nr. 3, Editura Argonaut, Cluj-Napoca, 2017, p. 14.

⁷ Sterie Hagigogu, *Emigrarea aromânilor și colonizarea Cadrilaterului în „Vlahuria - țara din vis- 80 de ani de la colonizarea Cadrilaterului”*, Editura Semne, București, 2005, p. 72.

⁸ *Ibidem*, p 72.

⁹ Vasile Th. Muși, *Un deceniu de colonizare în Dobrogea Nouă. 1925-1935*, în *Vlahuria...*, p. 124.

¹⁰ Sterie Hagigogu, *op.cit.*, p 74.

către statul grec a bunurilor pe care aromânii urmau să le părăsească în Grecia. În privința acestor solicitări, Alexandru Constantinescu, ministru de domenii, stabilise împrumutarea în Cadrilater chiar înainte ca primul aromân să părăsească Grecia; partea financiară, după declarația lui Vintilă Brătianu din noiembrie 1925, urma să fie rezolvată prin înființarea unui institut de credite pentru coloniști care ar fi garantat creditul cu lotul de pământ; problema despăgubirilor, în ciuda multelor memorii adresate Ministerului de Externe, a rămas nerezolvată¹¹.

Din vara anului 1925, solicitări privind colonizarea cu câteva sute de familii a Cadrilaterului au venit și din partea românilor din Albania, Bulgaria, Serbia, Iugoslavia și chiar Statele Unite ale Americii¹².

Datorită sprijinului directorului serviciului maritim, s-a reușit rezolvarea problemei transportului în țară, astfel că, în octombrie 1925 vaporul *Iași* debarca în Constanța primii coloniști aromâni. Aceștia, spre deosebire de problemele pe care urmau să le întâmpine, au fost primiți cu nespuse dragoste. Pe acest fond, în decembrie 1925, la Verria, la cel de-al doilea congres al aromânilor s-a stabilit în unanimitate imigrarea generală a acestora¹³.

Moțiunea Congresului încheiată la 27 decembrie 1925, datorită faptului că în Consiliul de Miniștri se aprobase împământarea a 1500 de familii cu câte 10-15 hectare, iar ministrul comunicațiilor promisese gratuitatea transportului, prevedea mai multe puncte, printre care¹⁴:

1. Congresul să ceară pentru orice familie care ar emigra în țară toate avantajele acordate deja de guvern celor 1500 de familii aprobate;

2. coloniștilor care se vor stabili la oraș, în grupe de cel puțin 10 familii, să li se acorde câte un loc de casă;

3. transportul să se facă cu vapoarele românești, iar costul acestor transporturi să se adauge la prețul lotului de pământ;

4. cum printre emigranți vor fi funcționari și militari, Congresul va cere ca toți aceștia să fie asimilați recunoscându-li-se gradele.

După ce în aprilie 1926 vapoarele aduseseră încă două transporturi de coloniști¹⁵, iar situația în țară s-a schimbat datorită noii situații politice din țară și constituirii guvernului lui Averescu, dar mai ales datorită atitudinii bulgarilor care făceau tot posibilul să zădărnicească colonizarea, în august 1926 urmează un moment dureros când un grup de coloniști a solicitat să plece înapoi în Macedonia¹⁶.

¹¹ *Ibidem*, p. 75.

¹² Vasile Th. Muși, *op.cit.*, pp. 139-141.

¹³ Sterie Hagigogu, *op.cit.*, pp. 75-76.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 79-80.

¹⁵ *Ibidem*, p. 83.

¹⁶ *Ibidem*, p. 84.

În ciuda cuantumului de 1500 de familii stabilit de autoritățile românești în vederea colonizării, numai prin cele 4 transporturi realizate între 1925-1926, în Cadrilater ajunseseră 1633 de familii. Dintre acestea, 895 se stabiliseră în Durostor, iar 738 în Caliacra¹⁷.

Pe acest fond al nemulțumirii coloniștilor, în timp ce 80 de familii urmau să plece din Macedonia, guvernul refuză să mai primească alți coloniști, inclusiv pe aceștia. Ei au fost acceptați doar după ce au declarat că sunt bogați și că vin pe propria cheltuială și că nu vor pretinde nimic de la stat¹⁸. Chiar și așa, cererile de a veni în țară nu mai conteneau¹⁹.

În primăvara anului 1927 din cele 2000 de familii sosite în Cadrilater, câteva sute se stabiliseră în oraș, iar restul la sate²⁰.

Stări tensionate au existat din nou în primăvara anului 1927, când peste 100 de familii aflate în portul Salonic așteptau în frig acceptul pentru sosirea în Cadrilater. După multe peripeții, vaporul *Constanța* debarca la destinație cele 100 de familii abia la 17 iulie²¹.

Pentru apărarea împotriva "bulgarilor care, ziua sunt la plug, iar noaptea comitagii în pădure"²², românii macedoneni primiseră arme. Acestea au fost strânse de la populație printr-un ordin din 30 ianuarie 1926.

Încă din anul 1920, bandele de comitagii și-au concentrat eforturile în Cadrilater, teritoriul celor două județe fiind împărțit în sectoare, fiecare cu un comandant și forțe necesare. Au fost, de asemenea, întocmite liste negre pe sectoare și localități, cu românii, aromânii din Cadrilater, dar și cu bulgarii care colaborau cu autoritățile române²³.

Un număr de două crime comise de comitagii bulgari asupra coloniștilor la sfârșitul anului 1927 nu au avut efectul de a-i speria pe aceștia. Din contră, de la acea dată și până la finele anului 1928, a fost aprobată cererea pentru colonizare cu un număr 1400 de familii de macedo-români la care se adugă comunități întregi din Albania²⁴, dar la data de 24 noiembrie 1928 prin ordinul Ministerului de Domenii nr. 25.323 se suspendau lucrările comisiei de verificare și expropriere.

¹⁷ Vasile Th. Muși, *op.cit.*, p. 162.

¹⁸ Sterie Hagigogu, *op.cit.*, p. 85.

¹⁹ *Ibidem*, p. 86.

²⁰ *Ibidem*, p. 88.

²¹ *Ibidem*, pp. 92-94.

²² Vasile Th. Muși, *op.cit.*, p. 166.

²³ Ion Crînguș, Ion Giurcă, *Cedarea și evacuarea Cadrilaterului în anul 1940*, Editura Conphys, Rm. Vâlcea, 2010, p. 43.

²⁴ Vasile Th. Muși, *op.cit.*, pp. 182-186.

În decembrie 1928, în Caliacra erau 5.966 de coloniști din Regat și 972 din Macedonia, iar în Durostor erau 2.104 coloniști din Macedonia și 768 din Regat, dar și 461 de funcționari colonizați²⁵.

În vederea ameliorării situației coloniștilor, prin Jurnalul Consiliului de Miniștri nr. 551 din 24 martie 1929 se acorda prima tranșă de 30 de milioane de lei, pentru colonizarea ambelor județe. Promisiunile prealabile priveau suma de 50 de milioane pentru Durostor, respectiv 75 de milioane pentru Caliacra, la care se adăugau 15 milioane pentru sondaje și puțuri acolo unde existau probleme cu alimentarea cu apă²⁶.

Problemele coloniștilor erau foarte ample, iar dezamăgitor pentru ei era faptul că parte din aceste probleme erau opera autorităților românești. Pentru a veni în sprijinul coloniștilor, Nicolae Iorga îl notifica practic pe prefectul județului Caliacra: "[...] politica de partid v-a făcut prefect de Caliacra. Acolo aveți de executat ordine contra românilor. Se pare că le executați dur. Aud de bătăi în fața dvs. și de expulzări de pe loturi. Aceștia [...] sunt frați de ai noștri, chemați, rugați, cărora li s-a făcut fâgăduieli de pământ, de au fost luați de la casele lor. Nu-i putem ajuta îndeajuns, necum să-i izgonim și să-i batem, să fie izgoniți cu știință și bătuți în fața unui om ca dvs."²⁷.

Necazuri de tot felul aveau și coloniștii din Vechiul Regat. Astfel 20-25 de familii din comuna Ciufut Cuisu, Caliacra, care primiseră câte 10 ha de teren, au fost excluși de la colonizare, iar terenurile muncite de ei au fost predate în arendă către localnici²⁸. În ceea ce privește, coloniștii din Regat, aceștia reprezentau circa 7000 de familii numai în județul Caliacra²⁹.

Starea de spirit a coloniștilor avea să se schimbe în bine în aprilie 1931, atunci când Nicolae Iorga devenea prim-ministru al României la cererea lui Carol al II - lea. Nu numai starea generală a românilor din Cadrilater a marcat anul 1931, ci și reluarea procesului de colonizare, proces ce avea să fie întrerupt din nou după plecarea de la guvern a profesorului Iorga. Iată că, în luna septembrie, pe vaporul *Constanța* era îmbarcat în portul Cavala un nou grup de coloniști, alte familii sosind din munții Bulgariei, ori din regiunea Știp din Iugoslavia. Cu toate acestea, ura minorității bulgare se va vedea din nou în august 1931 când plutonierul de jandarmi Petculescu avea să fie împușcat și ciopârțit cu cuțitele³⁰.

²⁵ *Ibidem*, p. 195.

²⁶ *Ibidem*, p. 203.

²⁷ *Ibidem*, p. 210.

²⁸ *Ibidem*, p. 212.

²⁹ *Ibidem*, p. 236.

³⁰ *Ibidem*, p. 248-250.

Față de această situație, trebuie menționat și că "din partea coloniștilor români, a macedoromânilor, în mod deosebit, s-au înregistrat excese soldate cu victime din rândul etnicilor bulgari"³¹.

În ceea ce privește gospodăriile și numărul coloniștilor, situația se prezintă astfel³²:

1. Un total de 7210 case realizate pe cont propriu sau cu sprijinul Oficiului Național al Colonizării după cum urmează:

a) În Durostor, 270 case în anul 1929, 331 case în anul 1930, 428 case în anul 1931, 168 case în anul 1932, 410 case în anul 1933, 130 case în anul 1934. În afară de acestea, coloniștii au construit 600 de case pe cont propriu și au cumpărat de la localnici alte 1.100.

b) În Caliacra, 987 case în 1929, 580 case în 1930, 737 case în 1931, 355 case în 1932, 699 case în 1933 și 415 case în 1934.

2. Din totalul de 18.965 de familii din ambele județe, 12.412 sunt din Vechiul Regat, Ardeal, Banat și 6553 din Macedonia. La o medie de 4 membri de familie rezultă un total de 75.860 de coloniști la care se adaugă masa veche de români care în statisticile oficiale erau de 42.600. Astfel, în cele două județe se aflau un număr de 118.465 de români.

După alte surse, numărul coloniștilor în anul 1933 era de 88.270³³.

Din această situație, se observă că autoritățile s-au îndepărtat de la propriul plan prin care jumătate din coloniști trebuiau să fie din Vechiul Regat, iar jumătate trebuiau să fie macedoneni³⁴.

Asasinarea lui I.G. Duca în decembrie 1933 de către grupul din care făceau parte și aromânii Iancu Caranica și Doru Belimace a condus la îngreunarea sosirii emigranților macedoneni în Cadrilater. De remarcat este faptul că Ion Caranica fusese cap de listă la alegerile pentru județele Durostor și Caliacra.

Atacurile comitațiilor bulgari au continuat, relatări despre aceste evenimente, cât și despre colonizare fiind oferite inclusiv de către Silviu Brucan, care, în toamna anului 1938 fusese repartizat, ca pedeapsă, la grăniceri, el desfășurându-și stagiul militar de trei ani la Bazargic și apoi pe frontiera bulgară, ca șef de pichet, cu grad de sergent³⁵. În această calitate, a luat parte la conflicte cu comitații, conflicte ce s-au soldat inclusiv cu victime umane.

³¹ Constantin Tudor, *Administrația românească în Cadrilater (1913-1490)*, Editura Agora, Călărași, 2005, p. 318.

³² Vasile Th. Muși, *op.cit.*, pp. 257-258.

³³ Constantin Noe, *Colonizarea Cadrilaterului*, în *Vlahuria ...*, p. 355.

³⁴ *Ibidem*, p. 306.

³⁵ Silviu Brucan, *O biografie între două revoluții. De la capitalism la socialism și retur*, Editura Nemira, București, 1998, p. 17.

Datorită faptului că populația majoritară a Cadrilaterului formată de etnia turcă era loială României și constituia un element ponderator în cele două județe, aceasta a fost supusă de către bulgari la acte antisociale pentru a-i determina să părăsească regiunea. La acest tratament s-a adăugat și chemarea venită din partea lui Mustafa Kemal care încerca să-i convingă să emigreze în Turcia și să cumpere terenuri în Anatolia, lucru care s-a și întâmplat într-o foarte mare măsură. Pentru ca pământul părăsit de către aceștia (25.000 de ha numai în județul Durostor) să nu intre în posesia străinilor a fost nevoie de intervenția în anul 1934 a deputatului George Pucerea, care reprezenta în Parlament județul Durostor și care cerea ca statul, prin Banca Națională, să pună la dispoziție un fond special pentru cumpărarea bunurilor celor care emigrează. În urma acestui demers a fost alocat un prim fond de 10 milioane de lei pentru cumpărarea terenurilor³⁶.

De altfel, turcii aflați în apropierea graniței cu România treceau în aceasta fraudulos pentru a cere sprijin în vederea emigrării în Anatolia, astfel că la 4 septembrie 1936, România a încheiat o convenție cu Turcia pentru reglementarea emigrării. Această convenție prevedea că statul român intra în proprietatea bunurilor imobile rurale ale acestora, pentru 1 ha de teren urmând să plătească 6.000 de lei, iar bunurile imobile urbane urmând să rămână mai departe în proprietatea emigranților. Emigrarea s-a făcut în etape, timp de cinci ani, în fiecare etapă guvernul turc aducând la cunoștința guvernului român numărul de emigranți pe care îl poate primi. După unele statistici, numărul musulmanilor care au părăsit Cadrilaterul în perioada 1936-1938 a fost de 28.264 doar pentru județul Durostor³⁷. Ca o facilitate oferită statului Român, articolul 5 din convenție prevedea că Guvernul României trebuia să efectueze, în șapte rate anuale plățile valorii bunurilor imobile rurale ce aparținuseră emigranților³⁸. Aceste măsuri și răscumpărări de imobile au fost văzute din afară ca fiind „inteligenta politică de colonizare din Dobrogea”³⁹.

În ceea ce privește dinamica populației pentru perioada studiată, datele arată astfel:

1. Conform recensământului bulgar din județele Caliacra și Durostor din anul 1912, naționalitățile erau repartizate după cum urmează: români 6.602 (1.288 în Caliacra și 5.314 în Durostor), bulgari 121.925, turci-tătari 136.224, țigani 11.024, diverși 7.003⁴⁰.

³⁶ Cătălin Negoită, *Țara uitată. Cadrilaterul în timpul administrației românești 1913-1940*, Editura Fundației "Scrisul Românesc", Craiova, 2008, pp. 277-279.

³⁷ *Ibidem*, pp. 280-282.

³⁸ Gheorghe Gheorghe, *Tratatele internaționale ale României 1921-1939*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980, p. 480.

³⁹ Lev Troțki, *România și Războiul Balcanic*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 35.

⁴⁰ Cătălin Negoită, *op.cit.*, p. 275.

2. În anul 1938, raportul demografic între etnii se prezenta în felul următor: musulmani 96.869 locuitori - 26,04%, bulgari 150.763 locuitori - 40,52%, români 108.404 locuitori - 29,14%, diverși 16.022 locuitori - 4,30%⁴¹.

Trebuie precizat că efortul integrării Cadrilaterului s-a desfășurat pe mai multe planuri. În ceea ce privește învățământul, efortul a fost, de asemenea, unul deosebit mai ales că anterior anului 1913 nu se punea problema vreunei școli românești în zonă.

Dacă la 1 decembrie 1913 când s-a deschis noul an școlar existau 17 școli cu predare în limba română în Durostor și 20 în Caliacra⁴², în anul școlar 1939-1940, în cele două județe funcționau 412 școli primare românești în care se aflau aproape 55.000 de elevi ce erau instruiți de peste 1200 de învățători și profesori⁴³.

Cedarea Cadrilaterului. Anul 1940, anul cedării Cadrilaterului, avea să fie „cel mai negru - îndoliatul - din viața neamului românesc”⁴⁴. Practic, prin tratatul de la Craiova din 7 septembrie 1940, cele două județe dobrogene au fost cedate Bulgariei fără luptă, în ciuda faptului că încă din anul 1939 pentru acoperirea Dobrogei și Dunării fuseseră pregătite trei divizii de infanterie și o brigadă de cavalerie⁴⁵.

În fapt, Părvan Draganov, cel care era ambasadorul Bulgariei la Berlin a pus în discuție revenirea la frontiera din 1913 cu România, el neacceptând varianta guvernului român privind schimbul de populație⁴⁶. După ce, la 27 iunie 1940, Draganov este sfătuit de către Ribbentrop să aștepte ca problema să fie negociată și nu tranșată prin forță, la 28 iunie, regele Boris al Bulgariei îi cerea de asemenea lui Richthofen, însărcinatul cu afaceri german la Sofia ca Reichul să rezolve problema în favoarea Bulgariei, lucru care s-a și întâmplat. La 15 iulie, Hitler i-a scris lui Carol al II - lea îndemnându-l să facă sacrificii teritoriale pentru a obține o colaborare ulterioară cu Germania. Această atitudine din partea lui Hitler s-a reluat la 29 iulie, respectiv la 3 august, atitudinea Germaniei fiind transmisă către România prin toate canalele sale diplomatice. Wilhelm Fabricius în calitatea sa de ambasador al Germaniei la București i-a comunicat lui Mihail Manoilescu, cel ce era ministru al afacerilor străine că Dobrogea de sud trebuie cedată Bulgariei⁴⁷.

Pe 27 iulie, o delegație bulgară formată din Filov și Popov este informată de către Ribbentrop despre situația Cadrilaterului, dar și de starea generală a României

⁴¹ *Ibidem*, p. 283.

⁴² Gică Gică, *Pagini din istoria învățământului românesc din Cadrilater*, în „Daima”, an II, nr. 6-7, Tulcea, 2006, p. 13.

⁴³ *Ibidem*, p. 14.

⁴⁴ Victor Crăciun, *Un descoperitor al Cadrilaterului: Ion Vulpe*, în *Vlahuria ...*, p. 361.

⁴⁵ Ioan Talpeș, *Politica militară românească (1935-1939)*, în „Probleme de politică externă a României 1918-1940”, Editura Militară, București, 1988, p. 166.

⁴⁶ Leonida Loghin, *Mari Conferințe Internaționale (1939-1945)*, Editura Politică, București, 1989, p. 177.

⁴⁷ Eliza Campus, *Din politica externă a României 1913-1947*, Editura Politică, București, 1980, p. 543.

în ceea ce privește cedarea de teritorii. Ministrul de externe al Germaniei, Joachim von Ribbentrop i-a informat pe cei doi că „Führerul consideră că românii au două căi: să încerce să amâne problema prin tergiversarea negocierilor; aceasta se va sfârși pentru ei cu o catastrofă; a doua cale este de a se înțelege cu vecinii; dacă nu reușesc iară îi așteaptă o catastrofă. Germania respinge arbitrajul; [...] Problema dobrogeană e mult mai ușoară decât cea transilvăneană”⁴⁸, astfel încât la Craiova, la data de 19 august au început discuțiile dintre delegații româno-bulgare concretizate prin semnarea tratatului la data de 7 septembrie. Prin acesta, România ceda un teritoriu de 7695 de km pătrați și o populație de aproximativ 350.000 de locuitori⁴⁹.

Concluzii. Ca și concluzie generală, în timp ce Cadrilaterul a fost considerat un avanpost pentru afirmarea românismului și a graniței de sud a țării, coloniștii macedoneni au fost considerați un ferment național și cultural-economic⁵⁰.

Politica de colonizare a fost criticată inclusiv în România. Unul dintre cei care s-a alăturat acestui curent fiind și Mircea Eliade. El scria în ceea ce privește colonizarea că "am luat sate de români din Banat și am colonizat Cadrilaterul, în loc să păstrăm pe bănățeni acolo unde sunt și să aducem la frontiera bulgară numai macedoneni, singurii care răspund la cuțit cu toporul și la insulte cu carabina”⁵¹.

Efectele alipirii Cadrilaterului la România au afectat relațiile internaționale ale României pe termen lung. În acest sens, încă de la data de 5/18 februarie 1913, Titu Maiorescu îi raporta Majestății Sale Regelui: „Exercitarea opiniei publice în contra României crește în mod îngrijorător. Ea s-a introdus și în cercuri care până acum au fost liniștite. În orice caz Rusia nu va putea admite niciodată o violentare a Bulgariei din partea României”⁵².

⁴⁸ Nicolae Răzvan Mitu, *Noi mărturii privind „dosarul” Cadrilaterului (1938-1940)*, în „Romanoslavica”, Vol. XLVI, nr. 4, 2011, p. 33.

⁴⁹ Leonida Loghin, *op.cit.*, pp. 178-179.

⁵⁰ Ion Gherman, *Românii din jurul României*, Editura Vremea, București, 2003, p. 471.

⁵¹ Limona Răzvan, *Populația Dobrogei în perioada interbelică*, Editura -Online Semănătorul, 2009, p. 45.

⁵² Titu Maiorescu, *România, Războaiele Balcanice și Cadrilaterul*, Editura Machiavelli, București, 1995, p. 190.

**BUTUC GHEORGHE: SOLDATUL BASARABEAN DIN ARMATA ROMÂNĂ
DISPĂRUT FĂRĂ URMĂ ÎN ANUL 1944**

Ion Ghelețchi

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: gheletchi.ion@usch.md)

Rezumat. *Articolul de față vine să prezinte una din paginile dramei anilor 1941-1945 când basarabienii au luptat în cadrul celui de-al Doilea Război Mondial de ambele tabere. Timp de mai bine de o jumătate de secol acest episod a fost bine ascuns de către istoriografia de profil, în toate lucrările științifice menționându-se în cei mai propagandistici termeni prezența soldaților basarabeni în Armata Roșie și trecând de foarte multe ori prezența în Armata Română. De unde și întrebarea: câți soldați din Basarabia au luptat în Armata Română în intervalul 1941-1944? În timp ce se știe sigur că în Armata Roșie au fost recrutați numai în 1944-45 peste 250.000 de moldoveni, despre numărul moldovenilor recrutați în armata română nu prea se spune mai nimic. Cifra conform ultimelor cercetări se estimează a fi între 120 de mii și 150 de mii. Eroul despre care am să aduc în prim plan este: Butuc Gheorghe, unul din miile de soldați basarabeni dispăruți fără de urmă în special, în perioada august-septembrie 1944, fiind unul din miile de soldați basarabeni dispăruți în perioada mai sus menționată.*

Cuvinte cheie: *Al Doilea Război Mondial, Armata Română, soldați basarabeni, bătălii, operațiuni militare.*

*

Abstract. *This article presents one of the pages of the drama of 1941-1945 when the Bessarabians fought in World War II on both sides. For more than half a century this episode was well hidden by the profile historiography, in all scientific works mentioning in the most propagandistic terms the presence of Bessarabian soldiers in the Red Army and often passing the presence in the Romanian Army. Hence the question: how many soldiers from Bessarabia fought in the Romanian Army between 1941-1944? While it is known for sure that more than 250,000 Moldovans were recruited in the Red Army in 1944-45 alone, little is said about the number of Moldovans recruited in the Romanian army. The figure according to the latest research is estimated to be between 120 thousand and 150 thousand. The hero I will bring to the fore is: Butuc Gheorghe, one of the thousands of Bessarabian soldiers who disappeared without a trace, especially during August-September 1944, being one of the thousands of Bessarabian soldiers who disappeared in the above-mentioned period.*

Key words: *World War II, Romanian Army, Bessarabian soldiers, battles, military operations.*

Începutul celui de-al II-lea Război Mondial i-a găsit în componența Armatei Române, iar sfârșitul în rândurile celei sovietice. Au fost carne de tun în prima linie de front sau condamnați în lagărele din Siberia, iar puținii supraviețuitori au rămas pe viață sub supravegherea KGB-ului. Vorbesc aici despre soldații basarabeni, care

pe parcursul a 50 de ani au fost lipsiți de drepturi, excluși din istorie, iar soarta lor a rămas un subiect „tabu”. Totuși, e timpul să deschidem această filă interpretată a istoriei prin readucerea în acest moment în care se împlinesc 75 de ani de la sfârșitul Celui De-al Doilea Război Mondial, prezentând chiar și mici crâmpeie de viață ale unor oameni care au trecut prin ororile conflagrației.

Eliberarea Basarabiei de către Armata Română a avut loc în intervalul 22 iunie – 27 iulie 1941, menționând în acest context cea mai mare bătălie din acea perioadă, anume cea de la Țiganca. Prin bătălia de la Țiganca se înțelege „ansamblul luptelor grele purtate pentru forțarea liniei Fălciu-Bogdănești și cucerirea zonei puternic fortificate de dincolo de Prut, cu centrul în localitatea Țiganca, lupte care au luat forme extrem de dure în zilele de 4-12 iulie. Acest sector era vital datorită poziției sale pe Prutul mijlociu, a existenței celor două poduri, de șosea și cale ferată, la intersecția unor linii de comunicație din Basarabia centrală și de sud-est. Configurația terenului a creat probleme ofensivei: dincolo de Prut se întindea o luncă joasă, pe valea Tigheciului, urmată de dealurile Toceni, Cania, Epureni, întreaga zonă dispunând de puternice linii întărite. La acestea s-au adăugat ploile intense din acele zile, care au umflat pâraiele și au creat dificultăți suplimentare înaintării trupelor române”, a explicat profesorul Ion Agrigoroaiei¹.

Din iunie 1941 și până în mai 1944, Armata română a fost încadrată în planul de operațiuni al Wehrmacht-ului german, luptând pe flancul sudic al Uniunii Sovietice. În acest context, unele dintre cele mai dure bătălii s-au purtat pe teritoriul regiunii Odessa, din Ucraina, puternic fortificată de inamic. În acest spațiu, în perioada august – octombrie 1941, Armata a 4-a română a luptat pe un front de aproximativ 250 kilometri, desfășurând toate operațiile militare care au condus la ocuparea orașului Odessa, la 16 octombrie 1941.

Rămâne totuși întrebarea: câți soldați din Basarabia au luptat în Armata Română în intervalul 1941-1944? În timp ce se știe sigur că în Armata Roșie au fost recrutați numai în 1944-1945 peste 250.000 de moldoveni, despre numărul moldovenilor recrutați în armata română nu prea se spune mai nimic².

În cartea lui Petru Șornicov „*Moldova în anii celui de-al doilea război mondial*”³ citim: „la momentul năvălirii asupra URSS în armata română erau înrolați 7,8 mii de basarabeni, mobilizați înainte de 28 iunie 1940. Deoarece nu aveau încredere politică într-înșii, comandamentul considera că ei puteau fi folosiți în unitățile de rezervă și în cele de ocupație. Către sfârșitul anului 1941, luând la evidență în Basarabia ocupată 84,8 mii de tineri în vârstă de 17-21 de ani,

¹ Ion Agrigoroaiei, *Bătălia de la Țiganca*, în Revista Română, nr. 4 (30), 2007, pp. 14-15.

² Y. Obidin, *Războiul pentru trecut*, vizualizat la <https://razboiulpentrutrecut.wordpress.com/2013/05/26/citi-moldoveni-basarabeni-au-slujit-in-armata-romana-in-timpul-celui-de-al-doilea-razboi-mondial> (on-line 26 mai 2013).

³ Petru Șornicov, *Moldova în anii celui de-al doilea război mondial*, Chișinău, 2013, pp. 303-307.

administrația românească de ocupație îi folosea ca pe o forță de muncă neremunerată⁴.

După catastrofa de la Stalingrad, 8,8 mii de tineri, a zecea parte din acest contingent, au fost totuși mobilizați. La 27 martie 1943, 1.000 de premilitari au fost încolonați în fața clădirii episcopiei. I. Antonescu avea de gând să-i inspecteze. Însă în ultimul moment „conducătorul” n-a riscat să apară în fața formației moldovene. Propunerea unui grup de colaboraționiști de a forma din moldovenii din „Transnistria” un „corp de voluntari” pentru lupta cu Armata Roșie a fost considerată de guvernatorul Gh. Alexianu ca provocatoare. El își dădea seama care-i starea moral-politică adevărată a populației moldovenești, iar pe inițiatori a poruncit să fie expulzați în Basarabia⁵.

În ajunul eliberării RSS Moldovenești Marele stat-major al armatei române, cu scopul de a lipsi Armata Roșie de posibilitatea de completare a rândurilor sale, a ordonat „evacuarea” din Basarabia a premilitarilor și a bărbaților aflați la vârsta de recrutare. La 10 ianuarie 1944 prin ordinul circular Nr. 70.804/944 MSM a cerut de urgență administrației de ocupație ca, până la 19 ianuarie, să evacueze premilitarii care urmau să fie înrolați în 1945-1948, rezerviștii în etate și pe tinerii de 16-20 de ani⁶.

Totodată în regiune s-a desfășurat mobilizarea în armata română. Concomitent cu căratul în România a utilajului întreprinderilor, în mod forțat erau trimiși peste Prut țărani și muncitorii declarați „mobilizați” sau „rechiziționați”. Ocupanții intenționau să trimită din Basarabia peste Prut 250.000 de bărbați⁷.

Funcționarii de asemenea s-au supus și au executat ordinul de evacuare. Dar încercarea de a mâna în România bărbații aflați la vârsta înrolării și tineretul și, mai ales, mobilizarea în armata română s-au ciocnit de o împotrivire dâră. La 23 martie 1944 generalul O. Stavrat în ordinul său privind desfășurarea etapei a doua a „Operațiunii 1111” în județele Bălți și Orhei a fost nevoit să ceară din nou „evacuarea” contingentului de premilitari⁸.

Dar în acele zile în raioanele de răsărit și de nord ale Moldovei pătrundeau unitățile Armatei Roșii. Administrația de ocupație își rărise rândurile în urma evadării funcționarilor în România. Astfel că de îndeplinirea ordinului de „evacuare” a premilitarilor și de „mobilizare” a rezerviștilor n-avea cine să răspundă. În mai 1944 armatele germane și-au mobilizat rezervele și frontul s-a stabilit vremelnic pe linia Nistru-Dubăsari-Orhei-Cornești. În județele de centru și de sud ale Moldovei armata română și poliția au întreprins razii de masă asupra celor ce se eschivau de la „mobilizare”. Cu toate aceste acțiuni, ocupanții au reușit „să prindă cu arcanul la

⁴ ANRM, fond 2067, inv. 1, d. 495, fila 11.

⁵ ANRM, f. 706, inv. 1, dos. 837, file 910-913.

⁶ ANRM, fond 680, inv. 1, dos. 4666, fila 572.

⁷ ANRM, fond 2067, inv. 1, dos. 210, fila 327.

⁸ ANRM, fond 2067, inv. 1, dos. 210, fila 32.

oaste” la sfârșit de mai puțin de jumătate din contingentul celor care erau sortiți să se „evacueze” cu sila. „Din rapoartele primite despre situația cum a răspuns populația Basarabiei la chemarea de a apăra țara – nu fără ironie raporta la 1 iunie O. Stavrata –, reiese: s-au prezentat la punctul de mobilizare de bună voie de la 2 până la 10%; au fost prinși de jandarmi și trimiși în unități 36-38%; din premilitari s-au prezentat și au fost trimiși peste Prut de la 20 până la 30%; au fost prinși și trimiși de jandarmi de la 40 până la 50%; la rechiziție s-au prezentat 40-45%; au fost rechiziționați cu forța de jandarmi 30-35%⁹. Bărbații, flăcăii din Basarabia prinși astfel, erau duși în România sub escorta jandarmilor, ca niște deținuți. Nici ei, nici soldații moldoveni, mobilizați anterior în armata română, nu voiau să lupte împotriva Armatei Roșii. În august 1944, după ce trupele sovietice au realizat Operațiunea Iași-Chișinău, 14.100 de moldoveni s-au predat. Prin ordinul generalului F. I. Tolbuhin ei au fost eliberați, iar apoi recrutați în Armata Roșie. Aproape toți moldovenii, rămași în armata română, după trecerea României de partea coaliției antihitleriste, au depus cereri de a fi înrolați în Armata Roșie¹⁰.

De loialitatea lor față de Uniunea Sovietică nu se îndoia chiar nici I. V. Stalin. Nedorind însă să slăbească armata, care a devenit aliată, Comandantul Suprem a depus rezoluția: „Avem nevoie de oamenii noștri și în armata română”.

Deseori istoriografia sovietică accentua lupta de clasă și în acest caz este elocvent aspectul propagandistic: „*forțele patriotice* au reușit să zădărnicească folosirea de către ocupanți a resurselor umane ale Moldovei. Încercarea de a duce în România bărbații de vârstă recrutării – 250.000 de oameni a eșuat¹¹. Ei au putut include în componența armatelor române doar a zecea parte din contingentul planificat. După eliberarea RSS Moldovenești, în rândurile Armatei Roșii s-au înrolat 256,8 mii de locuitori ai Moldovei¹².

Încă vreo 36.000 au completat unitățile frontului de muncă. Așadar, dacă punem la socoteală pe cei mobilizați la începutul războiului, mai mult de 90% din contingentul de recrutare din Moldova a luptat în componența Forțelor Armate ale URSS. Muncitorii moldoveni, duși în România odată cu utilajul, de acum în primăvara anului 1944 au început să se întoarcă în Moldova ilegal¹³.

Și numărul bejenarilor a fost mic. Către sfârșitul lunii mai 1944 în România se aflau 19.370 de bejenari din Basarabia, dar la biroul refugiaților s-au înregistrat

⁹ Молдавская ССР в Великой Отечественной войне Советского Союза 1941–1945. Сборник документов и материалов в двух томах. — Кишинёв: Штиинца, 1975-76. Т. 2, С. 192-193.

¹⁰ I. Cașu, *Politica națională în Moldova Sovietică (1944-1989)*, Chișinău, 2000, p. 128.

¹¹ Шорников П. М. Цена войны. С. 58.

¹² История Республики Молдова с древнейших времён до наших дней, «Elan-Poligraf», Кишинёв, 2002, стр. 240.

¹³ Молдавская ССР в Великой Отечественной войне Советского Союза 1941–1945. Сборник документов и материалов в двух томах. — Кишинёв: Штиинца, 1975-76. Т. 2, С. 192.

numai 13.463 din aceștia, ceilalți fiind români, care și-au găsit adăpost la rude sau aveau peste Prut spațiu locativ. Ce-i drept, în vara anului 1944, în urma unor razii și „rechiziții” a forțelor de muncă și altor măsuri, autoritățile de ocupație au reușit să majoreze numărul celor „evacuați” în România până la vreo 50.000 de oameni¹⁴.

În august 1944, după ce trupele sovietice au realizat Operațiunea Iași-Chișinău, 14.100 de moldoveni s-au predat. Prin ordinul generalului F. I. Tolbuhin ei au fost eliberați, iar apoi recrutați în Armata Roșie. Aproape toți moldovenii, rămași în armata română, după trecerea României de partea coaliției antihitleriste, au depus cereri de a fi înrolați în Armata Roșie¹⁵.

Potrivit lui Igor Cașu, după armistițiul semnat de România și Uniunea Sovietică, circa 114.000 - 160.000 de soldați români au fost luați prizonieri de război de către sovietici fără luptă și au fost trimiși pe jos în lagărele din Uniunea Sovietică, aproximativ o treime dintre ei murind pe drum. Nimeni nici până astăzi nu oferă o cifră exactă a basarabenilor aflați în armata română și care a fost soarta acestora¹⁶.

În acest context, am să aduc în prim plan pe Butuc Gheorghe, unul din miile de soldați basarabeni dispăruți fără urmă mai ales în perioada august-septembrie 1944.

S-a născut la 01 martie 1908, în comuna Tigheci, județul Ismail, fiind înregistrat în registrul parohiei Tigheci avându-i ca părinți pe Butuc Ivan Ivanov și Domnichia Ivan, ambii de religie ortodoxă¹⁷. La 1928 în vârstă de 20 de ani se căsătorește cu Onica Maria, în vârstă de 19 ani¹⁸. Din căsătoria lor se nasc trei copii: Petru (1929), Mărița (1932) și Alexandru (1934).

În anul 1941 în luna august este încorporat în Armata Română de către Centrul de încorporare din Cahul, luptând pe frontul din Est în armata a 4 română, mai exact în regimentul 14 și ulterior 33 Dorobanți. A ajuns prin lupte grele până sub Stalingrad, unde a fost rănit și evacuat în Crimeea, de acolo i se pierde urma. Cu toate acestea, în luna septembrie 1944, este văzut la Podul Iloaiei din Iași de către un consătean care a rezistat războiului și a povestit acest moment familiei mult mai târziu. Era într-o căruță cu răniții grav. De aici, urma acestui soldat intră în lista celor necunoscuți.

În anii 2015-2016 nepoții lui Gheorghe Butuc au avut mai multe tentative de a reconstrui ultimii ani de viață, făcând mai multe demersuri Arhivele Militare Românești, mai exact la Unitatea Militară 02405 din Pitești, unde au fost informați că există date în fondul arhivistic deținut cu privire la situația militară a lui Gheorghe Butuc, dar date despre decesul sau locul înhumării nu au fost regăsite.

¹⁴ ANRM, fond 1.577, inv. 4, dos. 18, file 99-100.

¹⁵ I. Cașu, *op. cit.*, p. 128.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Arhiva Regională din Ismail, fond 211, inv. 20, dos 117 (f), fila 127 (v).

¹⁸ *Ibidem*.

Un alt demers a fost efectuat către Oficiul Național pentru Cultul Eroilor, unde au fost cercetate listele locurilor în care au fost înhumați soldații români căzuți în România (în special, Cimitirul „Podul Iloaiei” din Iași), cât și toate listele din Republica Moldova, Ucraina, Rusia, Kazahstan și România, dar nu a fost găsit numele unui astfel de soldat în nici una (în total 48 de liste)¹⁹.

În concluzie pot spune că soarta soldatului Butuc Gheorghe, după 75 de ani de la sfârșitul războiului rămâne una incertă, așa cum a fost soarta altor mii de soldați basarabeni.

¹⁹ Interviu realizat în data de 20.05.2020 de Manoli Nadejda, profesor de geografie la Liceul Teoretic „Ion Creangă” din mun. Cahul, nepoata lui Gheorghe Butuc.



Figura 1. Adresa UM 02405 Pitești.

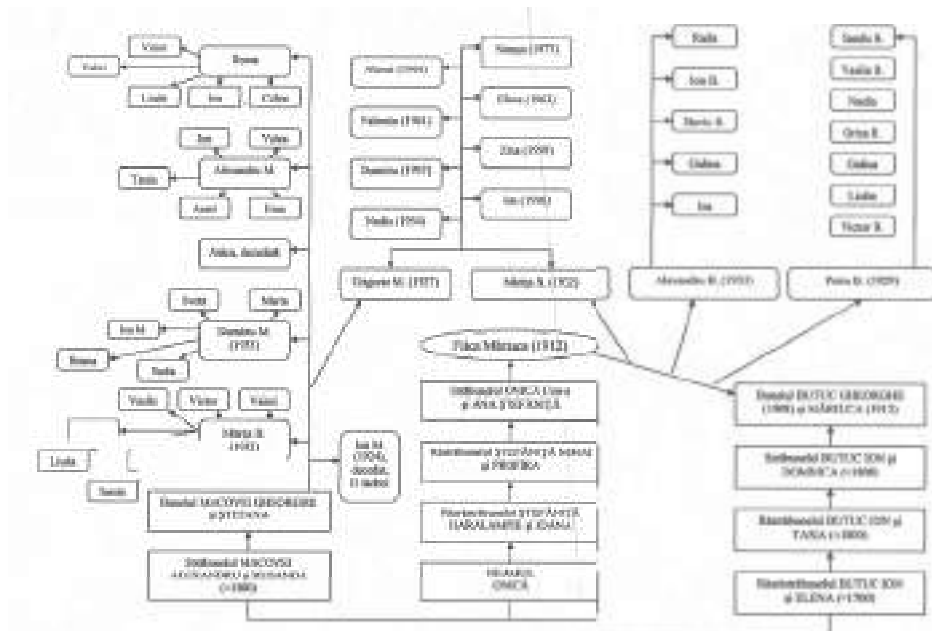


Figura 2. Arborele genealogic al familiilor Macovei, Onică și Butuc.



Figura 3. Butuc Gheorghe – unitatea militară Cahul (1927), Butuc (Onică) Maria (1938), (arhiva familiei Manoli).

Serviciul de Stat de Arhivă al Republicii Moldova
ARHIVA NAȚIONALĂ A REPUBLICII MOLDOVA
Arhivul Național de la Republica Moldova * National Archive of the Republic of Moldova
Bucureștiului spre Republica Moldova * Bukharinshchîna spre Republica Moldova

Str. Gheorghe Asachi, 67-B, MD-2028 CHIȘINĂU, Republica Moldova
Tel.: +373-22 75-56-22, 73-54-96; fax: (373-22) 72-10-27, 73-54-30

№ 01/010-14946 / 01.03.2011

Mariș Răduț
bd. Mirena cel Blăziu
nr. 1471, ap. 12
mun. Chișinău
Republica Moldova

Certificat de arhivă

EXTRAS DE PE ACTUL DE NAȘTERE

La data de 08 martie 1908, sub nr. 9
în registrul metric al parohiei Tigheci, jud. Iama

S-a înregistrat nașterea
Lui Butuc Gheorghii*
Născut (ă) la 08 martie 1908
În localitatea Tigheci, județul Iama
De sex masculin


Părinti

Tată: Butuc Ivan Ivanov
De credință ortodoxă

Mamă: Dornichia Ivas
De credință ortodoxă

*conform originalului

Tezaur: F. 211, inv. 20, d. 117 (II, E. 127 v.

Director:  Vracontu Larin

Executor: Iru Nona

Figura 4. Adresa Arhivei Naționale a Republicii Moldova.

Domnului director al Oficiului Național pentru Cultul Eroilor

Subsemnata, Măreți Stăduța domiciliată în localitatea Cahul, str. Mihail Văcăroiu, nr. 1, sc. 3, ap. 33, Republica Moldova, cod poștal MD-3900.

Născută în anul 1954 luna august ziua 5, în localitatea Tigheci, R. Moldova, fiica lui Grigore Măcovei și Maria Măcovei solicit informații despre locul înmormântării bunelului meu Butuc Gheorghe, mort în Al Doilea Război Mondial.

Acesta s-a născut în anul 1908 luna martie ziua 1 și a fost încorporat în anul (nu cunosc) de Centrul de Recrutare din județul Cahul, fiind fiul lui Butuc Ivan Ivanov și al Domnichia Ivan.

La data încorporării domiciliu în localitatea Tigheci.

A fost pe front în perioadele arătate în dreptul fiecărei unități, după cu urmează:
Cu Rg. (nu cunosc) din anul (nu cunosc) până în anul (nu cunosc)
Cu Rg. (nu cunosc) din anul (nu cunosc) până în anul (nu cunosc)
Datele trimi sunt necesare pentru a afla locul înmormântării.

22.08.2016

Semnătura
Măreți Stăduța

Figura 5. Scrisoare adresată Oficiului Național pentru Cultul Eroilor.

REPUBLICA MOLDOVA РЕСПУБЛИКА МОЛДОВА

EXTRAS DE PE ACTUL DE CĂSĂTORIE
АРХИВНАЯ ВЫПИСКА ИЗ ЗАПИСИ АКТА О РЕГИСТРАЦИИ БРАКА

La data de 22 octombrie 1928

la parohia Tigheci, județul Cahul
Amplasat în satul civil învecinat orașului MFC

S-A ÎNREGISTRAT CĂSĂTORIA / ВСТУПИЛИ В БРАК

Intre Butuc Gheorghe
marital și prenume înregistrat în acte

născut în anul --- luna --- ziua ---
познанний год месяц день

în ---
наименование населенного пункта

naționalitatea ---
национальность

și Onica Maria
marital și prenume înregistrat în acte

născută în anul --- luna --- ziua ---
познанная год месяц день

în ---
наименование населенного пункта

naționalitatea ---
национальность

Numele după căsătorie / Фамилия после заключения брака

soțul Butuc soția Butuc
муж жена

Act de căsătorie nr. 6 anul 1928 luna octombrie ziua 22
Самое первое и последнее год месяц день
parohia Tigheci, județul Cahul
Amplasat în satul civil învecinat orașului MFC

Mențione
Примечание

Eliberat de Serviciul Stare Civilă
Выдана органами гражданского состояния МFC

la data 18.05.2016

L.S. Corlăteanu Natalia
Сотрудник

EC-1 0573173

Figura 6. Copie după certificatul de căsătorie.

Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ediție semestrială, seria științe umanistice, nr. 1 (11), 2020

~ Secțiunea B. Filologie / Section B. Philology ~

The scientific bulletin of the State University "Bogdan Petriceicu Hasdeu" from Cahul
half-yearly edition, humanities series, no. 1 (11), 2020

ORIGINALITATEA ARTISTICĂ A LIMBAJULUI METAFORIC AL LUI FEDERICO GARCÍA LORCA

Victor Axentii

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: axen55@mail.ru)

Rezumat. *Relevanța subiectului abordat de către autor se datorează cunoașterii insuficiente a unor aspecte ale limbii lui G. Lorca, care sunt asociate cu particularitățile imaginii individuale asupra lumii, precum și nevoii de clarificare a problemei generale legate de relația dintre limbă și gândire. În prezent, aceste subiecte sunt în centrul atenției multor exegeți care explorează diverse direcții de cunoștințe ale domeniului umanitar: lingvistică, critică literară, studii culturale etc. Îmbinarea diferitelor tratări ale artei poetului, face ca opera sa să prezinte interes deosebit.*

Cuvinte cheie: *limbaj metaforic, factori etnici, psiholingvistici, factor socio-cultural.*

*

Abstract. *The relevance of the subject approached by the author is due to the insufficient knowledge of some aspects of G. Lorca's language, which are associated with the particularities of the individual image of the world, as well as the need to clarify the general problem related to the relationship between language and thinking. Currently, these topics are in the centre of attention of many exegetes who explore various directions of knowledge of the human field: linguistics, literary criticism, cultural studies, etc. The combination of different approaches to the poet's art makes his work of special interest.*

Key words: *metaphorical language, ethnic factors, psycholinguistics, socio-cultural factor.*

De la începutul cuvântului, ființa umană s-a confruntat de multe ori cu posibilitățile limitate ale limbajului privind exprimarea celor mai profunde experiențe mistice. Una dintre primele critici ale limbii i-a aparținut lui Platon, urmat fiind apoi de nenumărați mari gânditori ai istoriei. Astfel, misticul s-a considerat unul dintre cele mai profunde provocări ale existenței, exacerbând în esență inefabil.

Misticismul, sau echivalentul său filozofic – misterul – precede cuvântul și plasează experiența mistică pe un plan mai înalt decât capacitatea limbajului, care se pare a fi neputincios în planul explicării tainicului. Cuvinte potrivite pentru a îndeplini o astfel de funcție, pur și simplu, nu există. Misticul, în experiența poetului Ioan al Crucii (poet și preot, 1542-1591), prevede modul în care cuvintele nu sunt suficiente voinței de a-și atinge scopurile lor descriptive și spirituale, cu toate că recunoașterea acestor parametri lingvistici nu se referă la misticii creștini. Sufiștii și cabaliștii criticau, de asemenea, inexactitatea propriilor limbi, în timp ce budiștii și taoiștii își exprimau experiența lor mistică prin tăcere. Este o problemă universală, deoarece experiența mistică sau cosmică nu aderă la nici o anumită sferă religioasă.

Ca moștenitor esențial al misticismului în modelele sale artistice și spirituale, Federico García Lorca depune eforturi pentru a transforma *slăbiciunea* limbii în posibilități de abordare teoretică a propriei arte poetice. Lorca își alegea aceleași tehnici folosite de marii poeți mistici, deoarece toți au mers (impuși de circumstanțe) pe calea creării unui alt tip de limbă¹.

Viziunea lui Lorca privind estetica și etica discursului denotă o influență puternică a misticismului: poetul favorizează un apel intern prin influențe mistice externe din diverse medii, pentru că trăsăturile lor mistice nu învecinează nici cu religia, nici cu uniunea divină. Lorca include simboluri mistice folosite de poeți ai religiei creștine, islamice și tradiții primitive, în timp ce își exercită misticismul lor individual pentru a crea un limbaj figurativ, care să dezvăluie dorul frustrat pentru lirica cosmică. Prin studierea activității mistice a lui Lorca, în contextul în care apare, se vede că poetul transmite o experiență interioară și emoție profundă printr-un limbaj simbolic și, prin urmare, ilogic, ceea ce este caracteristic misticilor. Ambiguitatea excepțională a imaginilor provoacă critica de a atribui etichete ermetice lucrării din Lorca, în special lirica târzie.

Cu toate acestea, dorința de transcendență care apare pentru prima oară în operele timpurii ale poetului este aprofundată de faptul că poetul are gust pentru nivelurile superioare ale conștiinței și se străduiește să-l comunice. Arta poetică se află între discernământul rațional și cel pământesc și armonia cosmică irațională dorită, fiecare lucrare reprezentând această realitate. Munca lui Lorca cu misticismul poartă o anumită suspiciune nu numai prin natura sa inefabilă, ci și prin dezacordul între școlile religioase, filozofice și literare care foloseau acest concept. Misticismul are mai multe acceptări și semnificația academică evoluând de-a lungul secolelor, astfel încât este necesar să se constate că în misticismul lorquian este o dorință puternică de imixtiune în liric pentru a scăpa de conflictul dintre trup și spirit.

Înainte de a începe să studiem metafora în lucrarea poetică a lui Lorca, am dori să explicăm pe scurt fenomenul metaforic. Ce înțelegem prin metaforă? Când și cum se utilizează? Ce tipuri de metafore există? Este de necontestat că pentru a face un studiu bun al limbajului metaforic al oricărei opere, trebuie să cunoaștem mai întâi clar aceste concepte.

Metafora este, după cum știm, o figură de stil care constă în folosirea cuvintelor cu un înțeles diferit decât cel potrivit. Datorită complexității și interesului său retoric, metafora a fost studiată de-a lungul istoriei de către filosofi precum Aristotel, mulți lingviști etc. și toți au propus o definiție. Cu toate acestea, deoarece nu este în interesul acestui studiu, nu ne vom concentra pe găsirea unei definiții. Metafora pentru caracteristicile sale corespunde unui trop care se definește prin folosirea cuvintelor într-un sens diferit de cel care le corespunde, dar care are cu ea

¹ G. Tamarly, *Mistiki F. Lorki: svojebrazje janra*, Moskva, 2014.

o legătură, corespondență sau similitudine. Tropul include sinecdoca, metonimia și metafora în toate felurile sale. Când și cum este folosită metafora?

Adesea, metafora este în mod eronat asociată cu limbajul literar. Este evident că metafora există în literatură, dar este, de asemenea, o parte a limbajului nostru de zi cu zi. În conformitate cu numeroasele sale lucrări de lingvistică și teorie literară, Carmen Bobes Naves, profesoara emerită a Universității din Oviedo, căreia îi datorăm introducerea și promovarea studiilor de semiotică în Spania, ne oferă o mică carte intitulată *Metafora*, publicată în celebra colecție Biblioteca Románica Hispánica. În stilul foarte caracteristic al autorului său, *La Metáfora* prezintă o preocupare simultană pentru popularizarea teoretică și precizia conceptuală. Aceasta rezultă într-o dublă lucrare de prezentare a marilor teorii istorice asupra metaforei, de la tratatele retoricii clasice până la ultimele contribuții ale lingvisticii pragmatice și ale analizei critice a acelorași teorii, pentru a conduce către o concepție personală despre această figură esențială a creației literare care este metaforă. Profesorul Carmen Bobes Naves (2004)² diferențiază trei tipuri de metafore: lingvistică, uzuală și literar - lingvistică. Au fost încorporate în sistemul semnelor lingvistice ca o unitate a lexiconului și, prin urmare, acestea nu mai sunt considerate metafore. „piciorul mesei” sau „vârful degetului” sunt exemple de metafore lingvistice. Al doilea tip – metafora discursului zilnic este a limbilor speciale: nu a intrat în sistemul lingvistic și rămâne o metaforă chiar dar este una metaforă uzată.

Limba și limbaj în creația lui Garcia Lorca. Două criterii, cea a gramaticalității și cea a unei unități legate, sunt adesea obiectul jocurilor și al variațiilor din partea lui Lorca. În această tendință de a opera cu diferiți factori au un rol important: cultura populară și preferința ei pentru alternări și evoluții paralele, influența avangardismului și aspectul ludic și suprarrealist legat de creație în general și, desigur, o afinitate a lui Lorca pentru proprietățile tehnice ca o formă de expresie creativă și personală.

Relevanța subiectului abordat în lucrare se datorează cunoașterii insuficiente a unor aspecte ale limbii lui G. Lorca, care sunt asociate cu particularitățile imaginii individuale asupra lumii, precum și nevoii de clarificare a problemei generale legate de relația dintre limbă și gândire. În prezent, aceste subiecte sunt în centrul atenției multor exegeți care explorează diverse direcții de cunoștințe ale domeniului umanitar: lingvistică, critică literară, studii culturale etc. Îmbinarea diferitelor tratări ale artei poetului, face ca opera sa să prezinte interes deosebit.

În conformitate cu scopul lucrării, am încercat să stabilim și să rezolvăm mai multe sarcini: studierea mijloacelor lexicale, pentru a ne crea o imagine lingvistică a lumii în lucrările poetice ale lui Federico Garcia Lorca; concretizarea principalelor

² Carmen Bobes Naves, *La metafora*. Madrid Gredos, Collection: Biblioteca Románica Hispánica, 2004.

prevederi ale teoriei moderne a conceptului artistic, ca o legătură esențială în imaginarea artisticului privind lumea; identificarea principalilor factori ai formării acestei imagini la nivelul conștiinței individuale a artistului, în planul reflectării particularităților conștiinței limbii naționale etc.³.

Toate încercările de a analiza imaginile artistice ale lui Garcia Lorca ca fiind rezultatul unui experiment creativ, ca simboluri sau ca reflecții ale subconștientului, dovedesc necesitatea unei abordări integrate a acestui fenomen psihologic uimitor. Limba artistului remarcabil al cuvântului reflectă imaginea conceptuală și lingvistică a autorului său individual al lumii.

Noutatea științifică a cercetării constă în faptul că trăsăturile mijloacelor lexicale de a crea imagini artistice în poezia lirică a lui Lorca din punctul de vedere al reflectării imaginii lingvistice a lumii (poze ale lumii) ale poetului fac obiectul unui studiu special. Analiza instrumentelor lexicale reflectând imaginea lumii artistismului lui Lorca, precum și studiul funcționării lor în legătură cu problema conceptelor artistice, pe de o parte, continuă să dezvolte metode de studiere a limbajului ficțiunii, iar pe de altă parte, oferă o oportunitate pentru o analiză mai completă și mai diversă a idiolectului marelui poet spaniol. În lucrare, pe baza analizei interdisciplinare și a unei abordări lingvistico-culturale integrate, am încercat să dezvăluim natura și funcția cuvântului ca element fundamental al sistemului limbajului poetic al lui G. Lorca. În plus, lucrarea susține relevanța și fezabilitatea aplicării conceptelor de „concept artistic”, „cuvinte de forță” în raport cu principalele componente ale imaginii lumii lui Garcia Lorca, reflectată în limba lucrărilor sale.

Factorii socio-culturali, psihologici, care au determinat particularitățile imaginii lingvistice a lumii poetului, principalele fiind următoarele:

a. Studiul lumii și limba poeziei marelui poet, ce se află la intersecția mai multor discipline: lingvistică, literatură, studii culturale.

b. Analiza lingvistică și culturală cuprinzătoare a operelor lui G. Lorca este imposibilă fără a ține cont de concepte atât de importante precum „imaginea lumii”, „conceptul de cultură”, „conceptul artistic”, precum și noțiunile de „cuvinte de forță” care denotă cea mai bună caracteristică a unei perioade sau a unei persoane tipice, unități saturate emoțional care apar simultan, atât în sfera limbajului cât și în sfera culturii. Analiza *cuvintelor de forță* care caracterizează limbajul lui Federico G. Lorca a făcut posibilă dezvăluirea multor trăsături ale viziunii despre lume a poetului.

Bazându-ne pe conceptul cuvintelor de forță, am identificat în poezia lui Lorca conceptele tricloanelor importante pentru asemenea concepte, ca femeie –

³ Mihai Cimpoi, *Lumea ca o carte*, București, Editura Ideea Europeană, 2015.

noapte-luna și *amor-dolor-tristeza* (dragoste–durere-tristețe). Lexemele enumerate sunt, în același timp, cuvinte sau concepte de forță ale culturii spaniole și totodată regândirea ocazională de către autor a conceptelor mitologice.

Limbajul poeziei Garcia Lorca reflectă cultura antică bogată dominantă în Andaluzia și în zona Mării Mediterane, în general, fiind o fuziune a celor trei tradiții culturale: Gypsy (verbală și muzicală), musulmany (orală, carte scrisă și muzică), precum și diverse tradiții folclorice ale popoarelor care locuiesc în Spania creștină. Aceste trei tradiții, în lucrarea lui Lorca, constituie contextul datinilor culturale globale și europene, în care un loc special l-a ocupat cultura antică. La identificarea factorilor principali care au influențat formarea lumii lingvistice a poetului, interacțiunea cu unele culturi vechi, ar trebui să fie luate în considerare aceste tradiții culturale, precum și impactul mai multor tipuri de artă asupra formării identității lingvistice a lui Lorca, inclusiv vizuale și muzicale. Tradiția etnoculturală mediteraneeană a devenit baza etno-psiholingvistică a conștiinței lingvistice a lui Federico Lorca.

Identificarea limbajului poetului se manifestă în mod clar în toate elementele structurii operei sale: atât în plan lexical, cât și în cel morfo-sintactic, și la nivelul tropilor și al altor mijloace de exprimare artistică. Stilizarea devine o metodă caracteristică de a stăpâni tradițiile culturale de către Lorca, care se manifestă în poezii folosind dimensiunile, formele și subiectele poeziei antice și arabe. În poezia lui Lorca, conceptele culturale ale mentalității spaniole sunt admirabil realizate. Unul dintre cele mai importante procedee stilistice în lucrările sale este utilizarea unui spectru larg de denumiri de culori, semnificațiile simbolice ale acestora fiind datorată fuziunii conceptelor culturale general-umane, creștine, iberice și țigănești privind percepția culorilor. Lorca a reușit să exploreze potențele estetice avansate ale folclorului iberic și țigănesc.

Imaginea artistică din poemele sale este o fuziune a concretului și a idealului, metaforele lui Lorca se bazează pe același principiu de idealizare a principiului de zi cu zi. O tehnică caracteristică este de a revigora imaginile comparațiilor și metaforelor stabile prin extinderea acestora prin intermediul definițiilor, numerale sau înlocuirea principalelor componente. Transformarea idealului, imaginarului în real și realitate, concret, senzual - în recepția ideală, nu artistică a lui F. Lorca, fiind o caracteristică integrală a imaginii sale despre lume, forma existenței lumii în mintea poetului. Lumea obișnuită a poetului, acceptată de noi în senzații, se schimbă: vizibilul devine tangibil, iar senzațiile de căldură, lumină și vânt devin vizibile. De exemplu: violeta la voz (voce violetă), un blanco silencio. Muzică sau miros vizibil, lumină sau culoare tangibile - toate acestea sunt obișnuite pentru un poet care să combine sentimentele sau să elimine limitele dintre senzațiile și impresiile vizuale, auditive, gustative, tactile și olfactive.

Trei lumi în poezia lui F. Lorca sunt trei moduri de a stăpâni realitatea

înconjurătoare, trei componente principale ale imaginii sale lingvistice individuale, cu parametri lexico-stilistici. Lumea forțelor obscure, deși predomină în poezia lui Lorca, se dovedește adesea că este un câștigător al luptei împotriva forțelor pământești și chiar cerești - este de fapt o metaforă a morții. A doua lume - lumea cerească - întruchipează aspirația poetului pentru un principiu spiritual ideal, pentru armonie și frumusețe spiritualizată. Interferența celor trei lumi reflectă particularitățile conștiinței artistice a autorului.

O caracteristică importantă a limbajului poetic al lui Lorca este extinderea semnificației lexemelor folosite de el. Semnificația primară a lexemelor nume de plante, animale, obiecte de uz casnic, denumiri de culori și unități de limbă similară, în principiu, posedând o gamă largă de semnale potențiale asociative, este completată de semnificații simbolice. Cele mai frecvente sememe, înzestrate cu semnificație simbolică la Lorca, sunt, de exemplu, rodia - granada / o, chiparos, table - nardo, iasomie - jazmin și alte nume de plante și fructe; calul este caballo, taurul este toro, șarpele este serpiente și altele. În poezia lui F.G. Lorca, pe baza acestor semne, se formează valori nominative secundare datorită factorilor considerați cognitivi: lexemul ceapă - o tristețe, o dorință, o durere - un cuvânt - cheie care domină în toate cele trei lumi, poartă o povară importantă conceptuală în toate ciclurile poetice ale lui Lorca. La fel de important în sfera conceptului poetului, cuvintele- forță sunt lexemele moarte - muerte, noapte - noche, lună - moon, lumină - luz, apă - agua, reflecție (mirror) - reflejo (espejo), vânt, plâns - llanto etc.

O analiză a denumirilor de culoare în poezia lui Garcia Lorca demonstrează că culorile primare - alb, negru, roșu și verde - pun în aplicare, pe lângă funcțiile directe - numele culorilor spectrului - valori suplimentare simbolice și emoționale-evaluative care caracterizează aceste lexeme ca concepte ale culturii naționale. De la ciclurile mai devreme până la cele ulterioare, el pare să treacă prin istoria conceperii de către omenire a lumii. În poeziile timpurii, Lorca folosește predominant blanco, negro, rojo, azul - alb, negru, roșu și albastru în lucrări semnificative conceptuale. Denumirea de nuanță verde dobândește funcții caracteristice și simbolice speciale în lumea lui Federico Garcia Lorca, unde această nuanță realizează conotații suplimentare, trăsături ale conștiinței și atitudinii individuale. Polisemia termenilor de culoare verde și stratificarea sa conotativă face posibilă considerarea verdului drept cel mai important concept artistic al limbii lui Garcia Lorca.

Semele separate în limba poetului pot fi considerate ca fiind concepte culturale, care într-o măsură mai mare sau mai mică sunt cele mai frecvente unități lexicale, astfel încât pot fi considerate, de asemenea, ca concepte artistice inerente în lumea artistului și realizate numai în structura unui anumit text artistic semnificând stratificarea.

Lumea creației lui F. Lorca nu poate fi redusă la un singur aspect, aceasta combină mai multe componente, care reflectă caracteristicile individuale ale imaginii limbii poetului, care, la rândul său, a fost influențat de o serie de factori etno - psiholingvistici și socio-culturali. Sinteza a patru tipuri de artă: artă plastică, muzică, dans și (în acea perioadă) foarte tânărul cinematograf au contribuit la crearea lumii artistice unice a poetului. Gestica, melodia, cele mai fine nuanțe de culoare și sentimentele nuanțate poetic sunt transmise de poet prin mijloace lingvistice cu o precizie și o profunzime extraordinară.

ÎNCĂRCĂTURA MORALĂ ÎN OPERELE LITERARE

Ludmila Balțatu

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: ludmilabalta@yahoo.com)

Rezumat. *Literatura, arta, în general, contribuie în mod substanțial la formarea unei personalități cu principii morale. Printr-un caracter profund moralizator se evidențiază îndeosebi fabula. Printre cei mai cunoscuți autori de fabule se numără La Fontaine, A. Donici, Gh. Asachi, G. Alexandrescu etc. Un rol important în educația morală a generațiilor în creștere revine și tezaurului nostru folcloric. Anume proverbele, zicătorile, alte mărgăritare populare poartă în sine amprenta adâncă a lucidității și a spiritului fin de observație a omului de rând.*

Cuvinte cheie: educație, fabulă, creație, popor, morală, caracter.

*

Abstract. *Namely literature, art as a whole contribute substantially to the formation of the personality with ethical principles. Especially the fable is remarkably deep in its moralizing character. Among the most famous authors of fables are: La Fontaine, A. Donici, G. Asachi, G. Alexandrescu etc. A considerate role in the ethical education of the growing generations belongs to our folk heritage. Namely proverbs, sayings and other folklore pearls carry a pure deep print of mind clarity alongside with a keen sense of perception of a common man.*

Key words: education, fable, creation, nation, ethic, character.

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 care ne vor urma. Și aceasta se datorează faptului că, spre marele nostru regret, nu întotdeauna radioul, televiziunea sau internetul contribuie, prin ceea ce propagă, la formarea unei personalități integre, culte, în adevăratul sens al cuvântului, aceea care posedă 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.

Așadar, în rândurile ce urmează vom întreprinde o încercare de a elucida rolul nemijlocit al științelor umane în formarea personalității. Și, iarăși, în calitate

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

de suport vom avea indicațiile exegeților în materie, acelea care redau și 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”². Ori, tocmai 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...”³.

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 figurează și numele lui La Fontaine. După cum remarcă N. Condeescu „la el morala este de obicei expeditivă în câteva versuri, adică suprimată: o trage singur cititorul, aluzia la abuzurile vremii este doar evidențiată”⁴. În linia acestor constatări vom reproduce și alte aprecieri ale celor care, în 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 – hârnicia ș.a.m.d.

Vin să completeze cele expuse și opiniile altui scriitor francez, La Bruyere, care a oferit o înaltă apreciere scrierilor fabulistului sus numit, subliniind faptul că La Fontaine instruieste glumind și-i învață pe oameni să fie virtuoși, împrumutând glasul animalelor. De la opinii, trecem nemijlocit la crâmpie din plăsmuirile lui La Fontaine, care ne și vor convinge în faptul că ele au un caracter profund moralizator:

*„Nu ocoli pe drumuri prea multe și prea lungi,
Vrei să le-ncerci pe toate, și nicăieri n-ajungi.
Alege numai unul din ele - pe cel bun!”*

Pisica și vulpoiul

Aici e cazul 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,*

² I. Bontaș, *Pedagogie*, București, All Educational, 1994, p. 297.

³ E. Macavei, *Pedagogie. Teoria educației*, București, Aramis, 2002, p. 246.

⁴ La Fontaine, *Fabule*, București, Editura pentru literatură, 1963, p. 3, s.v. *Prefață*.

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 exemplurilor reproduse ne vom convinge, odată în plus, asupra adevărului 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”⁵.

Și marele nostru fabulist, Alexandru Donici, apreciat de către exegetul I. Ciocanu drept „La Fontaine al nostru”⁶ 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 lămuri considerentele datorită cărora fabulistul a fost apreciat astfel de către Lucefărul poeziei noastre. Mai întâi de toate, trebuie observat faptul că valoarea și importanța lui Donici rezidă tocmai în adâncă lui legătură cu poporul. Fabulele sale îndeosebi supun unei aspre critici viciile omenești: lenea, lăcomia, indiferența, lașitatea, îngâmfarea etc.

De exemplu, în fabula „Musca” fabulistul satirizează pe aceia ce își atribuie pe nedrept meritele altora:

*„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”.

Adevăruri incontestabile sunt inserate și în arhicunoscuta fabulă a lui A.

⁵ M. Slavescu, *Prefață*, La Fontaine, *Fabule*, București, Editura tineretului, 1967, p. 15.

⁶ I. Ciocanu, *Literatura română*, Chișinău, „Prometeu”, 2003, p. 48.

Donici „*Frunzele și rădăcina*”:

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

În sprijinul acestor veridicități, exprimate cu talent de A. Donici, vin și enunțurile altui scriitor român, Gheorghe Asachi, care a așternut pe hârtie în formă de versuri atât elegii, meditații, ode, balade cât și fabule. În una dintre ele, *Momița la bal masche*, scriitorul avertizează:

„Fără creier, turmă oarbă,
Tot e bun ce e strein,
Vezi la cine te închini!”

Iar un alt autor român, Grigore Alexandrescu, în scrierea sa *Toporul și pădurea* cu regret concluzionează următoarele:

„În fiecare țară
Cele mai multe rele nu vin de pe afară,
Nu le aduc streinii, ci ni le face toate
Un pământean d-ai noștri, o rudă sau un frate”

Așadar, ceea ce rezultă din pasaje reproduse se rezumă la faptul că e de datoria noastră și a generațiilor ce ne vor urma să păstrăm valorile neamului, să le prețuim la justa lor valoare și să le propagăm. Fără doar și poate, e necesar totodată să conștientizăm cât de bogat și inegalabil este și tezaurul nostru folcloric, ce include în sine proverbe, zicători, povesti, basme etc.

Semnificative, în acest sens sunt gândurile expuse de Elena Macavei, care atrag atenția la următoarele aspecte: „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”⁷.

Ori, 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,

⁷ E. Macavei, *op. cit.*, p. 246.

datinile, bucuriile și suferințele din viața internă și externă a poporului român”⁸.

În celor expuse ne vor convinge și 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 sfințește locul, nu locul pe om” etc.

Așadar, este de la sine înțeles de ce marele nostru savant B. P. Hasdeu atunci când vorbea de folclorul propriu-zis se pronunța pentru păstrarea autenticității acestuia⁹. Deosebit de importante sunt și opiniile acestui foarte apreciat erudit al neamului nostru cu privire la 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 fenomen 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: acestea, prin conținutul lor adânc, au un caracter profund moralizator, lăsând generațiilor care vor urma experiența anilor trăiți. Deci, e de datoria noastră e să rămânem credincioși predecesorilor noștri, să cercetăm, să reconstituim memoria culturală stimulând înnoirea și adecvarea ei la sensibilitățile lumii în care trăim.

Suntem într-o perioadă în care se evidențiază deosebit de acut problema concordanței noastre cerințelor actuale, ce presupune o bună cunoaștere a limbilor străine, a tehnologiilor informaționale. Fapt salutar, dacă nu vom lua în calcul că, în aceste împrejurări, adesea rămân oarecum în umbră valorile morale ale neamului nostru, formulate în proverbe și zicători, basme, povești, legende etc. Ne întrebăm: oare nu va aduce această negare a tot ce e autohton la pierderea identității noastre naționale?

Concluzia este următoarea: începând de la vârsta preșcolară și continuând cu cea gimnazială și liceală este necesar să acordăm o deosebită atenție utilizării valorilor morale în educație, apelând la capodoperele literare spicuite de pe întreg globul pământesc, punând totodată 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. Aceste acțiuni vor contribui la o mai strânsă colaborare și continuitate între generații, totodată ne vor permite să ne găsim mai ușor rostul în viață, să fim mai fermi în convingerile noastre și să privim cu încredere și optimism în viitor.

⁸ L. Predescu, *Istoria literaturii române*, București, Cugetarea, 1960, p. 5.

⁹ P. Zavulan, *Creația literară a lui B. P. Hasdeu și folclorul*, Chișinău, Știința, 1983, *passim*.

MODERNIZAREA PROCESULUI LITERAR PRIN INTERMEDIUL GENERAȚIEI „OCHIULUI AL TREILEA”

Liliana Grosu

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: lilisebyigor@gmail.com)

Rezumat. *Generația „ochiului al treilea” marchează o nouă etapă în dezvoltarea literaturii basarabene, în asumarea tendinței de a reabilita esteticul, de a reînnoi valoarea culturală a procesului literar național prin abordarea unor teme tradiționale (peisajul mioritic, marile mituri ale istoriei naționale, limba română, sufletul curat al țărânului etc.), dar în „forme” noi de realizare, și anume, prin arta sugestiei, prin explorarea cu măiestrie a metaforei, comparației, analogiei sau parabolei, a paradoxului, fie prin utilizarea simbolului. Un aspect al modernizării procesului literar constă în perfecționarea aspectului grafic al poeziilor, care ar implica, în afară de ideile sugerate în conținut, și implicații interpretative la nivel de formă grafică. Asemenea construcții formale codifică sensul pe toate planurile, în primul rând, sub aspect lingvistic, iar, pe de altă parte, semnul iconic este actualizat prin formă, care, de asemenea, impune o descifrare de sensuri și conotații. Datorită acestei generații de creație, literatura noastră și-a îmbogățit registrul liric, și-a depășit condiția de poezie națională și a contribuit substanțial la modernizarea procesului literar.*

Cuvinte cheie: generație, „ochiul al treilea”, estetic, modernizare, proces literar.

*

Abstract. *The generation of “the third eye” marks a new stage in the development of Bessarabian literature, in assuming the tendency to rehabilitate the aesthetic, to renew the cultural value of the national literary process by approaching traditional themes (mioritic landscape, the big myths of national history, the Romanian language, the pure soul of the peasant, etc.) in new “forms” of realisation, namely through the art of suggestion, the masterful exploration of metaphor, simile, analogy or parable, and paradox or through the use of the symbol. An important aspect of the modernisation of the literary process consists in the improvement of the graphic aspect of poems, which would involve, besides the ideas suggested by their content, interpretative implications related to graphic form. Such formal constructions encode the meaning from all points of view, particularly from linguistic perspective. On the other hand, the iconic sign is actualised through form, which also imposes a decoding of meanings and connotations. Due to this generation of creation, our literature enriched its lyrical register, exceeded its condition of national poetry and substantially contributed to the modernisation of the literary process.*

Key words: generation, “the third eye”, aesthetic, modernisation, literary process.

O adevărată explozie de modernizare a poeziei postbelice din Basarabia începe cu „generația ochiului al treilea” (reabilitarea esteticului), așa cum o numește Mihai Cimpoi, în frunte cu Nicolae Dabija, Leonida Lari, Vasile Romanciuc,

Valeria Grosu, Leo Botnaru, Arcadie Suceveanu, Ilie Zegrea, Leonard Tuchilatu, Ion Hadârcă, Iulian Filip, Nina Josu, Constantin Dragomir, Vasile Tărățeanu, Ludmila Sobiețchi ș.a. După cum afirmă critica literară, este „o generație care se încredințează *ochiului al treilea*, care anulează tirania realului, stimulând insinuarea posibilului și visului, care desființează hotarele dintre mimesis și fantezie, imaginație. Vederea cu „cel de-al treilea ochi” interiorizează viziunea, o scoate din vechile convenții realiste, purifică verbul poetic, îl scoate pe poet (prozator) din contingentul care-l țintuia tiranic și îl transformă în transcendent (care e, de fapt, un tărâm mai împământenit al poeticului, o zonă de puritate solară, de firesc și organic): „*De la un timp, din ce în ce mi-e mai greu/ să deosebesc realul de vis, ceara din lună de ceara din plopi - / amețitor, amețitor se-nvârt în jurul meu/ lucrurile văzute cu al treilea ochi*” (Nicolae Dabija)¹.

Sintagma – „*ochiul al treilea*” – aparține lui N. Dabija, cel care este și autorul volumului omonim apărut în 1975, și care, nu reprezintă decât organul tănuit al sufletului, care vede dincolo de vizibil și sesizează ceea ce nu se poate de sesizat în mod obișnuit. E un ochi interior, capabil să remodeleze lucrurile într-un mod neașteptat, în lumina unui interior abia tangibil.

Această generație marchează în dezvoltarea literaturii basarabene etapa *reabilitării esteticului*. Într-un sens mai larg, începuturile le găsim în generația '60, dar afirmarea plenară în generația '70, ai cărei reprezentanți au reabilitat poeticul, tatonând esteticul, devenind „o generație prin excelență poetică”². De aceeași părere este și Grigore Chiper atunci când afirmă că „în anii '70, literatura continuă aceste tendințe (vorba fiind de reabilitarea esteticului) de descoperire a frumuseții artistice, astfel factorul estetic este rafinat uneori până la ultimele lui consecințe, în forme manieriste, de o abstracție și de un livresc desăvârșite”³.

Andrei Țurcanu, critic avizat al generației, constata că această generație, spre deosebire de cea anterioară, au avut călăuză nu doar propriul instinct poetic, dar, poezia acestora atestă lecturi variate din literatura universală și, de asemenea, este evidentă o sincronizare cu spiritul poeziei române de peste Prut. Astfel, „în opoziție cu „socialul” oficios, această poezie afirmă valorile libertății creatoare, jocurile fanteziei, ludicul, spațiile imaginare, evaziunea în vis”⁴.

¹ Mihai Cimpoi, *Panorama literaturii române postbelice din Republica Moldova*, în vol. *Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*, coord. Dolgan Mihail, Chișinău, 1998, p. 41.

² Mircea V. Ciobanu, *Ruperea Rânduielilor. Poezii generației '70*, în *Jurnal de Chișinău*, 18 ianuarie 2013, disponibil la adresa <http://www.jc.md/ruperea-randurilor-poetii-generatiei-70/> – accesată la data de 18.08.2014.

³ Grigore Chiper, *Generație, optzecism, postmodernism, textualism*, în *Metaliteratura*, X, nr. 1-4 (23-24), 2010, p. 129 disponibil la adresa http://www.metaliteratura.foxnet.md/03-12-2012_21-45-45/2010,%20nr.1-4%20%2823-24%29.pdf – accesată la data de 18.08.2014.

⁴ Andrei Țurcanu, *Poezia postbelică: de la dogmă la creativitate*, în vol. *Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*, coord. Dolgan Mihail, Tipografia centrală, Chișinău, 1998, p. 82.

Un exponent de frunte și un model al generației '70 este Nicolae Dabija (născut în 1948 în comuna Bișcotari, azi Codreni - Cimișlia), totodată unul dintre cei mai consacrați poeți basarabeni – pe calea poeziei, dar și a articolelor de publicistică – în abordarea problemelor de maximă actualitate ale Republicii Moldova privind deșteptarea națională și revalorificarea adevărilor sacre ale națiunii. Lirica lui N. Dabija se preocupă de conservarea instinctelor candorii și ale anotimpului adolescenței, așa cum observă Ana Bantoș și aceasta într-o perioadă când concepția asupra vieții era marcată de două tendințe: pe de o parte – cea politică generată de sistemul totalitar (vorba fiind de perioada „stagnării” brejneviste) și cea scientiștă, determinată de faptul că știința nu mai este sigură că a găsit adevărul și certitudinea.

Pentru a ilustra valențele plastice sau muzicale ale poeziei lui N. Dabija, vom reține doar câteva dintre formulele lui cele mai caracteristice. La început, în tendința de reabilitare a poetului, poezia lui N. Dabija este ușor sentimentală, punând în lumină o puritate diafană și generând o stare de cântec perpetuu. Odată cu apariția celui de-al doilea volum de poezie, intitulat *Apă neînceptă* (1980), acest sentiment de frumusețe și candoare se leagă de o serie de realități fără de care poetul nu poate „respira” - graiul matern, Patria, baștina, părinții și înaintașii, ceea ce reprezintă valoarea culturală a sufletescului. Redăm integral poezia *Cât trăim pe acest pământ*:

*„Cât trăim pe acest pământ
Mai avem un lucru sfânt,
O câmpie, un sat natal,
O clopotniță pe deal.*

*Cât avem o țară sfântă,
Și un nai care mai cântă,
Cât părinții vii ne sunt
Mai există ceva sfânt.*

*Cât pădurile ne dor
Și avem un viitor
Cât trecutu-l ținem minte
Mai există lucruri sfinte.*

*Cât Luceafărul răsare,
Și în cer e sărbătoare,
Și e pace pe pământ,
Mai există ceva sfânt.*

*Cât avem un sat departe
Și un grai fără de moarte
Cât ai cui zice părinte,
Mai există lucruri sfinte.*

*Cât durea-ne-vor izvoare,
Ori un cântec ce dispăre,
Cât mai avem ceva sfânt
Vom trăi pe-acest pământ”.*

În încercarea de a reabilita și recupera tradițiile, poetul readuce în actualitate cuvântul bătrânesc, mai bine spus, cuvântul de coloratură cronicărească. După cum menționează Ana Bantoș, „nu putem, însă, neglija aspectul dublu al revenirii la tradiție: unul ține de necesitatea recuperării tradiției ignorate, ca șansă unică de supraviețuire, iar celălalt – de faptul că instalarea în carapacea tradiției conține în ea riscul stagnării. Din cadrul tradiției autorul lansează mesaje cu aceeași demnitate cu care ar vorbi, de exemplu, un poet francez prin intermediul limbii sale înnobilate de tradiția culturală. Și are dreptate să o facă. Dar în acest moment ni se dezvăluie și reversul situației: singura șansă a poetului care îmbracă toga aristocratică a tradiției este, așa cum afirmă și Ortega y Gasset, «să trăiască în calitate de moștenitor, adică trebuind să îmbrace carapacea unei alte vieți»⁵. În același consens este și Eugen Simion când afirmă: „predilecția pentru domeniile tradiționale (peisajul mioritic, marile mituri ale istoriei naționale, limba română, sufletul curat al țăranului, mica zeităte maternă, venerația pentru Eminescu și Creangă etc.) îl plasează fatal printre „tradiționaliștii” promoției ’70. Însă, tradiționalismul este inevitabil pentru o generație care trebuie să apere valorile morale și spirituale ale unei națiuni amenințate să-și piardă identitatea”⁶.

Interioritatea poetului se dezvăluie plenar cu *ochiul al treilea*, care aparține nu altcuiva decât copilului. Astfel, „privită cu ochiul copilului, lumea apare nouă, senzația este acută, aproape izbitoare, iar capacitatea de a fi uluit, de a se minuna, este primordială. În poezia sa se face simțit „un auz de copil, care ne soarbe cu tot cu cântec”... Așa se face că sufletul este conceput drept o carte, pe care autorul o traduce în cuvinte: *Sufletul meu e o carte,/ pe care o traduc în cuvinte*”⁷.

Întreaga poetică a lui N. Dabija se bazează pe arta sugestiei, de o profundă

⁵ Ana Bantoș, *Dinamica sacrului în poezia basarabească contemporană*, Editura Fundației Culturale Române, București, 2000, p. 148.

⁶ Eugen Simion, *N. Dabija: Poezia e o bucuroasă tristețe*, Scriitori români de azi, vol. IV, Litera-Internațional, București-Chișinău, 2002, p. 299.

⁷ Ana Bantoș, *Real și mitic în poezia lui Nicolae Dabija*, în vol. *Literatură română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*, coord. Dolgan Mihail, Tipografia centrală, Chișinău, 1998, p. 535.

subtilitate, dobândită prin explorarea cu măiestrie a metaforei, comparației, analogiei sau parabolei, fie a paradoxului. Un exemplu edificator ni-l prezintă versurile:

*Doru-mi-i de Dumneavoastră:
Ca un zid – de o fereastră (Poem).*

Un principiu inconfundabil al liricii lui N. Dabija este acela de *a fi sămânță și a născoci pământul în jurul tău*, iar „lacrima”, simbol al inocenței, este mijlocul de a vedea lumea din jur, este expresia verosimilă a unui sentiment nobil, curat și îmbibat de poetic prin intermediul căreia este construită realitatea, este realizată corelația între lumea prezentă cu trăirile ei și lumea purității bătrânilor: *Citesc letopisețele, parcă cronicarii/ Ar fi privit lucrurile acelea printr-o lacrimă:/ Totul e scânteietor, totul descris cu puritate.*

Nu de mică însemnătatea pentru lirica lui N. Dabija este deschiderea spre simbol, un simbol care caută să se încarce de însemnele conștiinței colective și, totodată, de încărcătură religioasă, născută din structura spirituală etnică a neamului. Ca o semnificație de vârf a poeziei lui N. Dabija este căutarea unui mit cosmogonic, în care divinul și umanul să se contamineze reciproc. În consecință, o conștiință mitică a valorilor absoarbe instinctiva cunoaștere din poezia lui N. Dabija, redirecționând-o spre transcendență și spre redescoperirea resurselor credinței în Dumnezeu. La acest moment, cel mai elocvent va fi prezentat mitul iubirii, iubirea de viață, de frumos, deoarece „*cât mai iubim suntem fiecare*” (N. Dabija). Această dragoste de viață se va stinge, pentru poet, într-un moment de prea multă iubire:

*„O beznă flămândă mă caută, sire,
și mările toate-s de ceață.
Și-am să mor de prea multă iubire,
Și-am să mor de prea multă iubire,
Și-am să mor de prea multă iubire de viață”.*
(O beznă flămândă mă caută...)

Subscriem la ceea ce sublinia M. Dolgan cu referire la întreaga activitate literară a poetului: „Trei tensiuni animă în permanentă și deopotrivă spiritul creator al lui N. Dabija: tensiunea căutării adevărului, tensiunea trăirii acestui adevăr și tensiunea exprimării cât mai plene și cât mai pregnante”⁸.

Impresionantă sub aspect grafic, dar și tematic, evident, este poezia *Clepsidra*, definită de E. Simion drept „o performanță prozodică, o fantezie bine

⁸ Dolgan, Mihail, *Nicolae Dabija: Dreptul la poezia „pură”*. În: *Literatura română postbelică. Integrări, valorificări, reconsiderări*, coord. Dolgan Mihail, Tipografia centrală, Chișinău, 1998, p. 548.

chibzuită”⁹:

*„Vroiam să dobor secunda cu o săgeată
Vroiam să măsor cu o iubire vecia.
Mult prea multă-mi părea Poezia...
Și-a mea îmi era lumea toată...
Iarba creștea sub pașii mei,
teii scoteau flori pe ram
de mă gândeam la ei
atunci când iubeam,
ce tânăr
eram
o!
eram
ce tânăr
atunci când iubeam:
de mă gândeam la ei,
teii scoteau flori pe ram;
iarba creștea sub pașii mei,
și-a mea îmi era lumea toată...
Mult prea multă-mi părea Poezia...
Vroiam să măsor cu o iubire vecia...
Vroiam să dobor secunda cu o săgeată...”*

Este de remarcat că asemenea construcții formale codifică sensul pe toate planurile, în primul rând, sub aspect lingvistic, iar, pe de altă parte, semnul iconic este actualizat prin forma de clepsidră, clepsidra simbolizând scurgerea continuă a timpului, o temă cu valoare universală.

În aceeași perioadă de renaștere națională, o contribuție fructuoasă în dezvoltarea poeziei basarabene a adus-o și Leonida Lari, reprezentând un fenomen liric complex și autentic. Cert este faptul că poeta a influențat mult viața literară din Basarabia de după anii 70, fiind pe drept considerată inițiatoarea „poeziei feministe”. O primă caracteristică a poeziei Leonidei Lari este contopirea a două trăiri diferite ca esență filosofico-poetică, și anume, extazul vizionar și patosul civic. Această particularitate a creației Leonidei Lari se face evidentă din chiar volumul de debut – „Piața Dirole” (1974), dar și în următoarele două: *Marele vânt* (1980) și *Mitul trandafirului* (1985), astfel, critica literară ajungând la concluzia că „Leonida

⁹ Simion, Eugen, *N. Dabija: Poezia e o bucuroasă tristețe*. Scriitori români de azi, vol. IV, Litera Internațional, București-Chișinău, 2002, p. 302.

Lari s-a relevat total în primele trei cărți¹⁰, iar celelalte volume apărute mai târziu (*Insula de repaos* – 1985; *Scoica solară* – 1987; *Dulcele foc* – 1989; *Anul 1989 – 1990*; *Lira și paiangenul* – 1992; *Al nouălea val* – 1993; *Epifanii* – 1994 ș.a.) păstrează tendințele sus-semnalate.

Poezia Leonidei Lari evoluează de la o viziune (neo)romantică (niciodată abandonată), străbătută de viziuni fantastice și imagini-simbol tutelare, către o poezie radicalizată, creând deopotrivă o poezie a iubirii (de om, de oameni, de limbă), dar și una a viziunilor de tip metafizic, dovedind largi deschideri către temele și motivele poetice românești sau universale, mai vechi sau mai noi.

După cum observă Andrei Langa „Tentația neoromantică din versuri are un spectru poetic-mitologic clar definit. Reveriiile, mirajurile sunt stările din care se naște poezia, ca model de căutare a unei mitologii proprii”¹¹. Un exemplu în acest sens este poezia *De vântu-acesta...*, prin care poeta exprimă căutarea unor noi înțelesuri ale existenței umane, a unor „mituri colosale”:

*„De vântu-acesta care vine
N-am să mă apar, voi lăsa
Liber să intre-n casa mea,
Căci seamănă grozav cu mine.*

*lată-l strigând cu dor un nume,
Cătând pe cineva în nori,
La fel cum eu de-atâtea ori
Am căutat un om prin lume.*

*lată-l că ușa o trântește,
Și intră-n casă suferind,
La fel ca dânsul nebunește
Trântit-am multe uși la rând.*

*O, frate vânt, rebela-ți stare
Ascunde-un suflu ca de miel,
Cândva, aș vrea anume el
Să-mi duca ultima suflare”.*

Poeta se dorește plină de inspirație, asemenea vântului care dă năvalnic, căruia

¹⁰ Eugen Lungu, *Literatura din Basarabia sub semnul Balanței*, în *Contrafort*, 1994, nr. 1, p. 6.

¹¹ Andrei Langa, *Leonida Lari. Viziuni metafizice*, disponibil la adresa <http://barometru.basarabean.blogspot.com/2011/12/leonida-lari-viziuni-metafizice.html>, accesat la data de 18.08.2014.

nu-i poți porunci, nu-l poți opri, ci doar te mână pe drumuri nebănuite, la uși încă închise, de cărări neumblate. Aceeași sete de căutare se întrevede și în versurile: „Urc mult, apoi m-ascund înfiorată/ În pletele muntelui trist/ Și rămân o piatră,/ Încinsă-n tăcerea amurgului./ Aștept să vină necunoscutul...” (*Miraj*). Aceeași traiectorie parcurge și în poeziile incluse în volumul *Mitul trandafirului*, demonstrând un spirit căutător de adevăr, de sete de cunoaștere și zbatere către desăvârșire.

Un capitol nou, o pagină nouă în lirica autoarei se deschide odată cu trecerea în neființă a fratelui ei – Leonard Tuchilatu, de care e legată sufletește atât pe linie genealogică, cât și pe aripa poeziei, creând un adevărat cult pentru acesta. Tentația absolutului se face evidentă în încercarea de a implora lumina, simbolul viziunii propriului suflet, într-o rugă sublimă, să-i lumineze cuvântul fratelui ei să dea glas chiar și de dincolo de mormânt:

*Lumină tu, sora mea întru soarte,
Lucrează în el ca descântecul,
mi-e dor de-un poet ce ar putea și în moarte
să îți continue cântecul!*

(Mi-e dor de-un poet...)

Poeta se arată a fi optimistă până la refuz, chiar dacă nu în plan imediat real, cel puțin în plan mitico-fantastic, proiectând o lume, parcă răsturnată, deși într-o logică derulare:

*„Poate cândva se vor stinge pe lume durerile
Și ne-om întoarce pe-acolo pe unde-am trăit,
Și după noi s-or întoarce și munții și mările,
și toți acei pentru care cu sânge-am plătit.*

*Proaspăt născuți vom pași peste apele clarele
Ca Orion, dăruitul cu mers prin vâltori,
Vântul va trece prin noi fără piedici și soarele,
Căci noi vom fi niște gânduri de dor în culori.*

*Către un țărnamă va duce lumina ta geamână,
Și m-a lăsa amintirii pe tandrul nisip,
Poate cândva ne-om găsi mai ușor cei ce seamănă,
Nemaiputând să ne-ascundem ca azi după chip”.*

(Poate cândva...)

Așadar, observăm că Leonida Lari reprezintă un destin în poezia basarabeană, un destin ce s-a afirmat pe deplin prin cele trei viziuni, de care vorbește poeta Doina Uricariu, și anume, într-o primă viziune, unde apare fratele ei decedat, apoi viziunea spiritului păzitor și viziunea ce reprezintă chiar sufletul poetei, izvorâte din elanul romantic și cel al căutărilor metafizice ale poetei.

Vasile Romanciuc, poet exponențial al generației '70, debutează în celebra colecție „Debut” a Editurii chișinăuene *Literatura Artistică* cu placheta de versuri *Genealogie* (1974), urmată de substanțialul volum *Citirea proverbelor* (1979), dar și volumele *Din tată-n fiu* (1984), *Ce am pe suflet* (1988), *Note de provincial* (1991), *Un timp fără nume* (1996), *Îndoiala de sine* (1997), *Un ochi / Un oeil*, antologie și prefață de Valeriu Rusu (2000), *Marele pustiu invizibil* (2001), *E toamnă, cad măștile* (2001), *Re-citirea proverbelor (antologie) și Olimpul de plastic* (2007)... Toate aceste titluri denota bogatul arsenal de viziuni și formule poetice pe care-l îmbracă materialul de viață expus, precum și echilibrul aproape perfect între puterea de gândire și simțire a manierei poetice asumate.

Poezia acestuia se caracterizează prin înscrierea organică în albia liricii de factură tradițional-folclorică, fiind „cel mai consistent estetic, trădează intermitent poezia tradițional(ist)ă cu postmodernismul. Iar în linia Vieru, el este și cel mai aproape de poezia arhetipurilor”¹².

Vasile Romanciuc este „poetul nefabricat”, așa cum a fost supranumit de către colegi, „o inimă ce râde și plânge în cuvinte” (Ion Ciocanu), și aceasta pentru că, fiind din fire, proverbial de modest, este singurul scriitor care nu a fost antrenat în gâlceville literare, fiind mereu preocupat de îngrijirea cuvintelor cu harul pe care i l-a dat Dumnezeu. Este, precum afirma Arcadie Suceveanu, un poet cu o voce morală limpede, care apelează la simbolurile poeziei tradiționaliste: casa, iubirea de țară, graiul, mama, spațiul natal, refuzul maculării sufletului, iar ca expresie - un poet eminent modern.

După cum semnaleză Ion Hadârcă „fervoarea aplecării genealogice pentru *citirea proverbelor* se restructurează cu timpul într-o poetică de ansamblu, purtând marca Vasile Romanciuc, ale cărei caracteristici sunt *viziunile epifanice, psalmice* („A stat ploaia. Mai curată acum, / lumea / ca și cum s-ar fi născut / din nou: / oamenii sunt / mai blânzi, mai senini. / Dumnezeu, / de toarta curcubeului, ține Pământul / ca pe-un coș cu flori”, *Curcubeul*), *proiecția pe viu a simbolurilor fundamentale* („Lanț greu. Și nu pot să-l rup. / Cain și Abel / în același trup”, *Soartă*), *concludenta gnostică și expresia modulelor semiotice arhetipale* („Busuioc la naștere...” sau „Viața și Moartea – două surori / împletind coronițe: / Prima – de spini, cealaltă – de flori”) și *aceeași profunzime lectorială a citirii permanente*, în care citirea este re-citire, iar proverbele tind a se reconverti în pilde solomonice:

¹² Mircea V. Ciobanu, *op. cit., passim*.

„mi-ar fi plăcut să fiu un cuvânt, / un cuvânt / de care să le fie dor / celorlalte cuvinte” (Variantă posibilă)¹³.

E de reținut faptul că V. Romanciuc, în același spirit ca și generația sa de creație, cultivă o lirică de o sensibilitate și inteligență aparte, capabilă să răscolească în suflețele basarabenilor adevăruri durute, dar și să genereze candoare, finețe, naturalețe și frumusețe.

Cazul lui Leonard Tuchilatu este unul singular în literatura română basarabeană și, cu preponderență, în cadrul generației de creație „ochiul al treilea”. Aceasta se observă dacă ținem cont de interesul tânărului poet pentru fondul cultural și folcloric național, pentru simbolurile primordiale autohtone: soarele, luna, vântul, izvorul, pădurea etc. Principala căutare (în scurta-i existență de 24 de ani) o presupun „adevărurile primare” ale condiției umane, pentru că, așa cum scrie el în una din *Reflecții*: „poezia este o veșnică căutare a frumosului real în zonele lumești, transcendente universului, infinitului etc.” (L. Tuchilatu). Poetul preferă un limbaj îngrijit, tinzând spre o cât mai perfectă eufonie, spre muzicalitate. Frecventul sentiment al copilăriei, des întâlnit în creația scriitorilor basarabeni, capătă la Leonard Tuchilatu o reverberație tainică, ce evoluează spre o expresie irepetabilă a existenței: *Copil vroiam să fiu, acum sunt și trist mi-e. Și cum sunt copil, tot mai tânguiesc după lumea ce am lăsat-o, dusă de roata vremii* (L. Tuchilatu).

Manuscrisele rămase în urma morții premature a poetului, chiar dacă nefinisate, denotă și un spirit creator aflat sub semnul mișcării expresioniste, dar și, pe alocuri, sub elanul romantic, alteori reflectă o gândire mitică, iar uneori urmează perpetua tradiție a liricii noastre reprezentată de Gr. Vieru prin viziunea femeii-mamă.

Un „intergeneraționist” declarat este Leo Butnaru, urmând un parcurs modern încă de la debuturile sale. Leo Butnaru vine din cultura lumii, așa cum alții vin din amintirile copilăriei rurale sau din folclor. O caracteristică de bază a creației sale este spiritul polemic, prezent în poezie ca și în dialoguri, publicistică, eseuri. În poezii el polemizează cu tradiția și cu sine, cel de ieri, de alaltăieri. Așa cum observă și M. Cimpoi: „farmecul poeziei lui Leo Butnaru constă într-o permanentă gâlceavă, de esență intelectuală, cu Lumea”¹⁴. Leo Butnaru este un poet veritabil, anume prin faptul că îmbină, în proporții care dau verbului prospețime, ironia cu liricul, ludicul cu dramaticul. Leo Butnaru ilustrează în mod izbitor voința de emancipare a poeziei basarabene de sub tutela clișeeilor tradiționaliste.

Șirul de reprezentanți continuă cu Iulian Filip, care cu volumul său din 1974,

¹³ Ion Hadârcă, *Poezia lui Vasile Romanciuc ca ipostaziere a imaginarului lectorial*, disponibil la adresa <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=575>.

¹⁴ Mihai Cimpoi, *Poetul iluziei necesare*, în Leo Butnaru, *Biobibliografie*, partea a II-a, Chișinău, 2005, p. 72 disponibil la adresa http://old.hasdeu.md/transilvania/bibliografii/leo_butnaru_2.pdf – accesat la data de 18.08.2014.

Neîmpăcatul meșter, lansa *de facto* generația. Poezia sa se vrea a fi o oglindă, o reflectare a propriului eu, fapt consemnat și comentat de critica literară în felul următor: „prezența oglinzilor înseamnă, înainte de toate, că a trăi pur și simplu nu e un mod de a fi. Viața e examen, e oglindire în propriile fapte, ca și în faptele înaintașilor, și în poezia lui Iulian Filip apar mereu niște măsurători etici, ca puncte de referință imediate, necesare, absolute. Permanența acestor măsurători impune o aspră echivalență cu demnitatea, cu simțul acut al valorilor. Atunci când lipsesc oglinzile, apar porțile, poetul considerându-se un portar între „încolțiri de iarbă” și „mistuiri de stele” (Stâlpii porții mele), urmele și, în sfârșit, cerul ca oglindă supremă, în care, reflectându-se, concretul și imediatul își revendică sclipirea eternului”¹⁵. Aceasta este formula lirică în care se înscrie creația lui Iulian Filip.

O altă prezență feministă în generația '70 este și Valeria Grosu, care scrie „un jurnal liric, meditativ, întrebător” (Liviu Damian), transfigurând un timp ce curge încet, timp al ninsorilor domoale, al ninsorilor cu privighetori, al dragostei albe, într-un cuvânt al „sufletului călător” dintr-o ființă în altă ființă. Poezia sa vibrează în sensibilitate, în muzicalitate sonoră și repetiție ritmică. În plan imagistic, poezia abundă în antinomii „viață – moarte”, „materie – spirit”, „natură – divinitate”, „îngeresc – diavolesc”, „dumnezeu – om” etc., vom reda doar un exemplu: „Sunt sugaciul/ și sunt/ bătrânul de o mie de ani, totodată” (*Cunosc acest cântec*).

Asemenea altor înaintași, poeta evoca copilăria, spațiul ingenuu de unde își iau început aspirațiile. Toate cele trei cicluri, „*Zicerea pământeanului*”, „*Ninsori cu priveghetori*” și „*O privești albă, un brâu albastru*”, evocă timpul și spațiul copilăriei: „Satul meu, străjuț de salcâmi/ Și de nuci – oșteni mai bătrâni./ Luna în crengi, scut de aramă,/ Iar mareșali – tată și mamă” (*Satul meu, jinduită pradă*). Uneori, timpul adamic al copilăriei e periclitat de invazia „lutăriilor” simbolice, prefigurând golul sufletesc ce amenință noua civilizație. Alteori, versul trece într-o cadență ambiguă, în care singurătatea neștiutoare, frica de noapte, copilăria roșie se amestecă într-un ecou de aduceri-aminte ce se derulează asemenea unei proze:

*„Lună plină, biet felinar demodat.
Urcând pe cer bătrânește, cuminte.
Doar eu îți văd ochiul înlăcrămat
De vânt și aduceri aminte*

*Doar eu te știu de pe când aveai
Nărav de fiară nepământescă:
Aici dulce și tandru adulmecai,
Dincolo totul ardea ca iască.*

¹⁵ Idem, *Referințe critice*, în Revista română, nr. 1 (63), 2011, p. 25.

*Dezastru lăsați pe câmp. Și rubine.
Apoi sătulă de jocul acela nătâng
Coborai vinovată pe prispă la mine
Să mă iscodești de ce plâng.*

*Umbletul tău mătăsos îmi alina
Singurătatea neștiutoare, frica de noapte.
Lună plină, copilăria mea
Roșie, clară, sălbatică
Pe muchia zării pășind lunatică”.*

(Lună plină, copilăria mea)

Poezia *Ars poetica* dezvoltă o definiție a poeziei ca act de creație, născută nu firește dintr-un enunț afirmativ, ci din unul interogativ: „*Ne-am întrebat fiecare: ce este, ce-o fi/ Acest stres de cuvinte, eșuat și divin?*”, iar în continuare se prefigurează o suită de răspunsuri:

*„Scursă de pe crucea de răstignire, această miere eretică,
Această hărțuială sadică între mare și vânt,
Această picătură de rouă în bravadă bezmetică
Sulițe suave zvârlind în bezna crescând.*

*Aceasta cântare a cântărilor pe muchia abisului,
Acest Hercule grăjdar, în sirenă deghezizat,
Acest stupid de posibil înec pe loc uscat
Despre care nu știi nimic
Intrând în panica scrisului”.*

(Ars poetica)

Așadar, observăm în creația Valeriei Grosu un nou suflu al poeziei românești basarabene, care se prezintă ca o construcție echilibrată, plină de încărcătură simbolică și reverberație.

Generația se completează și cu alte nume, nu mai puțin semnificative, cum ar fi Ion Hadârcă, despre care V. Beșleagă spune: „este omul care, în numele renașterii vieții noastre, a neamului nostru, a Patriei noastre, sparge timpul către viitor cu propria inimă dezgolită...”¹⁶, iar M. Cimpoi îl vede în postura de „poet-copil

¹⁶ Vladimir Beșleagă, *Referințe*, disponibil la adresa <http://www.hasdeu.md/data/userfiles/files/EBibliografii/hadarca.pdf> – accesat la data de 18.08.2014.

ce privește în lume nu atât prin copilăria maturului, cât prin maturitatea copilului, încercat deja de asprimile timpului și secolului”¹⁷; cu Arcadie Suceveanu în care Constantin Ciopraga susține că „există, să spunem, cel puțin doi Suceveni: un Suceveanu auroral, tandru, păstrând prospețimi juvenile, grațios și sensibilist – și un alt Suceveanu, al amiezii și maturității, gânditor, sceptic și interogativ, vădit contrariat de ambianța dizarmonică”¹⁸; cu Nicolae Vieru și alți poeți pe care critica literară și posteritatea îi apreciază.

¹⁷ Mihai Cimpoi, *Referințe*, disponibil la adresa <http://www.hasdeu.md/data/userfiles/files/EBibliografii/hadarca.pdf> – accesat la data de 18.08.2014.

¹⁸ Constantin Ciopraga, *Arcadie Suceveanu – între tradiție și modernitate*, în *Limba Română*, nr. 7-9, anul XVII, 2007, p. 18.

GENERAȚIA '60: CONTEXT ISTORIC ȘI CULTURAL

Valeriana Petcu

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: petcuvaleria@mail.ru)

Rezumat. *Formarea unei concepții corespunzătoare despre literatura postbelică este posibilă doar cu condiția cercetării contextului politic, social și cultural specific. Marea parte a literaturii românești postbelice coincide cu deceniile comunismului. Anul începerii perioadei comuniste, conform istoriilor literare, este 1948, lunile februarie-martie. Influența factorului politic asupra literaturii de după 1948 este vădită, iar regimul, fiind unul dictatorial, a considerat literatura și scriitorii drept „instrumentele lui”. Or, după instaurarea partidului comunist, literatura română ia o coloratură politică în contextul aparte al regimului.*

Cuvinte cheie: *literatură, regim, realism socialist, fenomen literar românesc.*

*

Abstract. *The formation of a proper conception of postwar literature is possible only with the condition of researching the specific political, social and cultural context. Most of the post-war Romanian literature coincides with the decades of communism. The year of the beginning of the communist period, according to literary histories, is 1948, the months of February-March. The influence of the political factor on literature after 1948 is obvious, and the regime, being a dictatorial one, considered literature and writers as „its tools”. Or, after the establishment of the communist party, Romanian literature takes on a political color in the special context of the regime.*

Key words: *literature, regime, socialist realism, Romanian literary phenomenon.*

În această perioadă, fenomenul literar românesc cade sub incidența „proletcultismului”. Cert este faptul că „nimic din ce se întâmplă în procesul unei literaturi dezvoltate sub guvernare totalitară nu are o explicație naturală”¹. Influența factorului politic asupra literaturii de după 1948 este vădită. „Direct sau indirect, totul este replică, reacție, ripostă, repliere defensivă, disperată sau inventivă, stratagemă de supraviețuire”².

Regimul, fiind unul dictatorial, a considerat literatura și scriitorii drept „instrumentele” lui. Ori, după instaurarea partidului comunist, literatura română ia o coloratură politică în contextul aparte al regimului. Evoluția literaturii române postbelice se petrece sub impulsul realităților politice, sociale, economice, cu repercusiuni imprevizibile asupra actului de creație. Este arhicunoscut faptul că „în primul deceniu de comunism aparatul a impus o literatură de tip propagandistic,

¹ Eugen Negrici, *Literatura română sub comunism. Proza*, Editura Fundației PRO, București, 1988, p. 11.

² *Ibidem*, p. 11.

menită să sprijine direct regimul”³, ulterior, timp de trei decenii, mimând normalitatea, „a continuat să își îndeplinească și altfel misiunea, controlând nu numai producția editorială, ci și conștiințele gata a fi cumpărate”⁴. Mai mult chiar, criticul Eugen Negrici subliniază că puterea a mizat pe patriotismul scriitorilor care nu a fost decât o momeală, cu un succes indubitabil, până în crizele regimului comunist. Totul se realiza prin apeluri istorice dramatice, prin alarme inutile și dramatice, prin diverse știri precum „venirea rușilor” ș.a.

Monica Lovinescu în lucrarea *Posteritatea contemporană. Unde scurte III*, oferă o sinteză a acestei perioade. Cu privire la literatura scrisă în acea perioadă și la personalitatea scriitorilor menționa că „în totalitarismul din secolul XX, scriitorului i s-a cerut să păcătuiască prin și cu instrumentul lui de creație: cuvântul”⁵. Adevăratul păcat a unui scriitor se săvârșește, continuă demersul exeget, împotriva cuvântului și în funcție de el. Autoarea studiului remarcă, cu exactitate, un aspect esențial al perioadei analizate, menționând că scriitorului i-a fost impus „să mintă, să scrie ceea ce nu credea, să descrie ceea ce nu vedea. Să înlocuiască realitatea, desfigurând-o și umilind-o, prin ideologie”⁶. În felul acesta, „tone de cărți mângălite de minciună”, menționează criticul literar, au fost aruncate, în crematoriile uitării, imediat ce au fost scrise. Vorbind despre această perioadă, Monica Lovinescu remarcă și faptul că scriitorii, cei hotărâți să colaboreze în continuare cu minciuna, „au găsit un alt subterfugiu: să pună cuvântul să mintă mai ales la gazetă, în perisabil, și să nu accepte domnia acestei minciuni în operă”⁷. S-a asistat, în acest fel, la un fenomen neașteptat, operele fiind rezultatul sfidării eticii „s-au ofilit din punct de vedere estetic”⁸. Aceste adevăruri nu fac decât să accentueze trăsăturile definitorii ale acestei perioade lipsite de principiul etic, o epocă a denunțului și a suspiciunii impus prin lege.

Prioritățile, la nivel politic, au fost și introducerea conceptelor proletcultiste. După cel de-al Doilea Război Mondial apare sintagma *realismul socialist* în spațiul cultural românesc și se încheie, oficial, abia în 1965.

O importanță, indiscutabilă, la introducerea realismului socialist, bazat pe principii politice și ideologice și mai puțin pe criteriul estetic l-au avut anii 1955 și 1956. În această perioadă scriitorilor le-a fost solicitat „fapte și scrieri care să ateste superioritatea realismului socialist”⁹.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Monica Lovinescu, *Posteritatea contemporană. Unde scurte III*, Editura Humanitas, București, 1994, p. 340

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Ana Selejan, *Literatura în totalitarism 1955 – 1956*, Editura Cartea Românească, București, 1998, p. 7.

Ion Simuț în articolul *Proletcultism sau realism socialist?* (II), furnizează explicații detaliate asupra acestui fenomen. În opinia criticului și istoricului literar, realismul socialist este o metodă de creație universală permanent valabilă, ce se bazează pe materialismul determinist, dialectic și științific, pe învățătura marxist-leninistă. Realismul socialist, continuă autorul, exprimă ideologic o clasă socială, un popor și răspunde unei comenzi sociale și manifestă explicit spiritul de partid comunist. Exegetul precizează și faptul că realismul socialist, tematizează construcția socialismului, elogiază viața și apariția omului nou, relativizează sau ignoră vechiul, răul, moartea, declinul, ca semne ale decadentismului și pesimismului. În realismul socialist contează conținuturile, scopul educativ, arta cu tendință, nu arta pentru artă, formalismul, iar dezideratul accesibilității, într-o cultură pentru mase, se opune ermetismului și elitismului, scrie teoreticianul. De aici concluzia, „realismul socialist se opune modernismului capitalist, cosmopolitismului”¹⁰.

Tot asupra conceptului de realism socialist insistă și alți cercetători, precum Cornel Ungureanu și Alex Ștefănescu. Cornel Ungureanu, în articolul *Proza generației '60. Despre ruina Utopiei*, enunță ideea potrivit căreia realismul socialist trebuia să susțină noua percepere a lumii, iar „literatura trebuia să ilustreze noua înțelegere a lumii”¹¹, iar Alex Ștefănescu precizează că realismul socialist era invocat ca o învățătură sacră ori de câte ori autoritățile doreau să le reamintească scriitorilor despre obligațiile lor și „să-i sancționeze pe cei care nu și le îndeplinesc”¹². Cert este faptul că, acceptarea realismului socialist a revenit publicațiilor literare și presei de partid din epocă: „Contemporanul”, „Gazeta literară”, „Flacăra”, „Steaua”, „Scânteia tineretului” ș.a., în care publicau articole reprezentanți ai criticii de îndrumare, precum Ov. S. Crohmălniceanu, Ion Vitner, Sorin Toma ș.a.

O importanță incontestabilă în impunerea realismului socialist a revenit revistelor literare și publicațiilor timpului. Fiind considerate instrumente de propagandă comunistă, editurile și ziarele erau verificate minuțios sub aspect ideologic, „limba de lemn se amesteca hilar-monstruos cu un limbaj poetic depășit”¹³. În perioada discutată nu era posibil să tipărești fără să respecti ceea ce se impunea, „fără a face dovada unei „credințe” față de partid, față de cârmăcii săi

¹⁰ Ion Simuț, *Comentarii critice: proletcultism sau realism socialist?* în *România Literară*, nr. 31, 2008, disponibil la adresa: http://www.romlit.ro/proletcultism_sau_realism_socialist_ii.

¹¹ Cornel Ungureanu, *Proza generației '60. Despre ruina Utopiei*, în *România Literară*, nr. 13, 2010, disponibil la adresa: http://www.romlit.ro/index.pl/proza_generatiei_60_despre_ruinarea_utopei.

¹² Alex Ștefănescu, *Istoria literaturii române contemporane: 1941 – 2000*, Editura Mașina de scris, București, 2005, p. 359.

¹³ *Ibidem*.

autohtoni, dar și sovietici, față de „învățătura” sa sacrosanctă”¹⁴. În biblioteci apar, într-un număr exagerat de mare, lucrări traduse din literatura rusă, totodată se difuzau și operele marilor ideologi F. Engels, K. Marx, V. Lenin și I. Stalin.

Prin urmare, datorită instituirii literaturii realist-socialiste, viața literară a obținut noi trăsături, literatura română fiind suprimată și supusă.

Subliniem în continuare faptul că schimbările la nivel politic declanșează transformări și în sistemul de învățământ. În anul 1948, a fost adoptată o nouă Lege a învățământului. Conform legislației respective, unul din importantele obiective se referea la formarea tinerilor în spirit comunist, prin instituirea unui control strict al școlilor la toate ciclurile de învățământ. Scopul reformei învățământului era politizarea și purificarea învățământului românesc, „prin introducerea discriminărilor sociale la admiterea în învățământul mediu și superior”¹⁵, prin angajarea cadrelor didactice adevrate ale politicii partidului.

În aceeași ordine de idei, în anul 1950 se înființează Școala de literatură Mihai Eminescu, considerată „o veritabilă fabrică de condeie comuniste”¹⁶. În articolul *Fabrica de scriitori*, Ada Demirgian sublinia că la acel moment „comuniștii au realizat că le trebuie o nouă generație de scriitori, dispuși să scrie literatură revoluționară”¹⁷. În continuare, în același articol, Ada Demirgian, face referire la opiniile criticului literar Dumitru Micu, absolvent al școlii de literatură. Istoricul literar mărturisește că era nevoie de scriitori militanți care să expună clar ideologia și politica partidului. Mai mult chiar, se solicita comitetelor de partid regionale să propună ca studenți ai școlii respective tineri până în 30 de ani care activau pe șantiere, în producția industrială, în armată, în agricultură. Se cerea, totuși respectarea unei condiții. „Condiția era o oricât de vagă activitate a virtualilor studenți pe tărâmul literaturii”¹⁸.

Dumitru Micu vorbește și despre colegii săi din primul an de studiu, care erau estimativ în număr de 80, aveau „proveniențe complet diferite și cu pregătire școlară extrem de variată”¹⁹. Unii erau studenți ai unor facultăți, alții „erau elevi, militari, soldați și ofițeri și câțiva, cel puțin cinci dintre ei, absolvenți ai unor școli de alfabetizare”²⁰. Această eterogenitate a comunității elevilor creau suspiciuni,

¹⁴ Gheorghe Grigurcu, *Labis, azi*, în *Viața românească*, nr. 7-8, 2014, disponibil la adresa: http://www.viataromaneasca.eu/arhiva/92_via-a-romaneasca-7-8-2014/10cronicaEdituraLiterara/1896_labis-azi.html.

¹⁵ Vladimir Tismăneanu (coord.), *Raport final al comisiei prezidențiale pentru analiza dictaturii comuniste din România*, București, 2006, p. 473

¹⁶ Ada Demirgian, *Fabrica de scriitori*, în *LiterNet.ro*, disponibil la: <http://atelier.liternet.ro/articol/1597/Ada-Demirgian/Fabrica-de-scriitori.html>.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

notează Ada Demirgian, autoarea articolului citat, și generau tensiuni, într-o perioadă în care dogmatismul ajunsese la paroxism. Deși a activat timp de 6 ani, foarte puțini din absolvenții acestei școli, apar în antologii, în istorii literare pentru creațiile lor. Foarte puțini sunt cei care își continuă studiile la filologie, conchide autoarea articolului. Mai mult decât atât, imediat după 1960 apare o nouă generație de scriitori tineri, care se detașează tranșant de canoanele acestei epoci.

Opiniile scriitorilor, oamenilor de cultură care au fost admiși la Școala de literatură „Mihai Eminescu”, sunt împărțite. Deși fusese exmatriculat din motive necunoscute, Vintilă Ornaru, într-un interviu, menționa că Școala de literatură a fost pentru el o cristalizare a pozițiilor literare și cetățenești. Și marele scriitor Fănuș Neagu, deși nu a scris niciun rând, motivând că nu are talent, propriu-zis, îi „era lene să fie de acord cu talentații” și îi era silă să se alinieze „condeilor complet lipsite de grafie”²¹, totuși într-un interviu cu Nicolae Băciuț, mărturisea că fără școala de literatură nu ar fi fost „Fănuș Neagu de astăzi”²². Scriitorul preciza faptul că acolo a avut marea revelație a culturii și a literaturii și tot acolo a audiat mari profesori precum George Călinescu, Tudor Vianu, Mihail Sadoveanu.

În perioada comunismului postbelic, sunt declanșate și alte idei propagandistice, ca de exemplu literatura pentru mase. În acest sens, literatura devine un instrument de „propagare și educare a maselor populare în spiritul politicii partidului comunist”²³. În septembrie 1946 are loc primul congres al scriitorilor la care revendică ca literatura și celelalte arte să redea socialismul, sovietismul, poporul, spiritul revoluționar de înființare a unei lumi noi, adică „caracterul grandios al proiectului comunist”, respectând criteriile de inteligibilitate și accesibilitate²⁴.

În anul 1955 se desfășoară al doilea congres al scriitorilor sovietici la care sunt, de asemenea, mobilizați scriitorii. „Activitatea Uniunii Scriitorilor se intensifică”²⁵, apare în săptămânalul Gazeta literară rubrica „Viața Uniunii scriitorilor”. Congresele au un rol decisiv în aducerea „pe poziții” a scriitorilor care urmează „să realizeze opere ce ar contribui la educarea oamenilor muncii”²⁶, dar cu toate acestea, remarca la acel moment Mihai Beniuc, „omul nou nu este zugrăvit în toată amploarea și măreția lui”, „tematica actuală”, „lupta de clasă ... nu este

²¹ Aurel Sașu, Mariana Vartic, *Romanul românesc în interviuri*, vol. II, Editura Minerva, București, 1986, p. 556.

²² Nicolae Băciuț, *O istorie a literaturii române contemporane în interviuri*. Volumul I, Editura NICO, Târgu-Mureș, 2005, p. 513.

²³ Ion Simuț, *Comentarii critice: Proletcultism sau realism socialist?* în *România Literară*, nr. 30, 2008, p. 87 disponibil la adresa: http://www.romlit.ro/proletcultism_sau_realism_socialist_ii.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Ana Selejan, *Op. cit.*, p. 8

²⁶ *Ibidem*.

combătută cu destulă dârzenie de ideologia dușmană”²⁷. Concluzia Anei Selejan este că la chemarea partidului pentru evoluția culturii naționale și pentru făurirea unei literaturi noi, au răspuns toate generațiile de scriitori.

Deci anii 1955 și 1956, sunt ani de consfătuiri și congrese, care prin presa de partid, prin publicarea diverselor interviuri, dezbateri, comentarii monografice, și însemnări contura gândirea literară. „Literatura nouă trebuie să fie imaginea artistică a uriașelor transformări politice, economice, sociale și culturale din țara noastră în ultimii doisprezece ani, față de întunecoasele icoane ale trecutului”²⁸. Regimul comunist își va pune amprenta pe creația literară. Partidul îndemna scriitorii să reflecte, prin mijloace specifice artei, în operele lor, „realitatea complexă și clocotitoare”, să redea transformările profunde „pe care acest proces le determină în psihologia, atitudinea morală, viața personală a oamenilor”, să prezinte „oameni, care biruind greutăți și neajunsuri, înfruntând natura, schimbă înfățișarea țării, îi înmulțesc bogățiile”²⁹.

La începutul anilor '60 are loc substituirea criteriului de clasă cu criteriul național. Pentru literatură, cultură, arte a avut o importanță decisivă, deoarece, treptat, s-a permis reabilitarea criteriului estetic. Anul 1961 marchează un moment important: „cursul politicii interne și externe „a virat” către desprinderea de sovietici”³⁰. Se observă o ameliorare a relațiilor cu țările occidentale.

E de remarcat faptul că dacă, la începutul anilor '60, restaurarea naționalismului nu s-a manifestat ca ideologie, ulterior, peste două decenii, naționalul se schimbă în naționalism. Ion Negrici reconfigurând această perioadă consemnează că „este o perioadă în care în fiecare zi, săptămână sau lună a anului este preschimbată în „praznic și prilej de sărbătorire în cadru festiv, în spectacol omagial, în expediție de comemorare cu chefuri și recitări, în ceremonial poetic și teatral”³¹, toate sub genericul „Cântarea României”. „Cântarea României” era un festival în cadrul căruia grupuri de scriitori își citeau operele în mijlocul „oamenilor muncii”. Acest „festival național”, fiind inițiat de o conducere politică antipatizată, a dus, în fond, la decesul fervorii patriotice. Acest festival a fost înființat, de fapt, pentru a promova artiștii „popolari” și a substitui arta cultă „cu arta populară, singura care, în viziunea conducătorului, ar trebui sprijinită”³².

Referindu-se la condițiile psihice generate prin știri false, diversiuni, panică,

²⁷ Apud Ana Selejan, *Literatura în totalitarism 1955 – 1956*, Cartea Românească, București, 1998, p. 8.

²⁸ *Lucrările primului congres al scriitorilor din Republica Populară Română 18-23 iunie 1956*, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1956, p. 14.

²⁹ *Ibidem*, p. 9.

³⁰ Paula Mihailov Chiciuc, *Liberi, dar vegheați*, în *Jurnalul național*, 17.08.2006, disponibil la adresa: <http://jurnalul.ro/vechiul-site/old-site/suplimente/editie-de-colectie/liberi-dara-128-166-vegheati-14326.html>.

³¹ Eugen Negrici, *Op. cit.*, p. 13.

³² *Ibidem*, p. 55.

dezbinare, intoxicare, alarme perpetue, bruijaj electronic, Ion Negrici sugerează că toate acestea pot fi identice cu „strategia militară a unui „organism militar,” deoarece „utilitatea unui asemenea model s-ar putea imediat confirma acolo unde domnește încă teroarea roșie sau acolo unde agonizează”³³.

Declarația din aprilie 1964 a făcut posibilă „Trezirea din somnul dogmatic”³⁴, grație căreia scriitorilor li se oferă puțină libertate în actul de creație. Literatura română își „redescoperă trecutul, își regăsește specificul și se angajează în căutarea a noi posibilități de exprimare”³⁵. Nicolae Manolescu, făcând o retrospectivă asupra acestei perioade, remarcă faptul că nu s-a renunțat la metodele securității și nicio persoană nu a fost reabilitată, dogma „realismului ipocrit” era menținută, iar curentele de avangardă erau admise numai în cazul în care autorii decedaseră. Curentele inspirate din literatura occidentală, „onirismul sunt considerate ca dușmanul principal și asimilat „mitomaniei” și „jongleriei verbale”³⁶. Referindu-se la această etapă, poetul și criticul literar Gheorghe Grigurcu menționa că „în condițiile micii liberalizări din jurul anului 1965 scriitorimea s-a conturat ca o importantă forță a spiritului, ieșită ca atare la suprafață și acționând în folosul democrației”³⁷.

După o lungă perioadă de aservire, „sistemul comunist a eșuat în literatură și în arte”³⁸, a fost necesară doar un pic de libertate ca literatura română să-și schimbe atitudinea față de inadecvările doctrinelor aplicate în realismul socialist. Cu toate acestea, nu se putea afirma că „ideologia comunistă ar fi încetat să fie dominantă și că controlul ideologic asupra culturii și literaturii naționale ar fi dispărut”³⁹. Cert era faptul că, în această perioadă, după cum arată Mircea Martin, s-au extins ariile tematice, scriitorii puși la „index”, în marea lor majoritate, au putut iarăși să își vadă publicată opera. Se remarcă și un alt aspect foarte important pentru perioada analizată, „miza artistică a trecut treptat înaintea mizei (ori condiției) ideologice”⁴⁰.

Această libertate a fost, însă, una supravegheată „interdictiv (prin cenzură), dar și prin organizarea de piste false, prin oferte ipocrite, prin deturnarea energiilor

³³ *Ibidem*, p. 13.

³⁴ Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008, p. 1097.

³⁵ Alex Ștefănescu, *Op. cit.*, p. 359.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ „Nu cerem sancțiuni împotriva celor ce au pătat condiția de scriitor, dar nici nu-i putem trata cu nepăsare”. De vorbă cu domnul Gheorghe Grigurcu, critic literar și poet, în *Dreptatea*, 18 aprilie 1990, p. 1.

³⁸ Mircea Martin, *Despre estetismul socialist*, în *România Literară*, nr. 23, 2004, disponibil la: http://www.romlit.ro/index.pl/despre_estetismul_socialist.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*.

și cumpărarea conștiințelor, (adică prin tehnicile manipulării)⁴¹. În articolul *Despre estetismul socialist*, Mircea Martin semnaleză faptul că instituția cenzurii nicidecum nu a dispărut, ci că funcțiile cenzurii au fost distribuite editurilor, totuși „în cazuri „grele”, decizia se lua la Consiliul Culturii și Educației Socialiste”⁴².

O excepție a fost declarația prozatorului Marin Preda făcută lui N. Ceaușescu precum că se va sinucide dacă va reînvia realismul socialist și renunțarea poetului Dan Deșliu, partinic de altădată, la carnetul său de partid. Teama scriitorilor, privind posibila reîntoarcere la metodele literare ale anilor '50, a reprezentat, un factor decisiv, astfel încât ei au opus rezistență, „nici o altă categorie de intelectuali români n-a înfățișat un protest atât de articulat și de ferm, cu un impact social atât de puternic”⁴³.

Cu toate acestea, intelectualii sunt dezamăgiți, pentru că și de această dată așteptările nu le-au fost satisfăcute. Intelectualitatea, care nu a aderat la regimul comunist erau considerată inamic al regimului, au fost izolați în închisori sub diverse pretexte, deoarece „non valoarea a devenit criteriu absolut”⁴⁴.

Chiar de la ocuparea României de către sovietici și instaurarea partidului comunist, foarte mulți scriitori, oameni de valoare din diverse domenii au fost arestați din motive politice. „După estimările istoricilor, în România, în perioada 1944 - 1964 au fost întemnițați, din motive politice, între 1.000.000 și 2.000.000 de oameni”⁴⁵. Dintre ei au decedat între 200.000 și 500.000 de persoane. Așa cum subliniază Alex. Ștefănescu, timp de douăzeci de ani (1944-1964), scriitorii au fost arestați, fără întrerupere. Autorul articolului vorbește despre două „valuri” de arestări: primul „val” între 1946 și 1953, iar al doilea - în anii 1956 - 1959. „Spre sfârșitul anilor de teroare, în închisorile comuniste se aflau, simultan, sute de scriitori”⁴⁶. Alex. Ștefănescu reia lista scriitorilor întemnițați, întocmită de Petre Pandrea și el deținut politic.

Începând cu anul 1962 are loc procesul de amnistiere a deținuților politici din închisorile comuniste. „Deși decretul de amnistiere cu numărul 411 a fost emis în iulie 1964, deținuții au început a părăsi pușcăriile comuniste încă din 1962”⁴⁷,

⁴¹ Eugen Negrici, *Op. cit.*, p. 14.

⁴² Mircea Martin, *Op. cit.*, *passim*.

⁴³ „Nu cerem sancțiuni împotriva celor ce au pătat condiția de scriitor, dar nici nu-i putem trata cu nepăsare”. *De vorbă cu domnul Gheorghe Grigurcu, critic literar și poet*, în *Dreptatea*, 18 aprilie 1990, p. 1.

⁴⁴ Monica Lovinescu, *Op. cit.*, p. 27.

⁴⁵ Alex. Ștefănescu, *Scriitori arestați (1944-1964)*, în *România Literară*, nr. 23, 2005, disponibil la: <http://www.corneliu-coposu.eu/articol/index.php/1280-scriitori-arestati-1944-1964-alex-stefanescu-romania-Editura Literara/>.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Paula Mihailov Chiciuc, *Liberi, dar vegheați*, în *Jurnalul național*, 21 august 2006, disponibil la: <http://jurnalul.ro/vechiul-site/old-site/suplimente/editie-de-colectie/liberi-dara-128-166-vegheati-14326.html>.

astfel încât în perioada 1962 și 1964, peste 12.700 de deținuți, au fost eliberați. De remarcat faptul că persoanele amnistiate, „au fost obligate să semneze o declarație prin care se puneau la dispoziția organelor de Securitate”⁴⁸, fiind, astfel, supravegheați, permanent, de poliția politică.

În paralel cu celelalte direcții declanșate de ideologii partidului se pot lua în discuție și alte manifestări radicale specifice. La mijlocul anului 1948 partidul utilizează un nou instrument – securitatea. Securitatea care s-a dovedit a fi „principalul instrument al represiunii comuniste împotriva poporului român”⁴⁹, avea drept scop impunerea și consolidarea regimului comunist. Relevând acest fenomen, Ion Negrici identifică specificitatea acestei perioade când puterea încuraja cearta scriitorilor, animozitățile estetice, iar dezacordurile minore, au fost preschimbate în conflicte ideologice majore, care au „hrănit discordia și mahalaua, folosindu-se de masa de manevră a ratașilor și impostorilor”⁵⁰.

Concludente, în acest sens, sunt opiniile criticului literar Gabriel Dimisianu, care menționează că în acest context social-politic și cultural determinat de dictatura comunistă, „oamenii deveniseră temători din nimic și ... prudența era o regulă de conduită”⁵¹. În 1953, își continuă demersul exegeticul, „nu era bine să spui vrute și nevrute în fața oricui și toți părinții își sfătuiau copiii înainte de a-i trimite la școală: fiți atenți ce vorbiți!”⁵²

Marea majoritate a scriitorilor au fost trecuți în actele de la Securitate sub indicativul inamic. Reprezentanții Securității, pentru a-i discredita pe scriitorii, intelectualii anticomuniști, puneau în circulație diverse informații false. Această strategie era utilizată pentru „a reduce sau anula capacitatea de influențare a opiniei publice”⁵³ de către scriitorii. Pe scriitorii de bună-credință, Securitatea a reușit să-i facă „să reacționeze și să opteze pentru o politică de regrupare și fraternizare disperată”⁵⁴.

Ion Vianu în lucrarea „*Amintiri în dialog*” vine să confirme situația drastică a acelor vremuri afirmând că nu cunoaște niciun om din generația sa „care să nu fi fost contactat de Securitate pentru a fi recrutat ca informator”⁵⁵. Iar la acel moment o simplă participare „ca public, la un proces, în principiu deschis, putea constitui un act de răzvrătire fiind urmat de sancțiuni – de pildă, pentru student

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Vladimir Tismăneanu (coord.), *Raport final al comisiei prezidențiale pentru analiza dictaturii comuniste din România*, București, 2006, p. 158.

⁵⁰ Eugen Negrici, *Op. cit.*, p. 12.

⁵¹ Gabriel Dimisianu, *Amintiri cu Fănuș Neagu*, în *România Literară*, nr. 13, 2002, disponibil la: http://www.romlit.ro/amintiri_cu_fnu_neagu.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Alex Ștefănescu, *Op. cit.*, p. 366.

⁵⁴ Eugen Negrici, *Op. cit.*, p. 12.

⁵⁵ Ion Vianu, *Amintiri în dialog*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 57.

exmatricularea”⁵⁶. Măsurile luate au fost foarte drastice „securitatea a folosit mijloace brutale în primele două decenii ale regimului pentru a provoca frica, iar în anii 1970 și 1980 a cultivat-o pentru a-i controla și umili pe cei ce continuau să se îndoiască în tăcere de adevărurile proclamate de regim”⁵⁷.

Unii prozatori, poeți nu au acceptat un pact comunist. În acest context subliniem faptul că Marin Preda a decedat (16 mai 1980) în Casa de creație a scriitorilor de la Palatul Mogoșoaia în condiții incerte „care au condus la zvonul că ar fi fost asasinat de Securitate”⁵⁸. Și accidentul fatal, în urma căruia Nicolae Labiș s-a stins din viață la numai 21 de ani, este admisă „ideea unui asasinat pus la cale de tenebroasele organe partinic-securiste”, deoarece el constituia un pericol pentru autorități și „era însoțit de „amici” cu scop de perfidă monitorizare. Nicolae Labiș, în versurile dictate imediat după accident, indică faptul că „explicația acestuia l-a constituit „răzbunarea” monstruoasei făpturi”⁵⁹, purtând culoarea comunismului: „Pasărea cu clonț de rubin / S-a răzbunat, iat-o s-a răzbunat.// Nu mai pot s-o mângâi / M-a strivit / Pasărea cu clonț de rubin”.

Este de menționat faptul că în această perioadă (1945 și 1960), numită proletcultistă, criteriul estetic este înlocuit cu criteriul ideologic în literatură. Luminița Marcu în articolul „*Față în față cu literatura scrisă în comunism*” exprimă o atitudine reprezentativă pentru starea literaturii în perioada citată. Exegeța subliniază faptul că literatura scrisă în spațiul românesc este dificilă și complicată, tocmai prin amestecul de morală și estetică, prin amestecul „de idei literare și ideologie politică, de compromis și rezistentă, de reușită și ratăre”⁶⁰.

În această perioadă, când se luau măsuri privind sporirea activității de educație politică, se impune un nou concept de factură proletcultistă: „popularizarea modelului cultural realist-socialist” care altera caracterul specific al actului de creație „instrumentele firești ale activității literare sunt naționalizate, sunt supuse unui control unic, centralizat de esență politică și ideologică”⁶¹.

Cu referire la impactul și la consecințele nefaste în literatura română din

⁵⁶ *Ibidem*, p. 58.

⁵⁷ Vladimir Tismăneanu (coord.), *Op. cit.*, p. 174.

⁵⁸ Mircea Gheorghe, *Un autor care și-a construit un destin excepțional: Marin Preda*, disponibil la adresa: http://www.librariaromanilor.com/Editura_Literatura-romana/un-autor-care-i-a-construit-un-destin-excepțional-marin-preda.html.

⁵⁹ Gheorghe Grigurcu, *Labiș, azi*, în *Viața românească*, nr. 7 - 8, 2014, disponibil la adresa: http://www.viataromaneasca.eu/arhiva/92via-a-romaneasca-7-8-2014/10cronica-EdituraLiterara/1896_labis-azi.html.

⁶⁰ Luminița Marcu, *Față în față cu literatura scrisă în comunism*, în *Observator cultural*, nr. 244, 26.10.2004, disponibil la adresa: http://www.observatorcultural.ro/articol/fata-in-fata-cu-Editura_Literatura-scrisa-in-comunism-2/.

⁶¹ Constantin Pricop, *Literatura română postbelică. Preliminarii*, Vol. I, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2005, p. 20.

perioada postbelică, Anton Cosma punctează schema fundamentală de structură a unui text literar scris în stilul realist-socialist dominat de dogme. În prima parte, în expozițiune, se prezenta „viața aceasta veche încremenită”, moștenită de la trecuta orânduire”. Intriga operei, elementul care declanșează acțiunea, va fi „bolșevicii dau buzna, ca o furtună”, intrarea impetuoasă în arenă a eroului comunist, notează exegetul. Iar desfășurarea acțiunii va trebui să arate cum comuniștii spun: „e timpul să părăsiți calea cea veche”, adică duc munca de lămurire cu oamenii. Și, finalul, deznodământul operei, conform opiniei teoreticianului, înfățișează felul cum oamenii încep „o viață nouă, viață de colhoz”, fericită și lipsită de griji”. Explicând modalitățile în care era construit un text de „oglindire a noii realități”, exegetul afirmă că schema se putea modifica (dar nu prea mult!), adăugându-se spre exemplu la punctual trei împotrivirea elementelor reacționare, a chiaburilor, sau o dragoste curată a eroului pozitiv pentru fiica unui țăran sărac, harnică și combativă, spre a „îmbogăți” viața interioară a eroului”⁶².

În aceeași ordine de idei și Ion Negrici în studiul său fundamental *Literatura română sub comunism. Proza*, explică modul în care este construit un text literar, poetic. Exegetul menționează că deși „intelectualii tresăreau în fața exceselor mascaradei patriotice, a rococo-ului național”⁶³, oricum le acceptau și încercau să se autosugestioneze, să se convingă, că vinovați sunt „activiștii mediocri din „aparatură”⁶⁴.

Cu privire la actul de creație și modul în care regimul comunist a influențat asupra creației literare din perioada postbelică, Monica Lovinescu oferă o imagine de amploare menționând că li se ofereau cuvintele ce urmau să fie folosite, de asemenea, trebuia respectată lungimea frazei, de creat personaje pozitiv, negative. În acea perioadă, mai existau și unele riscuri: turnătorii, denunțurile. Potrivit exegetei, „regula era totuși aceeași: să fim de partea călăului. Și eram”⁶⁵. Ori, cu un regim de funcționare impus de anumite legi imanente, frământat de schimbări majore, literatura avea pretenții profunde care trebuiau respectate.

Scriitorii aveau rolul de a educa masele în spiritul valorilor comuniste. În acest sens, toate aceste elemente politice trebuiau să fie respectate la scrierea unui roman. Aceste romane purtau amprenta ideologiei. Astfel cenzura impusă de partidul de la guvernare a avut un efect negativ asupra literaturii române postbelice. În primul rând, prozatorii, au fost privați de posibilitatea de demonstra „tot ce au și tot ce pot”, au fost „transfigurați de strania măreție a imprudenței, de a juca nebunește, la miză mare, la miza ameteitoare care se câștigă doar de câteva

⁶² Anton Cosma, *Romanul românesc contemporan. Volumul I*, București, 1988, p. 27.

⁶³ Eugen Negrici, *Op. cit.*, p. 54.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ Monica Lovinescu, *Op. cit.*, p. 27.

ori într-un secol”⁶⁶.

Numeroase și diverse cărți, unele chiar din patrimoniul literaturii universale, erau eliminate din librării și biblioteci. Demascarea și demolarea literaturii străine și române era un alt imperativ al Partidului Comunist. De aceea, cenzura devine mai dură. Unele manuscrise, deși se aflau în portofoliile editurilor, au fost returnate autorilor. Tinerii aveau permisiunea să debuteze, exclusiv în volume colective, în urma unor concursuri monitorizate atent de un grup de activiști culturali. Era foarte greu să publici, menționează Fănuș Neagu⁶⁷ într-un interviu, deoarece trebuia să fii, într-o oarecare măsură, proletcultist. Scriitorii în viață și „cărțile lor au devenit o țintă predilectă a acestui atac neo proletcultist”⁶⁸.

Trebuie menționat faptul că literatura de propagandă devine primordială, se cultivă mitul patriei și al conducătorului providențial. Importanța mitului în viața socială este expresia simbolică a celor mai esențiale emoții umane, privitor la viața colectivității, la experiența socială a umanității. Ecourile sale se prelungesc și în alte epoci, trăsăturile specifice tipului mitic de gândire și imaginație putând fi regăsite și în alte forme și momente de creație spirituală⁶⁹.

Este exploatat pe larg, de asemenea, „mitul primejdiei (mitul cetății asediate, mitul complotului malefic, cum sunt numite de mitografi). Oamenii politici creează mituri conștient în care sunt prezentate aspirațiile colective, care nu se pot realiza printr-o elucidare rezonabilă. Miturile sunt plăsmuite după metode identice specifice perioadei date. În acest sens, pentru a da o putere și mai mare propagandei, instigatorii la ură de clasă au introdus miturile speranței, „mitul Revoluției mesianice care remodelează lumea și o purifică și mitul Noii Vârste de Aur”⁷⁰. Aceste mituri, numite complementare, erau „legate de mitul Progresului neîntrerupt al umanității spre un viitor luminos”⁷¹. Miturile menționate au avut o importanță colosală în mobilizarea populației, ele au fost folosite „în momentul în care traumatismul social devine traumatism psihic” în vederea realizării obiectivelor sistemului de la guvernare și își au „originea în intensitatea secretă a spaimelor sau a incertitudinilor”⁷².

Referindu-se la miturile politice din perioada socialistă, Ernst Cassirer menționa că noile mituri sunt fabricate artificial de artizani foarte pricepuți și răi. A fost datul acestei, epoci a tehnologiei să introducă și să dezvolte o tehnică nouă a

⁶⁶ *Ibidem*, p. 15.

⁶⁷ *In memoriam Fănuș Neagu*. Interviul realizat de Angela Baciu, în *Literatorul*, nr. 151, 2012, p. 3.

⁶⁸ Eugen Negrici, *Op. cit.*, p. 59.

⁶⁹ Ion Florea, *Mistica politică și paradoxurile democrației*, Editura Fundației România de Măine, București, 1996, p. 174.

⁷⁰ Eugen Negrici, *Op. cit.*, p. 60.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Raoul Girardet, *Mituri și mitologii politice*, Editura Institutului European, București, 1997, p. 129.

mitului. Autorul consideră că în continuare miturile se vor putea fabrica „cu același titlu și cu aceeași metodă ca orice altă armă modernă, ca mitralierele sau avioanele”⁷³. Exegețul conchide că aceasta este o noutate „de o importanță crucială”⁷⁴ a acelor vremuri.

Anul 1971, prin decretul cunoscut sub numele „Tezele din iulie”, a adus o transformare în destinul literar. „Tezele din iulie” era un document care reprezenta „o cale de mijloc între realismul socialist de alaltăieri și liberalizarea de ieri”⁷⁵, menționează autoarea citată.

În acest context istoric și Uniunea Scriitorilor a fost supusă partidului de la guvernare. Alex. Ștefănescu are dreptate când afirmă că reprezentanții partidului, adică comuniștii, nu dispuneau de suficientă imaginație și curaj intelectual pentru a-și inventa propriile instituții. „Le recondiționau pe cele vechi și le dădeau o altă întrebuintare, degradându-le, falsificându-le sau transformându-le activitatea într-un ritual golit de sens”⁷⁶. După instaurarea partidului comunist, în perioada represaliilor politice împotriva oamenilor de elită, Uniunea Scriitorilor a funcționat întocmai cum stabilise partidul comunist „ca o organizație de dirijare politică a vieții literare, de transformare a literaturii într-un instrument de propagandă”⁷⁷. În puțin timp însă, subliniază exegețul „scriitorii au început să-și reconstituie demnitatea de scriitori, să se pronunțe ... în legătură cu problemele profesiei lor sau chiar să critice stilul de viață comunist”⁷⁸.

După cum regăsim notat și în paginile *Raportului final al Comisiei prezidențiale pentru analiza dictaturii comuniste din România*, după Congresul scriitorilor din 1981, „restricțiilor de publicare obișnuite li s-au adăugat altele, care au provocat stupefacție”⁷⁹. Pozele scriitorilor „nu mai aveau voie să apară pe copertile propriilor cărți”⁸⁰. Drept consecință „organismul de conducere al Uniunii Scriitorilor nu a mai fost convocat și nici conferințele naționale, ce trebuiau să aibă loc la patru ani, n-au mai fost ținute”⁸¹.

Studierea condițiilor socio-culturale ale perioadei postbelice urmărește realizarea artistică a actului de creație a scriitorilor. Cert este faptul că în atare condiții și-au desfășurat activitatea scriitorii postbelici, care doreau să se afirme, să creeze opere estetice și de artă inedite. Cu toate că o parte din scriitori, au opus

⁷³ Apud Alice Popescu, *O socio-psihanaliză a realismului socialist*, Editura Trei, București, 2009, p. 17.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Monica Lovinescu, *Op. cit.*, p. 128.

⁷⁶ Alex. Ștefănescu, *O instituție demonizată UNIUNEA SCRITORILOR*, în *România Literară*, nr. 19, 2005, disponibil la: http://www.romlit.ro/index.pl/o_instituie_demonizat_uniunea_scriitorilor.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Vladimir Tismăneanu (coord.), *Op. cit.*, p. 504.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Ibidem*.

rezistență, ideologia totalitară s-a bucurat de un sprijin imens, din partea altor părți a societății. În acest sens putem menționa că se profilează granița dintre două generații: una dornică de unicitate, noutate, libertate a exprimării și a gândirii, iar alta devotată convingerilor și principiilor ideologiei comuniste. Este de menționat și cauza temerară a scriitorilor șaizeciști din prima categorie, adepți ai literaturii autentice, care au luptat permanent cu restricțiile autorităților pentru perpetuarea specificului literaturii române.

THE REPRESENTATION OF SUBJECTIVE LIFE IN THE "PORTRAIT OF A LADY" BY HENRY JAMES

Liliana Colodeeva

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: colodeeva.liliana@usch.md)

Abstract. *The paper tackles the representation of subjective life in the novel 'The Portrait of a Lady' by Henry James. Moreover, the study considers some parallel aspects in the works of two famous American born brothers, William and Henry James, who both explored the concept of consciousness and subjective life in their works in the late nineteenth – early twentieth centuries. Finally, it appears that Henry James's predilection for representing impressions and emotions of the characters in his novels shows that Henry James is quite interested in portraying the subjective life of his characters through emotions and perceptions, therefore, various aspects in the novel are described from different and subjective points of view.*

Key words: *subjective life, sensations, emotions, perceptions, point of view.*

*

Rezumat. *Lucrarea abordează reprezentarea realității subiective în romanul „Portretul unei doamne” de Henry James. Mai cu seamă, studiul ia în considerare anumite aspecte paralele în lucrările a doi frați celebri născuți în America, William și Henry James, care ambii au explorat conceptul de conștiință și realitate subiectivă în lucrările sale la sfârșitul secolului al XIX-lea - începutul secolului al XX-lea. În cele din urmă, se pare că predilecția lui Henry James pentru reprezentarea impresiilor și emoțiilor personajelor din romanele sale arată că Henry James este destul de interesat să descrie viața subiectivă a personajelor sale prin emoții și percepții, din acest motiv, diferite aspecte din romanul său sunt descrise din puncte de vedere diferite și subiective.*

Cuvinte cheie: *realitate subiectivă, senzații, emoții, percepții, punct de vedere.*

The famous American born brothers, William and Henry James, both focused on the role of perceptions in their works, the former in *The Principles of Psychology* (1890), the latter in *The Art of Fiction* (1884). Everything material which has an effect on our sense organs is called perception or, as William James puts it, the “consciousness of particular material things present to sense”¹. Sight, for example, may influence the perception of things if they are regarded from distance or upside down². Besides, considering the perception of space, James explains that the position of things according to our eyes and mouth, or the radii, as well as their colour and shade, affect our perception of them. Moreover, the qualia (subjective

¹ W. James, *The Principles of Psychology*. Vol. 2. [online] London, 2008, p. 77: Macmillan. available from <<https://archive.org/details/principlesofpsyc02jameuoft>>.

² *Ibidem*, p. 78.

property of senses) of spatiality also matters, as it modifies the perception of space for each person individually. Lastly, W. James writes about the perception of reality and insists that emotions play an important role in perceiving reality as they are closely related to one's sense of reality³. He explains that emotions (object of passion) can make one blind in situations when the facts tell the opposite of what one wants to believe in. In addition, according to him, all reality is subjective, regardless of whether it is absolute or practical reality⁴. In other words, the things that appear interesting and important to us are said to be real for us; "reality means simply relation to our emotional and active life"⁵.

As stated earlier, sensation and perception are closely related. William James specifies that "Perception always involves Sensation as a portion of itself; and Sensation in turn never takes place in adult life without Perception also being there", besides, they both are not to be confused with thoughts⁶. They are both the sensory representation of objective reality and exist independently of consciousness. Due to perception, one can perceive the world, people, things, or phenomena that matter to him/ her and therefore can create a certain relationship with reference to them. These relations create meaningful situations, of which we are witnesses and participants and which help to build our experience. Sensations, on the other hand, are reflections of a separate sensory quality or unintentional impressions about the surroundings. To sum up, sensations and perceptions are distinguished as two different forms or two different attitudes of consciousness to objective reality.

Case study: *The Portrait of a Lady*. *The Portrait of a Lady*, is not built entirely on Isabel Archer's subjective point of view. One thing is certain, though, it is on her subjective experience that the author relies. A young inexperienced lady from Albany, America, arrives with her aunt in Europe where she hopes to get lots of impressions and experience. The subject is entertaining considering the cross-cultural differences between the two continents. The heroine is supposed to learn something for herself from this journey, which will turn her world upside down. Therefore, the use of the multiple, subjective, limited points of view help to render the multitude of perspectives, ideas, and cultures.

It seems worth mentioning that Henry James was preoccupied with epistemology, the science of knowledge. Knowledge for him is equal to one's ability to perceive, to feel and to form one's experience. The point is that not all people listen to their perceptions and impressions. Isabel Archer, the American girl, for example, "[w]ith all her love of knowledge" has had, unfortunately, "a natural

³ *Ibidem*, p. 284.

⁴ *Ibidem*, p. 297.

⁵ *Ibidem*, p. 295.

⁶ *Ibidem*, p. 2.

shrinking from raising curtains and looking into unlighted corners. The love of knowledge coexisted in her mind with the finest capacity for ignorance"⁷.

It seems that the plot and the characters in *The Portrait of a Lady* were especially constructed for Isabel Archer, the heroine of the novel, as a means of teaching her to feel, to perceive and to gain experience. For this purpose, it appears reasonable to transfer Isabel from one country to another in order to 'polish' her, in James's words. Isabel has been convinced that one should get "a general impression of life" in order "to prevent mistakes"; but she has been "too young, too impatient to live, too unacquainted with pain"⁸. According to William James, the most powerful sensations one feels are those which give pleasure or cause pain⁹. These ideas, overlapped together, make sense why Isabel has received the destiny she has had; it appears that the girl who has never known pain and failure must experience some, in order to grow spiritually. Isabel is thrown into an ocean of sensations, perceptions and impressions and is forsaken to deal with the amount of doubts, questions and problems they produce.

In *The Portrait of a Lady*, the famous technique developed by Henry James in fiction writing, namely the centre of consciousness, is not, however, attributed exclusively to Isabel, as it is in the novels *What Maisie Knew* and *The Ambassadors*. The centre of consciousness alternates from character to character and it is absolutely spellbinding to witness the different impressions they develop. It is worth pointing out that in *The Ambassadors* the reflector character is Lambert Strether, and he is often addressed to as "our friend", precisely 118 times. In *The Portrait of a Lady*, though, James operates with this expression only two times; once to refer to Isabel¹⁰ and the other to call "our friend" Ralph Touchett, her cousin¹¹. Therefore, it seems that Ralph's thoughts and impressions about Isabel are more genuine and objective as he is James's 'friend'. Ralph's hypothetical question about Isabel's future may actually be the indirect puzzle the author confronts: "[s]he was intelligent and generous; it was a fine free nature; but what was she going to do with herself?"¹². Some ideas about the women of his age may be found in James's letter addressed to his mother early in 1879; he complains that people in Europe are superficial and it is a delight "to see a woman who gives one a positive sense of having a deep, rich, human nature and having cast off all vulgarities"¹³.

⁷ H. James, *The Portrait of a Lady*, Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 220.

⁸ *Ibidem*, p. 71.

⁹ W. James, *op. cit.*, p. 307.

¹⁰ H. James, *op. cit.*, p. 287.

¹¹ *Ibidem*, p. 145.

¹² *Ibidem*, p. 81.

¹³ P. Lubbock (ed.), *The Letters of Henry James*. Vol. 2. [online] New York, Charles Scribner's Sons, 1920, p. 68, available from <<https://archive.org/details/lettershenryjam01jamegoog>>.

Owing to the multiple, limited, subjective points of view, the same facts or ideas are described in the novel sometimes simultaneously from both the narrator and the characters' perspectives. Gardencourt, the English estate belonging to Isabel's uncle, is differently presented in the novel through the narrator's and Isabel Archer's impressions. At the beginning, the house is used by Henry James to create the analogical relation between Daniel Touchett and his residence. After a while, Gardencourt is projected through Isabel's vision of the house and the difference is considerable. Isabel's impressions about the house are "numerous, and they [are] all reflected in a clear, still smile. "I've never seen anything so beautiful as this"¹⁴. It makes the reader not just admire the house, as in the case when it is presented by the narrator, but to fall in love with it:

Narrator	Isabel
<p>The house that rose beyond the lawn – a structure to repay such consideration and was the most characteristic object in the peculiarly English picture I have attempted to sketch.</p> <p>It stood upon a low hill, above the river – the river being the Thames at some forty miles from London. A long-gabled front of red brick, with the complexion of which time and the weather had played all sorts of pictorial tricks, only, however, to improve and refine it, presented to the lawn its patches of ivy, its clustered chimneys, its windows smothered in creepers. The house had a name and a history¹⁵.</p>	<p>Her uncle's house seemed a picture made real; no refinement of the agreeable was lost upon Isabel; the rich perfection of Gardencourt at once revealed a world and gratified a need. The large, low rooms, with brown ceilings and dusky corners, the deep embrasures and curious casements, the quiet light on dark, polished panels, the deep greenness outside, that seemed always peeping in, the <u>sense</u> of well-ordered privacy in the centre of a "property" – a place where sounds were felicitously accidental, where the tread was muffled by the earth itself and in the thick mild air all friction dropped out of contact and all shrillness out of talk – these things were much to the taste of our young lady, whose taste played a considerable part in her <u>emotions</u>¹⁶.</p>

Table 1

Apparently, impressions and emotions have played an important role for Henry James in the formation of experience; in the excerpt above, it is obvious that he wants to share with the reader the idea that one's emotions and perceptions mould the way one perceives the world. Moreover, description in the novel acquires a different note when it is intermixed with impressions.

¹⁴ H. James, *op. cit.*, p. 33.

¹⁵ *Ibidem*, p. 20.

¹⁶ *Ibidem*, p. 72.

Ralph Touchett seems to articulate James's personal impressions about Europeans and Americans as well. For this, he has the best example of a Europeanised American, Daniel Touchett. Ralph's perception of his father is worth quoting at length: Daniel Touchett, to his perception, was a man of genius [...] It was not this, however, he mainly relished; it was the fine ivory surface, polished as by the English air, that the old man had opposed to possibilities of penetration. [...] Ralph, whose head was full of ideas which his father had never guessed, had a high esteem for the latter's originality. Americans, rightly or wrongly, are commended for the ease with which they adapt themselves to foreign conditions; but Mr. Touchett had made of the very limits of his pliancy half the ground of his general success. He had retained in their freshness most of his marks of primary pressure; his tone, as his son always noted with pleasure, was that of the more luxuriant parts of New England. At the end of his life he had become, on his own ground, as mellow as he was rich; he combined consummate shrewdness with the disposition superficially to fraternise, and his "social position," on which he had never wasted a care, had the firm perfection of an unthumbed fruit. It was perhaps his want of imagination and of what is called the historic consciousness; but to many of the impressions usually made by English life upon the cultivated stranger his sense was completely closed. There were certain differences he had never perceived, certain habits he had never formed, certain obscurities he had never sounded¹⁷.

In the first year of his stay in England (1869), Henry James's first impression about the English is that they kill the individuality in the Americans who travel to England, and "not only kill, but bury in unfathomable depths, the Americans [he has] met" (Edel 1975a: 152). Daniel Touchett, in this respect, is original as he has sustained the English pressure and has kept his American identity.

Another Europeanized American in the novel is Gilbert Osmond and again Ralph's impression of Gilbert is emphasised, only now it is Isabel who questions his opinion on this matter. The point is, her 'good friend', Madame Merle, has introduced Isabel to a very good friend of hers, Gilbert Osmond; and now Isabel is puzzled about her own impressions of the gentleman. She has understood that wants to produce an impression on him but she has "had little skill in producing" one¹⁸. Her first impression about Gilbert Osmond is intertwined with the description of the narrator and Ralph's opinion. In spite of the fact that the narrator's description of Gilbert is precise and detailed, and that Ralph's opinion is sharp and objective, Isabel's impression of him is much more sensitive.

¹⁷ *Ibidem*, p. 55.

¹⁸ *Ibidem*, p. 271.

Narrator	Isabel	Ralph
a high but well-shaped head, on which the hair, still dense, but prematurely grizzled, had been cropped close. He had a fine, narrow, extremely modelled and composed face, of which the only fault was just this effect of its running a trifle too much to points ¹⁹ .	his face, his head, was sensitive; he was not handsome, but he was fine, as fine as one of the drawings in the long gallery above the bridge of the Uffizi ²⁰ . And his very voice was fine – the more strangely that, with its clearness, it yet somehow wasn't sweet ²¹ .	a vague, unexplained American who has been living these thirty years, or less, in Italy. [...] For all I do know he may be a prince in disguise; he rather looks like one, by the way – like a prince who has abdicated in a fit of fastidiousness and has been in a state of disgust ever since ²² .

Table 2

It appears that Ralph knows how to read his own senses; he seems not to like Gilbert Osmond and he warns Isabel about his perception. What is more, he warns Isabel about his suspicions concerning Madame Merle. He senses something false and artificial in her character. Ralph exclaims that she is “too good, too kind, too clever [...] too everything”; and he is distrustful of Madame Merle because, in his opinion, “[o]n the character of everyone else you may find some little black speck; [...] But on Madame Merle’s nothing, nothing, nothing”²³. Isabel, as usual, because of her youth and uncompromising nature, objects: “That is why I like her so much”²⁴. Isabel questions Ralph about his attitude towards Osmond, but it seems she has never listened to his opinion because the second encounter with Osmond at his house she was impressed even more; she has got the impression that she has “never met a person of so fine a grain”²⁵. Besides, because of her belief that Madame Merle has characterised her as intelligent and refined and she did not want to spoil the picture, she has been “very careful therefore as to what she [has] said, [...] more careful than she [has] ever been”²⁶. Apparently, this has been her major mistake, to let her guard down and to forget about the rule that life has to be lived freely and openly, and that it is the person who is to get the impressions from life, not the one to produce an impression. Even though Henry James was a

¹⁹ *Ibidem*, p. 251.

²⁰ Uffizi Gallery – a famous art museum and gallery located in Florence, Italy.

²¹ H. James, *op. cit.*, p. 271.

²² *Ibidem*, pp. 272-273.

²³ *Ibidem*, p. 275.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, p. 285.

²⁶ *Ibidem*, p. 287.

novelist to deal with psychology, he was using it to impose his philosophy, that is, to live deeply and enjoy life. This theory can be summed up in her cousin's words when Isabel has received his father's fortune: "Don't try too much to form your character—it's like trying to pull open a tight, tender young rose. Live as you like best, and your character will take care of itself"²⁷. Almost the same advice is given by Strether, in *The Ambassadors*, to a young man: "Live all you can; it's a mistake not to. [...] Do what you like [...] Live!"²⁸.

Now that she has money and freedom, the entire world is at her feet; all that she needs to do is to be happy and enjoy life. As William James ascertains, "[o]ur self-feeling is in our power"²⁹. But she decides to marry Gilbert Osmond from Florence and the decision is definite and it has been taken by Isabel alone. She has not asked for anyone's advice. Nevertheless, she does not like her status of the married woman either. She is unhappy because her husband does not understand her and does not accept her the way she is. And this is strange, because they are both from America, which means that, in Isabel's opinion, they should get along well together. But the difference is that Osmond has been 'polished' by the Italian air for about thirty years. When Isabel wants to visit her cousin before his death she is not permitted to; her husband does not want to let her go, and she obeys. All because in her understanding marriage is when a woman always stands behind her husband and chooses in favour of her husband, no matter the case³⁰. This theory of marriage is preserved throughout the novel, though. She blames her aunt who has brought her to England; she realises that if Mrs. Touchett has not come that day to her house in Albany, she "[may] have had another life and she [may] have been a woman more blest"³¹. Then, during her last conversation with Ralph, she emphasises that she knows that she is rich 'thanks' to him, and that Gilbert Osmond would not have married her if she has not had those money³². As an aside, in the opening chapters of the novel, the curious reader can find an interesting dialogue between a young girl and an elderly woman:

'I like places in which things have happened – even if they're sad things. A great many people have died here; the place has been full of life.'

'Is that what you call being full of life?'

'I mean full of experience – of people's feelings and sorrows. And not of their sorrows only, for I've been very happy here as a child.'

²⁷ *Ibidem*, p. 245.

²⁸ H. James, *The Ambassadors*. Oxford: Oxford University Press, 1998, pp. 153-154.

²⁹ W. James, *The Principles of Psychology*. Vol. 1. [online] London, 2006, p. 312: Macmillan. available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>.

³⁰ H. James, *The Portrait of a Lady... op. cit.*, p. 574.

³¹ *Ibidem*, p. 605.

³² *Ibidem*, p. 612.

‘You should go to Florence if you like houses in which things have happened – especially deaths. [...]’

‘And yet, to go to Florence,’ the girl exclaimed in a moment, ‘I’d promise almost anything!’³³.

In the end, she still does not know what she has suffered for: “[t]o live only to suffer [...] it seemed to her she was too valuable, too capable, for that”³⁴, and she feels herself “afloat on a sea of wonder and pain”³⁵. She has not understood that one is happy in his/her own mind, regardless of the circumstances. Unfortunately, her Ego and vain glory have foredoomed her mistakes and it appears that she has been punished for her pessimism and weak spirit. It is true that a lot depends on the environment and the people one deals with, but the most important is how one feels about all this, how one perceives everything and everybody. Perhaps the entire mischance Isabel has been going through is created in order to teach her the lesson of life. She understands now that people make mistakes, that life is not the perfect world she has been living in, as in her childhood, when she has had all the best things: “kindness, admiration, bonbons, bouquets, [...] abundant opportunity for dancing, plenty of new dresses, the London *Spectator*, the latest publications, the music of Gounod, the poetry of Browning, the prose of George Eliot”³⁶. She does not look at life and people as she used to. Her perception of things, of people, of reality has changed. Isabel’s impressions of Pansy, her step-daughter, are different. She knows now that Pansy is the daughter of her husband and the fabricator of her destiny, Madame Merle. Consequently, “[t]his innocent creature [has] been presented to her in a new and violent light”³⁷. Nevertheless, Isabel visits Pansy at the convent before her departure to England. The impressions of the place are also deformed:

But she disliked the place, which affronted and almost frightened her; not for the world would she have spent a night there. It produced to-day more than before the impression of a well-appointed prison; for it was not possible to pretend Pansy was free to leave it³⁸.

The magnificent Gardencourt after her bitter experience is awkward still and allows reviewing many memories; on seeing it once more, “she grew nervous and scared—as scared as if the objects about her had begun to show for conscious things, watching her trouble with grotesque grimaces”³⁹. Serena Merle does not

³³ *Ibidem*, pp. 43-44.

³⁴ *Ibidem*, p. 256.

³⁵ *Ibidem*, p. 585.

³⁶ *Ibidem*, p. 51.

³⁷ *Ibidem*, p. 584.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*, p. 604.

seem so perfect anymore. The first time Isabel perceives something different in Madame Merle's attitude is during their conversation about Pansy's possible marriage to Lord Warburton. The fact that Madame Merle has the same viewpoint as Osmond bothers Isabel and helps open her eyes. Isabel hears a "cold, mocking voice" somewhere inside her consciousness that tell her "that this bright, strong, definite, worldly woman, this incarnation of the practical, the personal, the immediate, was a powerful agent in her destiny"⁴⁰. In this way, from an appearance "in the highest degree engaging and attaching"⁴¹ Serena Merle is transformed into an ugly person whose falsity and audacity Isabel has been aware of. At the end, Isabel now acquired "an entirely new attitude"⁴² towards Madame Merle: She saw, in the crude light of that revelation which **had already become a part of experience** and to which the very frailty of the vessel in which it had been offered her only gave an intrinsic price, the dry staring fact that she had been an applied handled hung-up tool, as senseless and convenient as mere shaped wood and iron. All the bitterness of this knowledge surged into her soul again; it was as if she felt on her lips the taste of dishonour⁴³.

Isabel's pain and sufferings have transformed her vision of life and changed her perceptions; they have become 'part of her experience'. She is not naïve anymore. She has made her own mistakes and has learned from them. She is now the woman who accepts life and faces the consequence of her own choices.

Conclusions. The evidence from this study suggests that a set of certain psychological concepts has been treated by both brothers and that a lot of similar ideas can be found in their works. Both were interested in how the human mind works and tried to experiment with modernist ideas and concepts, such as the stream of consciousness, point of view, impressions, emotions, sensations and perceptions.

After having analysed the multiple instances of sensations and perceptions, it can be concluded that the heroine of the novel has been inexperienced until her journey to Europe; she has confused her books with real life. After her confrontation with the latter and its challenges, she learns to perceive the world differently.

Isabel Archer does not place her Spiritual Self at the top of all Selves, as William James suggests that to be proper, in his work *The Principles of Psychology*. According to him, the Spiritual Self is the promoter and the drive of one's thoughts, emotions and actions and, therefore, one has to rank it higher than the other selves. From the beginning of the novel, the narrator encourages the idea that Isabel is an independent woman who acts only according to her own will. This idea proves

⁴⁰ *Ibidem*, p. 548.

⁴¹ *Ibidem*, p. 196.

⁴² *Ibidem*, p. 586.

⁴³ *Ibidem*, p. 587.

negative at the end of the novel when the heroine does not leave her husband although she is not happy in her marriage. She understands that she is a lady and a wife and, despite her misfortune, she has to act accordingly. To be independent means to act freely and follow one's heart, which in Isabel's case is the opposite. She has given up her idea of independence and has chosen to live according to the rules dictated by society. Isabel backs down on her moral aspirations of independence in order to please her husband and to be admired by the society. The novel *The Portrait of a Lady* confirms once again that nobody can ever understand or know for sure what is going on in the mind of a woman. In addition, this work is not just a portrait of one heroine; it is an entire gallery of portraits. The images are written carefully, deeply, comprehensively, with the slightest shades and hues, rendering both external and internal qualities of the characters.

THE PATERNAL IMAGE IN ROSA NOUCHETTE CAREY'S "FOR LILIAS"

Alina Pintilii

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: pintilii.alina@usch.md)

Abstract. *The present paper explores the paternal image depicted in Rosa Nouchette Carey's novel "For Liliias" in terms of its similarities and differences with the socio-historical template of the late Victorian upper-middle-class father, with the paternal ideals advocated by the opposing ideologies of the Victorian era, as well as with the stereotype ascribed to middle-class fathers during the last decades of the nineteenth century. The comparative analysis is performed with the purpose of determining the extent to which socio-historical, ideological and stereotypical factors are embedded in the construction of the fictional representation of the late Victorian upper-middle-class father. As result of this research, it was found that the paternal figure in For Liliias is portrayed in opposition to the prototypical and stereotypical images, being largely consistent with the model of fatherhood promoted by the child-centred ideology, which became increasingly popular during the second half of the nineteenth century.*

Key words: *late Victorian upper-middle-class father, fictional representation, Victorian ideology, socio-historical prototype, stereotype.*

*

Rezumat. *Articolul dat explorează imaginea paternă zugrăvită în romanul „For Liliias” de Rosa Nouchette Carey în ceea ce privește asemănările și diferențele dintre aceasta și șablonul socio-istoric al tatălui din clasa de mijloc superioară a perioadei victoriene târzii, idealurile paterne susținute de ideologiile opuse ale erei victoriene, precum și stereotipul atribuit taților clasei mijlocii pe parcursul ultimelor decenii ale secolului al XIX-lea. Analiza comparativă este efectuată cu scopul de a determina măsura în care contextul socio-istoric, ideologia și stereotipul sunt încorporați în construcția reprezentării ficționale a tatălui din clasa de mijloc superioară a epocii victoriene târzii. Ca rezultat al cercetării de față, s-a constatat că figura paternă din romanul For Liliias este portretizată în opoziție cu imaginea prototipică și cea stereotipică, fiind compatibilă în mare măsură cu modelul de paternitate promovat de către ideologia centrată pe copil, care a devenit tot mai populară în cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea.*

Cuvinte cheie: *tatăl din clasa de mijloc superioară a epocii victoriene târzii, reprezentare ficțională, ideologie victoriană, prototip socio-istoric, stereotip.*

Even if *For Liliias* revolves around mother-daughter relationships, neither of them is characterised by so much openness and communication like the father-daughter connection which develops between Marjory, the main character of the novel, and Mr. Frere, the brother of her adoptive mother, Anne Frere. Mr. Frere is not presented as Marjory's adoptive father, because he is not Anne's husband but

her brother and also because Mr. Frere does not pretend to be an adoptive parent to Marjory, allowing Anne to be completely responsible for the girl's adoption. Although the narrative refers to Mr. Frere as Marjory's friend¹, the connection developing between them can be considered a parent-child relationship², within which he proves to be a present and overly fond father. Described this way, Mr. Frere's paternal figure is the opposite of the socio-historical prototype of the late Victorian upper-middle-class father, being instead comparable to the minority of late nineteenth-century men of the middle classes who were overindulgent fathers. Furthermore, the novel's depiction of late Victorian fatherhood reinforces the new middle-class paternal ideal and child-centred approaches, which gained popularity in the decades before the turn of the nineteenth century, and subverts the absent father stereotype prevalent during this period of time.

Mr. Frere is an upper-middle-class bachelor characterised by three main features: intelligence, geniality and indolence, which determine to a great extent the nature of his paternity. Mr. Frere's intelligence is emphasized from the first pages of the novel in the external narrator's opening description of him: "He was a broad-shouldered well-built man about forty-five, with a shrewd kindly face, a face that was more remarkable for its intelligence and keenness than for its good looks"³. In this example, Mr. Frere's mental qualities are revealed through his facial expression, being more prominent than his handsome appearance. But this is not the only way in which Mr. Frere is qualified as intelligent. He is depicted as such by other characters ("you are so clever"⁴; "Quite aristocratic [...] with that silvery-gray hair and clever face"⁵; "you are such a clever man"⁶; etc.), as well as through Mr. Frere's own words, when he indirectly refers to himself as an "intelligent old gentleman"⁷.

In addition to these qualifications deriving from different sources, Mr. Frere's intelligence is amply demonstrated through his philosophical talks, as in the following one, which he has with Marjory: "It is something to make one's mark even in the dust of ages; there is a humiliating affinity between us humans and these atoms. [...] Nature is carpet-beating, I suppose; preparing, like a thrifty

¹ R. N. Carey, *For Lilies*, London, Macmillan and Co., 1898, pp. 117, 276, 285, 292.

² One day, when Marjory is twenty years old, that is, the present of the story, Mr. Frere confesses Marjory that he loves her as a woman and that he would like her to be his wife. Even though at that moment Marjory feels nothing more than a childish affection for him, after some time she accepts his proposal. Taking into account such a change occurring in their attitudes towards one another, this article will analyze, as far as possible, only their relationship that is similar to that of a parent and a child.

³ R. N. Carey, *op. cit.*, p. 2.

⁴ *Ibidem*, p. 117.

⁵ *Ibidem*, p. 188.

⁶ *Ibidem*, p. 23.

⁷ *Ibidem*, p. 283.

housekeeper [...] for her spring cleaning"⁸. Mr. Frere's figurative language, which includes metaphors (dust particles are implicitly compared to atoms) and personifications (*nature is carpet-beating, [...] preparing, like a thrifty housekeeper [...] for her spring cleaning*), discloses his philosophical wits rather than his poetical nature. Moreover, that Mr. Frere perceives a similarity between human beings and the dust, which, being something common and ordinary, generally brings no special thoughts to people's mind, points out his penetrating insight into the essence of things. He has a keen understanding of human psychology, easily figuring out the true motives and personalities of the people surrounding him, which he conveys to Marjory during their conversations, as he is seriously interested in the development of her views on the most important spheres of life.

Claiming not to be Marjory's adoptive father, Mr. Frere is not concerned with her discipline and moral education, for which Anne is entirely responsible. He is, however, involved in Marjory's intellectual development. Mr. Frere spends much time discussing with Marjory, trying to inculcate in her his profound understanding of human nature and his patriarchal concepts of domestic life and women's role in the family. Finally, his efforts are successful, as a similarity between their ways of thinking and evaluating people can be easily noticed, confirmed by Anne's affirmation: "you [Mr. Frere] are not a bit more charitable in your estimate of people than Marjory"⁹ and by the external narrator's explicit statement about how proud Mr. Frere is that "he had imbued her with his philosophy and indoctrinated her with his own peculiar views"¹⁰. This achievement is probably facilitated by the warm familiar relationship existing between Marjory and Mr. Frere, who is genial by nature.

Geniality is another relevant trait of Mr. Frere's personality that is highlighted in various ways in his depiction as a character. The external narrator uses throughout the novel such phrases as "good-humoured indifference"¹¹, "habitual good-temper"¹², "usual [...] good-humoured way"¹³, "lazy good-humour"¹⁴, "in his joking way"¹⁵; "amused [...] look"¹⁶ and "his humorous anecdotes"¹⁷ to describe Mr. Frere. While the frequent recurrence in these examples of the noun *good humour*, of its derivative adjective and of some of their synonymous words emphasizes Mr. Frere's affability, the employment of frequency

⁸ *Ibidem*, p. 2.

⁹ *Ibidem*, p. 67.

¹⁰ *Ibidem*, p. 407.

¹¹ *Ibidem*, p. 11.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*, p. 61.

¹⁴ *Ibidem*, p. 69.

¹⁵ *Ibidem*, p. 142.

¹⁶ *Ibidem*, p. 278.

¹⁷ *Ibidem*, p. 280.

adjectives (*habitual, usual*) shows that this quality is not occasionally displayed, but that it is his inherent and permanent feature, which makes him a socially pleasant man and a good friend. In support of this characterization, the external narrator reveals that Mr. Frere's friends consider him "a good fellow" and "a capital companion"¹⁸. Implicit qualifications disclosing his ability to draw people to him and his friendly behaviour towards them confirm such a positive description.

Mr. Frere's genial manner has a great influence on his fatherly behaviour, contributing to the approximation of his paternity to the gentle, companionate parenting of the late Victorian era. Being affable, Mr. Frere easily comes down to Marjory's level and acts as her best playmate: "Marjory and he were soon inseparable. The child was simply devoted to him, and regarded him in the light of a big playfellow"¹⁹. Mr. Frere emerges as Marjory's good companion from her perspective, as it is she who deems him so. Despite the possible subjectivity of Marjory's opinion, this way of characterising Mr. Frere is proved reliable by the narrative's illustration of how Mr. Frere plays with the little Marjory and of how close and attached she becomes to him.

Playing with children was one of the requirements Victorian domesticity charged to the ideal father²⁰, but also one of the activities through which fathers were able to closely interact with their children and to display the type of parenting advocated by the ideology of child-centeredness. The novel child-centred approaches, which slowly penetrated English society from the times of Rousseau and the Romantic poets, but which only began to prevail after the 1850s and had become well established by the Edwardian period, contributed to the emergence of a new model of paternity that was more accessible and appropriate for human beings²¹. The father's former godly strictness, essential for the performance of his disciplinarian role, relaxed and gave way to "gentle guidance and soft remonstrance"²². The conception of the child as an individual granted the offspring more rights and independence at the expense of patriarchal authority. Consequently, a friendly parent-child relationship became more desirable than the hierarchical order so tightly embraced by the early Victorian middle classes²³. Given

¹⁸ *Ibidem*, p. 11.

¹⁹ *Ibidem*, p. 34.

²⁰ D. Rosman, *Evangelicals and culture*. 2nd edn. Cambridge, James Clarke & Co, 2012, p. 78; L. Davidoff, C. Hall, *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*, London, Hutchinson Education, 1987, pp. 225-227.

²¹ L. Stone, *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, London, Weidenfeld & Nicolson, 1977, p. 683; P. Robertson, *Home as a Nest: Middle-Class Childhood in Nineteenth-Century Europe*, in *The History of Childhood*, ed. by L. de Mause, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2006, p. 422.

²² C. Nelson, *Invisible Men*, Georgia, University of Georgia Press, 1995, p. 62, 64.

²³ *Ibidem*, pp. 65-66; D. Gorham, *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*, London and New York, Routledge, 2013, p. 77.

the prolonged periods of contact and the friendly and companionate attitude defining Mr. Frere's relationship with Marjory, it is the child-centred ideology that is strengthened by his engagement with her in play during her childhood.

However, Mr. Frere's image as a father does not mimetically reproduce the middle-class model of paternity shaped by child-centred approaches to parenting. The point of divergence between the two is the fictional father's overly permissive parenting style, which was adopted only by some late Victorian upper-middle-class men. Mr. Frere honours Marjory's wishes above all else and does not care about disciplining her. Although he affirms that he "ha[s] taken great pains with [Marjory's] education"²⁴, it is only her intellectual education that he deals with, as mentioned before, and not her discipline. Mr. Frere is almost never angry with Marjory and he rarely scolds her for her bad behaviour. Moreover, he intervenes on Marjory's behalf when Anne, who, in her desire not to spoil the little girl, opts for strict educational measures during her childhood. Unlike his sister, Mr. Frere spoils Marjory and indulges her every whim, declaring himself her "obedient servant"²⁵. The external narrator validates Mr. Frere's personal statement about his servitude to Marjory by explicitly telling that "he was generally her uncomplaining slave"²⁶ and by revealing that "nothing was good in his eyes unless it pleased Marjory, and that any possible loss of her would create a void and confusion in his own existence"²⁷. As these examples indicate, Mr. Frere's own wishes are subordinated to those of Marjory, without whom he cannot imagine his life. Such paternal love and indulgence go beyond the limits set by late nineteenth-century concepts of child-rearing. Even though these concepts did not focus on discipline and oppose strict and punitive disciplinary measures, they did not encourage excessive permissiveness, since they expected parents to educate their children through gentle guidance and sympathetic influence²⁸. On the other hand, Mr. Frere's parental overindulgence and his indifference to Marjory's wayward behaviour are features of similarity between the novel's representation of the father and that small group of late Victorian middle-class fathers who were overindulgent and offered little or no guidance to their children²⁹. But the similarity is not complete,

²⁴ R. N. Carey, *op. cit.*, p. 409.

²⁵ *Ibidem*, p. 92.

²⁶ *Ibidem*, p. 41.

²⁷ *Ibidem*, p. 117.

²⁸ C. Nelson, *op. cit.*, p. 62, 64; H. Spencer, *The Moral Discipline of Children*, in *British Quarterly Review*, 27 April, 1858, pp. 383-413; L. Pollock, *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pp. 173-187; C. Jenks, *Childhood*, 2nd edn. Abingdon, Routledge, 2005, pp. 66-67.

²⁹ J. Tosh, *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*, New Haven and London: Yale University Press, 1999/2007, pp. 159-160, 163-166; C. Hardyment, *Perfect Parents: Baby-care Advice Past and Present*, Oxford and New York, Oxford University Press, 1995, p. 122.

as Mr. Frere is deeply concerned with Marjory's conceptual development and greatly influences her thinking.

Finally, the third feature which describes Mr. Frere and which has a significant impact on his fatherhood is his indolence. The narrative analeptically relates Mr. Frere's past and explains that his idleness is not one of his innate traits, but the result of a set of circumstances that come together in his early twenties. Despite his good career prospects of being a barrister or a preacher, the young Mr. Frere refused to enter a profession because he became the recipient of a good sum of money, which was enough to ensure him a comfortable upper-middle-class living. This was the main factor that, along with a bitter love disappointment he suffered afterwards and his lonely sister's need of him, determines him to indulge in indolence. Besides being an idle man, Mr. Frere is described as a man who takes pleasure in domestic life, which, according to his own words indirectly rendered by the external narrator, "had been to his taste, and he had enjoyed a good spell of domesticity"³⁰. This kind of life offers Mr. Frere the opportunity to be a physically present father to Marjory, in addition to his emotional and psychological parental presence. Notwithstanding that he does not spend all his time at home, he can adjust his activities so that he can be with Marjory whenever she needs him or whenever he wants to. Thus, Mr. Frere is present in Marjory's life either by being her childhood playmate or through being her empathic friend, who devotes his time to meaningful discussions with her when she is grown up.

Portraying a late Victorian upper-middle-class man who is fully present in his father-daughter-like relationship with his sister's adoptive child and who shows excessive parental affection towards her, the novel subverts the stereotypical image of the English father and the model of masculinity which were especially popular among the middle classes in the last decades of the Victorian era, as well as the typical anthropological construct of the late Victorian upper-middle-class father. The multiple changes that Victorian fatherhood underwent during the second half of the nineteenth century did not only contribute to the creation of the stereotype of the absent father, but also determined many late Victorian middle-class men to fit the stereotype, that is, to be physically and/or psychologically absent and emotionally distant parents³¹. From these changes, the transformation of the paternal ideal according to child-centred approaches to parenting and the conceptual shift in the definition of English manliness, which was a significant factor in the decline of attitudes towards domestic fatherhood, are relevant for the present analysis, as the novel's stance on them is a total reversal of the position

³⁰ R. N. Carey, *op. cit.*, p. 406.

³¹ C. Nelson, *op. cit.*, p. 57, 61, 67; J. Tosh, *op. cit.*, p. 183; S. Mintz, *A Prison of Expectations: The family in Victorian Culture*, New York, New York University Press, 1983, pp. 27-39; M. Roper, J. Tosh (eds.), *Manful Assertions: Masculinities in Britain since 1800*, New York, Routledge, 1991, p. 51.

taken by late Victorian upper-middle-class men. Adhering to the norms of the worldly model of masculinity³², male representatives of the late nineteenth-century upper middle class failed to meet the requirements of the new domestic paternal ideal. In contrast, *For Lilies's* fatherly figure, illustrated through the character of Mr. Frere, conforms to most principles of child-centred parenting, particularly those conflicting with the mid- and late Victorian model of upper-middle-class masculinity, which is further challenged by Mr. Frere's intellectual and domesticated manliness. Thus, the novel does not only create a paternal image that is antithetical to the image of the late Victorian upper-middle-class father suggested by socio-historical evidence, but also implicitly disapproves the notions of English masculinity that played an important part in men's withdrawal from the private sphere and from their role as fathers.

Putting all the pieces together, it becomes clear that Mr. Frere is a present, domestic father who shows excessive affection and indulgence towards the girl with whom he maintains a companionate parent-child relationship. Accordingly, his fathering behaviour, though realistic, especially on account of its relative comparability to the paternal experience of some late Victorian bourgeois men, stands in stark contradiction to the usually distant and absent fatherhood of the upper-middle-class men living during that time. The same contradiction is found not only when comparing the literary representation and the real, common prototype, but also when the former is juxtaposed with the stereotypical construct of the late nineteenth-century upper-middle-class men. However, matters are different when analysing the similarities and dissimilarities between the novel's depiction of the father and paternal ideal held during the period under consideration, as the two are matching in many respects. In spite of the fact that Mr. Frere is a man with traditional ideas of masculinity and domesticity, his views on parenting do not correspond with the standards of the domestic ideology, but with the child-centred ones, which endorse a more androgynous, egalitarian and committed ideal of paternity.

³² P. R. Deslandes, *Oxbridge Men: British Masculinity and the Undergraduate Experience, 1850-1920*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 2005, p. 5; S. Olsen, *Juvenile Nation: Youth, Emotions and the Making of the Modern British Citizen, 1880-1914*, London and New York, Bloomsbury, 2014, p. 119.

RUBRIC DESIGN IN EFL ASSESSMENT

Irina Pușnei

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: pusnei.irina@usch.md)

Abstract. *Among the various approaches to assessment efficiency, rubrics are regarded as tools that facilitate the assessment process making it structured, transparent, and objective. Moreover, explicit assessment criteria and carefully planned assignments improve the quality of learning and help the students to trace their own progress during the learning process. Given the benefits of rubrics in assessing various aspects of students' performance, this study is intended to discuss the stages of rubric design and to provide templates of course- attitude and task-based rubrics which have been used at Cahul State University and helped students to reconsider their attitude to courses and to further improve task performance.*

Key words: *rubric, holistic, analytic, grading scale, task performance, etc.*

*

Rezumat. *Printre diversele abordări ale eficienței evaluării, rubricile sunt considerate instrumente care facilitează procesul de evaluare, conferindu-i structură, transparență și obiectivitate. Mai mult, criteriile explicite de evaluare și sarcinile planificate cu atenție îmbunătățesc calitatea învățării și îi ajută pe studenți să-și urmărească propriul progres în timpul procesului de învățare. Având în vedere beneficiile rubricilor în evaluarea diferitelor aspecte ale performanței studenților, autorul acestui articol își propune să descrie etapele de proiectare a rubricilor și să ofere șabloane ale rubricilor de evaluare a atitudinii față de disciplină și de realizare a sarcinilor care au fost utilizate în cadrul Universității de Stat din Cahul și au ajutat studenții să să-și reconsidere atitudinea față de cursuri și prin urmare să îmbunătățească calitatea realizării sarcinilor.*

Cuvinte cheie: *rubrică, holistică, analitică, grilă de notare, realizarea sarcinilor, etc.*

Introduction. Assessment is a complex process which has its goals, stages, means, and techniques. To be valid, reliable, consistent, and time-efficient, an assessment requires clear criteria, descriptive levels of performance, and an appropriate rating scale. Rubrics are great assessment tools since they can embrace the guidelines of effective evaluation. This paper aims at highlighting the benefits of rubrics in the EFL classroom for assessing listening, speaking, reading, and writing skills and at confirming the hypothesis that rubrics increase learning efficiency and students' motivation to learn and progress. The investigation was based on a study which was conducted at Cahul State University “B. P. Hasdeu” and involved students from the Pedagogy and Humanities Faculty who are to become teachers after graduation.

An Overview of Rubrics as Assessment Tools. Rubrics were not known as such until recently; however, teachers intuitively sketched assessment criteria and scoring points when assessing students' performance. Scholars as Andrade¹, Brookhart² and Sharma³ agree that a rubric is a document and a measurement tool which includes "scales, criteria, and levels of quality performance" of the assignments or projects to be assessed. Studies generally highlight the constructive role of assessment through rubric use as it facilitates task formulation, performance, and grading. Having task criteria clearly described and gradations of quality adapted to the assessment system in a specific institution or to specific tasks (e.g. from excellent to poor, from "10" to "0") can ensure a better understanding of what students are expected to do and a greater awareness of how their tasks should be performed.

Kohn⁴ underlines the idea of rubric design leading to "standardization" of the teachers' effort to think about skills the students need in order to carry out tasks. Continuing the idea of standardization, it should be noted that a campus-based assessment approach has been developed into so-called VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) rubrics⁵ for sixteen Essential Learning Outcomes that have been widely accepted as indices of professional performance. They can be either accessed in their original format or be used in adjusting task criteria and requirements to different leveled students, to the skills which are to be assessed, and to specific roles students play when performing collaborative or authentic tasks.

Carefully formulated key performance indicators and explicit criteria will further contribute to efficient task accomplishment and desirable outcomes. To define them, a great deal of critical thinking is necessary for deciding upon the performance levels and point distribution. On the other hand, the students think critically when reading the rubric criteria and reflecting on the skills they possess or should develop to meet the task requirements. Consequently, rubrics facilitate the grading process; teachers and students benefit from immediate and constructive feedback through self-reflection, and peer evaluation.

Rubrics also act as tools which upgrade and refine teachers' professional

¹ H. G. Andrade, *Using Rubrics to Promote Thinking and Learning*, in *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 5, 2000, pp. 3-18.

² Susan M. Brookhart, *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*, ASCD, 2013.

³ Sharma Vipin, *Teacher Perspicacity to Using Rubrics in Students' EFL Learning and Assessment*, in *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 2019, pp. 16-31.

⁴ A. Kohn, *The Trouble with Rubrics*, in *English Journal*, March 2006, vol. 95, no. 4 [online] available at <https://www.alfiekohn.org/article/trouble-rubrics/>.

⁵ Association of American Colleges & Universities A Voice and a Force for Liberal Education [online] available at <https://www.aacu.org/value-rubrics>.

skills. Attempting to become more explicit and objective in task setting and descriptions, teachers constantly revisit, update, and improve their content. Students, in their turn, increase their understanding of the assessment criteria through a better understanding of academic/ field terminology and further become independent learner's conscious of the available learning opportunities. Summarizing the scholars' views on rubrics benefits, it must be noted that rubric design and use in the EFL assessment make learning more efficient, increase the communication between teachers and students and encourage continuous professional development.

Steps in Rubric Design. Rubrics are often referred to as evidence representing the teacher's assessment construct and as tools for facilitating assessment. Teachers should give much consideration when choosing the type of rubric and drafting its components. To do so, scholars such as Stevens, Levi⁶, and Sharma⁷ suggest that teachers should decide whether the goal is to instruct or to evaluate students' performance and whether the students' writing will be assessed. Likewise, the teachers should consider how appropriate the rubrics might be to the classroom context and how they will improve the teacher's performance.

Another important aspect to be taken into account is whether the overall student's performance will be assessed or whether each section will be scored separately. In the first case, it is recommended to design a holistic rubric; it focuses on the general task completion and disregards the mistakes in specific parts of the assignment. Moreover, it is easy to create and grade. In the second situation- an analytic rubric is suggested since it is aimed at scoring individual sections for a final number of points. It provides useful diagnostic information but takes more time to design.

The type of rubric being decided, special attention should be paid to rubric components such as task description, levels of performance, scale, and the assignment dimension. It is very important for the criteria to be measurable. This will ensure assessment reliability and easier grading. The criteria must reflect important features which are relevant to the task and learning outcomes. They should also differ from each other so that students can trace the specificities of each criterion and understand what should be done to increase the score. It is crucial to use unambiguous language when formulating criteria; the more precise the formulation, the better the understanding of the task and its further efficient accomplishment.

Writing performance descriptors must follow similar guidelines; they should describe observable and measurable actions. It is also recommended to use

⁶ D. Stevens, A. J. Levi, *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*, Stylus Publishing, LLC, 2013.

⁷ Sharma Vipin, *op. cit.*, p. 19.

parallel language in each scale unit. For clarity, it is recommended to indicate the extent to which the requirements are met. The teacher should use such indicators as the number of words/sentences in written assignments, time indicators expressed in dates, hours, and minutes, in setting presentation time, time-limits, and deadlines. Though less measurable, such modifiers like: *somewhat, minimal, major, most of the time, always, never* are helpful in formulating levels of performance. The levels of scoring scale may vary from qualifiers such as excellent, good, satisfactory, etc. to the grading points adjustable to the institution where the assessment takes place.

This section has attempted to provide a brief summary of rubric advantages, structure, and design. Studies demonstrate that rubrics are more than documents scaling the levels of performance; they are useful tools which add specificity to the learning goals, enhance the teacher-student communication through task transparency, and foster either the assessor and students' critical thinking when formulating and understanding assignments.

Research Methodology. This section moves on to consider the rubric use efficiency when working with adult learners. The research was determined by the need for clear assessment criteria which are useful in measuring students' class activity and task performance for various subjects. To evaluate the effectiveness of rubric use, Cahul State University students from the Pedagogy and Humanities Faculty were recruited for this study and were assessed according to the rubric criteria which have been formulated to match the syllabus-based content and the course learning outcomes. To allow a deeper insight into the way rubrics increase learning efficiency, the students were introduced to the rubric criteria when the tasks were assigned. To increase the rubric reliability and efficiency, the levels of performance were discussed and adjusted to the students' level and needs.

The designed rubrics follow the guidelines suggested in the section above and some of them are meant to prevent the factors disrupting on-time assignment submission, attendance, class participation, mutual respect, etc. Others are strictly task-based and aim at providing the criteria and explicit levels of task performance in order to help the students matching the professors' expectations. For the purpose of analysis, several rubrics were selected: course orientation rubric, oral and written productive skill-based rubrics, project-based rubrics. The first step in this process was to design the rubrics taking into account the group peculiarities and assignment specificity.

Consider the following examples:

Table 1. Evaluation: Attendance, Preparation, Participation, & Language Use

Criteria	Excellent	Good	Average	Below Average
Preparation (3 pts)	The student is fully prepared. (3 pts)	The student is well-prepared with minor errors. (2.5 pts)	The student is somewhat prepared with more frequent errors. (1.5 pts)	The student is not prepared. (0 pts)
Participation: frequency & quality (2 pts)	The student follows directions, shows initiative, and makes a relevant contribution. (2 pts)	The student follows directions, makes a relevant contribution but doesn't show initiative. (1.5 pts)	The student follows directions, doesn't show initiative, and makes a minimal contribution. (1 pt)	The student fails to participate in class. (0 pts)
Attendance punctuality (2 pts)	The student comes to class on time and stays till the end. (2 pts)	The student is late less than 15 min. or leaves less than 15 min. early. (1.5 pts)	The student is late or leaves early more than 30 min. (1 pt)	The student doesn't come to class. (0 pts)
Attention/respect towards others (1pt)	The student pays attention during class and shows respect towards the professor and peers. (1 pt)	The student pays attention most of the time and shows respect towards everyone. (0.75 pts)	The student sometimes gets distracted and/or interrupts the professor and peers. (0.5 pts)	The student gets distracted all the time and shows disrespect. (0 pts)
Use of the target language in class (2 pt)	The student makes an effort to speak the target language the entire time. (2 pts)	The student makes an effort to speak the target language most of the time. (1.5 pts)	The student only speaks the target language when reminded. (1 pt)	The student doesn't make an effort to speak the target language. (0 pts)

This rubric has been designed as an overall guide to students' performance through the course in order to clarify what the students are expected to do during the class and which rules the students must follow.

Table 2. Rubric for Speaking Skills Assessment

Name: _____				
Criteria	Excellent (2 points)	Average (1 point)	Below Average (0 points)	Comments
Development and Fluency	The speaker's response is well developed. The speaker demonstrates excellent fluency by speaking confidently and naturally, without hesitation.	The speaker's response is well developed. The speaker demonstrates good fluency by speaking mostly confidently with some hesitation.	The speaker's response lacks development. The speaker's response lacks fluency with frequent pauses and hesitation.	
Vocabulary	The speaker uses the vocabulary on the topic effectively. The speaker uses the required number of words and phrases on the topic.	The speaker uses some vocabulary effectively. There are some errors present in the use of vocabulary in context. The speaker uses some, not all of the required words/phrases.	The speaker uses a minimal number of vocabulary on the topic. The vocabulary is not used correctly in context.	
Timing	The group's presentation is 6-7 minutes long as per assignment requirement. The time is distributed evenly amongst the members of the group.	The group's presentation mostly adheres to the time limit. The time is not distributed evenly amongst the group members.	The group's presentation is too short or too long. There is no balance in distributing the time between the members of the group.	
Presentation/ Non-verbal Communication	The speaker has a friendly facial expression and maintains eye-contact with the audience during the presentation. There are no distracting gestures in the body language.	The speaker has a friendly facial expression and maintains eye-contact with the audience during most of the presentation. There are no distracting gestures in the body language.	The speaker does not maintain eye-contact with the audience during the presentation. There are also some distracting gestures in the body language.	
Accuracy: Pronunciation Grammar	The speaker demonstrates correct pronunciation and excellent use of grammar.	The speaker has the correct pronunciation with some minor errors. There are some minor errors in the use of grammar.	The speaker has major pronunciation and grammar errors.	

Directions: Work in groups of three to prepare a weather forecast for a country or region. Use the words and phrases on the topic. Your presentation must be 6-7 min. long. Each member has to participate and speak for about 2 min.

Table 3. Rubric for Writing Skills Assessment

Criteria	Excellent	Good	Average	Below Average
Introduction (1.5 pt)	The student writes some basic facts about the story, including the title, the author and the story genre. The student writes his/her opinion of the story, along with his reasons for liking or disliking it. (1.5 pt)	The student writes some basic facts about the story, including the title, the author and the story genre. The student writes his/her opinion of the story, along with somewhat weaker reasons for liking or disliking it. (1.75 pt)	The student writes some basic facts about the story, including the title, the author and the story genre. The student doesn't write his/her opinion of the story, and either no clear reasons for liking or disliking it. (1.5 pt)	The student writes some basic facts about the story, including the title, the author and the story genre. The student writes his/her opinion of the story, but the reasons are missing. (0 pt)
Summary (2 pts)	The student briefly summarizes the story using rephrasing. (1.5) He discusses the setting, the main characters and the main events or problems that the characters experience. Examples are given to support student's reasons. (2 pts.)	The student briefly summarizes the story with minor rephrasing mistakes. (1.5) He discusses the setting, the main character(s) and the main events or problems that the characters experience. Few examples are given to support student's reasons. (1.5pts.)	The student briefly summarizes the story with accurate rephrasing. (1.5) He partly discusses the setting, the main character(s) and the main events or problems that the characters experience. Very few/no examples are given. (1pt.)	The summary is missing. (0 pt)
Personal reflections (1.1pt)	The student discusses what (s)he likes or dislikes about the story. (s)he gives reasons to support his/her opinion. (s)he compares and contrasts the story with other stories (s)he has read by the same author or in the same genre. (s)he compares the story to his/her own personal experience or a current event in the news. (1 pt)	The student discusses what (s)he likes or dislikes about the story. (s)he gives few reasons to support his/her opinion. (s)he compares and contrasts the story with other stories (s)he has read by the same author or in the same genre. (s)he compares the story to his/her own personal experience or a current event in the news. (0.75 pts)	The student discusses what (s)he likes or dislikes about the story. (s)he gives few/no reasons to support his/her opinion. No comparisons/contrasts with other stories are provided. (0.5pt.)	The personal reflections are missing. (0 pt)
Critical Analysis (4p.)	The student answers the questions, provides reasons and comes up with examples to support the arguments. 1. What is the author's purpose for writing the story? 2. Is the author successful in achieving the purpose? 3. What is the setting of the story? Is it appropriate to the genre? 4. How well are the characters developed? Do they think, feel, speak and act in a believable way? 5. How well is the plot structured? Is the action suspenseful enough? Are the events too predictable? What is the theme, or the central idea, of the story? 6. Does the story have a 'hook', or a lesson? What is it? 7. Does the story have a 'twist', or an unexpected ending? 8. Does the author use any literary devices, such as metaphor, simile, or alliteration? (4pts)	The student answers the questions, provides weaker reasons and comes up with few examples to support the arguments. (3 pt.)	The student partially answers the questions, provides weak/ no reasons and comes up with few/ no examples to support the arguments. (2pt)	The critical analysis is missing. (0pt.)
Conclusions (1pt)	The student evaluates the story and either recommends it or does not recommend it to others, depending on whether (s)he thinks it is worthwhile reading. (1pt.)	The student partly evaluates the story and either recommends it or does not recommend it to others, depending on whether (s)he thinks it is worthwhile reading. (0.75pt)	The student evaluates the story superficially. (1.5pts)	The conclusions are missing. (0 pt)
Accuracy (grammar) (1 pt)	The student uses grammar tenses, category of number, case, word order correctly. (1pt.)	The student makes minor mistakes in using grammar tenses, category of number, case, word order. (0.75 pts)	The student makes more than 30 mistakes in using grammar tenses, category of number, case, word order. (0.5 pt)	The student makes more than 20 // mistakes in using grammar tenses, category of number, case, word order. (0 pt)

Table 4. Rubric for Film Review Assessment

Criteria	Excellent	Good	Average	Below Average
Summary (2 pts)	The student briefly summarizes the movie using rephrasing. (5)He discusses the setting, the main characters) and the main events or problems that the characters experience.	The student briefly summarizes the movie with minor rephrasing mistakes. (5)He discusses the setting and some events or problems that the characters experience.	The student briefly summarizes the movie with poor/no rephrasing. (5)He parrot discusses the setting, the main character(s) and the main events or problems that the characters experience.	The summary is missing (0 pts)
The movie message identification and analysis (1pt)	The student identifies and analyzes the message of the movie. The analysis is accompanied by reasons and examples from the text (1pt).	The student identifies and analyzes the message of the movie. The analysis is accompanied by some reasons and examples from the movie (0,75 pts).	The student provides a superficial message analysis few/no examples from the movie are presented (0,5pts).	The movie message analysis is missing (0 pts).
Personage characterization (1pt).	The student characterizes the main characters according to – type of characterization – character features analysis. The analysis is accompanied by reasons and examples from the text (1pt).	The student answers the questions, provides weaker reasons and comes up with few examples to support the arguments. (3 pt.)	The student partially answers the questions, provides weak/ no reasons and comes up with few/ no examples to support the arguments. (3pt)	The critical analysis is missing. (0pt.)
Critical Analysis(1pt)	The student shares his likes/dislikes of the movie (1pt.)	The student partially evaluates the story and shares his/her personal response. (0,75pts)	The student evaluates the story superficially. (0,5pts)	The critical analysis is missing (0 pts)
Creative task	The student writes a different end of the film and justify their position	The student writes a creative story end but does not justify his/her position	The students present a not very creative end well-thought end.	There was no alternative film term
Accuracy (grammar) (1 pt)	The student uses grammar tenses, category of number, case, word order the words correctly (1pt).	The student makes minor mistakes in using grammar tenses, category of number, case, word order. (0,75 pts)	The student makes more than 10 mistakes in using grammar tenses, category of number, case, word order (0,5 pt)	The student makes more than 20 // mistakes in using grammar tenses, category of number, case, word order (0 pts)

Once the rubrics have been designed and introduced to the students, two semesters were given for the observations on the students' learning efficiency through monitoring their attendance, class contribution, mutual respect, quality of homework preparation and assignment assessment results. The final stage of the study comprised the results analysis, comparison with and progress indices identification.

In observational studies, there is a potential for inaccuracy and imprecision since careful rubric design can contribute to learning efficiency improvement but cannot guarantee it since the students are the agents responsible for their success. It is very difficult to prove that the progress was achieved due to following rubric criteria. This is because progress effect is obtained as a result of merging more factors, carefully designed rubrics being one of them. Another major source of uncertainty is in the method used to measure the extent of rubric contribution to growing learning efficiency/progress. It is only the students, who can confirm the role of rubric in their learning efficiency. Yet, they can acknowledge the fact that carefully put criteria and performance scales can facilitate task accomplishment and save their time.

Findings. Prior studies that had noted the importance of rubrics were assessed to confirm the hypothesis that careful rubric design and use in enhancing EFL learning efficiency. These findings were somewhat limited by the time assigned to observe growing progress and by the difficulty in measuring the extent of rubric contribution to learning efficiency. Despite some inconsistency in the results illustrating absences and semester average marks, most students acknowledged that they experienced less stress when enrolling to the courses which had rubrics including rules and expectations. Moreover, the students involved in the experiment confirmed that it was easier to perform the tasks, to anticipate the score, and to reflect on its further improvement. This also accords with the earlier observations, which showed that rubrics are a great assessment tools for teachers in terms of saving their time and facilitating task review and making it objective.

These results further support the idea of rubrics being an important component of EFL assessment. Some of the issues emerging from this finding relate specifically to time insufficiency. For a deeper insight of rubric contribution to learning and assessment efficiency and more accurate findings, it can be suggested to continue observing students' results and to analyse their feedback regarding rubrics.

Conclusions. This study set out to foreground the advantages of rubrics in the EFL assessment and the language learning efficiency through study results analysis, students' feedback, and the reviewing process. The findings confirm the hypothesis that rubrics are very useful tools which guide the students throughout the task performance, improve the learning results, and facilitate grading.

Furthermore, rubric design and use foster high-level skills such as critical thinking, synthesis, evaluation, which benefit both teachers and students. Overall, this study strengthens the idea that transparency is essential in planning assignments, in carrying them out and in analysing and disclosing the learning results. The findings might be of interest to those teachers who need to bring more clarity to their assignments and for those who are aware that objectivity in assessment can be made easier with smartly designed rubrics. It can also free the students from the uncertainty and lack of confidence when performing tasks and make them more confident with their tasks. Further studies of rubric design can systematize and give access to the ready-made rubrics in catalogues according to the criteria and students' levels and to further help teachers adjust them to various learning contexts.

Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ediție semestrială, seria științe umanistice, nr. 1 (11), 2020

~ Secțiunea C. Psiho-Pedagogie / Section B. Psycho-Pedagogy ~

The scientific bulletin of the State University “Bogdan Petriceicu Hasdeu” from Cahul
half-yearly edition, humanities series, no. 1 (11), 2020

STUDIU PRIVIND ATRACTIVITATEA LECȚIILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ PENTRU ELEVII DIN CICLUL GIMNAZIAL

Igor Arsene

conf. univ. dr., Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău
(email: rogienesra@gmail.com)

Rezumat. *Așa cum se sugerează încă din titlu, acest articol încearcă să reamintească ce ar trebui să fie disciplina educației fizice școlare și importanța învățătorului în abordarea sa pentru îndeplinirea sarcinilor și obiectivelor fundamentale ale disciplinei - realizarea modelului absolvent și, nu în ultimul rând, un semnal că aceste lucruri ar trebui tratate mai serios și responsabil de toți actorii implicați în educație, privind atractivitatea lecțiilor de educație fizică. Educația fizică contribuie la formarea unei persoane tinere capabile, sănătoase și puternice pentru integrarea în societatea modernă. Sănătatea, dezvoltarea fizică armonioasă sunt premise importante pentru calitățile, abilitățile și trăsăturile copiilor. Realizarea acestui articol a fost impusă de necesitatea de a reacționa în mod concret privind atractivitatea lecțiilor de educație fizică pentru elevii din ciclul gimnazial, cerințe impuse profesorului care sunt în total neconcordanță cu nevoile populației școlare.*

Cuvinte cheie: educație fizică, opțiuni, atractivitate.

*

Abstract. *As the title suggests, this article seeks to recall what the discipline of school physical education should be and the importance of the teacher in his approach to fulfilling the fundamental tasks and objectives of the discipline - the realization of the graduate model and, last but not least, a signal that these things should be treated more seriously and responsibly by all actors involved in education, regarding the attractiveness of physical education lessons. Physical education contributes to the formation of a young person capable, healthy and strong for integration into modern society. Health, harmonious physical development are important prerequisites for the qualities, abilities and traits of children. The realization of this article was imposed by the need to react concretely on the attractiveness of physical education lessons for high school students, requirements imposed on the teacher that are totally inconsistent with the needs of the school population.*

Key words: physical education, options, attractiveness.

Educația fizică din școală contribuie nu numai la buna condiție fizică și sănătate a elevilor, dar, de asemenea, ajută copiii să practice și să înțeleagă mai bine activitatea fizică, cu repercusiuni pozitive pentru întreaga lor viață. Educația fizică percepută ca parte a educației generale în școlile de toate gradele, trebuie să răspundă nevoilor generale ale tinerilor: menținerea unei stări optime de sănătate, favorizarea dezvoltării fizice armonioase, ameliorarea capacității motrice generale, formarea obișnuinței de practicare independentă și sistematică a exercițiilor fizice,

dezvoltarea armonioasă a personalității. Procesul de reformare a sistemului de învățământ ca și a societății în ansamblu, impune după părerea noastră, o reorientare a strategiilor didactice, în sensul operaționalizării instrumentelor optime pentru creșterea gradului de atractivitate a lecțiilor de educație fizică. Disciplina „educație fizică” este prevăzută în curricula pentru învățământul gimnazial ca disciplina obligatorie. În prezentul studiu am urmărit identificarea opțiunilor elevilor în legătură cu educația fizică respectiv cu aspectele care ar face-o mai atractivă, precum și motivarea preferințelor acestora. Metoda utilizată în derularea acestui studiu, este ancheta sociologică prin aplicarea unui chestionar care înregistrează datele cu privire la opțiunile și propunerile elevilor și profesorilor în legătură cu desfășurarea lecțiilor de educație fizică.

Analiza datelor înregistrate pune în evidență – ca tendință generală – orientarea majorității elevilor către lecțiile de educație fizică pe care le consideră utile, cu un accent pentru creșterea gradului de atractivitate a educației fizice ca disciplină de învățământ¹.

Analiza investițională a conținuturilor privind identificarea opțiunilor elevilor și profesorilor în legătură cu educația fizică respectiv cu aspectele care ar face-o mai atractivă, precum și motivarea preferințelor acestora. În conformitate cu scopul cercetării au fost identificate sarcinile, printre care cele mai importante au fost conținuturile educaționale, efectul, atractivitatea lecțiilor de educație fizică pentru elevii din ciclul gimnazial.

Între metodele de cercetare utilizate în cadrul demersului de față amintesc: analiza și generalizarea datelor din literatura științifico-metodică, studiul datelor statistice, sondajul socio-pedagogic și metoda statistico-matematică. Astfel, a fost efectuată analiza și generalizarea datelor din literatura de specialitate, documentelor de lucru, observației pedagogice asupra lecțiilor de educație fizică, sondajul socio-pedagogic, ceea ce ne-a permis să desfășurăm studiul corespunzător. Chestionarul, ca instrument de înregistrare a datelor, a fost aplicat unui eșantion eterogen din punct de vedere al vârstei, genului, mediului de rezidență, în structura căruia sunt cuprinși elevi din toate cele două clase de gimnaziu, din școli aflate pe raza municipiului Chișinău.

¹ Dana Cristea, Simona Oros, Gheorghe Lucaciu, Petru Mărcuț, *Studiu privind atractivitatea lecțiilor de educație fizică pentru elevii din ciclul gimnazial*, Physical Education and Sport, ianuarie 2011, p. 2; Igor Arsene, *Probleme actuale privind perfecționarea sistemului de învățământ în domeniul culturii fizice prin utilizarea strategiilor moderne ale învățării (jocul)*, în *Materialele conferinței științifice internaționale*, Chișinău 2013, pp. 21-24.

Tabelul nr. 1. Școala de proveniență și numărul de elevi (n=416)

Nr. d/o	Instituția de învățământ	Numărul de elevi	Procente (%)
1	Școala Internat nr. 2	n=172	41,35%
2	Gimnaziul nr.3	n=244	58,65 %

Rezultatele interviului cu privire la „Obiectele preferate” ne demonstrează faptul că elevii din Școala Internat nr. 2, precum și copiii din Gimnaziul nr. 3, își manifestă preferința pentru educația fizică, ceea ce ne demonstrează că anume interesul lor față de această disciplină face posibil sporirea nivelului pregătirii fizice și, ca urmare, schimbarea unor indici comportamentali prin autoaprecierea propriilor calități în plan psihomotric.

Tabelul² nr. 2. Obiectele preferate de elevii din grupele martor și experimentală (n=416)

Nr. d/o	Instituția de învățământ	Denumirea obiectelor	Alegerea obiectelor preferate (%)
1	Școala Internat nr. 2 Gimnaziul nr.3	Educația fizică Istoria, Matematica	80,36 14,56 25,41

Tabelul nr. 3. Valorile notelor ce stabilesc relația elevului cu profesorul de educație fizică în opinia elevilor grupelor martor și experimentală (n=38)

Nr. d/o	Starea	Punctaj	
		Gimnaziul nr. 3	Școala Internat nr. 2
1.	Dacă la lecții mi se acordă atenție, eu lucrez: mult mai activ (1); (2); (3) ca de obicei, la fel (4).	38	53
2.	Observațiile aspre ale profesorului îmi ajută să mă mobilizez (1); (2); (3); mă derutează complet (7).	53	65
3.	După aprobarea, lauda profesorului particip mai activ (1); (2); (3); sunt mai concentrat (1), (2); mai atent (1), (2); cu responsabilitate (1), (2); mă liniștesc (3); îmi pierd energia (4); mă simt absent (4).	53	47
4.	După observațiile aspre ale profesorului, lucrez mult mai activ (1); (2); (3); mult timp nu mă pot concentra (7).	44	70

² O mare importanță a avut-o „nota în relații cu profesorul de educație fizică” (С. Л. Мирский, 1990): tabelul 3 (după: В.Л. Марищук și coaut., 1984, p. 80).

5.	Când simt susținerea, aprobarea, ajutorul coechipierilor, lucrez : mult mai bine (1); (2); (3);(5); (6); ca de obicei (1,2); nici mai bine, dar nici mai rău ca de obicei (4).	35	56
Suma totală de punctaj		223	291
Media punctajului la n=19 ($X = \frac{\sum}{5} \div 19$)		2,34	3,06

Valori: 1-2 notă pozitivă; 3- pozitivă nedeterminată; 4- neutru (indiferentă); 5- negativă nedeterminată; 6- negativă; 7- negativă determinată.

Valorile testului care determină notele ce stabilesc relația elevului cu profesorul de educație fizică (în puncte) la eșantioanele investigate constată că la elevii din Gimnaziul nr. 3 tendințele relaționale față de profesorul de educație fizică constituie 2,34 puncte, ceea ce atestă intenții pozitive de colaborare, iar la elevii din Școala Internat nr. 2 aceasta constituie 3,06, demonstrând astfel poziție nedeterminată față de profesor, spre deosebire de Gimnaziul nr. 3.

În scopul obținerii unor informații asupra atractivității lecțiilor actuale ale procesului instructiv-educativ la disciplina „Educația fizică” din ciclul gimnazial, care vor putea să fie luate în considerație pentru elaborarea programei alternative privind atractivitatea lecțiilor de educație fizică pentru elevii din ciclul gimnazial , am desfășurat un sondaj sociologic la nivel profesoral (120 respondenți) și al elevilor (172 de respondenți din Școala internat nr. 2 și 244 din Gimnaziul nr. 3, municipiul Chișinău).

La întrebarea legată de calitatea de desfășurare a procesului instructiv-educativ la disciplina „Educație Fizică”, majoritatea respondenților profesori (68,3%) au menționat nivelul scăzut al acestuia în comparație cu celelalte discipline din ciclul gimnazial declarând, totodată, că această stare se datorează, în primul rând, insuficienței utilajului (inventarului) sportiv (64,8%).

Referindu-se la aspectul omogenității contingentului școlar în contextul dezvoltării fizice și pregătirii psiho-motrice, o mare parte dintre profesori (45%) confirmă existența diferenței, menționând un procentaj destul de sporit al elevilor de categoria dată, ceea ce se manifestă prin nivelul scăzut de dezvoltare și pregătire psihofizică (circa 30% din copii), pe primul plan evidențiind: nivelul redus al capacității generale de lucru (23,3%); al rezistenței (18,3%); al forței (17,5%).

După părerea profesorilor, aceste dezavantaje se reflectă ulterior asupra modalităților de desfășurare a procesului instructiv-educativ din cadrul lecțiilor de educație fizică, în care apar situații pedagogice nefavorabile datorită următoarelor fenomene: 1- imposibilitatea realizării sarcinii motrice de către elev (40%); 2- dezinteresul elevului față de sarcinile propuse (27,5%); 3 – dificultăți în însușirea

exercițiilor propuse (17,5%); 4 – refuzul elevului de a participa în activitățile comune ale clasei (15%).

Totodată, referindu-ne la ultimul factor, marea majoritate a profesorilor (96,6%) consideră că activitățile comune ajută elevilor dezavantajați să participe activ în activitățile legate de realizarea sarcinilor motrice – jocurile sportive și dinamice de echipă fiind factorii principali de organizare a activităților instructive cu această categorie de elevi.

Menționând faptul că elevii care au nivelul scăzut de dezvoltare fizică și pregătire psiho-motrică nu sunt la fel de sociabili ca și alți elevi, profesorii (87,5%) consideră că ulterior acest fenomen se manifestă prin următoarele atitudini negative: elevii nu sunt activi la lecții (44,7%); nu sunt atenți (22,8%); nu sunt concentrați asupra sarcinilor (17,1%); sunt timizi (9,5%); demonstrează atitudine negativă față de profesor, colectivul clasei (3,8%); se gândesc că este mai bine să nu asiste la lecții (1,9%).

Astfel, la întrebarea „Cum considerați, este necesară îmbunătățirea conținutului programei de educație fizică la nivel gimnazial?”, majoritatea profesorilor (97,5%) au răspuns afirmativ, concepând, totodată, aspectele acestei îmbunătățiri, plasând pe primul plan majorarea numărului de ore.

Analizând răspunsurile la întrebarea privind folosirea jocurilor dinamice, sportive și a exercițiilor pregătitoare sub formă de întrecere la acest ciclu de învățământ, 100% declară că le folosesc, dar modalitățile descrise demonstrează că nu se acționează în suficientă măsură prin contribuția la îmbogățirea mijloacelor folosite în pregătirea elevilor.

La întrebarea ce ține de scopul folosirii jocurilor dinamice și sportive în lecțiile de educație fizică și de condițiile de organizare a lor, numai 12,5% consideră că pentru dezvoltarea sferei reglative – voliționale; 6,6% - sferei comunicării și 5,8% - sferei emotive. Din analiza răspunsurilor la întrebarea „dacă implementarea în cadrul lecțiilor de educație fizică a jocurilor dinamice, a jocurilor sportive va contribui la îmbunătățirea reușitei la învățatură, conduitei și volitivității?”, 96,6% au răspuns afirmativ.

Rezultatele anchetării elevilor au demonstrat că marea majoritate a lor nu sunt indiferenți față de modul de organizare a procesului de educație fizică în școală. După cum se poate constata, 81,9% din elevii din internatul nr. 2 și 86,8% din elevii din gimnaziul nr. 3 simt necesitatea îmbunătățirii lecțiilor de educație fizică prin „introducerea jocurilor sportive”, „mărirea timpului pentru jocurile dinamice”, „introducerea gimnasticii aerobice”, „mărirea numărului de ore alocate disciplinei educația fizică”.

Pe baza analizei corelative a răspunsurilor, am concluzionat că elevii sunt categoric atrași de activitatea de educație fizică și sportivă, însă ceea ce supără în special este modul inadecvat de organizare și numărul redus de ore. A reieșit în

mod evident necesitatea folosirii în mai mare măsură a exercițiilor sub formă de joc și întrecere, care, pe lângă bine-cunoscutele valențe formative, sporesc atractivitatea lecțiilor³.

Concluzii. Jocurile dinamice pot contribui la optimizarea procesului didactic prin creșterea interesului elevilor pentru activitatea de educație fizică (pentru mișcare, în general), prin crearea unor condiții care ușurează învățarea și consolidarea actelor motrice, asigurând succesul și prevenind sau lichidând eșecul, prin formarea capacităților de a depăși dificultățile, prin dezvoltarea superioară a calităților motrice, a responsabilității fiecărui elev.

În opinia autorilor jocurile folosite în orice condiții dinamizează activitatea, captează interesul elevilor, pregătesc organismul pentru efort, oferă posibilități pentru consolidarea și aplicarea în condiții variate a celor învățate și pentru dezvoltarea calităților motrice: viteza de reacție, de execuție, rezistența generală, forța, îndemânarea. Pentru ca acestea să-și îndeplinească obiectivul didactic, este necesar să avem în vedere corecta lor alegere, organizare și desfășurare⁴.

Îmbinarea temelor de lecție cu jocurile dinamice, jocurile pregătitoare și exercițiile sub formă de întrecere, are un scop dublu în lecția de educație fizică. Utilizarea lor reprezintă un mod plăcut de dezvoltare a deprinderilor și calităților motrice și, în același timp, poate constitui un criteriu de verificare a valorii fiecărui elev.

Rezultatele analizei documentației de lucru a profesorilor din școli, a observațiilor pedagogice, a răspunsurilor la întrebările chestionarului socio-pedagogic (120 profesori, 416 elevi), ne-au permis să constatăm că factorii principali care influențează negativ asupra eficientizării procesului instructiv-educativ al lecțiilor de educație fizică sunt: lipsa metodicii de utilizare sistematică a mijloacelor adecvate de instruire, neglijarea aplicării în practică a principiilor sistematizării și continuității în elaborarea procesului respectiv și a strategiei de lungă durată; orientarea insuficientă în practicarea metodologiei care asigură aplicarea conceptului „joc” în sistemul lecțiilor organizate sub formă de concursuri și competiții, devenind astfel baza intensificării activităților educaționale⁵.

³ Igor Arsene, *Adaptarea psihosocială a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică în cadrul lecțiilor de educație fizică cu conținut adecvat*, Chișinău, 2010.

⁴ G. Chiriță, *Activitățile corporale și factorii educative*, București, Editura Sport-Turism, 1978; A. Merică, *Atletism – exerciții și jocuri pregătitoare*, București, Editura CNEFS, 1979, p. 150; Charles A. Bucher, *Foundations of Physical Education and Sport*, Mosby, 1983; С. А. Завражин, Л. К. Фортова, *Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*, М.: Академический Проект: Трикста, 2005; Г. А. Бутко, *Физическое воспитание детей с задержкой психического развития*, Москва, 2006.

⁵ G. Owen, *Teoria jocurilor*, București, Editura Tehnică, 1964, pp. 135-162; J. Chateau, *Copilul și jocul*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972, pp. 13-18; D. Gîrleanu, V. Firea, *Exerciții și jocuri pentru pregătirea atleților*, București, Editura Stadion, 1974, pp. 54-65; E. Ockel, *Cât poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p. 135

PROFESORUL ÎNTR-O CONTINUĂ CUCERIRE SPIRITUALĂ A ELEVILOR – NATIVI DIGITALI

Ioana Axentii

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: iaxentii@mail.ru)

Rezumat. *Schimbările esențiale care se produc în secolul XXI de natură economică, politică, cultura se reflectă, inevitabil și în domeniul educației. Noile generații de educabili numiți și nativii digitali au dus la necesitatea schimbării în plan educațional a modalităților de realizare a învățării unde activitatea profesorului va trebui axată continuu pe cucerirea spirituală a elevilor – nativi digitali. Societatea contemporană solicită concentrarea demersurilor didactice asupra formării unui individ cu noi dimensionări ale capacităților acționale, intelectuale și morale, în care prioritară trebuie să devină gândirea atipică, creatoare și inventivă, inteligenta ageră, spiritul de observație, pragmatismul acțiunilor, flexibilitatea și ingeniozitatea minții. Astfel apare necesitate de schimbare a paradigmei școlii contemporane în care elevii își asumă responsabilitatea pentru valorile, sentimentele și acțiunile proprii, deoarece acestea au fost auto-generate, mai degrabă, decât impuse de către o autoritate. Ansamblul procedural și metodologic de natură psihopedagogică va fi redimensionat de către profesor în concordanță cu noile realități.*

Cuvinte cheie: *educație, globalizare, psihopedagogie, schimbare, nativi digitali, virtual, modernitate, flexibilitate.*

*

Abstract. *The essential economic, political and cultural changes that take place in the 21st century are inevitably reflected in the field of education. The new generations of learners named the digital natives have led to the need to change the educational plan and the ways to achieve the learning goals, thus the activity of the teacher will have to focus continuously on the spiritual conquest of the students – digital natives. The contemporary society demands concentration of the didactic actions on the formation of an individual with new dimensions of intellectual and moral capacities. The atypical, creative and inventive thinking, the sharp intelligence, the spirit of observation, the pragmatism of the actions, and the flexibility and the ingenuity of the mind must become a priority. Such changes require a paradigm shift in contemporary school in which the students assume responsibility for their own values, feelings and actions, because they have been self-generated, rather than imposed by an authority. The psycho-pedagogical methodological and procedural ensemble will be resized in accordance with the new realities by the teacher.*

Key words: *education, globalization, psycho-pedagogy, change, digital natives, virtual, modernity, flexibility.*

Motto: „Profesorii extraordinari sunt inima școlilor extraordinare” (Ken Robinson)

În societatea contemporană schimbările survenite de natură economică, politică, culturală etc. se reflectă, inevitabil și în domeniul educației. Fenomenul

globalizării și amplele inovații științifico-tehnice, fenomenele de migrațiune / remigrație a părinților și elevilor, tensiunile dintre tradiție și modernitate, noile generații de educabili – nativii digitali etc., pandemia provocată de răspândirea virusului COVID-19 au schimbat piața muncii, producția de bunuri și servicii, comportamentul de consum, comunicarea (online și offline), participarea la viața publică, viața de zi cu zi a oamenilor, iar în plan educațional modalitățile de realizare a învățării. În asemenea condiții este evident că omenirea are nevoie de o Școală altfel care să aibă ca funcție generală formarea-dezvoltarea capacității elevilor (dar și a altor actori ai educației, profesori, părinți etc.) de învățare/autoînvățare în condiții de cooperare, colaborare, parteneriat comunitar (de tip consensual, dar și contractual) iar scopul general va viza formarea-dezvoltarea educatului pentru adaptarea la schimbare¹.

Societatea postmodernă informațională, bazată pe CUNOAȘTERE în care trăim astăzi, asigură condițiile necesare accesului ușor al majorității cetățenilor la informație, care are o influență decisivă asupra condițiilor lor de viață. Obținerea și valorificarea superioară a informației constituie o caracteristică definitorie a acestei societăți, în care are loc o diseminare fără precedent a cunoașterii de către toți cetățenii, folosindu-se internetul, cartea electronică și metodele de învățare prin procedee electronice (e-learning). În acest context, investițiile în cercetare și dezvoltare, în educație și pregătire ar trebui să aibă o importanță crucială.

Ori, în aceste condiții un sistem educațional care să aibă rezultate bune este esențial pentru prosperitatea economiei naționale și pentru a rămâne în fața competitorilor. Standardele trebuie să fie cât mai înalte posibil, iar școlile trebuie să acorde prioritate materiilor și metodelor de predare care să promoveze aceste standarde.

Societatea contemporană în aceste împrejurări solicită concentrarea demersurilor didactice asupra formării unui individ cu noi dimensionări ale capacităților acționale, intelectuale și morale, în care prioritară trebuie să devină gândirea atipică, creatoare și inventivă, inteligența ageră, spiritul de observație, pragmatismul acțiunilor, flexibilitatea și ingeniozitatea minții.

Remarcăm în același timp că problematica schimbării în educație a devenit subiect de analiză în ultimii ani ca urmare a evidentei necesități de schimbare a paradigmei școlii. Ori, abordarea educației din perspectiva schimbării, credem noi, ar putea oferi o dimensiune nouă școlii ca organizație, capabilă nu doar să reacționeze la manifestări exterioare ei, ci să inițieze noi direcții de acțiune, să privească în manieră prospectivă. În acest context considerăm că pedagogul este acel care va decide dacă continuă demersul său educațional în mod tradițional,

¹ S. Cristea, *Școala altfel în era globalizării*, în *Didactica Pro...*, nr. 4 (122), septembrie, 2020, p. 53

ignorând tendințele de schimbare de paradigmă care se prefigurează, sau acceptă provocarea, implementând noile tehnologii în activitatea sa didactică.

Un studiu recent (ISE, 2014) despre cultura elevilor români a evidențiat diferențe inter-generaționale importante între elevi și profesori. Afirmările elevilor cuprinși în studiu și aflați în clase terminale de gimnaziu descriu adesea interacțiunea cu școala și profesorii în termeni de *noi* și *e!*². În același timp profesorii intervievați recunosc calitățile elevilor lor aflați la debutul adolescenței menționând câteva dintre calitățile pozitive cum sunt: inteligență, experiență în utilizarea mijloacelor IT și a limbilor străine, pragmatism, creativitate, curaj, relaxare și atitudine degajată în față autorități. Pe de altă parte, participanții profesori admit faptul că educarea lor reprezintă o provocare cauzată de o serie de trăsături specifice, pe care respondenții nu le formulează neapărat într-o cheie negativă: ei se așteaptă ca învățarea să fie o joacă, o tendință spre autonomie și afirmare de sine, simt nevoia de validare interpersonală, nu au timp de joacă din cauza calculatorului și a școlii, sunt dependenți de vizual și interesați de imagine³.

Aceste diferențe sunt accentuate probabil de o serie de trăsături proprii generației actuale de adolescenți, numită generic „generația nativilor digitali” (Prensky, 2001) sau *Generația Net* (Oblinger & Oblinger). Generația adolescenților de azi alcătuiește populația născută odată cu intervalul de timp în care tehnologiile informației și comunicării au devenit accesibile pe scară largă și care, pe baza expunerii la universul digitalizat și a experienței în utilizarea acestor facilități, au dobândit o expertiză și o ușurință firească în utilizarea acestor tehnologii⁴.

Este important să menționăm faptul că dacă în școala contemporană astăzi avem altfel de copii – nativii digitali, este oportun să avem și altfel de profesori și anume: profesori energici, într-o continuă creație de proiecte, care se implică în rând cu elevii lor și se dezvoltă personal și profesional, încurajează elevii să identifice problemele, pe motiv că atunci când le descoperă ei singuri și nu li se pun problemele pe tavă, copiii se racordează la acea nevoie și încearcă să găsească soluții pe care le găsesc. Elevii sunt încurajați să-și deschidă ochii și să vadă ce se întâmplă în jurul lor. Pedagogii trebuie să descopere acel ceva în fiecare copil, să știe să se joace cu ei, să fie diplomat, să-i aducă acolo unde doresc ei la dezvoltarea lor ca oameni pe care se vor baza mâine⁵.

² M. Cuciureanu (coord), *Cultura elevilor și învățarea. Studiu*, București, IȘE, 2014, *passim*.

³ *Ibidem*.

⁴ Apud H. Catalano, I. Albușescu, *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, EDP S. A., 2018, p. 126.

⁵ G. Borlea, *Profesorul altfel – o necesitate în învățământul contemporan*, în *Dezvoltări pedagogice în învățământul contemporan*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014, , p. 176.

Pornind de la această constatare trebuie să recunoaștem sincer că elevii nu-și mai doresc un tip de profesor cu atitudine impunătoare, ei își doresc un altfel de profesor care să le cucerească zilnic spiritul, nu doar o singură săptămână pe an⁶.

Dar, cum să reușească profesorul să cucerească spiritul copilului/ elevului/ studentului când în școala contemporană o mare parte din ceea ce se așteaptă de la profesori nu are legătură cu procesul de predare. O mare parte din timpul petrecut în școală este ocupat de administrarea de teste, sarcini de birou, participarea la ședințe, scrierea de rapoarte, rezolvarea conflictelor dintre elevi, întocmirea de statistici sau dosare pentru activități extrașcolare etc.

G. Borlea, pe bună dreptate, menționa că managerii instituțional trebuie să facă și altceva decât să solicite mereu hârțoage, hârțoage, hârțoage: „*tot ascunzându-ne după grafice, proiecte, portofolii, planuri de măsuri, diplome, cifre, festivism și retorică, riscăm să-i uităm de tot pe elevi. Într-o zi ne vom sufoca sub munții de maculatură didactică, vedetă incontestabilă a activității multor profesori*”⁷.

În acest context sunt sigură că fiecare dintre noi visăm la o instituție de învățământ de orice nivel ar fi, când fiecare educator/învățător/ profesor nu va mai fi înspăimântat de salariul pigmeu, de șefii care stau drepți în fața altor șefi, de viitorul jefuit de optimism, de reformele realizate doar de dragul spectacolului gratuit, de lipsa de resurse. Ne dorim o școală în care profesorii tineri vor fi trecuți printr-o selecție riguroasă în care concurența de cel puțin cinci pe un loc să fie una normală, să nu le fie jenă atunci când spun că sunt profesori.

Ar fi de dorit în același timp și o școală altfel, în care elevii să nu mai fie agresați de programe supraîncărcate cu informații, amănunte ridicole, profesori cu ticuri medievale și examene naționale tip sperietoare. În școala actuală elevii să nu mai fie obligați să muncească, ai domă unor sclavi de factură modernă, mai mult timp decât adulții, iar procesul educațional va trebui să se concentreze pe crearea de oportunități pentru auto-direcționare, centrându-se pe elev mai mult, decât pe conținutul Curriculumului. În dezvoltarea personalității accentul va fi pus pe responsabilitatea individuală pentru deciziile luate.

În acest cadru de referință este util să menționăm că în literatura pedagogică existențialistă se acordă o atenție deosebită personalității profesorului, rolului pe care acesta îl joacă în procesul educativ, precum și naturii relației dintre el și elevi. Profesorul era considerat o persoană întotdeauna situată. El este în situație, cu toate stările de spirit, sentimentele, impulsurile sale.

Profesorul este mai mult decât cunoscătorul rațional al conținutului disciplinelor predate. Aproape tot ceea ce se întâmplă în situația de predare este afectat de trecutul și prezentul său, dar și de așteptările elevilor, de stări de spirit,

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*, p. 177.

tradiții, obiceiuri, credințe (M. Greene, 1973, 1967)⁸. Profesorul va deschide căi pentru ca elevii să exploreze propriile valori, sensuri și alegeri, conștienți fiind de oportunitățile ce li se oferă. El este un facilitator al învățării și autorefecției, mai degrabă decât o autoritate didactică. Elevii au nevoie să se simtă responsabili și liberi să își stabilească propriile valori și identități.

Principala responsabilitate a profesorului este de a le oferi elevilor o multitudine de experiențe și de a crea un mediu de învățare în care ei se simt încurajați să se exprime prin discuții, alegerea temelor de studiu, proiecte angajante. Elevul va menține un permanent dialog între sine și valorile culturale, considerând eul său în contextul cultural și luând în considerare valorile culturale în raport cu sine. El își asumă responsabilitatea pentru valorile, sentimentele și acțiunile proprii, deoarece acestea au fost auto-generate, mai degrabă, decât impuse de către o autoritate.

O personalitate pedagogică nu este un simplu individ care conduce procesul educativ, ci „*un om care tinde să îndeplinească sarcinile pe care le implică educația, cu forță personală, dedicându-i-se din toată inima, nu din simplă voință și conștiință*” (F. Glaeser, 1963)⁹.

De unde, cu certitudine, putem remarca faptul că o bună pregătire pedagogică îi va permite profesorului să se manifeste cu spontaneitate și naturalețe în activitățile educative desfășurate. Dacă profesorul se va pierde în volumul imens al cunoștințelor, pe care le va preda ca pe niște rețete, nu va contribui efectiv la devenirea umană, ceea ce este esențial într-o educație existențialistă. Profesorul, apreciază F. Glaeser, îl influențează pe elev mai mult prin însușirile sale de om, decât prin personalitatea sa pedagogică. Contactul direct dintre profesor și elev este mai important pentru obținerea unor rezultate bune în educație, decât condițiile materiale în care se desfășoară procesul de învățământ și decât conținutul învățământului¹⁰.

Profesorul cu personalitate puternică urmărește să cunoască elevul și să îi fie alături în orice moment, pentru a veni în întâmpinarea nevoilor existențiale ale acestuia, în așa fel încât să devină ceea ce poate deveni. În problema cunoașterii elevului, R. Harper (1955) arată că o comunicare eficientă între profesor și elev în procesul educativ este guvernată de un complex de recunoașteri reciproce. Elevul trebuie să-l cunoască pe profesor nu numai ca individ, ci și ca personalitate reprezentativă la nivel social, iar profesorului îi revine obligația de a-i cunoaște pe elevi nu numai ca indivizi, ci și ca viitori membri ai societății. De asemenea, R.

⁸ Apud I. Albulesc, M. Albulesc, *Orientări în filosofia contemporană a educației*, București, EDP, 2018, p. 140.

⁹ *Ibidem*, p. 143.

¹⁰ *Ibidem*.

Harper menționează că a cunoaște elevul nu înseamnă a ști cât de diferit este de alții, ci și a simpatiza cu eforturile și condițiile lui.

Cunoscând bine elevul, profesorul apreciază corect cărei laturi a personalității lui i se poate adresa, deschizându-i potențialitatea pentru o anumită materie de studiu. Cel mai bun profesor este acela care reușește să obțină echilibrul între devotamentul față de disciplina predată și dorința de a răspunde intereselor și nevoilor spirituale ale elevilor¹¹.

În aceste condiții apare întrebarea cum vom proceda pentru a-i ajuta pe elevii nativi digitali să asimileze noile cunoștințe transmise într-o eră în permanentă schimbare? Cel mai important lucru este ca profesorul să identifice inputurile determinante pentru învățare ca în procesul de învățământ să realizeze:

- familiarizarea cu noțiunile noi;
- împărțirea elevilor în grupuri mici;
- utilizarea învățării prin cooperare;
- organizarea informațiilor noi pe segmente cognitive mici pentru ca elevii să poată realiza predicții;

- formularea unor concluzii parțiale în formă lingvistică și nonlingvistică (scheme grafice, înscenări dramatice, pictograme, imagini, simboluri și substitute).

Ca să poată face față provocărilor nativilor digitali ar fi foarte bine dacă profesorii vor cunoaște că generația nativilor digitali implică provocări ale procesualității didactice atât la nivel teoretic, cât și practic-aplicativ.

Diferențele digitale dintre generații pot implica decalaje de percepție și de neînțelegere între profesori și elevi, denumiți de Prensky *imigranți digitali*, respectiv, *nativi digitali* sau generația instant. În asemenea condiții este important ca profesorii să-și formeze o nouă cultură pedagogică unde cu multă răbdare, profesionalism să susțină și să asigure consiliere acelor ce se formează pe rețelele virtuale sau on-line. Ansamblul procedural și metodologic de natură psihopedagogică va fi redimensionat în concordanță cu noile realități.

O nouă cultură pedagogică presupune, credem noi, și cunoașterea și cultivarea *profilului psihologic al personalității pedagogului căruia*, în afară de aptitudinile cerute de materia de predat și de activitățile aferente, profesorii trebuie să aibă ușurință în stabilirea relațiilor interpersonale. Arta de a învăța pe alții se sprijină pe comunicarea și proiectarea unei experiențe esențialmente personale.

Profilului psihologic al personalității pedagogului descris de S. Cristea¹² prevede:

- capacitatea de selecție și dozare a materiei;
- proceduri și meta proceduri de accesibilizare a informației (obiectivele educative);

¹¹ *Ibidem*.

¹² S. Cristea, *Curriculum pedagogic*, București, EDP, R.A., 2008, p. 399.

- procesarea informației la diverse niveluri și capacitatea de traducere dintr-un cod în altul;
- gândirea analogică și combinatorică;
- trăinicia memoriei;
- creativitate;
- elocvența, claritatea, precizia, volumul și expresivitatea limbajului;
- capacitatea de comunicare formală-informală, verbală-nonverbală, focalizată în sarcina didactică;
- intuiția și empatia în relația cu elevii;
- echilibrul emoțional-afectiv și capacitatea de autocontrol în situații neașteptate;
- dorința și capacitatea de perfecționare continuă sau deschiderea la nou;
- capacitatea de evaluare obiectivă și sollicitudinea;
- capacitatea de personalizare și socializare în actul didactic;
- capacitatea de stimulare a elevilor;
- capacitatea de a asigura un climat echilibrat în colectivul de elevi și în colectivul profesoral;
- capacitatea de organizare și planificare a muncii;
- forța exemplului personal;
- echilibrul dintre demersul instructiv și cel educativ;
- capacitatea de relaționare și cooperare cu alți factori educativi, în primul rând cu familia elevului¹³.

De asemenea, nu sunt de ignorat de către profesori nici caracteristicile nativilor digitali. Studii din ce în ce mai consistente ale ultimului deceniu (Shah & Abraham, 2009; Jukes & Dorsaj, 2006, Oblinger & Oblinger, 2005, Gardner & Davis, 2015) încearcă să ofere un profil al nativului digital, focalizându-se pe descrierea comportamentelor predilecte de învățare, gândire și de raportare la cunoaștere, la sine și la ceilalți. Câteva trăsături evidențiate de specialiștii mai sus menționați, pe care le considerăm a fi relevante au fost sintetizate de către H. Catalano și I. Albușescu¹⁴.

În acest context acești cercetători menționează că în planul strategiilor de cunoaștere și comunicare nativii digitali sunt:

- focalizați pe asimilarea de concepte și nu pe aceea de descrieri detaliate ale realității;
- au deprinderi tehnice avansate, pe care le utilizează ca să acceseze cunoașterea la momentul în care au nevoie de ea, ca să interacționeze și să

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ H. Catalano, I. Albușescu, *op. cit.*, p. 126.

comune, ca să genereze sau să se implice în rețele de participanți cu interese comune;

- sunt vizuali și kinestezici și au o predilecție pentru lectura imaginilor și pentru procesarea stimulilor auditivi și a produțiilor video;
- învață prin încercare și eroare și parcurg trasee de cunoaștere neliniare, integrate, rapide și segmentate;
- se raportează interactiv și creativ la cunoaștere și la sursele de informație;
- preferă învățarea prin experimentare și prin focalizarea pe cunoștințe care au implicații sau aplicații pentru înțelegerea și manipularea realității;
- glisează foarte rapid din spațiul real în cel virtual și invers și învață prin conectarea cu ceilalți și cu lumea cunoașterii;
- sunt comunicativi, dar nu, în mod necesar, profunzi în comunicare; preferă comunicarea bilaterală, negociativă;
- au o predilecție pentru *multitasking*¹⁵.

Un loc aparte, în planul atitudinilor față de cunoaștere și față de sine și de ceilalți, exponenții generației digitale:

- au nevoie de gratificări (favoare) instantanee în procesul de cunoaștere: informații a căror utilitate să o înțeleagă de la început, cunoaștere relevantă pentru interesele conștientizate, emoții pozitive și stare de bine imediată;
- au nevoie de intervalidări și autopromovare;
- simt nevoia de apartenență și autodezvăluire, mecanisme importante pentru formarea unor legături profunde în adolescență;
- preferă jocul în locul activităților „serioase”;
- recunosc, apreciază și tolerează diversitatea;
- au încredere în capacitatea proprie de a genera produse de gândire și acțiune valoroase.

În planul limitelor cognitive, atitudinale și emoționale, se confruntă cu riscuri precum:

- tendința de dezvoltare a unor adicții și deprinderi sociale disfuncționale;
- centrarea pe propria persoană;
- ilustrarea profilului consumatorului;
- acordarea interesului pentru construcția și calitatea statusului propriu virtual în defavoarea calității statusului lor real¹⁶.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 127.

În legătură cu cele expuse anterior este important să evidențiem sugestiile cercetătorului Marc Prensky care subliniază profilul cognitiv al nativilor digitali și avansează ideea de joc ca soluție educațională în interacțiunea formativă profesor-elev și susține această abordare educațională cu argumente preluate din practicile de succes identificate. În înțelegerea lui Prensky: „învățarea prin intermediul jocurilor digitale reprezintă o modalitate de a interacționa cu nativii digitali pe limba lor”¹⁷.

Desigur, evoluția tehnologiei digitale le permite specialiștilor să identifice modalități complexe, multe dintre ele cu note ludice, care pot ilustra complex soluția generică propusă de Prensky. Astfel, tehnologiile Web2.0. cu care adolescenții se familiarizează le permit acestora să își construiască spațiile virtuale ca spații de exprimare personală, de comunicare și de cunoaștere. În condițiile în care consumul de media digitală în rândul adolescenților este o realitate care continuă să ia amploare, profesorii dar și părinții au ca soluție valorificarea *avantajelor* acestor mijloace în sensul susținerii dezvoltării și învățării la vârsta adolescenței. Pentru adolescenți jocurile video reprezintă o a doua natură, un context de exprimare și manifestare personală consonant cu trăsăturile generației. Cercetările recente evidențiază numeroase *beneficii formative*, dar și neajunsuri ale practicării jocului în spațiul electronic.

În literatură de exemplu, consumul de jocuri video este asociat cu performante cognitive îmbunătățite, creșterea capacității memoriei de lucru, îmbunătățirea capacității de comutare a atenției, abilități de luare de decizii eficiente, viteză de procesare, creșterea acuității vizuale, manifestarea mai frecventă a comportamentului prosocial (Bavelier, Green, Hyun Han, Renshaw, Merzenich & Gentile, 2011), cu rezultate mai bune obținute la testări și o motivație crescută pentru învățare (Dennis, Bhagwatwar & Minas, 2013) și cu transferabilitatea mai crescută a cunoștințelor de vocabular în învățarea limbilor străine (Franciosi, 2017). Asocierea jocului pe computer cu eliberarea de dopamină și activarea centrilor cerebrali ai recompensei (Bavelier 2011) poate fi văzută, de asemenea, ca un argument în favoarea utilizării jocurilor pentru învățare și dezvoltare, (deși aceste procese pot reprezenta o cauză a instalării dependenței)¹⁸.

În urma analizei efectuate considerăm că este important să cunoaștem că literatura tematică insistă asupra *neajunsurilor* pe care consumul de jocuri video le poate aduce copiilor și anume:

- timpul zilnic alocat jocurilor este luat din timpul de învățare;
- expunerea la jocuri video rapide este asociată cu o rată crescută a tulburărilor din spectrul ADHD;

¹⁷ M. Prensky, *Digital Natives. Digital Immigrants, part. I. On the Orizont*, vol. 9, nr. 5, 2001.

¹⁸ *Apud* H. Catalano, I. Albulescu, *op. cit.*, p. 127.

- consumul de jocuri agresive poate conduce la creșterea ratei de manifestare a violenței, a lipsei de empatie și a comportamentului opozant și indisciplinat.

Jocurile video valorifică principii ale motivării și învățării eficiente. În încercarea de armonizare a beneficiilor jocurilor video cu comportamentele predilecte de învățare a nativilor digitali și cu tendința acestora de a consuma jocuri digitale, dar și din nevoia de a tine cont de neajunsurile utilizării jocurilor video, de-a lungul timpului au fost produse jocuri și spații digitale de tip ludic, care au îmbinat trăsăturile atractive ale jocurilor video cu prioritățile de formare și dezvoltare ale copiilor și adolescenților unde copilul poate să exerseze deprinderi de implicare responsabilă și empatică.

Dincolo de jocurile produse cu un anumit scop educațional, la vârsta adolescenței copiii pot fi familiarizați cu valorificarea unor situații de învățare cu caracter ludic, saturate în plus de conținuturi de studiu academic. Gama acestor produse de învățare, care se înscriu în categoria blogurilor, wiki-urilor, a cursurilor on-line, a blogurilor educaționale, este în continuă creștere. Dintre acestea, unele se disting prin conținutul divers și riguros științific, durata redusă a aplicațiilor și caracterul ludic, putând fi inserate direct ca situații de învățare la clasă (de ex.: *CrashCourse*, *Amoeba Systems*, *Khan Academy* etc.)¹⁹.

Beneficiile majore ale diversificării gamei de resurse educaționale prin valorificarea spațiilor de învățare electronică cu caracter ludic (jocuri video, bloguri educaționale etc.) sunt date de faptul că utilizarea directă a acestor aplicații de către elevi le oferă acestora șansa de a-și dezvolta abilitățile specifice învățării în secolul al XXI-lea. Modelul sintetic al acestor abilități, oferit de *Partnership for 21st Century Skills*, aduce în prim-plan abilitățile de viață funcțională și de management al carierei (flexibilitate și adaptabilitate, inițiativă etc.), abilitățile de învățare și inovare (creativitate, gândire critică și rezolvare de probleme, comunicare și colaborare) și abilitățile de utilizare a tehnologiei, produselor media și de informare (alfabetizare media, tehnologică și TIC).

Fiecare dintre vârstele de creștere presupune acumulări și creșteri calitative importante, care se mențin pe parcursul anilor copilăriei și se reconfigurează prin integrarea lor în achizițiile ulterioare. Acest fapt are implicații importante în planul jocului și al consumului de situații ludice. Deși la vârstele mai mari jocul ia forme avansate și complexe, tipurile de joc exersate anterior nu se pierd și nu vor fi abandonate. Indiferent de vârstă, jocul rămâne o formă de exprimare atractivă, generoasă și predilectă, cu un potențial formativ important, ce poate fi valorificat în forme diverse în școală²⁰.

¹⁹ *Ibidem*, p. 128.

²⁰ *Ibidem*, p. 129.

În contextul caracteristicilor atribuite nativilor digitali profesorii vor mai ține cont și de faptul că aceștia totuși nu au manifestări identice, atitudinile și capacitățile lor sunt diferite, de aici și controversele legate de concepțiile și teoriile atribuite acestei generații.

Astfel, unii dintre ei, chiar dacă s-au născut în *era digitală*, nu prezintă o atracție deosebită pentru tehnologiile digitale, nu au Facebook ca majoritatea colegilor lor, nu trimit mesaje, nu sunt posesorii unor telefoane mobile sau dacă le dețin, le folosesc cu destinația inițială de a comunica cu cei apropiați. Trebuie să recunoaștem că în acest sens un rol deosebit revine și părinților care îi responsabilizează pe copii de mici cum să folosească tehnologiile dacă le dețin

Alte motivele pentru care o mică parte a nativilor digitali aparțin mai mult non digitalizării, pot fi:

- individuale, puse pe seama caracteristicilor personalității (tipul temperamental și caracterial);

- atitudini parentale legate de petrecerea timpului în preajma dispozitivelor digitale (în unele familii calculatorul este parte a activității de învățare, în alte familii este privit ca sursă de divertisment);

- legate de imposibilitatea de a avea acces la internet, în unele țări este încă accentuată *inegalitatea digitală*. La sfârșitul anului 2014 erau aproape trei miliarde de utilizatori de Internet pe tot globul, două treimi dintre aceștia provenind din țările dezvoltate, conform unui studiu. Acest număr reprezintă aproximativ 40% din populația globală (The Telegraph), iar în România, la finele anului 2014, doar 61,6% dintre cetățenii cu vârste între 16 și 74 de ani au folosit vreodată internetul, în condițiile în care puțin peste jumătate (54,4%) din totalul gospodăriilor au acces acasă la rețeaua de Internet, conform datelor Institutului de Statistică)²¹.

În concluzie atenționăm asupra faptului că în era nativilor digitali este nevoie de o remodelarea a atitudinii pedagogice care trebuie regândită ca o adaptare a stilului de comunicare didactică la profilul cognitiv al elevului, ținând seama deopotrivă și de datele obiective ale proceselor de receptare și reținere a informației. Viitorul educației trebuie să ia în considerare digitalizarea, chiar dacă orice progres tehnologic este uriaș, venind și cu un pachet mare de probleme. Când există echilibru, există și rezultate excepționale și oportunități de dezvoltare fabuloase, însă, când se pierde controlul, rezultatele sunt devastatoare, produc victime și distrug vieți.

Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a identifica competențele necesare erei digitale și pentru a prezice unde pot apărea neajunsuri. Pentru a

²¹ H. Catalano, *Abordarea situațională a procesului de învățământ*, în vol. *Dezvoltări pedagogice în învățământul contemporan*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.

sprijini schimbările specifice acestei etape, toate instituțiile statului trebuie să colaboreze pentru a se asigura că educația digitală, în sensul ei cel mai larg, facilitează accesibilitatea și inserția socială a indivizilor.

Astfel, fiecare persoană care învață, indiferent de vârstă și de experiență ar trebui să aibă acces la oportunitatea de învățare digitală și la beneficiile pe care tehnologia digitală le poate oferi ca sprijin.

ROLUL METODELOR INTERACTIVE ÎN EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII EDUCAȚIONALE

Ioana Axentii,

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: iaxentii@mail.ru)

Maria Cercel

Grădinița-creșă nr. 9 „Scufița Roșie”, Cahul

Rezumat. *Educația la începutul celui de-al treilea mileniu este vădit influențată de progresul sociocultural și modificările tehnico-științifice. Ea trebuie realizată într-o perioadă când toată planeta se confruntă cu o situație fără precedent în ultimul secol-pandemia provocată de răspândirea virusului COVID-19. În aceste condiții copiii au oportunitatea de a se adapta permanent la contextele sociale noi, a -și crea și asigura un mediu de conviețuire nou. Un nou tip de personalitate umană solicită o nouă formă de educație instituționalizată. Astfel, educației i se solicită o altă abordare, o modalitate nouă în găsirea unui echilibru optim între schimbare și continuitate care să fie asigurată cu metode interactive ce îl vor ajuta pe copil să participe la propria formare angajându-și intens toate forțele psihice de cunoaștere etc.*

Cuvinte cheie: *progres, educație, schimbare, interactiv, valori, dezvoltare, adaptare, context.*

*

Abstract. *Education at the beginning of the third millennium is clearly influenced by the socio-cultural progress and the changes in science and technology. Education must be carried out during the period when the whole planet is facing an unprecedented situation of this century, and namely the pandemic caused by the spread of the virus COVID-19. Under these conditions, children have the opportunity to constantly adapt themselves to new social contexts, to create and ensure a new living environment. A new type of human personality requires a new form of institutionalized education. Thus, education should have a different approach, and a new way in finding an optimal balance between change and continuity to be ensured with interactive methods that will help the children to participate in their own training by intensely engaging all their psychic forces of knowledge, etc.*

Key words: *progress, education, change, interactive, values, development, adaptation, method.*

Omenirea, la începutul secolului XXI este marcată de faptul că sub influența progresului sociocultural și a modificărilor tehnico-științifice trece prin schimbări profunde. Era tehnologiei informaționale în asigurarea confortului uman impune educației o nouă provocare, determinând-o să-și modifice conținutul. Niciun om, cât ar fi de maturizat și cu experiență, n-a dobândit suficientă învățătură ca să nu fie nevoie de o continuă receptivizare, mai cu seamă începând cu anul acesta din

cauza pandemiei provocată de răspândirea virusului COVID-19. Educația copiilor în aceste condiții, prin intermediul procesului de instruire constituie un mijloc de a asigura și consolida valorile socioculturale și valorile individuale cu care vin în contact ei. Copiii au oportunitatea de a se putea adapta permanent la contextele sociale noi, a-și crea și asigura un confort umanizator de conviețuire, de asimilare a valorilor propuse de comunitate în special prin intermediul activităților de educație literar-artistică organizate cu metode interactive etc.

Copilul în procesul de formare și dezvoltare a personalității trebuie să corespundă structurii sociale din care face parte, să răspundă criterial la provocările timpului și să determine strategia naturală și culturală de dezvoltare a situației sale socioculturale. Astfel, un nou tip de personalitate umană solicită o nouă formă de educație instituționalizată. Instituțiile de învățământ și chiar societatea care educă nu pot rămâne în conservatorism de dragul stabilității. În secolul XXI, ia naștere o civilizație nouă care aduce cu sine și impune modalități de schimbare și noi alternative de a lucra, de a trăi și, mai presus de toate, o nouă conștiință. În acest sens educației i se cere o investiție enormă, implicit o metodologie nouă, o altă abordare și un nou curriculum, precum și găsirea unui echilibru optim între schimbare și continuitate. Instituțiile de învățământ trebuie să țină pasul cu progresul tehnic, să ia în considerație preocupările și interesele copiilor, să fie flexibilă la schimbările parvenite.

În contextul afirmațiilor de mai sus menționăm că dintre componentele procesului de învățământ în cadrul activităților domeniul deschis inovațiilor este cel al *metodelor interactive*.

Metodele interactive sunt considerate de către pedagogul român I. Cerghit drept „*căi eficiente de organizare și conducere a învățării, căi comune de acțiune care reunesc într-un tot eforturile cadrului didactic și cele ale discipolului*”¹. Este de remarcat că, în aceste condiții, vocația și competența educatorului au un cuvânt greu de spus. Din cele relatate mai sus se pot desprinde două consecințe :

1. se cere ca accentul să se pună pe învățarea prin descoperire, cercetare, investigație;

2. în această învățare se vor folosi metode și tehnici adecvate pe care le vor aplica preșcolarii. Aceasta presupune modificarea naturii instruirii în sensul micșorării importanței metodelor verbale și mutării accentului pe cele de explorare a realității².

În societatea actuală, când are loc un proces dinamic de evoluție, toate categoriile sociale sunt obligate să-i țină pasul implicit și educația. Suntem în era informaticii, revoluției tehnico-științifice, când trebuie să învățăm cum să învățăm,

¹ I. Cerghit, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Editura Polirom, 2001, p. 63.

² *Ibidem*, p. 156.

cum să rezistăm unei puternice explozii informaționale, cum să selectăm, să analizăm informațiile și să creăm altele noi³.

Nevoile și cerințele copiilor de vârstă preșcolară cer de la educatori o schimbare radicală a modului de abordare a activității didactice. Noile politici educaționale au ca obiective schimbarea mentalității și formarea unor cadre didactice cu o gândire reflexivă și flexibilă, utilizarea calculatorului în activitatea didactică. Regândirea educației formale obligă pedagogii să schimbe atitudinile copiilor unul față de altul atunci când comunică între ei. Comunicarea dintre copii trebuie să fie una constructivă. Activitățile pentru copii trebuie să aibă un caracter spontan și să pună accent pe metodele care măresc randamentul intelectual al copiilor prin angajarea lor la un efort personal în activitatea de învățare ducând la un rezultat maxim. O sugestie semnificativă, care vine să susțină cele spuse, este cea a lui G. G. Antonescu: „astăzi nu ne mai mulțumim cu școala care încarcă spiritul elevilor cu un capital cât mai mare de cunoștințe, ci pretindem la o școală care să formeze caractere și să prepare pe copil pentru viață”⁴.

Învățământul modern preconizează o metodologie bazată pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, inteligenței, imaginației și creativității. În teoria și practica didactică, problematica instruirii interactive cunoaște abordări noi. Dacă metodele didactice tradiționale formează și dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile, atunci cele interactive formează competențe și pun accentul pe cooperare, interactivitate (conjugarea eforturilor ambilor agenți în construirea cunoașterii, cadrul didactic este în acest caz un ghid), comunicare. În conformitate cu aceasta se pune accent pe promovarea unor metode care să dezvolte gândirea critică și capacitatea de adaptare la viață⁵.

Este cert faptul că astăzi metodologia se caracterizează printr-o permanentă deschidere spre înnoire și inovație. Tendințele principale de modernizare a instruirii vizează *valorificarea deplină a metodelor în vederea activizării copiilor, accelerarea caracterului formativ al acestor metode, aplicarea cu prioritate a metodelor interactive care să-l transforme pe copil în coparticipant al propriei instruirii*⁶.

Căutarea de idei cu ajutorul metodei interactive permite copilului să devină activ. Interacționând cu colegii el va descoperi răspunsurile la întrebări, va realiza

³ I. Axentii, M. Barbă, *Managementul instituțiilor educaționale*, vol. 3, *Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ*, Cahul, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, 2011, p. 49.

⁴ *Ibidem*, p. 52.

⁵ M. Purcaru, *Didactica matematicii în învățământul preșcolar-primar*, Brașov, Editura Universității Transilvania, 2012. p. 307.

⁶ E. Miron, *Utilizarea metodelor moderne de predare la etapa actuală*, în vol. *Impactul globalizării asupra învățământului superior și preuniversitar*. Conferința științifico-didactică, a Universității de Stat „B. P. Hasdeu”, Cahul, 2012, p. 74.

sarcini de învățare, se va simți responsabil și mulțumit la finalul zilei. Educatoarea, la rândul ei, va manifesta entuziasm după fiecare reușită pentru menținerea motivației în următoarele sarcini.

Efortul preșcolarilor trebuie să fie intelectual și să permită punerea în funcțiune a proceselor psihice. Dar acest lucru va fi posibil și va depinde de măiestria educatorului, cum va reuși și cât de bine să combine metodele de lucru⁷.

Aplicarea metodelor solicită timp. Pluralitatea de idei, implicarea în acțiune, descoperirea de noi valori, responsabilitatea didactică precum și încrederea în capacitatea de a le aplica în mod creator duc la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Tot ce se întreprinde pentru modernizarea activității cu copiii necesită o analiză minuțioasă pentru ca în final acțiunile să corespundă potențialului lor de dezvoltare⁸.

Metodele interactive vor ajuta la crearea de situații de învățare între educator și colectivul de copii. Ele presupun o învățare prin comunicare și colaborare, confruntare de idei și argumente⁹.

Mai jos ne vom strădui să argumentăm care este motivul utilizării metodelor interactive în activitățile cu preșcolarii. Pornind de la ipoteza că un copil este o personalitate autonomă, cadrul didactic din grădiniță va folosi aceste metode pentru că ele facilitează acceptarea diversității și explicarea de către copii a punctelor de vedere proprii; stimulează schimbul de opinii; stimulează argumentarea din partea copiilor; îi îndeamnă să-și pună întrebări cu scopul de a înțelege; însușesc cooperarea în rezolvarea sarcinilor de lucru; facilitează măsurarea competențelor – ce știe copilul și ce poate să facă; asigură progresul¹⁰.

După cum am menționat și mai sus, aplicarea metodelor implică mult timp, tact, diversitate de idei, responsabilitate și, nu în ultimul rând, existența în sala de grupă a materialului didactic necesar. Însă aici este imperios necesar să fim foarte vigilenți. Specialiștii ne atenționează că o mare cantitate de materiale existente în dulapuri și sertare nu este o garanție a reușitei. Este important ca materialul să fie cunoscut de către copii pentru a ușura aplicarea demersului didactic al metodelor.

De aceea considerăm că este oportun ca preșcolarii să fie inițiați în utilizarea corectă a materialelor aparținând unei anumite metode. Ei pot chiar participa la realizarea practică a materialelor prin activități de desen, pictură, aplicație etc. Astfel confecționându-le se pot formula predicții. Se pot utiliza ghicitori, descrieri în descoperirea materialului. Suntem de părere că în acest mod

⁷ *Ibidem*, p. 75.

⁸ S. Breban (coordonator), *Metode interactive de grup. Ghid metodic*, București, Editura Arves, 2002, p. 14.

⁹ A. Cosmovici, *Psihologie generală*, Iași, Editura Polirom, 1996, p. 14.

¹⁰ M. Vrânceanu (coordonator), *1001 de idei pentru o educație de calitate. Ghid pentru educatori*, Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2013, p. 116.

materialul va fi păstrat și aranjat la locul său, apoi va fi reutilizat.

Găsim important să menționăm aici și despre rolurile educatorului în cadrul utilizării metodelor interactive. Cadrul didactic va fi *animator*, el va asculta toți copiii și în același timp îi va provoca la dialog. Rolul de *expert* îi va ajuta educatorului să fie concret și atractiv în explicații să declanșeze noi confruntări, adaptând comportamentul la situațiile apărute fiind în același timp model pentru copii¹¹. Este dificil, dar se poate.

În mod special remarcăm că în grădinița de copii există numeroase metode, procedee și strategii didactice care pot fi utilizate cu succes în cadrul activităților de literatură artistică. Un rol deosebit revenind activităților integrate care oferă reale posibilități de organizare și desfășurare a unor acțiuni menite să dezvolte capacitatea de creație, de colaborare a preșcolarilor.

Mai jos vom încerca să redăm unele metode interactive adaptate pentru vârsta preșcolară. Printre aceste metode menționăm că poate fi utilizată cu succes metoda *Tehnică Lotus sau Floarea de Nufăr*. Această metodă oferă posibilitatea stabilirii de relații între noțiuni având o temă principală, care determină alte 8 idei secundare. Prin utilizarea ei se stimulează inteligențele multiple și potențialul creativ. Poate fi practică individual sau în grup, în activități ca: dezvoltarea limbajului, observare, cultura ecologică. Tehnica presupune câteva etape: alcătuirea schemei, scrierea temei, elaborarea de idei de către grupul de copii, se asociază cu alte 8 subsisteme, se scriu pe 8 petale, se prezintă rezultatele și se apreciază¹².

Este bine venită această metodă în cadrul activităților de cunoaștere a mediului în care se poate desfășura jocul didactic „*Cine are cartonașul potrivit?*”. Scopul acestui joc este: formarea deprinderii de a grupa obiecte; consolidarea cunoștințelor despre fructe, legume, flori de toamnă; consolidarea deprinderii de a se exprima în propoziții scurte. Sarcina didactică constă în gruparea imaginilor reprezentând fructe, legume, flori de toamnă pe baza a două criterii date (formă - culoare, formă – mărime) și compararea prin aprecierea globală. Regulile jocului presupun ca la un semnal dat de către conducătorul jocului, copiii care au ecusoane ce corespund descrierii făcute cu privire la un fruct, legumă, floare să se grupează conform cerinței. Apoi ei vor forma câte două grupe de obiecte care vor fi comparate prin apreciere globală. Ca material didactic vor servi 2-3 jetoane reprezentând fructe, legume, flori de toamnă, tablă, baghetă. Desfășurarea jocului: copiii vor fi așezați pe scăunele în semicerc și li se vor împărți ecusoane cu flori, fructe și legume. Educatorul așază la tablă două jetoane diferite, reprezentând

¹¹ M. E. Dulamă, *Modele, strategii și tehnici didactice activizante*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 2002, p. 21.

¹² M. Vrânceanu, *op. cit.*, p. 121.

două grupuri diferite și solicită copiii care au ecusoanele potrivite să se grupeze conform imaginilor afișate. Se va indica locul unde se vor reuni acele două grupuri. Se vor compara grupurile de obiecte prin apreciere globală (puține, tot atâtea) verbalizându-se acțiunile îndeplinite.

Tehnica Lotus poate fi utilizată în cadrul jocului „*Cine are cartonașul potrivit ?*”, într-o variantă mai complicată. În acest sens copiii au drept sarcină de lucru așezarea jetoanelor ce aparțin aceleiași grupe de obiecte pe un panou la locurile indicate. După gruparea copiilor se completează diagrama pentru cele 8 teme centrale de abordat, fiecare grup primind câte o diagramă și o parte din materialele necesare. La un semnal copiii schimbă diagramele de la stânga la dreapta, rotirea se va face după un minut de lucru în grup până când aceasta va ajunge la grupul inițial. Fiecare grup își va expune cunoștințele cu privire la jetonul aflat în diagramă.

O altă metodă este *Metoda „Cubul”*, ce se poate utiliza în explorarea unui subiect nou sau cunoscut, pentru a îmbogăți cu noi cunoștințe sau se dorește explorarea unei situații privite din mai multe perspective. Această strategie dă rezultate atunci când este organizată în activitățile frontale. Este important să se respecte ordinea etapelor scrise pe fețele cubului: *Describe, Compară, Asociază, Aplică, Analizează, Argumentează*. În grupele medii se vor folosi mai puține fațete ale cubului (*Describe, Aplică, Compară*) sau toate fațetele dar cu sarcini simplificate¹³.

Cu preșcolarii se poate utiliza această metodă în cadrul activităților de observare. De exemplu, în cadrul activității cu tema „Păsările călătoare”, această metodă se poate aplica în modul care urmează. Pentru etapa *Describe*, pe niște fișe vor fi lipite imagini cu păsări călătoare, iar copiii vor trebui să le recunoască, să le denumească și să enumere părțile componente; la următoarea etapă *Compară*, copiii vor compara o pasăre călătoare cu una domestică; la sarcina *Analizează*, se va cere copiilor să vorbească despre factorii de mediu necesari vieții (hrană, căldură); în cadrul sarcinii *Asociază*, copiii vor vorbi despre comportamentul păsărilor și al oamenilor (exemplu: berzele formează o familie ca și noi, ele își cresc, îngrijesc, învață puii să zboare); la fațeta cubului *Aplică*, se va cere ordonarea în șir descrescător a păsărilor după mărime; pentru ultima *Argumentează*, preșcolarii vor preciza de ce trebuie să ocrotim păsările călătoare. Modul de utilizare a metodei poate stimula creativitatea și originalitatea organizării unei activități de către educatorul care dorește să formeze competențe și să educe atitudini, valori, sentimente¹⁴.

În cadrul metodei *Piramida* activitatea individuală se împletește cu cea

¹³ S. Breban, *op. cit.*, p. 123.

¹⁴ M. Purcaru, *op. cit.*, p. 309.

desfășurată în mod cooperativ și presupune reducerea numărului de elemente a unei probleme pentru focalizarea asupra celor esențiale. Copiii vor lucra în pereche și colectiv având avantajul învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii, dezvoltării spiritului de echipă¹⁵. Ea include și unele etape:

1. se pregătesc pătrate de culori diferite;

2. se construiește piramida după îndrumări verbale: copiii au ca sarcină să sorteze pătratele după culoare (numărul culorilor să corespundă treptelor piramidei); să aranjeze în partea de sus a foii și în mijloc pătratul, spre exemplu, galben; alte două pătrate de culoare, să zicem roșie, să fie așezate unul lângă altul în mijlocul laturii de jos al pătratului galben; în modul acesta se continuă până se formează o piramidă de 5 trepte. Copiilor li se vor împărți jetoane cu fructe sau flori, frunze etc. Se vor clasifica imaginile după felul lor găsiindu-se locul potrivit, copiii denumind noțiunile¹⁶.

Diagrama Venn este o metodă care se folosește în cadrul observărilor, jocurilor didactice, dezbaterilor, pentru a sistematiza cunoștințele. Aduce rezultate deosebite la activitatea organizată în echipe. Diagrama reprezintă una sau mai multe mulțimi și o relație logică între acestea. Mulțimile sunt reprezentate sub forma unor cercuri, iar zona de suprapunere a două cercuri conține elementele comune ambelor mulțimi. Are o scară largă de aplicabilitate la orice etapă a activității, în cadrul tuturor modurilor de organizare a clasei¹⁷. Ca activitate frontală se pregătește un poster pe care se află diagrama și material didactic format din imagini, siluete de animale, jucării, desene. Se va completa cu idei elaborate de către copii. Între copii are loc schimb de informații, argumente, aprecieri, analize etc.

O cale de stimulare a creativității oferă și metoda *Brainstorming*, care constă în enunțarea mai multor idei pentru a rezolva o problemă. Ea vizează formarea unor copii activi, capabili să se concentreze mai mult timp. Durata optimă pentru copiii de vârstă preșcolară este de 20 min în funcție de problema supusă dezbaterii și de numărul de copii care fac parte din grup. Practicarea metodei impune respectarea unor cerințe care vizează: selectarea problemei puse în discuție să poată fi rezolvabilă și să prezinte interes pentru participanți, mediul trebuie să fie unul corespunzător stimulării creativității, aprecierii și evaluării ideilor emise¹⁸. Metoda „asaltului de idei” are ca scop emiterea unui număr mare de idei, soluții. Modul prin care se obțin aceste idei este acela de stimulare a creativității, într-o atmosferă lipsită de critică, ceea ce este foarte important la vârsta preșcolară. În consecință, participanții sunt eliberați de orice constrângere și vor discuta fără teamă. O idee, un concept, aparent fără legătură cu tema, poate fi reper pentru

¹⁵ *Ibidem*, p. 318.

¹⁶ S. Breban, *op. cit.*, p. 183.

¹⁷ M. Purcaru, *op. cit.*, p. 327.

¹⁸ M. Vrânceanu, *op. cit.*, p. 128.

înaintarea altor idei din partea celorlalți participanți. În grădiniță această metodă poate fi folosită începând cu vârsta mică. De exemplu, la vârsta de 4-5 ani în cadrul temei „Iarna pe meleagurile noastre” se poate iniția o convorbire *Care sunt, pentru voi, bucuriile iernii ?* Pentru început copiii vor răspunde printr-un enunț scurt, fără a repeta ideea colegului, deși acest lucru se poate specifica în calitate de regulă. Răspunsurile pot fi cam în acest fel: zăpada, ninge, brad cu jucării, cadouri, Moș Crăciun, fulgi, mergem cu săniuța etc.

Tehnica viselor este o metodă în care imaginația este lăsată în voie. Se fac presupuneri care apoi se compară cu realitatea. Ca obiectiv această metodă urmărește stimularea imaginației prin crearea de situații comparabile cu cele existente în viața reală¹⁹. Cu preșcolarii de vârstă mijlocie se aplică o variantă simplificată a acestei tehnici, de exemplu jocul *De-a visul*. Copiii vor fi rugați să se așeze pe covor într-o poziție confortabilă. Apoi, li se va cere să închidă ochii, în timp ce educatorul le va povesti o întâmplare, va descrie un tablou sau va lectura o poezie. Copiilor li se cere să-și imagineze evenimentele. După ce s-a sfârșit comunicarea educatorului, micuții vor deschide ochii și vor spune ce au văzut în visul lor. Se poate ca fiecare copil să deseneze ceea ce și-a închipuit și să compare imaginea lui cu a colegului, eventual să creeze împreună și să ofere soluții.

Explozia stelară este o metodă nouă de stimulare a creativității, asemănătoare brainstorming-ului, care începe din centrul conceptului și se propagă afară²⁰. Această metodă, pe lângă faptul că dezvoltă creativitatea are ca bază adresarea întrebărilor pentru a rezolva probleme și a face noi descoperiri. Metoda include cinci întrebări: Ce? Cine? Unde? De ce? Când? În grupele mici întrebările pot fi scrise pe steluțe de diferite culori pentru a fi reținute cu ușurință. Un exemplu de activitate este și lectura după imagini. La tema „Primăvara în țara mea” se pot exercita capacitățile de formulare a propozițiilor interogative pe baza conținutului unei imagini. Copiii vor extrage dintr-un coșuleț câte un simbol al primăverii. Pe tablă vor fi afișate întrebările și un tablou de primăvară. La un semnal ei vor adresa întrebări colegilor. Pentru a obține o conexiune între idei, se va stabili ordinea adresării întrebărilor. Pe măsură ce se adresează întrebările, copiii vor descoperi caracteristicile primăverii dar și unele amănunte. Întrebări posibile: „Cine vestește primăvara?”, „Cine așteaptă primăvara?”, „Ce se întâmplă cu zăpada?”, „Ce vedeți în acest tablou?”, „Unde au răsărit ghiociei?”, „Unde se duc păsările călătoare?”, „Când apar ghiociei?”, „Când se întorc păsările călătoare?”, „De ce se topește zăpada?”, „De ce spunem că a venit primăvara?”. Este important să reținem că atunci când educatoarea va exercita pentru prima dată această metodă îi va ajuta neapărat pe copiii să formuleze întrebări și răspunsuri, le va comunica modele.

¹⁹ S. Breban, *op. cit.*, p. 301.

²⁰ I. Axentii, M. Barbă, *op. cit.*, p. 165.

Cu ajutorul tehnicii *Ghicatorile* se stimulează creativitatea și pot fi fixate, consolidate și evaluate priceperile și cunoștințele copiilor. Ghicitoarea este un procedeu în care se prezintă în formă metaforică un obiect, cerându-se identificarea acestuia prin asocieri logice. Ghicitorile au ca obiectiv, pe lângă faptul că stimulează creativitatea, exersarea capacității de a formula descrieri sintetice ale aspectelor caracteristice ale unor obiecte, ființe, fenomene²¹. În descrierea ghicitorile trebuie să existe cuvinte cheie despre ființa, obiectul sau fenomenul care urmează a fi descoperit. De exemplu: „Ne trezește dimineața și are pinteni, ghici cine-i?”. Pentru început educatorul este acel care conduce jocul, apoi copiii singuri vor crea ei însăși ghicitori. În acest fel se exersează capacitățile de sinteză, analiză, comparație, descriere, evaluare. Inițial, la familiarizarea cu ghicitorile, se admite organizarea jocului distractiv „Ghici, cine este?”, care are ca obiectiv formarea capacității de a compune și dezlega ghicitori pentru a recunoaște colegii din grup. Jocul se poate desfășura cu întregul colectiv de copii. Educatorul va prezenta tema și sarcina de lucru: a formula o ghicitoare despre un coleg în care să descrie o caracteristică a acestuia. Începe educatorul pentru a învăța copiii să realizeze ghicitoarea-descriere. De exemplu: „Este blondă, cu ochi albaștri, astăzi a refuzat să mănânce, ghici, cine este?”, „Are părul șaten și este cel mai înalt din grupă, ghici, cine este?” etc. Copiii recunosc colegul și vor bate din palme. În partea a doua a jocului educatorul va ceda locul unui copil. Procedura se va repeta până ce majoritatea copiilor au formulat ghicitori. Se vor aprecia toți copiii care au folosit cuvintele cheie ce conțin caracteristicile colegilor.

O altă metodă care stimulează realizarea unor asociații de idei noi care poate fi folosită cu succes este metoda *Ciorchinelui*²². Este o tehnică menită să încurajeze copiii să gândească liber și să stimuleze conexiunile de idei, deschizând căi de acces și actualizând cunoștințele anterioare. Are ca obiectiv integrarea informațiilor dobândite pe parcurs în ciorchinele realizat inițial și completarea acestuia cu noi informații²³. I. Axentii și M. Barbă, autoarele suportului de curs *Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ* propun următorul algoritm de realizare a metodei: 1. se scrie cuvântul în mijlocul foi; 2. copiii sunt rugați să scrie sau să propună cât mai multe cuvinte/sintagme legate de cuvântul dat; 3. cuvintele sau ideile se leagă prin trasare de linii sau săgeți; 4. Activitatea se întrerupe când se termină ideile²⁴.

Jocul „*Să ne jucăm de-a ciorchinele*” poate deveni familiar copiilor dacă se învață pas cu pas până la înțelegerea algoritmului. Pe o tablă se adaugă un

²¹ S. Breban, *op. cit.*, p. 196.

²² V. Pelivan, *Strategii de formare și dezvoltare a capacităților creative la preșcolari*, în *Grădinița modernă*, Chișinău, nr. 2, 2012, p. 11.

²³ S. Breban, *op. cit.*, p. 203.

²⁴ I. Axentii, M. Barbă, *op. cit.*, p. 145.

autocolant. Se desenează și se decupează cercuri sau ovale, flori sau frunze, legume sau conturul unor insecte, păsări, folosind culori diferite pentru fiecare. Se desenează și se decupează mai multe săgeți de lungimi, lățimi și culori diferite. Se face un exercițiu simplu de realizare a unui ciorchine folosind tabla de joc, simbolurile și săgețile pentru a se familiariza cu tehnica. Pentru început se vor utiliza doar materialele expuse mai sus, folosind o demonstrație și explicând corelațiile, rolul săgeților scurte și a celor lungi. În grupele unde copiii nu pot încă să citească se vor întrebuința jetoane, desene, imagini sugestive.

În concluzie putem remarca că metodele interactive implementate judicios vor ajuta copilul să participe la propria formare și îi vor angaja intens majoritatea proceselor psihice de cunoaștere. Ele oferă oportunitatea copilului de a se afirma atât individual, cât și în echipă. Considerăm deci benefice utilizarea lor în cadrul procesului instructiv-educativ din grădiniță fiindcă oferă posibilitatea unei învățări active, iar aceasta este principiul fundamental în învățământul actual.

CONSECINȚE ALE MANIFESTĂRII COMPORTAMENTELOR AGRESIVE ÎN CONTEXT ȘCOLAR

Corina Balan

drd., Universitatea de Stat din Moldova
(email: rodicabalan2006@yahoo.com)

Rezumat. *Agresivitatea este una din marile probleme ale lumii contemporane, o preocupare pe cât de veche, pe atât de actuală. Cercetările și statisticile oficiale continuă să înregistreze o creștere spectaculoasă a fenomenului în ultimele două decenii, astfel încât escaladarea acestuia în școală a devenit cea mai vizibilă evoluție din câmpul educației formale. Agresivitatea reprezintă un act brutal, în afara regulilor și legilor, incompatibil cu ideea de dreptate. Agresivitatea reprezintă negarea existenței unei persoane, este o formă de anulare, prin forță, a libertății de acțiune și de exprimare a copilului. Ea poate răni fizic și psihic, poate redeschide răni nevindecate, poate leza demnitatea unei persoane atât de mult, încât aceasta să fie afectată pentru tot restul vieții. Subiectul este inepuizabil, cauzele sunt adevărate complexe cauzale, formele de manifestare sunt variate, consecințele sunt greu de evaluat, așa încât și măsurile de prevenire sau de diminuare a comportamentelor agresive sunt greu de prescris, atât pentru situații generale, cât și pentru cazuri particulare.*

Cuvinte cheie: *agresivitate, context școlar, consecințe.*

*

Abstract. *Aggression is one of the big problems of the contemporary world, a concern as old as it is current. Official research and statistics continue to see a dramatic increase in the phenomenon over the last two decades so that its escalation in school has become the most visible evolution in the field of formal education. Aggression is a brutal act, outside the rules and laws, incompatible with the idea of justice. Aggression is the denial of a person's existence, it is a form of cancellation, by force, of the child's freedom of action and expression. It can hurt physically and mentally, it can reopen unhealed wounds, it can damage a person's dignity so much that they are affected for the rest of their lives. The subject is inexhaustible, the causes are true causal complexes, the forms of manifestation are varied, the consequences are difficult to evaluate, so that measures to prevent or reduce aggressive behaviors are difficult to prescribe, both for general situations and for particular cases.*

Key words: *aggression, school context, consequences.*

Agresivitatea propriu-zisă a elevilor în câmpul școlar se produce pe fondul intenției acestora de a-i leza pe cei din jur, fizic sau verbal. Fiecare om are un potențial agresiv mai mult sau mai puțin prezent, subliniat de o constatare interesantă a lui R. B. Iucu potrivit căreia, în ultima jumătate de mileniu, istoria omenirii a însumat aproape 300 de ani de războaie și doar 200 de ani de pace¹. Din

¹ Romiță, B. Iucu, *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională* (ediția a 2-a, revizuită), Iași, Polirom, 2006.

această perspectivă, nu ne mai surprinde faptul că, din ce în ce mai mulți elevi, reacționează agresiv în situații de criză școlară și extrașcolară.

Comportamentul agresiv în școală are o determinare multifactorială și îmbracă numeroase forme de manifestare, de la cele mai simple, frecvente, fără consecințe grave, până la cele mai complexe, mai rar întâlnite, dar ale căror consecințe sunt mult mai grave, atât pentru victimă, cât și pentru agresor².

Literatura de specialitate acordă o mare importanță studiului consecințelor agresivității în context școlar, ca urmare a numeroaselor efecte negative pe care le implică³:

- performanțe școlare scăzute;
- eșec școlar, suspendare, excludere sau părăsirea voluntară a școlii;
- asumarea violenței ca formă acceptabilă de rezolvare a problemelor/conflictelor;
- efort suplimentar din partea profesorilor și administrației pentru gestionarea problemelor de disciplină (comportamentele disruptive de la clasă și agresive din pauză necesită atenție și supraveghere suplimentară), ceea ce duce la scăderea eficienței predării și limitarea oportunităților de învățare pentru ceilalți elevi;
- imagine negativă din partea colegilor și a profesorilor;
- marginalizarea elevului;
- sentimente de izolare și singurătate.

Alte cercetări⁴ arată că există semne predictive, timpurii cu ajutorul cărora profesorii pot identifica comportamentele violente ale elevilor în timpul activităților la clasă, dar și în alte contexte școlare:

- izolare socială pe fondul unor probleme de depresie sau neîncredere în sine;
- interes scăzut pentru școală, rezultate școlare scăzute, eșec școlar;
- exprimarea violenței în scris și desen;
- izbucniri de furie, reglare emoțională deficitară;
- comportamente de intimidare sau hărțuire a celorlalți;
- prezența unor probleme de disciplină și refuzul de a se conforma la reguli, o perioadă îndelungată;
- consumul de alcool sau de droguri;
- apartenența la un anturaj cu potențial agresiv;

² Valentin Cosmin Blândul, *Psihopedagogia comportamentului deviant*, București, Aramis Print, 2012, p. 137.

³ D. P. Farrington, *Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes*, în D. J. Pepler & K. H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1991, pp. 5-29; D. Olweus, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge, MA: Wiley-Blackwell, 1993.

⁴ D. Olweus, *Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention*, *Current Directions in Psychological Science*, vol. 4 (6), 1995, pp. 196-200.

- violență verbală, psihologică sau socială îndreptată spre ceilalți sau spre sine (amenințări, sfidare, reproșuri);
- schimbarea bruscă și evidentă a stilului alimentar;
- cruzime față de animale;
- acces la arme de foc sau chiar posesia unor astfel de arme⁵.

În relația cu elevii, unii profesori ignoră în totalitate psihologia copilului și a relațiilor interumane, recurgând la diverse expresii și gesturi necontrolate, cu efecte negative asupra acestora. Deși adresate uneori involuntar, formulările ironice, jignitoare au un efect frustrant asupra elevului, dezvoltând atitudini de opoziție și inhibiție. Un astfel de comportament disprețuitor și jignitor creează copiilor un complex de inferioritate. F. Dubet afirmă că indiferența profesorilor este cea mai importantă manifestare a disprețului față de elevi⁶. Sunt din ce în ce mai mulți elevi care suferă ca urmare a acestor judecăți negative ale profesorului, pentru că ele întăresc propriul sentiment de îndoială, de descurajare, de lipsă de încredere în propriile forțe. Din moment ce este interiorizat, acest dispreț poate antrena un ansamblu de consecințe în plan comportamental: lipsa de comunicare, pasivitatea la lecție, indiferența sau, dimpotrivă, perturbarea lecțiilor, dezvoltarea unor atitudini ostile, provocatoare, violente. Intensitatea unor astfel de comportamente disruptive evoluează direct proporțional și cu gravitatea problemelor existente în familie, în sensul în care, atunci când carențele emoționale, educative, culturale ale mediului de proveniență sunt accentuate, există mari șanse ca și elevii proveniți din astfel de medii să se comporte inadecvat la școală, manifestând cel mai ușor forme de agresivitate. Nota comună a acestor elevi este tendința de a atrage atenția profesorilor și a colegilor asupra lor sau tendința de a atrage atenția asupra nevoilor lor, iar atunci când acest lucru nu se produce prin rezultate academice performante, o fac prin comportamente considerate deviante, cum ar fi: evazionism școlar, agresivitate în școală și în afara ei, consum de substanțe psihoactive, delincvență juvenilă⁷.

La vârsta școlarității, copiii au o personalitate în formare și de aceea orice experiență plăcută sau neplăcută are repercusiuni. Când sunt ironizați, se simt răniți în orgoliul propriu, iar dacă experiența se repetă, stima față de sine și încrederea scad cu timpul. Alții reacționează violent față de încercarea de a fi umiliți, devin agresivi și-și dezvoltă atitudini ostile față de școală și societate. Apare pericolul insuccesului școlar din cauza cercului vicios: umilire - descurajare - refuz. Astfel,

⁵ Versavia Curelaru, *Managementul disciplinei și violența școlară*, în M. Curelaru (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, p. 155.

⁶ D. Sălăvăstru, *Psihologia educației*, Iași, Polirom, 2004, p. 268.

⁷ Valentin Cosmin Blândul, *Psihopedagogia comportamentului deviant*, București, Aramis Print, 2012, p. 434.

copilul se închide în sine, devine timid, nesigur, nu răspunde prompt la cerințele mediului, neîntârziind să apară etichetarea. Din cauza tratamentului care i se aplică, copilul tinde a se comporta în consecință, scăderea randamentului determinându-l pe profesor să creadă mai mult în eticheta atribuită, având, ca satisfacție ascunsă, faptul că a reușit să descopere un caz/o situație.

În urma insuccesului resimțit, elevul se îndepărtează de grup, se izolează și drept rezultat e considerat inadaptat, fără ca cineva să știe cauzele reale ale situației. Cuvintele jignitoare adresate de profesor vin în contradicție cu nevoia sa de afecțiune, securitate, stimă și respect. Dorința de reușită, de a fi lăudat sunt premise ale dezvoltării sentimentului mândriei, precum și ale simțului critic și autocritic. Activitățile întreprinse în școală nu dezvoltă numai intelectul, ci și sentimentele estetice ca etapă incipientă în apariția unor produse originale⁸. Insuccesele școlare repetate, dificultățile de adaptare și integrare în școală pot întreține stări de frustrare continuă sau de anxietate și negativism care vor avea consecințe negative asupra randamentului, precum și asupra atitudinii copilului față de școală⁹.

Eșecul școlar este un factor de risc important în privința creșterii violenței școlare, precizează G. Wiel¹⁰. Potrivit aceluiași autor, sentimentul de eșec interiorizat antrenează sechele psihologice profunde și durabile ce se exprimă adesea prin comportamente violente. Elevul aflat în situația de eșec și care este pus de nenumărate ori în fața unor sarcini de învățare, pe care nu le poate rezolva, trăiește o angoasă profundă. Elevul suferă că și-a decepționat părinții și profesorii, pentru că este disprețuit de colegi, își pierde stima de sine, încrederea în capacitatea de a reuși chiar și în domeniile în care nu se află în situația de eșec. Acesta este momentul când pot apărea conduitele violente, care se traduc prin depresie, spirit de revanșă și revalorizare, manifestări de provocare, dispreț reorientat către alții, lipsă de orice motivație.

Un alt aspect care subliniază impactul destul de serios asupra eșecului școlar este fenomenul de intimidare și bullying manifestat între elevi. Majoritatea profesorilor conștientizează importanța relațiilor pozitive dezvoltate la nivelul unei clase, dar nu sunt atenți în aceeași măsură la relațiile negative dintre elevi, în pauze sau în curtea școlii. Bullying-ul sau intimidarea este o strategie de stabilire a autorității sociale care se manifestă prin tachinare, poreclire, furt, batjocură, umilire, răspândire de zvonuri, atacuri prin intermediul rețelelor sociale și excluziune socială. Pentru a face față stresului provocat de bullying este necesară o

⁸ Ursula Șchiopu, Emil Verza, *Psihologia vârștelor: ciclurile vieții*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

⁹ Vasile Pavelcu, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.

¹⁰ G. Wiel, *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*, Lyon, Chronique sociale, 1992.

cantitate mare de energie. Din această perspectivă, elevii agresați prezintă un nivel ridicat al anxietății și hormonilor de stres. Alte consecințe ale intimidării sunt depresia, ideea suicidală, tulburările de somn, singurătatea, neajutorarea, anestezia emoțională, boala și, evident, eșecul școlar¹¹. De asemenea, specialiștii domeniului arată că absențele, suspendările și prezența unei arme la școală sunt corelate cu experimentarea bullying-ului.

Violența are efecte negative și asupra sănătății fizice și mentale, dar și asupra dezvoltării sociale a elevilor. Atât victimele, cât și agresorii pot suferi diverse traume fizice sau psihice. Elevii supuși violenței prezintă un comportament de risc ridicat asociat cu anxietate și neputință dobândită, afectarea atașamentului, diminuarea nivelului stimei de sine, cauzând imposibilitatea stabilirii unor relații interpersonale, absenteism școlar, sentimente de autoblamare și autoculpabilizare care pot genera uneori comportament suicidal. Elevii care au fost agresați au tendința de a avea puțini prieteni cu care să poată comunica ușor și au adesea sentimentul izolării și al singurătății. De asemenea, manifestă o teamă în a se angaja în unele situații sociale, se simt neajutorați și incapabili să controleze propriul mediu, fapt ce determină diverse grade de marginalizare, punându-l pe copil într-o ipostază de confruntare personală cu ceilalți, ceea ce împiedică formarea unor deprinderi sociale non-violente. Starea de neliniște, ca forma socială a anxietății, este trăită mult mai intens de către elevii care au fost agresați, chiar în preajma altor persoane sau atunci când anticipează o interacțiune cu cineva. Tot astfel, și în cazul stimei de sine scăzute, elevii a căror anxietate transpare în comportamentele cu semenii, riscă să ajungă hărțuiți¹².

Elevii anxioși cu un nivel scăzut al stimei de sine sau cei care, dimpotrivă, se supraevaluează sunt, de regulă, cei mai expuși riscului de a dezvolta comportamente agresive, generate tocmai de dorința de a-și depăși limitele și complexele. Comportamente agresive pot fi regăsite și la elevii frustrați, la cei dominați de sentimente de teamă, rușine, respinși de către cei din jur, colegi sau profesori, în condițiile în care dorința de afirmare, dar și nevoia de afecțiune sunt pentru cei frustrați la fel de mari ca în situația celorlalți elevi. Atașamentul afectiv din partea adulților, atractivitatea sarcinilor școlare și accesibilitatea acestora potrivit nivelului de dezvoltare al elevilor, climatul inter-relațional favorabil, controlul disciplinei școlare reprezintă posibile soluții în vederea prevenirii sau diminuării comportamentelor agresive în școală¹³.

¹¹ Otilia Clipa, Diana Sînziana Duca, *Eșecul școlar*, în V. Enea (coord.), *Intervenții psihologice în școală: manualul consilierului școlar*, Iași, Editura Polirom, 2019, p. 402.

¹² Dorin Nastas, *Victima violenței școlare: caracteristici și clasificări*, în M. Curelaru (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, p. 138.

¹³ Valentin Cosmin Blândul, *Psihopedagogia comportamentului deviant*, București, Aramis Print, 2012, p. 146.

Elevul își exprimă adesea dificultățile sale prin agresivitate, provocare, violență verbală, iar profesorii trebuie să încerce să afle ce se ascunde în spatele unor astfel de comportamente, care sunt motivele reale ale violenței. Elevul este uneori doar un copil în suferință, marcat de eșecuri școlare care îi afectează încrederea în sine. Alteori, acestea se asociază cu un climat familial tensionat, conflictual. Un astfel de elev care încearcă să atragă atenția asupra lui prin acte violente are o nevoie fundamentală de stimă, de recunoaștere din partea celorlalți. El își exprimă nevoia de a intra în relație cu profesorul într-o manieră diferită, mai valorizantă. În această situație, cadrul didactic trebuie să aibă o privire pozitivă asupra elevilor respectivi, să îi încurajeze, să le stimuleze eforturile, atât pe plan comportamental, cât și pe cel al activității de învățare, fără să aștepte, pentru aceasta, rezultate spectaculoase. De asemenea, elevii trebuie ajutați să-și învingă sentimentele de inferioritate, de neputință și să capete încredere în propriile capacități, în aptitudinile lor de a-și modifica propria imagine. Profesorul are obligația de a planifica în așa fel activitățile încât fiecare elev să poată fi valorificat pentru a avea șanse de succes.

Ignorarea actelor de micro-vioență școlară poate conduce la apariția violenței majore în școli, prin deteriorarea climatului de ordine și disciplină sau prin crearea unui mediu educativ neprietenos satisfacerii nevoilor psihologice fundamentale ale elevilor, cum ar fi: nevoi de realizare, de competență, de stimă de sine, de afirmare, de apartenență la grup¹⁴.

Toate formele agresiunii întâlnite în școli, de la îmbrânceli și jigniri, până la injurii, vulgarități, intimidări fizice și verbale, trebuie să dispară, iar relațiile interumane elev-elev, elev-profesor, elev-părinte trebuie dezvoltate pe o bază de armonie și toleranță, în care puterea de convingere a cuvântului, și nu a violenței, trebuie să primeze.

Școala este o comunitate extrem de eterogenă, în care cadrele didactice se pot întâlni cu o varietate foarte mare de comportamente din partea elevilor. Astfel, de-a lungul timpului, profesorii s-au confruntat cu probleme de disciplină, cu agresivitatea și revolta elevilor, sub diferite forme de manifestare. Ceea ce astăzi este diferit față de trecut este faptul că asistăm la o manifestare mai evidentă a nesupunerii elevilor față de autoritatea profesorilor sau la deposedarea autorității de mijloacele de exercitare a puterii întâlnite în școala tradițională. Acest fapt nu presupune nici toleranță față de actele de indisciplină și violență, nici idealizarea vechilor modele educative, ci o abordare în concordanță cu nevoile impuse de noile realități sociale.

¹⁴ Versavia Curelaru, *Managementul disciplinei și violența școlară*, în M. Curelaru (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, p. 170.

Cunoașterea acestor realități, precum și cunoașterea în profunzime a particularităților specifice pe grupe de vârstă a elevilor, dar și a consecințelor generate de prezența comportamentelor agresive reprezintă puncte de plecare spre căutarea de soluții adecvate în vederea prevenirii sau diminuării comportamentelor agresive în context școlar.

EDUCAȚIA CREATIVITĂȚII

Snejana Cojocari-Luchian

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: scfulgusor81@gmail.com)

Rezumat. *Autoarea prezintă etimologia termenului creativitate, definește termenul de creativitate din perspectivă psihologică, și stabilește tipurile de creativitate: intrinsecă și extrinsecă, factorii individuali și sociali în apariția creativității, stadiile și nivelurile creativității, blocajele creativității.*

Cuvinte cheie: *educație, creativitate, stadii/nivele ale creativității.*

*

Abstract. *The author presents the etymology of the term creativity, defines the term creativity from a psychological perspective, establish the types of creativity: intrinsic and extrinsic, individual and social factors in the emergence of creativity, stages and levels of creativity, blockages of creativity.*

Key words: *education, creativity, stages / levels of creativity, factors.*

Termenul de creativitate a fost larg asimilat în limbile de circulație internațională abia în a II-a jumătate a secolului nostru, deși el mai fusese utilizat, sporadic și în trecut. În 1877 Littre a introdus adjectivul creativ în „Suplimentul” Dicționarului limbii franceze, cu sensul de a desemna o persoană care „are calitatea de a crea”. Până în 1937 însă, atunci când G. W. Gordon Allport adaugă la cuvântul englezesc „creative” desinența „ity” (= „creativity”), lărgind astfel semnificația cuvântului nou lansat, în loc de creativitate și creativ erau utilizați termeni ca: dotație, aptitudine, talent, genialitate, imaginație creatoare și chiar inteligență.

Termenul creativitate nu s-a debarasat de sinonime, unele mai reușite, dar altele cu totul unilaterale: inteligență fluidă (R. D. Cattell), gândire direcțională creatoare (Ernest Hilgard), gândire divergentă (Jean P. Guilford), rezolvare specifică de probleme (A. Nevell, J. C. Sha și H. A. Simon), rezolvare de probleme slab structurate (Herome Bruner), imaginație creatoare (Pheodule Ribot, Jean Piaget), imaginație constructivă (Alex Osborn) ori gândire aventuroasă (F. Bartlet).

Conceptul de creativitate nu este clar definit, deși de el se ocupă asiduu literați, esteticieni, critici de artă, psihologi, pedagogi, economiști, sociologi, filosofi sau chiar „specialiști în creativitate”. Acest termen a fost introdus în vocabularul psihologiei americane pentru a depăși limitele vechiului termen de talent¹.

¹ M. Bejat, *Talent, inteligență, creativitate*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, p. 35; Idem (coord.), *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, *passim*.

Între conceptele de creativitate și de talent, nota comună este cea de originalitate. Dovedește talent cel ce demonstrează o pregnantă originalitate. Deci, talentul, geniul este creativitate la un nivel superior. Însă aceasta nu este exclusivă, deoarece există și o creativitate de nivel mediu și una slabă, redusă.

Toți oamenii sunt în diverse grade creativi și numai unii din ei talentați. S-a apreciat talentul și geniul ca fiind hotărât de dotația ereditară. Însă și talentul, și geniul se dezvoltă datorită *mediului, educației, autoeducației, instruirii și autoinstruirii*. Conceptul nou de creativitate admite o mare contribuție a influențelor de mediu și educație în formația creativă a fiecăruia.

Majoritatea studiilor psihologice indică faptul că creativitatea reprezintă interacțiunea tuturor funcțiilor psihice ale personalității (intelectuale, afective, motivaționale, volitive, atitudinale), conștiente și inconștiente, native și dobândite, de ordin biologic, psihofiziologic și social, implicate în generarea noului și originalului, adică materializate în idei, soluții și metode ce îmbogățesc patrimoniul istoriei, artei, tehnicii, științei.

În ceea ce privește factorii creativității, mai întâi, trebuie să vorbim despre aptitudini pentru creație. Savanții afirmă că există anumite structuri cerebrale, pe care nu le cunoaștem, care favorizează imaginația, ele creând predispoziții de diferite grade pentru sinteza unor noi imagini, noi idei. S-a dovedit însă că numai aptitudinile nu sunt suficiente în procesul creativității. Există persoane foarte inteligente, dar prea puțin creative, întrucât nu sunt incitate spre aventurile fanteziei și sunt în genere, conformiste și conservatoare.

Analiza rezultatelor la aplicarea testelor de inteligență și de creativitate demonstrează că printre subiecții cu note ridicate la inteligență sunt unii având cote slabe la creativitate. În schimb, cei cu performanțe ridicate la testele de creativitate aveau la inteligență cote cel puțin mijlocii, de unde concluzia necesității sale pentru o creativitate superioară. Totodată reiese că în anumite tipuri de inteligență (gândirea critică) nu este implicat și spiritul creativ.

În schimb prezența vectorilor creativi este de natură să producă efecte creative remarcabile și la persoane care nu dispun de aptitudini extraordinare. Deci putem considera ca factori interni ai dezvoltării creativității – *motivația și voința*. Creșterea dorinței, a interesului pentru creație, precum și a forței de a învinge obstacolele are, evident, un rol notabil în susținerea activității creatoare.

Favorabile creativității sunt trebuințele de creștere, de perfecționare și de performanță, în opoziție cu trebuințele homeostazice, strict utilitare; motivația intrinsecă de implicare în acțiune, pentru plăcerea acțiunii, din înclinație sau interes cognitiv, în opoziție cu motivația extrinsecă, indirectă, cu influențele ei constructive și presante; aspirațiile superioare, care facilitează drumul spre performanță, față de aspirațiile de nivel scăzut, care nu permit o valorificare optimă a propriilor posibilități.

După cum afirmă psihologul român P. Popescu-Neveanu la creativitate contribuie și atitudinile caracteriale printre care mai creative le menționează pe următoarele:

1. Încredere în forțele proprii și înclinația puternică către realizarea de sine;
2. Interesele cognitive și devotamentul față de profesia aleasă;
3. Atitudinea anti-rutină care contribuie la analiza critică a experienței și să deschidă calea unor noi experimentări;
4. Cutezanța în adoptarea unor noi scopuri neobișnuite și îndepărtate și asumarea riscurilor legate de îndeplinirea acelor proiecte dificile și curajoase;
5. Perseverența în căutarea de soluții și în realizarea proiectului urzit, corelativ cu dispoziția către revizuirea continuă a proiectului și permanenta lui optimizare;
6. Simțul valorii și atitudinea valorizatoare, care duc la recunoașterea deschisă a valorii altora și la afirmarea onestă și demnă a propriei valori;
7. Grupul atitudinilor direct creative, constând din simțământul noului, dragostea și receptivitatea pentru tot ce este nou, original, cultivarea consecventă a originalului².

În cererea de admitere în universitățile americane există o rubrică intitulată „Ce vă imaginați dumneavoastră despre viitoarea profesie?” Având în vedere răspunsul la această întrebare, profesorul E. P. Torrance în cadrul unui studiu întins pe o perioadă de 22 ani a urmărit ce s-a întâmplat cu studenții admiși, ținând cont de criteriul „imaginea asupra profesiei”³. Cei care au avut schițată o imagine asupra profesiei au fost recunoscuți ca performanți.

În articolul „*Cât de important este să te îndrăgostești de o idee și să urmărești cu stăruință*”, publicat în revista „The Creative Child and Adult Quarterly” în 1983, Torrance prezintă într-un limbaj ușor metaforic condițiile necesare pentru ca o persoană să devină creativă și cât de important este pentru comunitate să înțeleagă și să permită o dezvoltare independentă a celor ce dispun de potențial creativ. Autorul precizează: „imaginea viitorului poate acționa ca o forță magnetică ce ne ordonează acțiunile, ne dă energia și curajul de a inițiativa, ne oferă soluții și ne conduce către succes”⁴.

Deducem în acest caz concluzia pedagogică potrivit căreia este necesar să dezvoltăm la elevi capacitatea de a se proiecta în viitor, adică de a visa și face planuri, capacitatea de a fi curios și de a se mira. Aceste calități importante ale ființei umane funcționează ca seturi de trebuințe care orientează și într-un fel

² Paul Popescu-Neveanu, N. Zlate, Tinca Creșu, *Psihologie, Manual pentru clasa a X-a școlii normale și licee*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

³ E. P. Torrance, *Cât de important este să te îndrăgostești de o idee și să o urmărești cu stăruință*, în *Psihologia*, nr. 4, 1996.

⁴ *Ibidem*.

selectează acțiunile individuale. Ele constituie cel mai bun predicator al performanțelor creative, un predicator mai bun decât performanțele deja obținute.

Am menționat mai sus ideea conform căreia creativitatea reprezintă o calitate a omului, determinată de o serie de factori individuali, precum și sociali. Însă majoritatea psihologilor consideră mai semnificativi următorii factori: sensibilitatea față de probleme, flexibilitatea gândirii, gândirea abstractă, originalitatea, fluiditatea, capacitatea de a restructura, organiza, elabora.

Flexibilitatea constă în capacitatea de restructurare rapidă și adecvată a cunoștințelor, a procedurilor și metodelor de lucru, a conduitei în situații noi modificate și adaptarea ușoară și operativă în noile activități ori la schimbările neașteptate ale cerințelor și datelor problemelor.

Fluiditate (fluența sau asociativitatea) – factorul cantitativ al creativității. Este reprezentată de volumul sau de bogăția de idei, ipoteze, asociații între obiecte, fenomene, expresii noi originale și valoroase pe care o persoană este capabilă să le emită într-o anumită perioadă de timp. Fluența vorbirii, de exemplu, se exprimă prin bogăția vocabularului și multitudinea construcțiilor semantice cu semnificații variate, pe care le poate construi o persoană.

Din punct de vedere psihologic, fluiditatea presupune activitatea rapidă și surprinzătoare a mecanismelor de reactualizare a unor informații și idei stocate în memorie, concomitent cu restructurarea, combinarea, transformarea și integrarea lor organică într-un produs nou al activității intelectuale. De exemplu, le propunem studenților să scrie cât mai mulți termeni psihologici ce încep cu litera „r” (timp de lucru: 2 minute). Sau să enumere cât mai multe imposibilități în procesul instructiv-educativ (timp de lucru: 2 minute).

Originalitatea – capacitatea de a da răspunsuri noi, deosebite de cele deja cunoscute, uzuale, frecvent întâlnite. Cu cât mai multe neobișnuite, mai individuale și mai inedite sunt ideile, desenele, lucrurile elaborate de subiect în condiții spontane, demonstrând intuiții surprinzătoare și siguranță de sine, cu atât mai înalt se cotează gradul de originalitate. Procesul creării noului nu poate fi conceput fără aportul imaginației constructive și a fanteziei creatoare, care, de altfel dețin un rol hotărâtor. De exemplu, la lecțiile de pedagogie le putem propune studenților să creeze noi variante de jocuri didactice, care ar stimula gândirea, ar dezvolta spiritul de observație al copiilor, noi situații de surpriză etc.

Puterea de elaborare a noului este factorul ce condiționează parcurgerea tuturor stadiilor sau etapelor necesare pentru a ajunge la soluții și produse creatoare. Acest factor exprimă forța creatoare a persoanei, puterea sa inventivă (capacitate de a elabora și opera cu elemente). De exemplu, în desen, el se poate manifesta astfel: receptorul telefonului mai are gură, ochi și mână dusă la tâmplă în semn de mare oboseală însoțită de o transpirație abundentă. Procesul de

elaborare a noului implică tenacitate, pasiune și o muncă deosebită⁵.

Stadiile și nivelurile creativității. În procesul de creație se pot distinge patru faze: pregătirea, incubația, iluminarea și elaborarea (împreună cu verificarea). Cu diferențele de rigoare, aceste se întâlnesc atât în creația artistică, cât și în cea științifică, pedagogică, tehnică etc. Diferiți psihologi sau creatori în diverse domenii au încercat să surprindă actul creator în procesualitatea lui, să-l conștientizeze și să-l prindă în anumite modele operaționale și funcționale. S-a ajuns astfel la conturarea unor conduite cu funcții specifice numite stadii, faze ori etape ale procesului de creație: pregătirea (colectarea informației care poate fi necesară), incubația (o pauză temporară sau relaxarea efortului), inspirația sau iluminarea (momentul înțelegerii soluției) și evaluarea cu elaborarea produsului creat.

Prima și ultima fază (pregătirea și verificarea) sunt organizate în mod rațional și se desfășoară conștient, fiind proprii creației științifice și tehnice. Celelalte două (incubația și iluminarea) sunt nelipsite în orice proces creator, indiferent de domeniu. Acestea sunt momentele cruciale, nucleele procesului creator, fapt care-l determină pe unii autori să se refere exclusiv la ele, reducând nejustificat întregul la parte și restrângând sfera noțiunii de proces creativ.

Pregătirea (prepararea) este o fază complexă și analitic, în această etapă, se pot diferenția mai multe sub-etape.

Sesizarea problemei înseamnă formularea obiectivului prin conștientizarea deficiențelor ce trebuie remediate, a imperfecțiunilor ce se pot înlătura, a lacunelor în cunoaștere, a nepotrivirilor între fapte și teorie. Sesizarea problemei este prin ea însăși un act de originalitate. În mod similar, aptitudinea specială denumită „sensibilitate de probleme” sau „sensibilitate față de implicație”, ascunsă în spatele aparențelor, este o notă definitorie a personalității creative. Când actuala bicicletă exista fără pedale, deplasându-se numai dacă îți luai elan cu picioarele pe pământ, nimeni altul decât copilul de 14 ani Ernest Michaux, nu și-a pus problema pedalei. Merele au căzut întotdeauna, dar numai Nenton s-a întrebat „de ce?”. „Simpla formulare a unei probleme, spunea A. Einstein, este adeseori mult mai importantă decât rezolvarea ei”.

O problemă creativă corect formulată trebuie să fie: divergentă, unică și unitară, dar să evite a fi: convergentă, o problemă de alegere sau o soluție la o altă problemă. Problemele divergente, în sensul dat de J. P. Guilford, sunt acelea care pot avea mai multe răspunsuri, care se pot rezolva în fel și chip, pentru care putem îmbrățișa o metodă sau alta, cu alte cuvinte, din punctul de plecare (respectiv problema) atenția și rezultatele obținute se pot dispersa într-un evantai cât mai

⁵ A. Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei Române, 1981; A. Stoica, *Creativitatea elevilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983; A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară*, Iași, Polirom, 1998; I. Iliescu, *Probleme globale. Creativitatea*, București, Editura Tehnică, 1992.

deschis, mai divergent: „Care sunt domeniile de utilizare a microprocesului?” se vor fi întrebând informaticienii. În automatizarea producției industriale, în comandarea aparatelor electrice de uz casnic „declamarea și oprirea în momente prevăzute înainte, a aparatelor de bucătărie, a electricității, a radioului, a televiziunii etc”. „Cum putem stimula activitatea cognitivă la lecții a copiilor?”, îi putem întreba pe elevi.

Caracterul divergent este aproape definitoriu pentru tema dată spre soluționări originale.

O formulare corectă a problemei creative asigură un avans chiar din start și nu fără temei unele manuale acordă o atenție deosebită recunoașterii problemei reale și tehnicilor de exprimare și reexprimare în diferite feluri a aceleași chestiuni.

Cu formularea problemei, faza de pregătire nu s-a terminat. Deseori ea acoperă demersurile investigative și rezolutive de care este în stare persoana: informarea minuțioasă asupra istoricului problemei, asupra tentativelor altora de a o soluționa, apoi emiterea ipotezelor și verificarea lor mintală sau practică.

Pentru parcurgerea cu succes a acestei faze, persoana trebuie să posede: capacități de evaluare (pentru deosebirea esențialului de neesențial: deschidere față de experiență (atitudinea flexibilă față de bogăția și complexitatea universului înconjurător, starea de optimă receptivitate la stimulii externi)); plasticitate memorială; atenție distributivă (ținerea sub control a unui câmp larg de date); manipularea unui bogat material informațional; abilitatea de a se „juca cu ideile”; capacitate de concentrare; toleranță la ambiguitate (capacitatea persoanei creative de a utiliza mintal o serie de concepte incomplet definite și conturate); originalitatea gândirii; fluiditate (bogăția, ușurința și rapiditatea asociațiilor între imagini sau idei, debutul verbal, cursivitatea, bogăția ideatică);

Capacitatea de concentrare, de a nu se risipi în direcții colaterale lipsite de importanță, de a menține în focarul atenției obiectivul final, titlul temei, în virtutea căruia trebuie organizat materialul și orientate eforturile; rezistență la închidere capacitate de a rezista tentației, de a socoti problema rezolvării acceptând una din primele soluții venite în minte, în perspectiva unei idei mai originale, superioare; „capacitatea de a lăsa la o parte strălucirea imediată în favoarea unui viitor mai bogat, nebulos dar posibil; presupune preocuparea permanentă de ameliorări succesive ale rezultatului (temei); motivație, dorință de a găsi o soluție, perseverență; deprinderi de muncă disciplinată; cunoștințe privind metodele moderne de creativitate; rezistență fizică și psihică.

Pregătirea își depășește statutul de fază parțială, substituindu-se întregului proces rezolutiv care, dacă are șanse de a se solda cu o idee salutară, poate face inutilă incubația și iluminarea ca faze distincte. În caz de nerealizare, creatorul lasă problema deoparte, nu se mai ocupă de ea și se relaxează ori trece temporar la alte preocupări, de preferință mai ușoare. Între timp se instalează incubația. Privită din afară, incubația pare o perioadă pasivă de odihnă, o pauză sau o întrerupere voită

a efortului; socotită astfel, ea nici n-ar mai putea figura drept etapă a procesului de creație, deși este⁶.

Psihologul român Al. Roșca afirmă că anumite procese asociative, începute cu prilejul încercărilor de rezolvare a problemei, continuă într-o anumită măsură și când ne orientăm atenția și gândirea în altă direcție; este ceea, ce se numește uneori fenomenul de perseverare. Sunt suficiente date, care arată că problema urmărită nu este complet absentă din conștiință, nici în faza de incubație. Ea poate favoriza reorientarea gândirii pe un făgaș mai promițător. Faza de incubație este mai curând o stare, o pauză sau o perioadă în care cercetătorul lasă de o parte preocupările sale într-o anumită direcție, este mai curând o condiție decât o perioadă activă⁷. Evident, actul psihic al creației nu se rezumă la aceste operații prelungite involuntar în activitatea cerebrală, deși în unele cazuri găsirea soluției poate fi rodul acestor asociații inconștiente.

Pentru facilitarea ideilor, din adâncurile subconștientului, să treacă pragul conștiinței trebuie să îndepărtăm orice barieră de natură emoțională sau intelectuală. Ideea îndepărtării acestor piedici constituie una din caracteristicile principale ale celor două metode de stimulare a fluxului ideatic: brainstormingul și sinectica.

Inspirația este momentul străfulgerării ideii, pe care adeseori îl însoțim cu exclamația „Aha!” („Am găsit, asta era!”). Răspunsul pe care-l căutăm ne apare ca o iluminare bruscă a conștiinței, ca o intuiție instantanee și aproape miraculoasă, fapt ce a contribuit la învăluirea ei într-o aură misterioasă, divină.

Inspirația este în fond rezultatul unei intense stări de conștiință, al mobilizării efortului cognitiv la cea mai înaltă tensiune. Inspirația poate fi provocată de o întâmplare, fenomenul fiind cunoscut sub numele de serendipitate (descoperirea sau intuirea a ceva nou, a unei implicații, a unui fenomen întâmplător, când efortul nostru cognitiv era canalizat spre alt obiectiv. Serendipitatea necesită flexibilitatea gândirii, spirit de observație, deschidere la experiență; altminteri putem trece pe lângă șansă fără să o observăm). Urmărind cu totul altceva sau neurmărind nimic în momentul respectiv, întâmplarea ne pune în față marea descoperire⁸.

În fine, elaborarea, completată cu verificarea, solicită multă perseverență și ingeniozitate pentru a duce creația la bun sfârșit în cele mai mici detalii ale sale și apoi multă încredere în sine și în opera creată, pentru a o impune opiniei publice.

Elaborarea este absolut necesară pentru a da viață ideii, iar creației o finalitate. În forma existentă în mintea unei persoane, idea nu are valoare socială: ea trebuie materializată într-o formă corespunzătoare și confruntată cu realitatea

⁶ V. Buta, *Logică și creativitatea*, București, Editura Militară, 1992; I. Iliescu, *Probleme globale. Creativitatea*, București, Editura Tehnică, 1992, p. 67.

⁷ A. Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei Române, 1981, p. 45.

⁸ M. Bejat, *Talent, inteligență, creativitate*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, p. 56.

materială sau umană. Reacția refractară față de inedit este în firea omului și a opiniei publice și multe creații valoroase sau „înecat la mal” datorită lipsei de energie, curaj sau șansă a autorilor, sau a lipsei de încredere suficientă în autentică valoare a produsului lor.

Produsul creației este criteriul cel mai cunoscut și palpabil de apreciere a creativității. El se exprimă, fie în ceva material (un proiect, o invenție, un desen, obiect de artă), fie în ceva spiritual (o formulă, un principiu, o teorie din procedeu). Dacă produsul îndeplinește anumite condiții pentru a fi socotit „creativ” atunci se merge pe cale inversă, de la produs la proces și de la acesta la autor, etichetându-se toate ca fiind „creative”.

Originalitatea valorii nou create poate fi apreciată în două moduri: subiectiv, când anumite persoane evaluează produsul respectiv sub aspectele enumerate mai sus (surpriză, „eleganța” soluției) și oarecum obiectiv, de fapt statistic, atunci, când se caută unicitatea unui răspuns în cadrul unei multitudini de răspunsuri sau slaba frecvență la nivelul unei populații statistice.

În psihologie și pedagogie nu există unități etalon de măsură ca în științele exacte, unde cm este cm în orice condiții, ori cifra 8 înseamnă indiscutabil doar 8. Ca să putem preciza, de exemplu, că elevul X este normal, excepțional ori subnormal, trebuie să o măsurăm prin teste cuantificabile pe o populație suficient de mare și apoi să vedem unde se plasează el pe curba distribuției normale a lui Gauss. Cu cât persoana X, care ne interesează, se situează, prin performanțele deosebite, la dreapta mediei aritmetice valorile mari, cu cât ea poate fi socotită mai bună.

În psihologie totul se evaluează prin raportarea la media aritmetică a eșantionului experimentat, pentru a declara vârfurile sau subnormalii. Cu originalitatea ca raritate statistică se petrece același lucru.

Utilitatea sau eficiența produsului este un criteriu introdus mai mult pentru a distinge rezultatul imaginației aplicate la realitatea de producțiile aberante și rupte de realitate din timpul viselor sau al stărilor de alterare a conștiinței (datorate febrei, drogurilor), dar mai ales de producțiile bolnavilor mintali. Un produs util răspunde unei necesități practice, este adecvat realității, este cum i se mai spune, relevant. În funcție de lărgimea sferei sociale sau a grupului de persoane față de care produsul creației este original în mod real, obiectiv, există trei niveluri de creativitate:

- a) individuală (sau psihologică);
- b) colectivă (de grup);
- c) socială (la nivelul întregii societăți).

Psihologul român Al. Roșca indică faptul că trebuie făcută o distincție între creativitatea generală, de largă aplicabilitate și modalități specifice de creativitate

din practică, tehnică, artă, știință, organizare a sportului etc.⁹.

De cea mai largă audiență se bucură evaluarea propusă de Irving Taylor în lucrarea sa „The Nature of the Creative Process” (1959), care distinge următoarele niveluri sau trepte de creativitate:

- creativitate de expresie, ținând de mimico-gesticulație și vorbire, și care este valorizată, mai ales în arta teatrală și în oratorie;

- creativitatea procesuală, ținând de notele originale în dezvoltarea proceselor psihice, în felul cum percepe subiectul lumea, în modul său de gândire și simțire, și prin care se caracterizează o personalitate ca fiind mai mult sau mai puțin distinctă;

- creativitate de produs, care este obiectivă și dăinuie, depășind existența subiectivului;

- creativitate inovativă, ce constă dintr-o recombinație ingenioasă de elemente cunoscute, astfel încât se compune o nouă structură a unui obiect sau proces tehnologic;

- creativitatea inventivă, care presupune compatibilizarea părților între ele, generarea de noi metode și îndeplinirea artificială a unor noi funcțiuni;

- creativitate emergentă, care constă în descoperirea sau punerea în funcțiune a unui nou principiu care prin sine însuși, duce la revoluționarea unui întreg domeniu al cunoașterii, tehnicii, artei și existenței sociale (principiul evoluționist al lui Darwin, relativitatea lui Einstein, sistemul periodic al elementelor chimice a lui D. I. Mendeleev etc.)

Creativitatea emergentă este nivelul suprem al creativității, în terminologia clasică deschizătorii de drumuri, fiind clasificați ca genii.

După cum afirmă Bertran Rasel putem învăța a crea la fel cum învățăm toate celelalte. Oamenii se străduiesc demult să pătrundă în tainele creativității, să găsească cheia pentru lumea enigmatică a soluțiilor și descoperirilor reușite. Poporul privea întotdeauna creativitatea nu ca un privilegiu al unor „creatori” aleși, ci ca o mare dibăcie – creează doar fiecare meșter priceput, însușit, fiecare om care muncește conștient din toată inima.

Poporul nostru are disponibilități și capacități deosebite de inteligență și creativitate. În acest context omul de știință român George Emil Palade a spus: „poporul român este un mare producător de inteligență”.

Genialitatea creativității românești se poate compara cu cea a marilor somități științifice mondiale, fie numai dacă i-am menționa pe oamenii de geniu români ca: Mihai Eminescu în poezie, George Enescu în muzică etc.

Idealul social uman pentru această societate nu poate fi decât personalitatea creativă, iar măsura maximă a reformei învățământului în țara

⁹ A. Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei Române, 1981.

noastră – școala creativă.

Depistarea și dinamizarea creativității tinerei generații studioase constituie o necesitate imperioasă a educației la etapa contemporană, pentru progresul și prosperitatea poporului nostru. Pentru educația creativității pledează motive de ordin social și de ordin psihologic. Referitor la primele Moris Stein face următoarea constatare generică: „o societate care stimulează creativitatea, asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertate de explorare și investigare, libertate de exprimare și libertatea de a fi ei înșiși”.

Referindu-ne la motive de ordin psihologic, unui elev care se mai întreabă încă „de ce să fiu creativ ?” îi putem aduce argumente: „să te desăvârșești ca personalitate, ca om, să fii complet dezvoltat din toate punctele de vedere, să fii capabil de reintegrare profesională, atunci când împrejurările ți-o vor cere, să te bucuri de prețuirea, respectul și admirația celor din jur pentru că te-ai dovedit capabil să inventezi ceva și să ieși din anonimat, să dispui de un antidot la unele forțe ale înstrăinării umane, să-ți încălzești inima la flacăra succesului meritat, să-ți făurești o sursă de satisfacții morale, spirituale”¹⁰.

Întreaga literatură psihologică este animată de idea universalității potențialităților creatoare. În cercetările sale C. W. Taylor afirmă: „în primul rând, psihologii sunt convinși că toți oamenii sunt într-o măsură creativi în mod potențial, respectiv persoane de toate vârstele, toate culturile și toate domeniile activității umane. În al doilea rând, indivizii se deosebesc în privința potențialului creativ pentru diferitele activități și a modului de exprimare a creațiilor lor”.

Aceiași idee o susține și savantul S. Steinberg care spune: „recunoaștem creativitatea ca o potențialitate umană normal distribuită. Când vorbim de o conduită creativă ne referim la toată lumea, nu la un om unic”.

În urma studiilor făcute de J. C. Gowan și G. D. Demos concluzionează: „copiii sunt creativi în mod natural și doar așteaptă atmosfera propice pentru a-și manifesta creativitatea”, iar Morris Stein, pe aceeași linie afirmă: „fiecare dintre noi are potențial pentru creativitate”. Creativitatea este educabilă. În sprijinul acestei idei vin mai multe argumente:

- rezultatele metodelor de stimulare a creativității larg utilizate în multe țări;
- datele experimentelor psihopedagogice special organizate;
- studiul analitic al factorilor componenți ai creativității.

Cum se poate stimula creativitatea?

Psihologul român Andrei Cosmovici afirmă că pentru aceasta e necesară învingerea anumitor blocaje ale creativității cum ar fi:

- blocajele sociale (conformismul este unul din ele: dorința oamenilor ca toți cetățenii să se poarte și să se gândească în mod obișnuit, la fel ca ei. Cei cu idei

¹⁰ M. Ștein, *Stimulating Creativity*, vol. 2, Group Procedures, New York, Academic Press, 1975, p. 85.

sau comportări neobișnuite sunt priviți cu suspiciune și chiar cu dezaprobare ceea, ce constituie o descurajare pentru asemenea persoane);

- blocajele metodologice sunt acelea ce rezultă din procedeele de gândire.

Așa e cazul rigidității algoritmilor anteriori. Suntem obișnuiți să aplicăm într-o situație un anumit algoritm și deși nu pare a se potrivi, stăruim în a-l aplica, în loc să încercăm altceva.

De asemenea, se observă cazuri de „fixitate funcțională”: folosim obiectele și uneltele potrivit funcției lor obișnuite și nu ne vine în minte să le utilizăm altfel.

Tot în această categorie de blocaje găsim și critica prematură, evidențiată de Al. Osborn. Atunci când ne gândim la soluționarea unei probleme complexe, spune el, sunt momente când ne vin în minte tot felul de idei. Dacă, îndată ce apare o sugestie, ne apucăm să discutăm critic valoarea ei, acest act blochează venirea altor idei în conștiință. Și cum de obicei prima sugestie nu e cea bună, ne aflăm în impas. Când imaginația trece printr-un moment de efervescență, să lăsăm ideile să curgă – doar să le notăm. Numai după acest izvor de inspirație seacă, să trecem la examenul analitic al fiecăreia. Osborn a intitulat acest procedeu „brainstorming” ceea, ce în traducere literară ar fi „furtună, asaltul creierului” – în limba română e caracterizat ca „asaltul de idei sau evaluarea amânată”;

- blocajele emotive se știe că factorii afectivi au o influență importantă: teama de a nu greși, de a nu se face de râs, poate împiedica pe cineva să exprime și să dezvolte un punct de vedere neobișnuit¹¹.

De asemenea, graba de a accepta prima idee este o altă eroare fiindcă rareori soluția apare chiar de la început. Unii se descurajează rapid, deoarece munca de creație, de inovație este dificilă și solicită eforturi de lungă durată. Și tentativa exagerată de a-i întrece pe alții implică evitarea ideilor prea deosebite și dăunează procesului de creație.

Pentru a educa și dezvolta spiritul creativ al elevilor, studenților e necesar să-i ajutăm să învingă aceste blocaje și de asemenea să favorizăm asocierea cât mai liberă a ideilor lor. Ce putem considera creativ pentru elevi?

Psihologii consideră creative descoperirile individuale noi ale elevului pentru subiectul concret și obținut de acesta ca urmare a propriilor investigații, în rezultatul conexiunii ce nu s-a mai întâlnit anterior și originale a lucrurilor și noțiunilor deja cunoscute.

Prin urmare, se consideră creativ pentru individul dat:

- utilizarea cunoștințelor anterioare într-un răspuns nou, neobișnuit;
- rezolvarea printr-o metodă nouă, necunoscută a unui exercițiu sau a unei situații de problemă;

¹¹ A. Cosmovici, *Psihologia generală*, Iași, Polirom, 1996; A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară*, Iași, Polirom, 1998.

- interpretarea nouă a unui subiect cunoscut;
- prezentarea originală a unui personaj cunoscut, a evenimentelor cunoscute;
- utilizarea inedită a detaliilor ori materialelor;
- formularea întrebărilor neobișnuite etc.

Pentru cultivarea creativității deosebit de importantă este atitudinea profesorului, relația lui cu elevii. Nu e favorabilă poziția autoritară, oarecum despotică, care creează blocaje afective.

Copiii nu îndrăznesc să pună întrebări, se tem de eșec, de ironii. E nevoie de un climat democratic, distins, prietenos, care permite manifestarea în voie a curiozității, spontaneității. Să fie ceva firesc ca o idee originală să atragă un punct în plus la notare, chiar dacă prin ea nu s-a putut soluționa chestiunea în discuție.

Așadar, potențialul creativ al elevilor se va dezvolta dacă profesorii, învățătorii vor organiza procesul pedagogic cu caracter creativ. După cum se vede, manifestându-se ca o formă specifică de activitate, creativitatea sintetizează trei mari grupe de factori:

- a) factori dinamogeni: trebuințe, motive, interese;
- b) factori operațional-cognitivi: procese intelectuale;
- c) factori orientativi-reglatorii: scopuri, atitudini.

Elementele menționate reprezintă și cadrul de referință pentru problema abordată, întrucât ele determină (sau pot determina) coloratura pedagogică intenționată, ce poate fi sintetizată astfel:

- a) potențialul creativ al elevilor poate fi antrenat, educat, stimulat, dezvoltat etc.;
- b) factorii de antrenare, stimulare, dezvoltare a creativității trebuie să angajeze atât domeniul operațional-cognitiv, cât și cel dinamogen și orientativ-reglatoriu.

În ultimele decenii au validate, proiectate, elaborate și verificate experimental numeroase tehnici de stimulare a potențialului creativ, unele vizând factorii din toate cele trei grupe, altele numai factorii operațional-cognitivi. Se cunosc metode logice-matematice, psihosociale, psihoterapeutice de grup; metode de valorificare a calităților, ambianței fizice și interpersonale (muticoterapia, umeroterapia); metode de relaxare; metode imaginative; metodele practicii didactice (descoperirea, problematizarea, abordarea interdisciplinară).

În prezent sunt utilizate cu mult succes „testele de gândire imaginativă creativă (Bucletul A și Bucletul B, forma verbală și nonverbală) elaborate de psihologul american E. Paul Torrance. Aceste teste sunt valabile pentru oricine, începând cu vârsta preșcolară. Pentru stimularea creativității se mai folosesc și metodele 6 – 3 – 5, Phillips 6 – 6, discuția panel ș.a.

Deci, în vederea dezvoltării educației creativității există metode nespecifice, fără o relație cu anume obiect de învățământ și metode specifice în raport cu o anumită materie, în funcție de conținutul ei.

**PUNCTE VULNERABILE ÎN EFICIENȚA FORMĂRII INIȚIALE ȘI CONTINUE
A CADRELOR DIDACTICE**

Svetlana Dermenji,

conf. univ. dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
(email: sv_dermenji@yahoo.com)

Liliana Neaga

lector univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat. *În acest material abordăm anumite vulnerabilități în procesul de formare continuă a profesorilor. Influența factorului motivațional este decisivă. De asemenea, impactul tehnologiilor educaționale curente este important. Credem că privilegiul îl dețin nivelul de interdisciplinaritate, creativitate și interactivitate al lecțiilor. Educația continuă și auto-educația sunt de asemenea elemente puternice în pregătirea profesorilor.*

Cuvinte cheie: *formare inițială și continuă, cadru didactic, competențe, motivație, curriculum, creativitate.*

*

Abstract. *In this article we focus on certain vulnerabilities in the continuous professional training of teachers. The influence of the motivational factor is decisive. The impact of current educational technologies is also important. We consider that another prerogative is the dimension of interdisciplinary, creativity and interactivity at lessons. The lifelong learning and self-education are also strong points in teachers training.*

Key words: *initial and continuous training, teacher, skills, motivation, curriculum, creativity.*

În contextul demersurilor educaționale actuale din Republica Moldova formarea inițială și continuă a personalului didactic sunt considerate modalități eficiente de infuzii a schimbărilor în acest domeniu important. Sistemele de învățământ și formarea profesională trebuie să fie adaptate pentru a oferi o bază largă de cunoștințe și a dezvolta competențele necesare vieții active prin ocuparea forței de muncă.

Adaptarea curriculumului universitar, a disciplinelor Facultății de Filologie cu profil pedagogic, de exemplu, la cerințele curriculumului dezvoltat 2019, în vederea promovării noilor demersuri reactualizate, este corelată cu nevoile reale ale pieței muncii și implicit cu posibilitatea transferului sau mobilității academice și profesionale.

Astăzi este incontestabilă ideea precum că întreaga operă educativă depinde de personalitatea profesorului: ea valorează ceea ce valorează însăși cadrul didactic. Numai posedând conceptele psihopedagogice actuale va mânui interactiv conținutul și didactica predării disciplinei; va dezvolta principiile

învățământului formativ; va promova lucrul în grup; va diversifica metodele de evaluare; va înainta modalități eficiente de integrare a sistemului educativ în contextul schimbărilor actuale etc.

Este evident că noile exigențe, cărora trebuie să le răspundă sistemul educativ, antrenează o evoluție a rolului cadrelor didactice.

Profesorul care se formează inițial trebuie să fie preocupat de calitățile esențiale ale actualului model al profesorului european. Astfel, este necesară creșterea calității procesului educațional și îmbunătățirea imaginii sociale a profesiei de cadru didactic.

Considerăm că obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională rezidă în *formarea competenței didactice*.

Actualmente, poate mai mult decât oricând, în majoritatea țărilor, precum și în Republica Moldova, apar probleme grave în legătură cu scăderea numărului pedagogilor, dar acest declin numeric mai este însoțit și de altul care privește calitatea și cultura profesională a personalului didactic. *Rolul motivației în acest sens prezintă un mare interes*. Influența factorului motivațional asupra formării profesionale inițiale și continue a profesorilor necesită o abordare pluridimensională, ținând cont de complexitatea problemei asigurării învățământului cu personal didactic. De aceea, în acest context, se impune și o regândire profundă a sistemului de formare a profesorilor, de creștere a prestigiului acestora și a *motivațiilor pentru o carieră didactică*.

Considerăm că redefinirea conceptuală a acestui sistem presupune schimbări de abordare, menite să provoace răspunsul adecvat al formării profesionale inițiale a personalului didactic la necesitățile de actualizare, de adaptare, de progres, de inovație și, totodată, eliminarea neajunsurilor, discrepanțelor care încă mai persistă în domeniul respectiv.

Dezideratele sunt oportune pentru a preciza că în condițiile actuale *există o discrepanță* în formarea profesională inițială, de exemplu, a studentului filolog, în general, și a profesorului de limba și literatura română, în special, dat fiind că limba și literatura română semnifică *instrumentul de acțiune educativă* în procesul de formare a *competenței didactice* a studenților de la Facultatea de Filologie. Lipsa unei corelări între *fundamentele lingvistice, literar-artistice și cele pedagogice* este o contradicție care indică ineficiența formării inițiale a specialistului din învățământul universitar.

Dezamăgirea în sistemul educațional, manifestată pe parcurs, prin neîncrederea, suprasolicitarea, este o altă dilemă în formarea continuă a cadrelor didactice, în general. După cum menționează C. Cucoș, actul educativ se instituie ca o relație privilegiată, și orice cadru didactic format ar trebui să învețe continuu pentru a-și „trezi” abilitățile. Până la adevărata cunoaștere și întruparea valorilor

calea este lungă și plină de muncă¹.

Același autor ne vorbește despre conflictele valorice și exigențele formării continue („long life learning”); cum ar trebui să acționeze cadrele didactice în situații educative saturate de conflicte valorice – un alt punct vulnerabil în formarea continuă a cadrelor didactice. Valorile actuale, printre rândurile discipolilor, pot fi foarte diferite decât cele ale cadrelor didactice de o altă generație. În acest fel, profesorii cu valori similare sau, cel puțin, înțelegătoare a generațiilor actuale, sunt iubiți și respectați. Considerăm, în acest sens, că devine foarte importantă acțiunea de a ne centra pe educat mai mult ca niciodată. Pedagogia centrată pe educat, menționează C. Cucoș, pe formarea autonomiei axiologice a acestuia este soluția acestei probleme².

Impactul tehnologiilor actuale, a educației pentru media asupra personalității tinerilor, astăzi, este impunător. Acest univers are menirea de a reconfigura profilul spiritual al elevilor; iar comunicarea modernă pe messenger, viber, whats ap sau alte rețele de socializare trebuie să fie folosite și de profesor, care, e obligat să înțeleagă că noile tehnologii de comunicare creează noi oportunități și oglindesc prezența pe scena socială. Astfel, găsim jenant astăzi faptul că un profesor nu are adresa electronică sau nu navighează o rețea în vogă; aceasta devenind o altă problemă. Tehnologismul actual a invadat spațiul educațional. În perioada tristă a carantinei 2020, cadrele didactice au constatat și au conștientizat că nu se mai poate preda fără instrumente, fără mijloace de instruire la distanță, fără computer sau fără a apela la schemele cerute de managementul performant.

O altă prerogativă actuală în formarea cadrelor didactice este conștientizarea dimensiunii edificatoare a interdisciplinarității. Elevii trebuie învățați că interdisciplinaritatea ne arată că raportarea la lume, numai prin cunoaștere, la o singură disciplină este insuficientă. Astfel, este absolut necesar ca profesorii moderni să realizeze lecții interactive cu un profund accent interdisciplinar.

Creativitatea și interactivitatea la lecții nu mai sunt niște noutăți. Elevii/ studenții/ masteranzii actuali consideră acest fenomen – cel mai important factor al reușitei și interesului în procesul de instruire. Sunt foarte actuale cuvintele lui Marilyn Fryer – „*creativitatea răspunde astăzi unei necesități!*”! Lecția, care produce interes și plăcere, care răspunde unei necesități și trezește în sufletul educabilului un sentiment de armonie – devine cu cel mai înalt grad de succes și apreciere! Așadar, pe lângă competență și motivație, creativitatea devine o calitate indispensabilă formării profesionale inițiale și continue. Anume această calitate este una inepuizabilă, ce trebuie dezvoltată „LONG LIVE LEARNING”³.

¹ C. Cucoș, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Iași, Polirom, 2008.

² *Ibidem*, pp. 35-60.

³ Marilyn Fryer, *Predarea și învățarea creative*, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 2004, p. 101.

Strategia valorificării educației trebuie privită în plan metodologic prin impunerea chiar a valorificării modelelor de cunoaștere a personalității educatului actual, așa cum am amintit anterior; dar și prin metode eficiente de cunoaștere profundă a acestuia, aplicate, implementate pe deplin în mediul școlar și extracurricular. Astfel, după cum menționează cercetătorul S. Cristea, se va confirma necesitatea proiectării curriculare a educației permanente și a autoeducației, atât de importante în formarea cadrelor didactice⁴!

Orientarea valorică a procesului de instruire trebuie să se regăsească în finalitățile educației care, la rândul lor, reflectă caracterul ei axiologic, teleologic și prospectiv, prin particularitățile unor modele culturale, anticipând tendințele de evoluție a activității de instruire⁵.

În concluzie punem accent pe valorificarea modelului-ideal de analiză a educației formale-nonformale-informale care, după S. Cristea, ar putea sta la baza formării profesionale inițiale și continue, axate pe educație permanentă și autoeducație⁶. În acest cerc, un rol decisiv, actualmente îl are educația estetică – cea care valorifică resursele puse în aplicare de educația nonformală, dar care face puntea dintre cea formală și cea informală, realizată prin implicarea pedagogului, a societății, dar și a mass-media.

Considerăm că punctele vulnerabile enunțate mai sus pot scoate în evidență luminoase perspective ale formării inițiale și continue, într-o eră a schimbărilor educaționale dictate de invaziile timpului, de aspirațiile actualei generații, dar și de adaptarea cadrelor didactice la nevoile stringente și inevitabile ale contemporaneității.

⁴ S. Cristea, *Educația. Concept și analiză*, vol. 2, București, Didactica Publishing House, 2016, p. 80.

⁵ Idem, *Finalitățile educației*, vol. 3, București, Didactica Publishing House, 2016, p. 47.

⁶ Idem, *Conținuturile și formele generale ale educației*, vol. 4, București, Didactica Publishing House, 2016, 45.

METODOLOGIA EVALUĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Natalia Mihăilescu

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: chiriac.natalia@gmail.com)

Rezumat. *Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Operația de evaluare nu este o etapă suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. Evaluarea constituie o validare a justeței secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.*

Cuvinte cheie: *educație timpurie, evaluare, metodă, proces didactic, grila de evaluare.*

*

Abstract. *Evaluation must be conceived not only as a control of knowledge or as a means of objective measurement, but as a path of improvement, which implies a global training strategy. The evaluation operation is not a stage superimposed on the learning process, but is an integrated act for the pedagogical activity. The evaluation constitutes a validation of the fairness of the educational sequences, of the components of the didactic process and a means of delimiting, fixing and intervening on the educational contents and objectives.*

Key words: *early education, evaluation, method, didactic process, evaluation grid.*

Literatura de specialitate ne oferă o gamă mare de metode tradiționale și complementare/ alternative în evaluarea procesului didactic. Numeroase discuții și cercetări au fost efectuate pe parcursul anilor și, desigur este o temă actuală și astăzi. Cercetările în domeniul respectiv ne demonstrează că modul de utilizare a metodelor de evaluare sunt diferite, dar fiecare cadru didactic are menirea de a le alege pe cele mai eficiente și mai potrivite pentru munca sa de zi cu zi.

Metode, tehnici și instrumente tradiționale și alternative de evaluare folosite în învățământul preșcolar (proiectul, portofoliul, autoevaluarea, lucrarea colectivă, observarea sistematică a comportamentului copiilor, chestionarul, fișa de evaluare, interviul, fișa de observație etc.)¹.

Metoda evaluării orale reprezintă una din cele mai des utilizate metode care sunt realizate pe bază de întrebări și răspunsuri. Avantajul acestei metode este de a efectua o evaluare curentă, parțială sau poate fi utilizată pe întregul programul de instruire. Evaluarea sub formă orală este tipică cazurilor în care rezultatele

¹ C. L. Oprea, *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p. 41.

excelente necesită a fi exprimate prin intermediul comunicării orale. Are menirea de a transmite conținuturile sub formă verbală. Aceste conținuturi urmează a fi receptate, reflectate și la necesitate se va formula întrebări / răspunsuri de concretizare și / sau nu numai..., de a avea o pronunție și exprimare clară și corectă etc.². Evaluarea orală poate fi realizată în diferite forme, prin intermediul diferitor tehnici, ca de exemplu:

- conversația cu scopul de verificare;
- interviul (tehnica discuției);
- verificarea prin intermediul prezentării unui suport vizual;
- verificarea orală, în urma unei pregătiri;
- redactarea unui conținut, a unui volum de informații prezentate oral.

Probe orale sunt mereu acceptate de către profesori / educatori și prezintă avantajul că favorizează o discuție unde este implicat neapărat copilul. Aceștia, prin intermediul probelor orale, au posibilitatea de a-și argumenta răspunsul. Aici, rolul educatoarei este de a interveni atunci când simte necesitatea de a corecta sau completa răspunsul copiilor. Pentru a utiliza această metodă este necesar să se țină cont de limite precum: gradul de dificultate al întrebărilor care poate fi diferit, starea emotivă a copiilor, dar și a cadrului didactic, indulgența sau exigența exagerate și altele.

Metoda conversației este una dintre acele forme care se folosesc mai frecvent și sub formă de o conversație frontală începând cu grupa mijlocie. Utilizată corect, aceasta dezvoltă capacitatea de sinteză, contribuie la sistematizarea cunoștințelor, la însușirea temeinică a acestora și oferă cadru deschis aplicării principiului retroacțiunii³.

Probele scrise sunt acele care, prin intermediul fișelor individuale sau, caiete de muncă independentă, formulate pe domenii diferite de cunoaștere și pot fi utilizate în paralel cu cele orale pentru că reprezintă și unele avantaje, cum ar fi: posibilitatea verificării unui număr mare de preșcolari în același timp, rezultatele acestor probe pot înlătura subiectivismul educatoarei și, desigur, avantajează unii copii mai timizi. Testele docimologice (probe de cunoștințe) vizează modificările care au loc în procesul de învățare, în principal în domeniul cognitiv. Dar aceste probe pot avea și careva dezavantaje. Ca de exemplu: unele erori efectuate de preșcolari în formularea răspunsurilor, nu pot fi lămurite și corectate de către educatori iar copiii nu pot fi direcționați utilizând întrebări ajutătoare⁴.

Probe practice. Prin intermediul acestor probe practice, educatorul poate

² S. Breben, E. Goncea et alii, *Metode interactive de grup. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*, Editura Arves, 2002, p. 52.

³ *Ibidem*, p. 53.

⁴ I. Cerghit, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Iași, Editura Polirom, 2008, p. 43.

verifica capacitățile și abilitățile de care dă dovadă copilul la un moment dat. Ele, neapărat, trebuie să fie adaptate conform particularităților de vârstă și de complexitatea, în funcție de tipul domeniului de competență, de conținuturile acestora, de obiectivele propuse spre realizare.

Metoda respectivă se realizează pe baza diferitor forme, în funcție de specificul conținutul ce urmează a fi evaluat. Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, educatoarea este cea care trebuie să dea dovadă de foarte multă imaginație și adaptarea diferitor situații la viața reală.

În grădiniță, aceste probe de evaluare reprezintă activitățile de pictură, desen, modelaj, construcție, gospodărești, experimente pentru observarea unor fenomene (ex: „Apa în cele trei stări: lichidă, solidă, gazoasă”, „Cum erup vulcanii?”, „Efectele focului”), confecționarea diferitor cărți sau albume (cum ar fi: „Albumul Toamnei”, „Fiecare animal spune o poveste”, etc.), realizarea unor colecții, desfășurarea sarcinilor cu conținut matematic, sau altele ce țin de comunicarea orală sau cea scrisă. Rezultatele obținute în urma realizării activităților practice vor fi expuse în grădiniță, astfel încât să poată fi observate și analizate de către educatoare, copii și părinții acestora. Prin intermediul acestor activități practice, educatoarelor sunt predispuși de a determina nivel de formare a preșcolarilor⁵.

Evaluarea prin probe mixte. Acest tip de evaluare presupune utilizarea probelor expuse mai sus. Prin intermediul noțiunii de „scris” la etapa preșcolară, înțelegem exercițiile grafice, identificarea și scrierea diferitor simboluri grafice, litere, cifre, sau chiar silabe. Această formă de evaluare include jocurile didactice și cele spontane ale copiilor. Evident și această evaluare are avantajele sale precum ar fi: reducerea stării de încordare și neîncredere care predomină la unii copii atunci când li se cere să rezolve diferite sarcini, etc.⁶.

Literatura de specialitate în domeniul respectiv, demonstrează că este imposibil de a nu se lua în calcul respectivele practici de evaluare. Se mizează asupra legăturii funcționale, ce reprezintă o analiză optimă între cele două tendințe metodologice. Metodele clasice și cele moderne pot fi utilizate de către educatori în concordanță cu tematica și sarcinile propuse pentru fiecare zi de muncă.

Se consideră că metodele de evaluare complementare permit cadrului didactic să structureze conținutul necesar și să pună în practică conținutul respectiv, bazându-se pe instrumente cu caracter instructiv-educative. Dar poate apărea și o dificultate din cauza faptului că modelele de evaluare date nu sunt standardizate, modul de proiectare și aplicare depinzând, în fiecare caz în parte, de la cadru didactic la cadru didactic (ceea ce atrage, indubitabil, valorizări diferite)⁷.

⁵ Idem, *Metode de învățământ*, Iași, Editura Polirom, 2006, p. 112.

⁶ Idem, *Sisteme de instruire alternative... op. cit.*, p. 33.

⁷ S. Fumarel, R. Sovar, E. Vrasmas, *Educația timpurie a copiilor în vârstă de 0–7 ani*, București, UNICEF, Editura Alternative, 1995, p. 65.

Finalitățile procesului de evaluarea a activităților educative se rezumă la:

- cunoștințe și capacități;
- atitudini (practice, sociale, științifice etc.);
- interese;
- capacitatea de a aprecia pozitiv (opiniile, adaptările atitudinale și comportamentale etc.)⁸.

Printre multitudinea de metode aplicate la etapa preșcolară se regăsesc și metodele alternative, nefiind scoase din uz cele clasice, aprecierea performanțelor copiilor prin oferirea calificativelor sau prin intermediul testelor individuale oferite copiilor ce au forma unor fișe cu sarcini.

Aceste metode identifică comportamentul preșcolarilor și sunt realizate pe o perioadă mai lungă de timp. Acestea ar putea fi fișele de evaluarea, observarea comportamentului copiilor, întrebări de evaluare, exerciții, probe scrise și practice, etc.⁹.

Portofoliul cu produsele copiilor. Portofoliul reprezintă „identitatea” preșcolarului, prin intermediul căreia educatoarea are posibilitatea să-i cerceteze rezultatele din punct de vedere cognitiv, atitudinal și comportamental în diferite situații, pe o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp.

Sistemul de învățământ reprezintă o colaborare între preșcolar și educator în care preșcolarul este cel care până la finele grupei pregătitoare trebuie să știe să se autoevalueze. Educatorul este cel care trebuie să-i explice copiilor ce au de făcut neapărat ținând cont de procesului de învățământ. La început de activitate educativă se identifică nivelul de învățare a copiilor pentru a putea propune obiectivele și criteriile de evaluare¹⁰. Metoda respectivă oferă posibilitatea fiecărui copil / elev de a lucra sârguincios, având responsabilitatea de a realiza sarcinile de lucru și de a-și dezvolta capacitatea de autoevaluare.

Autoevaluarea reprezintă o posibilitate de evaluare cu valențe formative, permițând acestora să-și evalueze propriile performanțe ținând cont de obiectivele educaționale; îi oferă fiecărui copil posibilitatea să-și descopere valorile proprii, vizând autoperfecționarea. Dezvoltarea la copii a unor capacități autoevaluative acostându-le cu propria formare este considerată una din principale funcții ale evaluării. Astfel de capacități pot evolua prin intermediul evaluării obiective și transparente. Atunci când copii participă împreună cu educatoarea la evaluarea rezultatelor școlare ale colegilor reprezintă situația de co-evaluare¹¹.

Alte metode alternative de evaluare a competențelor copiilor preșcolari se enumeră și lucrările practice, serbările organizate anual, discuțiile individuale cu

⁸ I. Jinga, A. Petrescu, *Evaluarea performanței școlare*, București. Editura Delfin, 1996, p. 62.

⁹ E. Haheu-Munteanu, *Teoria și metodologia evaluării preșcolariilor. Suport de curs. Ciclul II – masterat*, Chișinău, 2016, p. 55.

¹⁰ D. Potolea, M. Manolescu, *Teoria și practica evaluării educaționale-suport de curs*, P.I.R., 2005, p. 42.

¹¹ G. Meyer, *De ce și cum evaluăm?*, Iași, Editura Polirom, 2000, p. 48.

copiii și părinții acestora, laudele, premiarea copiilor pentru realizarea cu succes a diferitor sarcini propuse de către educator etc.

Fiecare educator, la început de an școlar, realizează o evaluare inițială a preșcolarilor cu scopul de a cunoaște nivelul fiecărui copil în parte, de a identifica care urmează a fi modul de lucru cu fiecare dintre ei. În caz de necesitate la această dezvoltare a copilului se implică și părinții dacă educatorul consideră că este strict necesar. Această evaluare inițială poate fi pe o durată de două sau trei săptămâni, în dependență de numărul de copii în grupă.

Din motivul că nu există seturi concrete de probe de evaluare pentru copiii de vârstă preșcolară, educatorului îi revine posibilitatea de a alege cele mai reușite probe pentru acest tip de evaluare. Acest set de probe trebuie să fie ales cu maximă responsabilitate, neapărat să se țină cont de literatura de specialitate și Curriculum-ul pentru învățământul preșcolar și anume la componentele specifice fiecărui domeniu de dezvoltare. La această etapă de evaluare, educatorul ar trebui să țină cont și de modul de exprimare. Copii nu ar trebui să își dea seama că urmează să fie evaluați sau sunt în procesul de evaluare¹².

Observația este o altă metodă de apreciere a preșcolarilor având ca scop notarea evenimentelor realizate și trăite de fiecare copil în grădiniță, fie în grupă, fie la diferite activități sau evenimente. Este bine ca fiecare copil să aibă caiete individuale. Informația colectată va permite să se măsoare progresul copilului în dinamică. La fel, este nevoie de un pix și foi, pe care se va nota evenimentele, comportamentele copiilor manifestate pe parcursul unei zile sau la o activitate concretă. Ori de câte ori se observă careva momente interesante, se fac notițe pe scurt, apoi, la amiază, în pauza de somn a copiilor, sau seara, când aceștia pleacă acasă, informația observată se transcrie în caietul copilului – eroul întâmplării / evenimentului respectiv. Informația colectată ne poate oferi o imagine mai completă despre comportamentul copilului¹³.

Înregistrările respective pot fi de folos în planificarea activității de recuperare, pentru un copil sau pentru mai mulți copii, ce țin de domeniul socio-afectiv. Această modalitate furnizează informații și despre comportamentele formate la copii (de exemplu: pășește, decupează, sare, scrie, trece, înclieie, desenează, încercuiește, execută etc.; sortează, numește, descrie, recunoaște, clasifică, compară etc.; acordă / acceptă ajutor, cooperează cu alți copii, face schimb de jucării / materiale / obiecte, acceptă diferite roluri în grup, respectă regulile, participă cu plăcere la activități etc.; demonstrează curiozitate, satisfacție descoperind ceva nou, se implică din proprie inițiativă, manifestă inițiativă)¹⁴.

¹² S. Cemortan, *Curriculum preșcolar. Educația și instruirea de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, Chișinău, Editura Epigraf, 2000, p. 44.

¹³ E. Cristea, *Proiectarea Pedagogică*, în *Tribuna învățământului*, nr. 587, 23-29 aprilie, 2001, p. 33.

¹⁴ H. Bache, A. Mateias, E. Popescu, F. Serban, *Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale*,

Metodele/ tehnicile de evaluare reprezintă o îmbinare a muncii frontale cu munca individuală și devin instrumente specifice în evaluarea formativă. Fișele individuale permit diferențierea actului de învățare¹⁵.

Probele de investigație trebuie integrate în activitatea obișnuită, de exemplu, jucându-se la Centrul „Colțul Căsuței/ Joc de rol”; „De-a bucătăria”, copilului i se pot adresa întrebări despre culorile obiectelor de veselă. În Centrul „Construcții” se pot obține informații despre formele geometrice pe care copilul le cunoaște. La „Științe” printr-o discuție, fără a-i întrerupe jocul cu castanele, se poate constata dacă face clasificări, ordonări după mărime sau poate număra. Copilul trebuie observat în contexte naturale cât mai variate, în mediile lui firești: în sala de grupă, în timpul jocului în aer liber, în timpul activităților, în timpul mesei, la sosirea și plecarea din grădiniță¹⁶.

Pentru o evaluare de nivel înalt asupra reușitei copiilor este necesar să fie evaluați și din punct de vedere a dezvoltării lor fizice, cognitive și socio-emoționale. Rezultatele obținute urmează a fi analizate de către educatori.

După o evaluare inițială asupra dezvoltării copilului, rezultatele sunt diferite. În urma acestor rezultate, copiii nu ar trebui să se simtă frustrați unul de celălalt sau să fie diferențiați de către educatori. După obținerea rezultatelor evaluării, acestea se compară exclusiv cu performanțele copilului însuși, cu succesele și insuccesele proprii și acest lucru trebuie să fie insuflat și părinților, să li se explice de ce nu este corect și ce repercusiuni are asupra imaginii de sine a copilului când îl compară cu colegii din clasă sau chiar cu ceilalți copii ai lor.

Efrosinia Haheu-Munteanu susține că pe parcursul mai multor ani s-au utilizat mai multe tehnologii în procesul măsurării și aprecierii competențelor copiilor¹⁷. Aceste tehnologii sunt bazate pe utilizarea calculatorului, diferitor filmulețe video, înregistrări audio etc. din aceste perspective, educatorii sunt cei care trebuie să pregătească probele proprii de diagnosticare a deficiențelor întâlnite la copii sau depistarea greșelilor acestora în urma căreia urmează a fi analizate și corectate cu grijă.

De altfel, este utilizată și evaluarea complementară care reprezintă utilizarea unor varietăți de strategii alternative cu scopul de a efectua o evaluare calitativă. Unele dintre aceste metode pot fi:

- Observarea sistematică a comportamentului copilului;
- Grila de evaluare / autoevaluare;

Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994, p. 51.

¹⁵ E. Haheu-Munteanu, *Teoria și metodologia evaluării preșcolarilor. Suport de curs. Ciclul II – masterat*, Chișinău, 2016, p. 48.

¹⁶ C. L. Oprea, *Strategii didactice interactive*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p. 65.

¹⁷ E. Haheu-Munteanu, *Teoria și metodologia evaluării preșcolarilor. Suport de curs. Ciclul II – masterat*, Chișinău, 2016.

- Chestionarul;
- Fișa de evaluare individuală;
- Investigația;
- Studiul de caz Proiectul;
- Portofoliul;
- Evaluarea cu ajutorul calculatorului.

Observarea sistematică a comportamentului copiilor. Această observare este destul de importantă în educația centrată pe copil bazându-se pe evaluarea preșcolarului și reprezintă o observare sistematică asupra comportamentului copiilor care, ulterior, urmează să intervină educatorul atunci când consideră acesta că este neapărat important.

Printre caracteristicile ce pot fi evaluate cu ajutorul observării sistematice sunt enumerate următoarele:

- concepte și capacități;
- organizarea și interpretarea datelor;
- selectarea și organizarea corespunzătoare a instrumentelor;
- descrierea și generalizarea unor procedee, tehnici, relații;
- utilizarea diverselor materiale puse la dispoziția lor, pentru a demonstra ceva;
- identificarea relațiilor - atitudinea preșcolarilor față de sarcină;
- implicarea activă în rezolvarea sarcinii;
- punerea unor întrebări pertinente educatoarei;
- completarea/ îndeplinirea sarcinii;
- revizuirea metodelor utilizate și a rezultatelor.

Obiectul observării îl constituie activitatea copiilor, produsele activității realizate în conformitate cu cerințele programei pentru învățământul preșcolar.

Grila de evaluare/autoevaluare. Este parte integrantă a procesului didactic. Aceasta cuprinde sau ar trebui să cuprindă:

- Obiectivele domeniului de evaluat;
- Exigențele de învățare și standardele domeniului;
- Aria achizițiilor cognitive și atitudinale, precum și modul de progresare;
- Drumul parcurs și drumul de parcurs;
- Obiectivele și criteriile de evaluare;
- Stiluri de învățare și tehnici de evaluare individuale și de grup.

Grila de evaluare trebuie făcută cât mai transparentă, educatoarea ținând cont de nevoile preșcolarilor de formare¹⁸.

Astfel, prin toate aceste metode de evaluare a rezultatelor, preșcolarii devin treptat capabili să se autoaprecieze, să descopere ce au lucrat bine, corect, ce achiziții noi au, dar și ce lipsuri trebuie compensate. De asemenea părinții

¹⁸ D. Potolea, M. Manolescu, *op. cit.*, p. 31.

preșcolarii vor putea afla rezultatele evaluării prin întâlniri periodice, prin scrisorii tematice, prin intermediul copiilor care vor duce acasă desene, fișe, felicitări, tablouri confecționate de ei, sporind astfel preocuparea acestora pentru munca educativă și conținutul informațional vehiculat de educatori și atrăgând sprijinul lor ca parteneri în educație.

Așadar, prin evaluare, educatoarea își îndeplinește misiunea nobilă de a pregăti copilul pentru o integrare fără disfuncții în școală, de a urmări ce se întâmplă cu el și după terminarea grădiniței, furnizând învățătorilor datele necesare continuării acțiunii instructiv-educative pe diferite trepte. Urmând pașii unei evaluări eficiente și respectând cerințele acesteia, constituie o modalitate de a moderniza procesul de învățământ, precum și de a spori rolul educației în formarea personalității.

EVALUAREA PSIHOLAGICĂ A EFICACITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA DISTANȚĂ

Maxim Illiciev

asistent univ., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: illiciev.maxim@usch.md)

Rezumat. *Internetul și World Wide Web au contribuit la schimbări semnificative în aproape fiecare aspect al vieții noastre, făcând posibilă învățarea la distanță, în contextul luptei împotriva diminuării resurselor, primordial în învățământul superior. Mai mult ca atât, există și o creștere a cererii de învățare online de la studenți din toate categoriile sociale. Având în vedere exponenta de creștere rapidă a educației online și potențialul acesteia în învățământul superior, este imperativ ca cercetătorii și pedagogii să examineze eficacitatea învățării online față de învățarea tradițională, față în față, printre care se regăsesc: eficacitatea sa în predarea studenților, utilizarea sa ca dezvoltare profesională, rentabilitatea pentru combaterea creșterii cheltuielilor terțiare, echivalența creditelor la nivel terțiar și capacitatea de a oferi educație de clasă mondială oricărui posesor a unui PC conectat la internet.*

Cuvinte cheie: *Educație, Educație online, Sistemul de Învățământ, E-Learning.*

*

Abstract. *The Internet and the World Wide Web have contributed to significant changes in almost every aspect of our lives, making distance learning possible, in the context of the fight against resource depletion, primarily in higher education. Moreover, there is an increase in the demand for online learning from students from all walks of life. Given the rapidly growing exponent of online education and its potential in higher education, it is imperative that researchers and pedagogues examine the effectiveness of online learning over traditional, face-to-face learning, including: its effectiveness in teaching students, its use as professional development, the cost-effectiveness of combating the growth of tertiary spending, the equivalence of tertiary credit and the ability to provide world-class education to any owner of an internet-connected PC.*

Key words: *Education, Online Education, Education System, E-Learning.*

Analizând pozițiile diferiților autori cu privire la conceptul de „educație la distanță” s-a constatat că învățarea la distanță este definită ca un proces; cale; complex; sistem. Fiecare autor oferă propria interpretare a conceptului, investind în el un anumit sens. Unii experți consideră învățarea la distanță ca o formă, alții consideră învățarea la distanță în esență, drept o tehnologie. Unii cercetători sunt înclinați să creadă că acesta este doar un nou tip de învățare la distanță, iar alții că aceasta este o formă complet nouă. Răspunzând la întrebări legate de identificarea conceptului de „învățare la distanță”, experții exprimă o varietate de puncte de vedere. Nu există un consens cu privire la definirea a ceea ce este învățarea la

distanță. De asemenea, nu există un consens cu privire la faptul dacă învățarea la distanță are un avantaj față de învățarea tradițională, posedă mai multe imperfecțiuni sau avantaje? Astăzi lumea a intrat în faza tele-comunicațională a dezvoltării sferei informaționale, care este caracterizată ca o fază de comunicare, transfer de informații și cunoștințe. Deoarece cunoștințele sunt actualizate rapid, o persoană modernă ar trebui să fie pregătită pentru faptul că va trebui să învețe de-a lungul vieții sale. Infrastructura globală de telecomunicații deschide posibilitatea autoeducării în masă și a schimbului general de informații, indiferent de locul în care se află persoana. Forma clasică a educației, în opinia multor cercetători din această problemă, se confruntă astăzi cu o criză, care într-un grad sau altul se manifestă în mod clar în toate țările lumii. V. P. Tikhomirov, V. I. Soldatkin și S. L. Lobachev, în lucrarea lor, indică următoarele trăsături caracteristice ale crizei din sistemul de învățământ mondial:

- incapacitatea de a oferi tuturor oportunitatea de a primi educația de care au nevoie (teritorialitate);
- decalajul cunoștințelor dobândite de la nivelul dezvoltării tehnologiei (conservatorism);
- adaptabilitate redusă a sistemelor de educație la diferite condiții socio-economice (inerție);
- specificitatea educației primite într-o anumită instituție de învățământ (localizare)¹.

Învățarea la distanță poate rezolva toate aceste probleme. Nu cu mult timp în urmă, oamenii de știință au argumentat dacă este posibil să se vorbească despre tranziția umanității către o societate informațională. Până în prezent, astfel de dispute s-au oprit practic: majoritatea cercetătorilor au fost de acord că în țările lumii de astăzi există tendințe principale care indică în mod clar mișcarea sa către o societate informațională. Aceasta înseamnă că tranziția spre învățarea la distanță este inevitabilă, ceea ce are perspective uriașe. Potrivit oamenilor de știință, învățământul la distanță va ocupa în curând un loc puternic pe piața serviciilor educaționale, deoarece acest lucru este în mare parte facilitat de factori precum caracteristicile teritoriale ale țării, nevoia tot mai mare de educație de calitate în regiuni și de formare și recalificare de la an la an. În plus, în favoarea dezvoltării învățământului la distanță, apar argumente precum prețul relativ redus în comparație cu cel tradițional (cu 20-40%) și rentabilitate ridicată. Un număr de cercetători consideră că, cel mai probabil, învățarea la distanță va deveni o alternativă a învățământului cu frecvență redusă, lipsită de dezavantajele sale

¹ В. П. Тихомиров, В. И. Солдаткин, С. Л. Лобачев, *Виртуальная образовательная среда: принципы, организация*, în *Международная академия открытого образования*, М.: Изд-во МЭСИ, 1999.

(proces educațional intermitent, lipsa unui feedback constant, acces dificil la fondurile bibliotecii). Alții o identifică ca o formă separată, nouă, mai eficientă de educație. Dar, într-un fel sau altul, sistemul de învățământ la distanță poate și ar trebui să-și ia locul în sistemul de învățământ, deoarece, cu organizația sa competentă, poate oferi educație de calitate care să îndeplinească cerințele societății moderne de astăzi și în viitorul apropiat. În general, experții consideră că învățarea la distanță este eficientă, sub rezerva organizării corecte a acestei instruiri și a prezentării acesteia, cu toate acestea, un număr de oameni de știință consideră următoarele opțiuni de dezvoltare în procesele educaționale extrem de improbabile:

- dispariția completă a predării față în față;
- toate universitățile vor deveni virtuale în viitor;
- profesorii vor fi înlocuiți cu programe computerizate complexe de pe Internet;
- progresele în tehnologia informației îi vor determina oamenii să învețe mai mult și mai repede;
- toată lumea va prefera să studieze la un moment și un loc convenabil prin Internet;
- biroul de mâine va deveni un birou fără hârtii, deoarece formatul electronic pentru stocarea cunoștințelor este mult mai eficient, acesta poate fi transferat rapid în orice loc;
- oamenii vor interacționa numai în comunități virtuale - nu va fi nevoie să interacționați cu vecinii fizici².

În același timp, este evident că zona interacțiunii electronice se va extinde constant. Prin urmare, experții observă avantajele interacțiunii educaționale în rețele. Printre studiile străine de învățare la distanță și e-learning, ar trebui evidențiate lucrările următorilor cercetători: D. Keegan, R. Delling, M. Moore, O. Peters, J. Boath, K. Smith, T. Anderson, M. Allen și alții. Cercetătorii în cauză, remarcă faptul că potențialul învățării la distanță, bazat pe computer, poate fi folosit cu cel mai mare succes atunci când studiază cursuri care includ discuții, activitate mentală intensă, rezolvarea problemelor și implicarea activității colective. În general, experții consideră că învățarea la distanță este eficientă, cu condiția să fie respectată organizarea corectă a acestui antrenament și prezentarea acestuia³.

Pentru evaluarea psihologică a eficacității învățării la distanță, am identificat criteriile noastre. Și pentru a oferi această estimare, am folosit diverse

² В. И. Овсянников, А. В. Густырь, *Введение в дистанционное образование, учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов*, Перспективы, Вопросы образования, Париж, 1992, № 3.

³ O. Peters, *Learning and Teaching*, în *Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective*, London, 1998.

metode. Cercetarea a avut loc în mai multe etape:

- identificarea criteriilor după care se poate judeca eficiența învățării la distanță;
- identificarea atitudinilor față de aceste criterii;
- compararea învățământului tradițional și la distanță conform acestor criterii;
- elaborarea de recomandări pentru îmbunătățirea eficienței învățării la distanță.

Există multe abordări pentru evaluarea eficienței unei anumite forme de educație. Cât de eficient va fi orice tip de învățare la distanță depinde de mulți factori, cum ar fi: interacțiune eficientă între profesor și elev, în ciuda faptului că acestea sunt separate de distanță; tehnologiile educaționale utilizate; eficiența materialelor didactice elaborate și a metodelor de livrare a acestora; eficiența feedback-ului. Cu alte cuvinte, eficacitatea învățării la distanță depinde de organizarea și calitatea metodologică a materialelor utilizate, precum și de abilitatea cadrelor didactice implicate în acest proces. În plus, sunt evidențiate o serie de caracteristici care ar trebui să fie inerente oricărui tip de învățare la distanță pentru ca aceasta să fie considerată eficientă: învățarea la distanță implică o planificare mai amănunțită și detaliată a activităților formabilului, a organizării acestuia; enunțare clară al sarcinilor și obiectivelor de învățare; livrarea materialelor de instruire necesare; conceptul cheie al programelor educaționale de învățare la distanță este interactivitatea. Cursurile de învățare la distanță ar trebui să ofere cea mai mare interactivitate posibilă între cursant și profesor, feedback între cursant și materialul de învățare, precum și să ofere oportunitatea învățării în grup; feedback-ul trebuie să fie atât prompt, operațional cât și întârziat sub forma unei evaluări externe; cel mai important element al oricărui curs este motivația, care trebuie menținută; structura cursului de învățare la distanță ar trebui să fie modulară astfel încât formabilul să aibă posibilitatea de a fi conștient de progresul său de la modul la modul, de a alege orice modul la propria sa discreție sau la discreția profesorului principal, în funcție de nivelul de învățare.

Am identificat criteriile noastre pentru eficacitatea instruirii. Studiul a fost realizat cu studenți, la distanță, din cadrul USCH (în volum de 100 de persoane). În prima etapă a studiului, a fost efectuată observația, un sondaj al studenților pentru a identifica criteriile după care se poate judeca eficacitatea învățării la distanță. În a doua etapă – a fost evaluată atitudinea lor față de aceste criterii, datele sunt exprimate în următoare prezentare grafică:

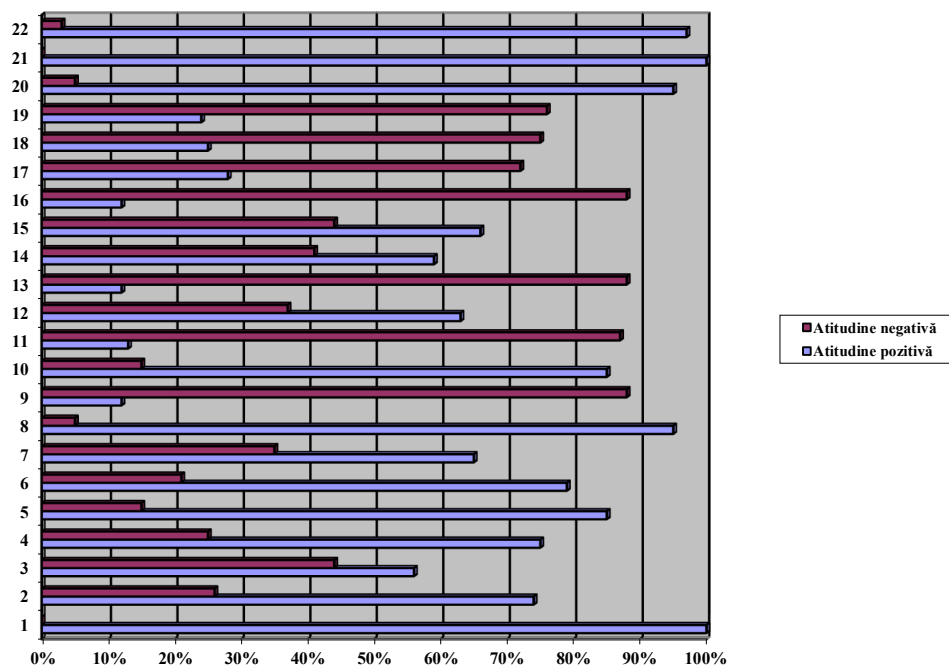


Fig. 1. Criteriile eficacității învățământului la distanță.

Pentru claritate, oferim o analiză detaliată a datelor prezentate:

1. Capacitatea de a regla rata individuală de căpătare a cunoștințelor. 100% dintre respondenți confirmă posibilitatea „propriului lor ritm de învățare”. E-learning oferă studenților posibilitatea de a primi instruirea într-un ritm ales conștient. Acest lucru duce la dispariția unui astfel de concept ca „scăpări a materialul de studiu”, ceea ce duce la neînțelegere, deoarece dacă trebuie să te desprinzi de la studierea materialului din cauza unor probleme externe sau pur și simplu nu înțelegi materialul, poți reveni la el de câte ori dorești. Ritmul individual permite elevului să stabilească numărul de ore pe săptămână și intensitatea instruirii, în funcție de dorințe și de încărcătură. Studentul ajustează instruirea în modul specific sie și capacităților sale. Unele instituții de învățământ oferă studenților săi posibilitatea de a-și amâna studiile pentru o lungă perioadă de timp și de a reveni la aceasta fără a fi nevoie să plătească din nou serviciile educaționale;

2. Confortul de a obține cunoștințe prin învățământ la distanță. 74% au vorbit despre comoditatea dobândirii cunoștințelor. Șansa de a finaliza cursul în aproape orice moment și loc. Acest lucru este mult mai convenabil decât încercarea de a insera procesul de învățare în programul dvs. ocupațional și de a fi prezent într-o sală înfundată. 26% consideră că obținerea cunoștințelor folosind un computer este incomodă;

3. Comunicare permanentă cu cadrul didactic. 56% dintre subiecți au o

atitudine negativă față de lipsa de comunicare cu formatorul, incapacitatea de a analiza cunoștințele acumulate. Adică, lipsesc toate acele momente asociate cu o abordare individuală a instruirii și educației. Și dacă nu există un profesor în apropiere, care, de obicei, colorează emoțional cunoștințele și contribuie la percepția materialului, acesta este, desigur, un dezavantaj semnificativ. 44% au suficientă comunicare cu profesorul la seminarii, prin intermediul sistemului de asistență IP și prin teleconferință;

4. Capacitatea de a practica un job în paralel cu instruirea. Este posibil de a studia la distanță în cadrul mai multor specialități în același timp. Pentru aceasta nu este deloc necesar să vă luați un concediu de la locul principal de muncă, să mergeți în călătorii de afaceri. Există instituții educaționale care organizează instruire corporativă (dezvoltare profesională) pentru angajații companiei și oficialii guvernamentali. În acest caz, studiul nu întrerupe experiența profesională, iar problemele studiate pot fi aplicate imediat în muncă. 75% dintre subiecți au suficient timp pentru a lucra în paralel cu studiile lor la universitate, ceea ce face posibil, în timp ce încă se află în procesul de învățare, să câștige experiență de lucru cu o echipă, experiență de comunicare cu oamenii, posibilitatea de a obține câștiguri independente, o idee a procesului de muncă în ansamblu, precum și posibilitatea de a obține experiență de lucru în specialitatea aleasă. 25% au o atitudine negativă față de combinarea muncii și a studiului. Nimic nu ar trebui să distragă atenția de la învățare, munca principală a unui student este instruire sa, obținerea de noi cunoștințe;

5. Libertatea și flexibilitatea alegerii conținutului informațional. 85% dintre subiecți au vorbit despre conținutul limitat al materialului elaborat din timp. 15% - simt libertate în alegerea informațiilor;

6. Disponibilitatea informațiilor indiferent de timp și distanță. 79% din respondenți susțin că informațiile sunt ușor accesibile indiferent de timp și distanța, la moment. 21% sunt limitați în obținerea de informații din cauza lipsei de echipamente electronice;

7. Folosirea celei mai noi tehnologii și informații actualizate. 65% sunt mulțumiți de introducerea celor mai noi tehnologii în instruire și actualizarea constantă a materialului. Învățarea la distanță este foarte mobilă. Informațiile sunt corectate de către profesor în fiecare zi, ceea ce înseamnă că studentul studiază materialul relevant, devine un profesionist care cunoaște piața modernă. Atât cadrele didactice, cât și studenții își dezvoltă abilitățile și cunoștințele în conformitate cu standardele și tehnologiile moderne. 35% sunt nemulțumiți de dependența ridicată de infrastructura tehnică. Eșecul infrastructurii poate duce la reducerea eficienței sau chiar întreruperea învățământului la distanță;

8. Oportunități educaționale egale în ceea ce privește indicatorii materiali. 95% dintre participanții la studiu sunt mulțumiți de condiții egale pentru educație.

5% sunt revoltați de lipsa locurilor bugetare;

9. Condiții confortabile pentru creativitatea studenților. 88% dintre studenți sunt nemulțumiți de lipsa condițiilor pentru îmbunătățirea impulsurilor creative. 12% sunt de acord cu afirmația conform căreia educația la distanță crește potențialul creativ și intelectual al studentului prin auto-organizare, dorința de cunoaștere, capacitatea de a interacționa cu tehnologiile computerizate și de a lua în mod independent decizii responsabile; văd condiții favorabile pentru auto-exprimarea creativă a studentului în procesul de însușire a cunoștințelor;

10. Costuri materiale reduse ale chiriei spațiilor și echipamentelor. Doar 15% dintre studenți vorbesc despre imposibilitatea creării unui climat psihologic favorabil pentru o învățare reușită;

11. Lipsa necesității respectării algoritmului comunicării pedagogice de către cadrele didactice. 87% coincid cu părerea că, odată cu sistemul de învățare la distanță, nu există complet condiții pentru o comunicare optimă între Formator și formabilii săi. Principalul „interlocutor” în formare este computerul. 13% au suficientă comunicare cu profesorii prin corespondență pe internet și teleconferințe. Ei nu văd problema lipsei de comunicare cu personalul didactic;

12. Simplificarea sistemului de monitorizare a rezultatelor în procesul de învățare. 63% consideră că sistemul de evaluare a cunoștințelor (teste electronice) este obiectiv, deoarece este independent de profesor și de atitudinea acestuia față de studentul însuși. Restul de 37% vorbesc despre imposibilitatea evaluării imparțiale a activităților participanților la procesul de învățare;

13. Stimularea dezvoltării personale. 88% - inadecvarea infrastructurii personalității, 12% - învățarea la distanță oferă o oportunitate de stimulare a dezvoltării personale;

14. Nivel științific ridicat al conținutului informațional. 59% dintre studenți consideră că nivelul științific al conținutului informațional este ridicat, 41% - orientarea practică a informațiilor este insuficientă;

15. Standardul pentru dezvoltarea vorbirii orale. 44% consideră că lipsa oportunităților și a cerințelor de a-și exprima cunoștințele pe cale orală poate duce la asimilarea calității slabe a cunoștințelor și la multe alte probleme;

16. Capacitatea de a analiza informațiile primite în procesul de învățare; 88% dintre studenți consideră că este dificil să se analizeze aspectul psihologic al procesului de învățare;

17. Consolidarea motivației educației profesionale. 72% dintre studenți au o motivație redusă pentru a primi educație materială;

18. Gradul în care studenții își ating obiectivele. 75% versus 25%, susțin că este dificil să atingi obiectivele stabilite cu această formă de instruire;

19. Accesul la educație. 24% - învățarea la distanță este disponibilă de oriunde din lume - trebuie doar să aveți un computer și acces la Internet; educația

este disponibilă pentru toate segmentele populației fără restricții de sănătate; învățarea la distanță este mai ieftină decât cea tradițională;

20. Nivelul de independență al studenților în muncă. 95% dintre subiecți vorbesc despre independență deplină în învățarea de materiale noi. Ei consideră că un mare plus în învățarea la distanță este însăși nevoia de a învăța chiar această independență și auto-organizare. Totul depinde de studentul însuși și nu de profesor, care nu este întotdeauna obiectiv. Studentul însuși alege ritmul de învățare. 5% cred că procesul educațional nu se bazează pe independența completă a unui student care cooperează activ cu profesorii prin intermediul internetului;

21. Atragerea personalului didactic calificat. Forma de învățare la distanță face posibilă atragerea cadrelor didactice de înaltă calitate, indiferent de locul lor de reședință. Toți studenții au fost de acord cu acest lucru;

22. Posibilitatea instruirii pentru toate categoriile de cetățeni. 97% consideră că educația la distanță se va potrivi oricărei categorii de cetățeni, fie tineri, fie bătrâni. Și nu contează în ce parte a lumii este în acest moment, care este starea sa de sănătate și mulți alți factori care împiedică o persoană să primească educație în mod tradițional. Învățarea la distanță oferă tuturor șansa de a primi educație. Inclusiv oameni îndepărtați de orașele mari, unde există universități (cu toate acestea, o parte din studenți își amintesc de problema îndepărtării orașelor mici și a așezărilor, unde cele mai noi tehnologii nu au ajuns încă). Învățarea la distanță permite persoanelor aflate în închisoare să primească educație; persoane cu dizabilități fizice; mame în concediu de maternitate;

Din rezultatele obținute, reiese că cele mai pronunțate calități pozitive ale învățării la distanță, conform părerii studenților, sunt independența față de timp și distanță, simplificarea sistemului de control, un nivel științific ridicat de informații, o independență ridicată atunci când se lucrează în studiul materialului nou. Aspectul negativ, se asociază în special cu: inegalitatea materială, lipsa interacțiunii cu profesorii, lipsa posibilității de a dezvolta vorbirea, o abordare creativă a învățării.

Astfel, studenții, în general, și-au exprimat o atitudine pozitivă față de învățământul la distanță. Iar la alegerea formei de instruire (chestionar anonim) între învățarea tradițională și cea la distanță, 69% dintre respondenți au preferat cel de-al doilea tip de instruire, luând ca bază posibilitatea de a obține o diplomă cu cea mai mică cheltuială de forțe materiale și intelectuale.

Dacă comparăm formele tradiționale și de învățare la distanță pentru aceiași indicatori, vom vedea următoarele: Analizând tabelul, putem vedea că atât învățarea tradițională, cât și cea la distanță au dezavantajele lor, precum și avantaje. Prin urmare, este imposibil să spunem în general că una dintre ele este mai eficientă decât cealaltă. Cu toate acestea, conform unor indicatori, undeva forma tradițională este mai eficientă, iar undeva forma de educație la distanță a

mers cu mult înainte. Învățarea la distanță necesită o independență ridicată și o activitate cognitivă din partea formabililor, fără de care, nu este posibil să vorbim despre eficacitatea acestei forme de instruire.

Prin urmare, în a doua etapă, am dezvăluit cât de independenți sunt studenții USCH din și cât de mare este activitatea lor cognitivă. Diagnosticul activității cognitive a arătat că studenții nu sunt suficient de activi. Formabilii sunt adesea limitați doar la activități academice. În timpul liber, nu arată niciun interes pentru învățare. Punctul slab este studiul literaturii suplimentare. Aproape toată lumea este limitată la un manual și la note de curs. În general, cercetările noastre ne conduc la concluzia că învățarea la distanță poate fi numită eficientă, cu condiția respectării recomandărilor menționate mai jos.

Recomandări pentru îmbunătățirea eficacității învățării la distanță. Învățarea la distanță oferă o oportunitate de a obține mult mai multe informații care permit evaluarea cunoștințelor, abilităților obținute în urma învățării la distanță.

Timpul alocat pentru itemi, numărul de încercări, întrebări sau sarcini care au cauzat cele mai mari dificultăți, etc. Prezența unor astfel de informații permite o gestionare mult mai flexibilă a instruirii.

Un alt avantaj al învățării la distanță în comparație cu formarea tradițională față în față, este costul acesteia. Odată cu o creștere suplimentară a numărului de studenți, învățarea la distanță devine semnificativ mai ieftină în comparație cu formarea tradițională față în față. Un alt avantaj important al învățării la distanță este eficacitatea sa. Unele studii arată că durata învățării la distanță poate fi redusă cu 30-40% comparativ cu educația tradițională, iar viteza de memorare a materialului crește cu 10-30%. Trebuie remarcat faptul că această teză contrazice ideea majorității oamenilor despre învățarea la distanță. Acest lucru se datorează faptului că, din păcate, astăzi piața învățământului la distanță nu este bine stabilită și întâlnim foarte des învățarea la distanță de calitate scăzută. Un avantaj important al învățării la distanță este abilitatea de a o utiliza pentru predarea persoanelor cu dizabilități. De asemenea, învățarea la distanță vă permite accesul la formare de înaltă calitate persoanelor, dintr-un motiv sau altul, care nu au posibilitatea de a studia în formă tradițională. De exemplu, nu există o instituție de învățământ de înaltă calitate în locul lor de reședință.

Utilizarea tehnologiilor informaționale moderne în învățarea la distanță permite să construim un sistem eficient de management al învățării bazat pe capacitatea de a colecta în mod semnificativ mai multe informații despre cursul de formare de către un student de învățământ la distanță în comparație cu educația tradițională. Dar pentru aceasta trebuie urmărite câteva recomandări. Organizarea învățării eficiente la distanță pe Internet este imposibilă fără a lua în considerare, pe de o parte, caracteristicile mediului de telecomunicații și, pe de altă parte, caracteristicile comportamentului uman în acest mediu. Internetul este oferit

participanților procesului de învățare la distanță (studenți, profesori) ca un nou mediu de comunicare care generează noi situații și relații. Specificitatea comunicării în rețea este determinată de faptul că pe internet are loc o schimbare a canalului senzorial principal la cel vizual. În consecință, atunci când se creează diverse mijloace didactice (site-uri educaționale, manuale web, sisteme de referință, etc.), este necesar chiar și în etapa de proiectare a acestora, precum și atunci când se utilizează în procesul educațional, să se ia în considerare cele mai importante caracteristici psihologice și fiziologice ale percepției umane a informațiilor prezentate în formă vizuală. Odată cu dezvoltarea instrumentelor multimedia incluse în Internet (de exemplu, teleconferințele video și audio), studiul particularităților percepției informațiilor în vorbire, devine relevant. Acest lucru nu numai că va îmbunătăți eficiența și calitatea învățării la distanță, dar va elimina și sarcinile de predare inutile ale studenților.

Autorii și dezvoltatorii de cursuri la distanță, precum și profesorii și facilitatorii care desfășoară învățământ la distanță, ar trebui să interacționeze cu psihologii în toate etapele cursului pentru a-și îmbunătăți eficacitatea. Instituția de învățământ ar trebui să includă în personalul său, psihologi profesioniști care au abilități suficiente în lucrul cu mijloacele noilor tehnologii ale informației și comunicării și își îndeplinesc sarcinile funcționale într-un nou mediu de învățare. Scopul principal al sprijinului psihologic și pedagogic pentru studenți este de a crea un climat psihologic favorabil atunci când se desfășoară învățământul la distanță. În plus, un obiectiv la fel de important este acela de a asista studenții în dezvoltarea unei traiectorii educaționale individuale, axată pe asimilarea eficientă a cunoștințelor obținute de la distanță. Și, de asemenea, sprijinul psihologic și pedagogic este important pentru formarea calităților personale necesare ale studenților pe parcursul întregului proces de învățare. Una dintre cele mai importante premise pentru succesul învățării la distanță sunt trăsăturile de personalitate ale studenților, prin urmare, este necesar să se aplice metode psihodiagnostice atunci când se admit candidații la o universitate, diagnosticându-și orientarea profesională. Un nivel scăzut de control, necesită o motivație internă mai puternică pentru activitatea de învățare, care trebuie crescută în procesul de învățare în diferite moduri (cum, în principiu, chiar acest control poate fi consolidat). O mare importanță are un obiectiv clar definit, care este stabilit pentru student. Motivația scade rapid dacă nivelul sarcinilor atribuite nu corespunde nivelului de pregătire al studentului. În caz contrar, mulți studenți nu își vor finaliza studiile. Atunci când se creează cursuri DL, este necesar să se amintească astfel de reguli ca, un lucru pe care un student de la începutul muncii la un computer, trebuie să știe ce i se cere. Obiectivele de învățare ar trebui să fie explicate și clar menționate în program.

Studiul lucrărilor clasice a arătat că profesorii-dezvoltatori de cursuri de

Învățământ la distanță vor beneficia de recomandările date de F. Diesterweg în „Ghidul său pentru educația profesorilor germani”. Ele rămân extrem de relevante în timpul nostru cu cele mai moderne tehnologii pedagogice. Aici sunt câteva dintre ei: distribuirea fiecărui material în trepte cunoscute și piese mici finite; arătând către fiecare pas al unei părți separate a materialului ulterior și, fără a permite întreruperi semnificative, aducând date separate din acesta, astfel încât curiozitatea formabilului să fie stârnită, fără a o satisface totuși; distribuirea și aranjarea materialului în așa fel încât, acolo unde este posibil, la pasul următor, atunci când înveți unul nou, precedentul să fie repetat din nou. Pentru a oferi studenților acces la materiale educaționale, metodologice și de certificare în timpul orelor și certificărilor față în față, precum și pentru a asigura munca eficientă a tutorilor și administratorilor (curatorilor) grupurilor de învățare la distanță, o instituție de învățământ care implementează învățarea la distanță trebuie să aibă cele mai noi echipamente tehnice cu viteză mare de internet⁴.

Pentru o asimilare mai reușită a materialului, cursul DL ar trebui să fie împărțit în părți (secțiuni) relativ mici, închise logic. Principalele cerințe pentru construirea unei astfel de structuri: consistența selecției unei unități structurale, vizibilitatea acesteia cu conținutul secțiunii, disponibilitatea pentru student a posibilității de navigație directă de la orice unitate structurală la orice altă conexiune logică cu aceasta, capacitatea de a trece de la această secțiune la o altă secțiune a cursului. Mijloacele didactice ar trebui să fie structurate astfel încât formabilul să poată trece de la activități desfășurate sub îndrumarea unui profesor la activități organizate independent, la înlocuirea maximă a controlului profesorului cu autocontrol. Prin urmare, acestea ar trebui să conțină o descriere detaliată a metodelor raționale ale activităților descrise, criteriile pentru decizii corecte, recomandări pentru utilizarea eficientă a consultărilor.

Una dintre cele mai frecvente greșeli la crearea cursurilor DL este de a le executa sub forma unei copii electronice a manualelor tipărite standard. Tehnologia informației oferă cadrelor didactice un set puternic de instrumente care trebuie utilizate în mod eficient pentru a atinge obiectivele procesului educațional în învățarea la distanță. Un curs predat la distanță ar trebui să aibă următoarele calități: O structură de hipertext dezvoltată în partea conceptuală a cursului (definiții, teoreme), precum și în structura logică a prezentării (secvență, interconectare a părților). Sistem de navigare ușor de utilizat, care îi permite să navigheze cu ușurință pe curs, să trimită e-mailuri profesorului, să acceseze secțiunea de discuții. Folosind capacitățile multimedia ale computerelor moderne și ale internetului (insertii grafice, animație, sunet, dacă este necesar, etc.). Prezența unui subsistem de control al cunoștințelor încorporat în curs.

⁴ F. Diesterweg, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, Editura Nabu Press, 2010.

Descompunerea cursului în blocuri mici (pagini). Disponibilitatea unui glosar (materiale de referință de sine stătătoare) și linkuri către glosare elaborate pentru acest curs, module individuale sau serii de cursuri. Link-uri către surse literare, biblioteci electronice și surse de informații pe internet. Accesibilitate - încărcare rapidă, fără complicații cu efecte. Feedback eficient cu formatorul, instrumente de comunicare pe Internet în timp real, care oferă studenților și cadrelor didactice posibilitatea de a vorbi cu alții, din întreaga lume, într-un dialog direct. Este important pentru învățământul la distanță, ca termenele limită pentru finalizarea sarcinilor să fie clar definite pentru studenți.

ALEXANDRU COCETOV, DOCTRINA SFINȚENIEI ÎN TEOLOGIA LUI IOAN SCĂRARUL
(O analiză a operei Sacra Dumnezeiescului urcuș din perspectiva teologiei ortodoxe ruse), Carmel Print, Arad, 2020, 81 p.

Ion Ghelețchi

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: gheletchi.ion@usch.md)

Lucrarea „*Doctrina Sfințeniei în teologia lui Ioan Scărarul*”, reprezintă o abordare științifică a ideilor teologice promovate de către Ioan Scărarul, călugăr și reprezentant al Bisericii creștine ortodoxe bizantine din prima jumătate a secolului al VII-lea, cunoscut sub numele de Ioan Scolasticul și Ioan Sinaitul. Lucrarea „*Scara Dumnezeiescului urcuș*”, l-a făcut cunoscut și sub numele de Ioan Scărarul (Иоанн Лествичник), în special în cadrul teologiei ortodoxe ruse. Ioan Scărarul a promovat pe larg perfecțiunea spirituală a omului prin austeritate (cumpătare).

Autorul în studiul său investighează pe larg de ce opera *Scara Dumnezeiescului urcuș* a devenit un tratat ascetic utilizat de călugării ruși și, folosit în Biserică pentru povățuirea credincioșilor spre o viață plăcută lui Dumnezeu.

Structurat în patru capitole, studiul „*Doctrina Sfințeniei în teologia lui Ioan Scărarul*”, abordează sfințenia văzută prin prisma pocăinței; sfințenia văzută în gândire și vorbire; sfințenia văzută în fapte și relații; sfințenia practică în ortodoxism și protestantism.

Autorul efectuează o largă interpretare în cadrul teologiei ortodoxe ruse a două noțiuni esențiale filosofiei creștine: pocăința și sfințenia. Interpretarea



pocăinței este efectuată prin renunțarea și evadarea din viața lumii, dar și prin trăirea în sfințenia Domnului, în timp ce sfințenia este văzută în următoarele ipostaze: în gândire – prin interpretarea din punct de vedere al teologiei ortodoxe ruse a leneviei, vegherea trupului și timiditate, iar, sfințenia în vorbire este văzută ca o interpretare a antagonismelor dintre limbuție și tăcere, dintre minciună și rugăciune în Biserică.

Adept al ideii că: „sfințenia în gândire este unul din cele mai importante <motoare> ale omului, căci, curățirea omului trebuie să înceapă cu interiorul” autorul abordează pe larg în monografie două elemente foarte comune în cadrul societății rusești trândăvia și lenevia.

Destul de convingătoare este concluzia autorului privind combaterea lor: „lenevia este asemenea unui <război> și credincioșii sunt chemați să lupte împotriva leneviei, pentru a câștiga acest război. Pentru ca acest potrivnic să fie înfrânt, omul lui Dumnezeu trebuie să facă câțiva pași concreți: mereu să se smerească (recunoscând că el nu poate câștiga inamicul și că are nevoie de sprijinul lui Dumnezeu), să nu fie disperat, dacă în anumite cazuri va ceda ispitei și să se roage cu tărie”.

Efectuând un amplu studiu comparat în a patra parte a lucrării despre perspectiva doctrinară ortodoxă și cea protestantă cu privire la conceptul de pocăință și sfințenie și ajungând la rezultatul că și unii și alții recunosc valoarea pocăinței, semnificația ei prin întoarcerea la Dumnezeu, referitor la sfințenie autorul concluzionează că și aici există similitudini. Una din asemănări constă în faptul că ambele direcții religioase își cheamă congregația la o viață sfântă.

Ca orice alt text ascetic sau duhovnicesc, lucrarea ar trebui citită cu grijă. Dat fiind că publicul pentru care a fost scris este unul de monahi, limbajul este foarte puternic, foarte dur atunci când compară viața în lume cu viața închinată lui Dumnezeu.

Unul din meritele principale ale autorului prezentului studiu este acela de a ne arăta ca, deși scrisă în special pentru monahi, *Scara dumnezeiescului urcuș* de Ioan Scărarul nu poate fi limitată numai la mediul monastic. Întrucât este o carte despre om, care nu poate fi înțeles în afara relației cu Dumnezeu, Scara este o lucrare de sinteză, o sinteză personală și formativă, în care tradiția timpurie a spiritualității ascetice a pustiei este filtrată și îmbogățită de experiența personală a Sf. Ioan Scărarul. Ca atare, Scara nu este un simplu compendiu de teologie patristică sau o *summa theologica*; ea este, înainte de toate, mărturia cuiva care a făcut experiența a ceea ce omul este, a fost și, mai ales, trebuie să fie.

Utilizând o listă destul de complexă de surse istorice autorul a efectuat o sinteză a conceptului despre sfințenie și pocăință din opera *Scara dumnezeiescului urcuș* de Ioan Scărarul și explicațiile aduse de către teologii ortodocși ruși, precum Tihon Agricov, Igumen Gherman, Episcopul Afanasie, Pavel Serjantov, Maxim

Aghiorit, G. P. Hudeacova, Andrey Kordochkin și alții, care au adus o lumină asupra treptelor descrise de călugărul Scărarul și învățăturile căruia au ajuns un ghid sistematic pentru multe generații de teologi ortodocși ruși.

În concluzie studiul domnului Alexandru Cocetov, „*Doctrina sfințeniei în teologia lui Ion Scărarul*” (*O analiză a operei Sacra Dumnezeiescului urcuș din perspectiva teologiei ortodoxe ruse*), are valoare științifică și funcțională proprie, fapt pentru care se recomandă cu toată convingerea spre lectură publicului larg.

ION DOMENCO, *LACRIMA BASARABIEI*

(Carte despre consecințele crimelor staliniste), *Grafema Libris*, Chișinău, 2020

Ion Ghelețchi

conf. univ. dr., Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
(email: gheletchi.ion@usch.md)

Noua carte a publicistului Ion Domenico din Cantemir – *Lacrima Basarabiei* constituie o pagină importantă în aflarea adevărului despre consecințele nefaste ale Pactului Molotov-Ribbentrop pentru populația din sudul Basarabiei. Sunt pagini negre în istoria ținutului mult pățimit; deportările au fost o formă a represiunii politice puse în practică de autoritățile sovietice, pentru a supune unor chinuri și încercări inumane, populația pașnică.

Am menționat și cu alte ocazii că, din păcate, nici până în prezent nu se cunoaște cifra exactă a celor care au avut de suferit de pe urma represiunilor, estimările ridicându-se la câteva sute de mii de persoane deportate în perioada 28 iunie 1940 – 5 martie 1953. Se știe că au existat trei valuri de deportări ale populației din Basarabia și Bucovina de Nord în Siberia, Kazahstan, alte regiuni îndepărtate ale URSS, deși acțiuni de strămutare a populației au avut loc și între cele trei valuri: primul val 12-13 iunie 1941, al doilea 5-6 iulie 1949 și al treilea 31 martie-1 aprilie 1951. Deportările au fost „dirijate” de Biroul politic al CC al PC (b.) al URSS, iar structurile NKVD-iste au fost baza logistică a mecanismului deportării. Astfel, la 7 iunie 1941, NKVD al RSS Moldovenești „cere”(!) 1315 vagoane pentru transportul deportaților.

Deși directivele veneau de la Moscova, cei care le-au executat au fost din Basarabia, aceștia fiind avansați în posturi. Listele cu deportați au fost făcute de NKVD pe bază de delațiuni, ținându-se cont de pregătirea și



activitatea capului familiei, de averea sa și de faptul dacă a colaborat cu administrația românească.

Operațiunea de deportare a început în noaptea de 12 spre 13 iunie 1941 (ora 2.30) și a cuprins teritoriile anexate de URSS de la România în iunie 1940. Urmasă să fie ridicate 32.423 persoane, dintre care 6.250 să fie arestate, iar restul 26.173 de persoane deportate (inclusiv 5.033 persoane arestate și 14.542 persoane deportate din RSSM).

Operațiunea din 1949 a fost denumită conspirativ IUG (rom. *SUD*). Pe drept cuvânt, evenimentul a fost catalogat ulterior drept „cea mai mare deportare a populației basarabene”. Pregătirea ideologică și decizională a deportării a demarat încă în primăvara 1949. Operațiunea a început în noaptea de 5 spre 6 iulie 1949, a durat până la ora 8 seara de 7 iulie. Ca și în iunie 1941, nu toți cei care au fost incluși inițial în liste au fost deportați. Documentele de arhivă arată în mod concludent că, de astă dată, vestea despre planificarea unei operațiuni de deportare a făcut înconjurul provinciei cu săptămâni înainte, grație informației oferite de unii reprezentanți ai puterii care și-au înștiințat rudele vizate. Autoritățile au încercat să țină în mare secret data desfășurării operațiunii și din această cauză unele primării au primit listele abia în ziua operațiunii. Din cele 12 860 de familii incluse inițial în liste, n-au fost ridicate 1 567 familii, iar asta s-a întâmplat din cauza că 274 familii intraseră între timp în colhoz; 240 au prezentat, chiar în timpul operațiunii de *strămutare*, dovezi documentare care atestau că unii membri ai familiei făceau armată; 35 familii aveau ordine și medalii sovietice; 508 își schimbaseră domiciliul, iar 105 familii reușiseră să se ascundă. Arestările s-au făcut noaptea cu forțele soldaților veniți în sate cu mașini. Acei care au încercat să scape cu fuga au fost împușcați. Gospodarii arestați împreună cu familiile lor, cu copiii, cu bătrâni, fără a li se permite să ia rezerve cu ei, au fost urcați cu forța în vagoane pentru vitele și duși. Toate bunurile - casele, utilajul celor deportați - au fost transmise colhozurilor, iar o parte din ele au fost furate, vândute de către autorități. Multe edificii au fost oferite ofițerilor NKVD, nomenclaturii etc. Mulți dintre gospodarii deportați nu au mai revenit acasă, au fost împușcați pe drum, au murit de foame, de boli, de muncă silnică.

Ultima deportare în masă a populației basarabene a avut loc în noaptea de 31 martie spre 1 aprilie 1951 și a vizat elementele religioase considerate... un pericol potențial la adresa regimului comunist. Operațiunea s-a numit *Sever (Nord)* și viza membrii organizației religioase

Martorii lui Iehova. A început la ora 04,00 și s-a încheiat la ora 20,00 în aceeași zi. Au fost arestate și deportate în Siberia 723 de familii, 2.617 persoane (808 bărbați, 967 femei și 842 copii). Deportarea s-a făcut în două eșaloane, cu vagoanele care au ajuns la destinație la 13-14 aprilie 1951. Pe drum s-au născut câțiva copii și au murit câteva persoane bolnave.

În *Cuvântul înainte* al cărții, PS Veniamin, Episcopul Basarabiei de Sud menționează că, „din păcate, așa cum vedem și din *Lacrima Basarabiei* (autor-Ion Domenico), istoria reală este scrisă cu multe lacrimi, cu tristețe și suferință de cei care doresc să prezinte adevărul istoric, dar nu o istorie ideologizată și falsificată, redactată pentru a crea sau justifica abuzurile guvernanților, pentru a crea o imagine favorabilă a liderilor politici conjuncturali și a partidului de guvernare. S-a întâmplat și în Basarabia după ocuparea ei de către sovietici la jumătatea sec. al XX-lea, când PCUS a reorganizat întreaga viață socială pornind de la principii străine valorilor neamului nostru, ruinând democrația și valorile ei. Prin metode de constrângere, privarea de libertate și declararea ca dușmani ai regimului (culaci, moșieri, burghezi) a condamnat la dispariție generații de oameni demni, credincioși, cu verticalitate și buni gospodari... a ruinat și distrus educația democratică și a privat de libertatea de gândire tot ce a înglobat în URSS. Totalitarismul instaurat în țările blocului sovietic și-a lăsat amprenta pe ființa acelor națiuni, pervertind valorile și falsificând realitatea, fapt ce a dus la căderea regimului și destrămarea URSS și a sferei sale de influență. Tot ce se zidește pe teroare se destramă, adevărul iese la suprafață, adevărul triumfă, însă păcat de generațiile care au fost torturate, condamnate la deportări, la muncă silnică și chiar la moarte pentru valorile democrației, pentru credință și mărturisirea adevărului. Vedem aceasta și din multele mărturii cuprinse în carte, ale celor deportați, ale oamenilor sinceri și demni care s-au întors din Gulag și au puterea să împărtășească teroarea și greutățile prin care au trecut. Primul an de stăpânire sovietică a demonstrat fața hidoasă a noii puteri, prin felul cum au început a extermina intelectualitatea și oamenii gospodari, etichetându-i „dușmani ai poporului” și „culaci”, mărturii din „Paicu - un sat din lunca Prutului de jos”, (Veta Ghimpu-Munteanu, Chișinău 2008, p. 77-78).

Basarabia a trecut prin momente grele în deceniul V al secolului trecut, fiind împărțită de Hitler și Stalin prin Pactul de tristă amintire Molotov-Ribbentrop din 23 august 1939. Atunci României i-a fost furată partea de răsărit, locuitorii ei fiind nevoiți să se refugieze sau să accepte ce

îi aducea ocupantul sovietic. A venit și cea de a doua ocupație în anul 1944 care a marcat pentru jumătate de secol destinul basarabenilor. Pentru că erau considerați periculoși că mai gândeau și puteau să-i determine și pe ceilalți să ea atitudine, au fost condamnați de sovietici ca dușmani ai poporului. La scurt timp după ocupația sovietică și-au arătat adevărata față, iar basarabenii au văzut consecințele reformelor distructive și „dragostea” fratelui mai mare.

Printre cei vizați de regimul sovietic erau în primul rând clericii și biserica. Și acum îmi aduc aminte lozincile și textele scrise pe holurile școlii: *Religia este opium pentru popor* sau atitudinea învățătorilor care încercau să ne îndoctrineze și să ne alinieze gândirii partidului unic. Pe de o parte, bunicii născuți în perioada interbelică ne prezentau adevărul și istoria neamului nostru, pe de altă parte, profesorii ne „educau”, prezentându-ne o istorie falsificată și realizările comunismului. După cel de al II-lea Război Mondial cel mai mult a suferit Biserica, mănăstirile au fost închise, monahii alungați, urmăriți și de multe ori condamnați la muncă sau la moarte. Din cele cca 1500 de biserici în 1940, au mai rămas aproape 200 de biserici, iar clericii urmăriți și supuși unui tratament discriminatoriu și josnic de către activiștii de partid, după cum citim și în carte. Apreciem cartea lui Ion Domenco, un pasionat de istorie și de prezentarea realității, un adevărat jurnalist care își împărtășește crezul cu demnitate și care prin eforturi considerabile ne pune la dispoziție și de astă dată, mărturii ale unor oameni care au trecut prin calvarul *vieții frumoase și a pseudo-libertății* în fosta URSS.

Închei cuvântul meu cu ceea ce ne spunea marele istoric Nicolae Iorga: „Dacă nu ne putem răzbuna, măcar să nu uităm!” și să păstrăm valorile vrednicilor înaintași, a celor care cu demnitate au luptat pentru libertatea neamului, a celor care și astăzi știu să rămână demni, credincioși în față tuturor vicisitudinilor și a provocărilor la care trebuie să facem față în noul context istoric. Un popor care uită și care în ignoranța lui nu vrea să cunoască adevărul este condamnat la dispariție. Felicităm autorul și îi dorim putere de lucru, inspirație în activitatea de cercetare și de culegere a mărturiilor care se mai păstrează, știind că adevărul va triumfa, credința va dăinui și noi prin hărnicie și înțelepciune vom reuși să punem o cărămidă la cunoașterea adevăratei istorii și la formarea, educarea și creșterea noii generații pentru demnitate și adevăr.